

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
HORIZONTES INVESTIGATIVOS

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE:
HORIZONTES INVESTIGATIVOS**

Edite Maria Sudbrack (Org.)
Silvia Regina Canan (Org.)
Luci Mary Duso Pacheco
Maria Cristina Gubiani Aita
Jaime José Zitkoski

Grupo de Pesquisa em Educação



EDITORA URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

Frederico Westphalen
2007

FURI – FUNDAÇÃO REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

© Copyright 2007 - URI

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI/FW

P829 Políticas de formação docente: horizontes investigativos / Org.: Edite Maria Sudbrack, Sílvia Regina Canan. – Frederico Westphalen : Ed. URI : 2007.
106 p. – (Grupo de Pesquisa em Educação – GPE)

ISBN 978-85-7796-078-1

1. Política educacional. 2. Formação de professores. I. Sudbrack, Edite Maria. II. Cana, Sílvia Regina. III. Título.

CDU 37.014

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira CRB 10/2044

Organização: Edite Maria Sudbrack e Sílvia Regina Canan

Revisão: Wilson Cadoná

Capa/Arte: Teresinha Letícia da Silva

Projeto Gráfico e Impressão: Grafimax Editora Gráfica

Assessoria: Cláudia Cristiane Ribeiro

Editora: Denise Almeida Silva

Toda reprodução de um trecho qualquer deste livro, através de qualquer processo, é estritamente proibida sem a autorização por escrito do autor. Direitos autorais desta edição cedidos à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.



Editora URI - Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen: Rua Assis Brasil, 709
98400-000 - Telefone 55 3744-9200 - Fax 55 3744-9265

Impresso no Brasil
Printed in Brazil



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

REITORIA

Reitor: Prof. Bruno Ademar Mentges
Pró-Reitora de Ensino: Prof^a. Helena Confortin
Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:
Prof. Sandro Rogério Vargas Ustra
Pró-Reitor de Administração: Prof. Clóvis Quadros Hempel

CAMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral: Prof. Luiz Mário Spinelli
Diretor Acadêmico: Prof Arnaldo Nogaro
Diretor Administrativo: Prof. Paulo José Sponchiado

CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretor Geral: Prof. César Luís Pinheiro
Diretora Acadêmica: Prof^a Edite Maria Sudbrack
Diretor Administrativo: Prof. Nestor Henrique De Cesaro

CAMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral: Prof. Gilberto Pacheco
Diretora Acadêmica: Prof^a Dinalva Agisse Alves de Souza
Diretora Administrativa: Prof^a Rosane Maria Seibert

CAMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral: Prof. Clovis Fernando Ben Brum
Diretora Acadêmica: Prof^a Maria Saléti Reolon
Diretor Administrativo: Prof. Francisco de Assis Górski

CAMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral: Prof^a Sonia Regina Bressan Vieira

CAMPUS DE CERRO LARGO

Diretora Geral: Prof^a Marlene Teresinha Trott

**CONSELHO EDITORIAL DA
URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

Alessandra Germani (URI)
Alexandre Marino da Costa (UFSM)
Alfredo Zenén Domínguez González (UMCC-Cuba)
Breno Antonio Sponchiado (URI)
Claudir Miguel Zuchi (URI)
Dieter Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI)
Jorge Pedraza Arpasi (URI)
José Alberto Correa (Universidade do Porto-Portugal)
Juliano Smanioto Barin (URI)
Lauro Luiz Somavilla (URI)
Leonor Scliar Cabral (Professor Emeritus, UFSC)
Liliana Locatelli (URI)
Lindamir Hernandez Pastorini (URI)
Márcia Lopes Duarte (UNISINOS)
Maria Arleth Pereira (UFSM)
Marília dos Santos Lima (UFRGS)
Nestor Henrique De Cesaro (URI)
Patrícia Rodrigues Fortes (URI)
Sílvia Regina Canan (URI)
Volnei de Almeida Teixeira (UNIJUI)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ATUAL PROJETO DE SOCIEDADE	11
1 PRIMEIRAS PALAVRAS	11
2 ENSAIANDO RESISTÊNCIAS	12
3 O LUGAR DO ESTADO	13
4 O CARIMBO DO BANCO MUNDIAL	16
5 ENCAMINHAMENTOS FINAIS	18
2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: DELINEANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA CIDADANIA	23
1 LOCALIZANDO A PESQUISA	23
2 DELINEANDO O CAMINHO	26
2.1 Projeto Político-Pedagógico: O Traçado de sua Construção	26
2.2 Autonomia e Cidadania: Fundamentos Norteadores do Traçado Construído	33
3 MAIS ALGUMAS PALAVRAS	38
3 A UNIVERSIDADE E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	41
1 PONTO INICIAL	41
2 EM PAUTA A UNIVERSIDADE	43
3 A TRÍPLICE MISSÃO UNIVERSITÁRIA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	46

3.1 Pesquisa	47
3.2 Ensino	49
3.3 Extensão	50
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE: EM BUSCA DA INDISSOCIABILIDADE	52
5 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENTATIVAS DE INDISSOCIABILIDADE	57
6 ALGUMAS CONCLUSÕES	65
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMPROMISSO SOCIAL	69
1 CONCEITUAÇÃO E HISTÓRIA.....	69
2 O EDUCADOR DA EJA: DIALOGO E COMPROMETIMENTO	73
3 AS CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	75
4 REFERENCIAS	79
5 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE HABERMAS: HÁ ALTERNATIVAS DIANTE DO "IMPÉRIO DA LÓGICA BUROCRÁTICA"?	81
INTRODUÇÃO	81
1 A RAZÃO INSTRUMENTAL APLICADA PARA O SISTEMA EDUCACIONAL	84
2 DESAFIOS, ESPERANÇA E ALTERNATIVAS PARA REINVENTAR A EDUCAÇÃO.....	86
3 RAZÃO COMUNICATIVA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL	93
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

APRESENTAÇÃO

Este ensaio, denominado "Políticas de Formação Docente: horizontes investigativos", nasce de um coletivo denominado "Grupo de Pesquisa em Educação", que exercita a cooperação e aprendizagem coletiva, relatando diálogos em construção. Estas conclusões provisórias situam-se num cenário de reformas educacionais de toda a ordem, resultante de decisões e escolhas derivadas das visões da sociedade, assumidas pelos sujeitos. Proclama-se como imperativo o resgate da centralidade da escola na formulação das políticas educacionais, notadamente, da formação docente.

Perpassando o Projeto de Sociedade elencado, assiste-se, sobretudo, à crise do Estado, num momento também de crise da sociedade capitalista. É neste palco, pós-LDB, que são programadas reformas substanciais na formação de professores, desafiando as Instituições de Ensino Superior e os pesquisadores a um posicionamento político e epistemológico sobre os rumos de tal formação.

Com este propósito passamos ao leitor/leitora, fragmentos das análises empreendidas pelos autores/autoras desta publicação.

Como pano de fundo deste texto é apresentado o contexto das Políticas Educacionais, conformado por uma visão de sociedade marcada pelo viés economicista. Esta análise é ensaiada pelo artigo "Políticas Educacionais no Atual Projeto de Sociedade".

A contribuição da Universidade às instituições escolares é marcante e dá-se, também, pela via da construção de Projetos Político-Pedagógicos. Neste sentido, o texto "Projeto Político -Pedagógico da

Escola: delienando caminhos para a construção da autonomia e da cidadania", percorre as relações entre a construção de tais propostas e as vivências dos sujeitos envolvidos. Sinaliza, ainda, para as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

"A Universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor" é um tema inesgotável. Neste artigo, a autora remete à complexidade da proposta, especialmente se cotejada com a formação de professores, tarefa a que se lança, identificando as ações e reflexões desenvolvidas e projetadas pela URI, na consecução de tal desafio.

Compõe o rol de estudos do Grupo de Pesquisa em Educação, o texto "Educação de Jovens e adultos: um compromisso social", o qual transita pela história da educação de adultos no país, detendo-se no estudo de caso do município de Frederico Westphalen, e o papel da Universidade neste contexto.

Importante contribuição é trazida pelo texto "Desafios da Educação na perspectivas de Habermas: Há alternativas diante do "império da lógica burocrática"?. Como anunciado no título, o referencial habermasiano fundamenta a proposta de uma sociedade crítico-emancipatória. Esta nova racionalidade desafia as "patologias da sociedade contemporânea" e o sistema educacional a optar pelo mundo da vida e pela razão comunicativa.

Convidamos, pois, os leitores e leitoras a mergulharem nas idéias dos autores/autoras, sugerindo, criticando, propondo novos pontos de vista.

Edite Maria Sudbrack
Líder do Grupo de Pesquisa em Educação

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ATUAL PROJETO DE SOCIEDADE

Edite Maria Sudbrack¹

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

As reformas educacionais presentes no mapa das Políticas Educacionais que este estudo procurou analisar desenvolvem-se num cenário determinado no tempo e no espaço, confrontado por questões históricas e conjunturais específicas. Sob esta perspectiva, as propostas em desenvolvimento são resultantes de escolhas e decisões políticas, compatíveis com a visão de sociedade dos atores nelas envolvidos. O debate sobre o novo caráter e perfil que as políticas sociais vêm assumindo parece assentar-se numa proposta de sociedade orientada pelos postulados do desenvolvimento econômico, adequado ao novo quadro produtivo mundial. Há que destacar que o norte da economia que prepondera na sociedade capitalista brasileira não se dá sem tensões entre grupos que vislumbram orientações diversas para as políticas educacionais e seu próprio processo de formação.

O horizonte histórico em que se toma a análise do Projeto capitalista pode ser recuado ao momento em que as relações de produção

¹ Professora da URI - Campus de Frederico Westphalen. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação - GPE.

entre capital e trabalho se instauram, determinando a emergência de um sistema de trocas denominado capitalista, ou seja, por volta do final do século XVIII e meados do século XIX. Na perspectiva de melhor acercamento desta questão, o trabalho vale-se da caracterização de sociedade capitalista proposta por Santos (1993, 1995, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2002), cuja abordagem contempla as características do Projeto social a que se referencia este texto. Para o autor, o paradigma da modernidade, em sua complexidade, é passível, tanto de variações quanto de desenvolvimentos contraditórios, assentando-se em dois pilares: o da regulação e o da emancipação.

A incompletude do projeto de sociedade em que se está mergulhado só pode ser entendida para além da racionalidade moderna, o que implica em mudanças de paradigmas, em rupturas e descontinuidades. O projeto social em curso, conforme brevemente exposto, está marcado por relações de poder entre países dependentes e hegemônicos, pela reestruturação do setor produtivo e por um processo crescente de exclusão social. A leitura paradigmática do momento presente aponta para uma crise civilizatória, apelando para atores coletivos voltados à ação transformadora.

2 ENSAIANDO RESISTÊNCIAS

A perseguição de uma proposta que se contraponha ao projeto social da modernidade é apresentada por Santos (1997) como uma pós-modernidade de resistência. Para o autor, as transformações que se operam na sociedade capitalista não fazem com que deixem de ser capitalistas, mas parecem apontar para o fato de que o capitalismo produziu efeitos que se intercompletam: “por um lado, fê-lo de tal modo que se alimenta deste esgotamento e se perpetua nele” (1997, p. 102).

A supremacia do mercado, como o regulador da vida social, está determinando novas relações entre a política educacional, a sociedade e a economia. As conseqüências da adoção destes parâmetros são funestas e já conhecidas. O capital financeiro é móvel, há uma

polarização entre países do Norte e do Sul, aumentando o fosso entre pobres e ricos. O retrocesso social deste modelo está marcado na América Latina pela queda vertiginosa dos salários, pelo aumento, em escala geométrica, do desemprego e sub-emprego, incorporando novos grupos sociais à condição de pobreza extrema, com redução dos investimentos nos serviços públicos sociais, deteriorando as condições de vida de grande parcela da população. A deterioração social que se instala, mais que efeito de crise, é fruto do atual paradigma econômico de ajustes e reestruturações do setor produtivo. Neste contexto há que concordar com Laurell: “A primeira dúvida a resolver é se o neoliberalismo é um projeto global de organização entre classes sociais, ou só uma política econômica com efeitos secundários e transitórios no campo social” (id, 1997, p.152).

A proposta de paradigma emergente de Santos (2000) escava na retórica e na utopia – tradições marginalizadas da modernidade - as tarefas emancipatórias que requer a transição paradigmática. Alerta o autor que seu intento não é a formulação de uma nova teoria social das sociedades capitalistas. Seu propósito é “desteorar a realidade social para a tornar mais flexível e receptiva ao pensamento e ao desejo utópicos” (idem, p. 383). Suas proposições remetem à consciência de que o colapso da ordem ou da desordem existentes não precisa convergir para a barbárie. Nesta direção propugna a emancipação autêntica, revelada como senso-comum emancipatório. Trata-se de desenvolver horizontes de análise e de concepção, auto-reflexivos, porque é através da teoria que ela própria se transforma em senso comum. A teoria configura-se como a consciência cartográfica do caminho que vai sendo trilhado pelas lutas político-sociais e que, em via de mão-dupla, influencia e é influenciada por elas.

3 O LUGAR DO ESTADO

O Projeto social em análise sinaliza, sobretudo, para uma redefinição do papel e da concepção do Estado no momento de crise

da sociedade capitalista e de transição paradigmática. O estudo do Estado envolve um sistema complexo de relações considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas. Sem a pretensão de reconstruir o processo de formação do Estado moderno e contemporâneo – tarefa que transcenderia os propósitos deste texto – cabe situá-lo como uma forma complexa de organização social, cuja análise, ainda que incompleta, auxilia os propósitos do trabalho. Esta incursão sobre o novo papel do Estado se faz oportuna, na medida em que a lógica neoliberal tem fragilizado sua função garantidora do contrato social e de políticas de inclusão social nas quais se inclui a política educacional.

A confluência de um conjunto de fatores remete à redefinição do papel do Estado, atingindo, sobretudo, o tema das políticas sociais. Esta guinada, que teve início na década de 70 nos países de capitalismo avançado, com a crise de *Welfare State*² e a agenda de reformas de inspiração privatizante, minimiza a participação do Estado na esfera de bens e serviços de cunho social. À esfera pública caberia atenção maior aos grupos sociais menos privilegiados. A oferta pública também estaria incumbida de simplificar suas políticas de benefícios, assegurando maior abrangência e maior eficácia na relação custo/benefício, além de cobrança de taxas seletivas. A crise do Estado-Providência, que se revela pela incapacidade de fazer frente às demandas sociais crescentes nos países desenvolvidos, agrava-se com a crise econômica e fiscal, com a pública. Esta onda de crise também chega à América Latina e ao Brasil. Essas posições são reforçadas na década de 90 com o chamado Consenso de Washington³, no cenário das políticas públicas sociais. Cabe, assim, ao Estado desempenhar ações compensatórias, estas medidas, aliadas a uma nova relação entre

² Welfare State pode ser definido como um padrão mínimo de renda. Alimentação, saúde, abrigo e instrução que o Estado garanta e assegure a qualquer cidadão como um direito político e não como benefício.

³ Acordo conseguido com Washington, entre o FMI, o Banco Mundial e o Tesouro dos Estados Unidos, baseado em liberalização o mais possível, privatização o mais possível e rapidez e aspreza na política monetária e fiscal (Paraskeva, 2001).

público e privado, parecem fazer surgir um novo movimento nas relações sociais. Criam-se fundos para os programas sociais, na tentativa de superar o problema social, especialmente na América Latina. Na operacionalização dos fundos configura-se, entretanto, efeito contrário do pretendido. Enquanto os investimentos com os setores sociais vão diminuindo, os gastos com os fundos, notadamente, os afetos ao poder executivo federal, vão aumentando. Reforça-se, portanto, a vulnerabilidade das políticas sociais públicas nos países periféricos. No Brasil, contrariando os ganhos advindos com a Constituição de 1988, pode-se inferir que os mapas das políticas sociais públicas pós-constituição apontam para a presença de políticas sociais sem direitos sociais.

As alterações na configuração e intervenção estatal projetam tendências e orientações na formulação de políticas educacionais. Este contexto de crise tem interfaces com diversos fatores que promovem influências sobre o papel do Estado. Entre estes fatores sobressaem-se a crise fiscal do Estado; sobrecarga de demandas; crise de legitimidade e demanda por descentralização; crise de racionalidade; hiperatividade decisória e insultamento burocrático (Zauli, 1998).

As redefinições¹ que o Estado vem assumindo nas últimas décadas materializam-se na política educacional, sendo também esta parte constitutiva das redefinições. As mudanças de rota que se processam têm características peculiares, ocasionando transformações na produção da vida intelectual objetiva e subjetiva, no momento em que prepondera a globalização e a reestruturação produtiva no capitalismo. Está em curso, portanto, uma mudança no processo produtivo no interior do próprio modo de produção capitalista, alterando a vida das pessoas, forçando-as a recriarem suas relações com o mundo. Neste panorama, o Estado também não é a mesma construção inicial surgida na modernidade.

A redefinição⁴ do Estado moderno e o redimensionamento da

⁴ Entre as diferentes análises sobre a crise do Estado pode-se aprofundar o tema em Santos (1995, 1998), Bobbio (2000), Calame e Talmant (2000), Offe e Ronge (1984), Poulantzas (1978) e outros.

relação Estado/sociedade é tarefa complexa por tratar-se de algo em que se está mergulhado, dificultando o distanciamento que auxilia a compreensão crítica. De todo modo, as mudanças advindas tanto das alterações vertiginosas no plano internacional, quanto dos movimentos de autonomização de atores sociais internos dão suficiente visibilidade para a emergência de uma nova esfera pública.

Na tentativa de vislumbrar um outro mapa na redefinição de Estado, é flagrante a fragilidade que ainda circunda esta redefinição. Gestar uma outra concepção de Estado dar-se-á no contexto da transição paradigmática. O desafio continua a residir na possibilidade de gerar mais igualdade, deixando de ser simples mediador das conseqüências econômicas, para mediar a vontade de homens que almejam a igualdade.

As tensões e ambigüidades que conformam o Projeto Social e a redefinição do papel do Estado estão a projetar tensões e ambigüidades nas Políticas Educacionais, notadamente nas medidas atinentes à formação de professores. Entre estes intervenientes nomeia-se o Banco Mundial.

4 O CARIMBO DO BANCO MUNDIAL

O campo educativo, enquanto um sub-sistema do sistema social, atravessa e é atravessado pelas mesmas crises que perpassam o tecido social, pulsando, portanto, em conformidade com os desafios que a sociedade enfrenta. Sob este ponto de vista, se o projeto social da modernidade está assentado no Pilar da Regulação, capitaneado pelo mercado, se o desenvolvimento da ciência e da tecnologia condicionam a erosão dos sujeitos e das emancipações, se o Estado revela-se regulador para pôr fim à regulação estatal, descortina-se um novo contorno na formulação e implementação de políticas educacionais. Evidencia-se, no marco das políticas educativas, a defesa da redução do campo de atuação do Estado. Prega-se, com efeito, a privatização crescente, em todas as esferas dos bens públicos, especificamente, a educação. A

expansão e a generalização do viés mercantil atingem, sobretudo, as concepções de formação docente, presentes nas reformas em implantação pós-LDB.

Sem a pretensão de adentrar na análise econômica das políticas educacionais, cabe uma observação sobre as proposições originadas das agências financiadoras internacionais, especificamente o Banco Mundial. Sua inserção justifica-se na perspectiva de compreensão dos fundamentos sob os quais se assentam a homogeneização das políticas e reformas e da Transnacionalização das Políticas Educacionais (Stoer, 2002).

O contexto das políticas educativas, desenhadas pelo viés economicista, está marcado pela intervenção e financiamento do Banco Mundial. O marco teórico-metodológico que orienta as políticas educativas preconizadas pelo Banco assenta-se na teoria econômica neoclássica (Coraggio, 1996). O significado da centralidade da análise econômica na arquitetura das políticas educativas precisa ser analisado. Primeiramente, há que considerar que a análise econômica tem limitações, já que o enfoque economicista destina-se à consolidação dos valores do mercado capitalista. Sabe-se que a cultura e a educação desencadeiam outros benefícios não quantificáveis, tais como os do ponto de vista social e político.

As proposições do Banco Mundial para a educação assentam-se na geração de capital humano para o novo desenvolvimento, ancoradas num modelo educativo propulsor de alta flexibilidade, com ênfase na educação básica, reiterando a relação entre educação e desenvolvimento econômico.

A relativa subordinação das políticas educacionais ao paradigma econômico acaba por reproduzir a lógica da exclusão social, encontrando, na reestruturação do Estado capitalista, via mercado regulador, seu principal referente. Este contorno está construindo novos mapas para as Políticas Educacionais e para a formação docente.

5 ENCAMINHAMENTOS FINAIS

A análise acerca do impacto do Projeto Social sobre as políticas educacionais, apontam características reguladoras e homogeneizadoras das medidas educativas e de formação de professores. Com efeito, vislumbra-se o caráter transnacional das políticas, capitaneadas pelo processo de globalização econômica. De igual forma assiste-se a mercadorização da educação, escamoteando seu potencial ético e formativo, como se tudo pudesse ser mensurável nos padrões da mercadoria. Outra decorrência da regulação atinge a formação docente através da categoria do gerenciamento que, à semelhança da empresa, resume-se à desempenho e produtividade, bem à feição do projeto econômico.

A apologia à autonomia dos sujeitos e sistemas acaba por conclamar a sociedade e os sujeitos a assumirem a responsabilidade pelo projeto educativo, numa espécie de autonomia “por decreto” como denuncia Contreras (1999). Com ênfase semelhante, a avaliação padronizada em todos os níveis, baseada em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do Sistema de Ensino.

Cabe questionar, também, a supervalorização do saber da prática presente nas Diretrizes para Formação de Professores (1999), voltada a um pragmatismo e praticismo, vale dizer, uma dimensão restrita e reduzida de prática. A racionalidade da prática junta-se ao técnico e administrativo, como se tudo se resumisse à discussão técnico-metodológica para além das condições políticas, econômicas, sociais e culturais. De forma semelhante, a participação de baixa intensidade, que permeia as propostas de reforma, forjada numa lógica instrumental, concorre para a regulação social, distanciando os sujeitos dos pólos de decisão.

Contrapondo este modelo de racionalidade, propõem-se saídas emancipatórias que considerem a educação como direito inalienável de todos e de cada um. Perseguir este horizonte requer, igualmente, a construção de novos espaços públicos, para fazer frente à crise do Estado. Para Santos (2000), uma das saídas utópicas é a emergência

de uma nova organização política, mais vasta que o Estado, de que o Estado é articulador (p.67).

Na esteira de encontrar brechas emancipatórias, reflete-se que no paradigma moderno, o conhecimento apresenta-se sob duas formas: o conhecimento-regulação e o conhecimento emancipação (Santos, 2000). Para o autor, o “conhecimento é uma trajetória entre um estado de ignorância que desigmo por colonialismo e um estado de saber que desigmo por solidariedade” (p. 78). Prosseguindo em sua teoria, Santos define o conhecimento regulação enquanto “uma trajetória entre um estado de ignorância que desigmo por caos e um estado de saber que desigmo por ordem” (p.78). A progressão destes conhecimentos se dá do colonialismo para a solidariedade e do caos para a ordem, respectivamente. O suposto equilíbrio entre Regulação e Emancipação não progride, já que a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna transformou a ordem na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica da ignorância (id. 2000). A ciência rendeu-se à força econômica.

Para Santos, urge reavaliar o conhecimento-emancipatório sobrepondo-o ao conhecimento-regulação. A proposta do autor aponta para que se transforme a solidariedade na forma hegemônica do saber e se aceite o caos, não como ignorância, mas como forma de saber. O caos deixa de ser portador de negatividade para ter uma positividade inseparável da ordem.

O conhecimento emancipação vai convergir para um novo senso comum, enquanto segunda ruptura epistemológica, conforme ensina Santos (2000). Convertendo-se em senso comum emancipatório, o conhecimento – emancipação contrapõe-se ao preconceito conservador, anunciando um conhecimento prudente para uma vida decente (id. 2000).

No atual horizonte da formação de professores, a viabilidade econômica é guindada à hegemônica, desconhecendo os demais aspectos da formação. Deste ponto, a análise da viabilidade é operada por aproximações sucessivas, rupturas e descontinuidades. A dimensão da viabilidade permite exercitar o diálogo na proposição de políticas educacionais, o que sinaliza para espaços mais emancipatórios do que

reguladores e controladores.

Nesta perspectiva, convindo com Luce e Sari (2000), declara-se a fundamentalidade de ações que, para além do instituído por normas, pelo administrativo ou pelo aspecto jurídico, projetem espaços de intersecção com o conjunto da sociedade civil que, pela sua dinamicidade, pode produzir propostas instituintes de outras normas, de novos processos de administração ou de justiça, no entendimento de que somos todos portadores de direitos e deveres.

Desta ótica, há que refletir acerca da ênfase de algumas propostas, cuja concepção de formação parece situá-las no âmbito da capacitação. Vale dizer, são propostas cuja sistemática de operacionalização volta-se para a capacitação em serviço, exacerbando sua finalidade prática. Esta concepção leva a responder às demandas de formação em nível superior, do grande número de professores, na pretensão de universalizar a educação básica de qualidade.

Urge sublinhar, portanto, a tese de que a tarefa educativa não pode ser delegada a qualquer profissional não habilitado. Com efeito, a proposição de uma política educacional para a formação docente deve garantir um processo democrático de acesso aos mais altos níveis de escolaridade. Não é admissível, entretanto, o desmantelamento das instituições superiores que, historicamente, têm contribuído com a formação docente do país, optando-se pelos modelos de racionalidade prática.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO N. **Estado, Governo, Sociedade** – para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CALAME, P. e TALMANT, A. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CONTRERAS. **Autonomia por decreto?** Paradoxas en la redefinición del trabajo del profesorado. Universidade de Barcelo, 1999.
- CORAGIO, J.L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** O Banco mundial e as

- políticas educativas. São Paulo: Cortez, 1996.
- LAURELL, A.C. (org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCE M. B.; SARI, M. T. **A organização da educação – qual educação? Direito de quem? Dever de quem?** Encontros pela justiça na educação. Brasília/MEC/Ministério da Justiça, 2000.
- OFFE C. e RONGE. **Teses sobre a fundamentação do conceito de “Estado Capitalista” e sobre a pesquisa política de orientação materialista**. Offe - Problemas Estruturais do Estado. Rio de Janeiro: Tempo Brasileira, 1984.
- PARASKEVA, J. M. **Curriculum.com: a extrema-unção (neoliberal) à escolarização pública 26(1)**. Educação e Realidade. Faced/UFRGS. Jan/jul, 2001, p. 59-92.
- POULANTZAS, N. (org.). **A crise do Estado**. Lisboa: Moraes Editora, 1978.
- SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdades e da diferença**. VIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, set. 1995.
- SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, B. S. **Uma cartografia simbólica dos representações sociais**. Revista de Ciências Sociais. Coimbra, Universidade de Coimbra, nº 24, março de 1998.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- STOER S.; CORTESÃO L. **Cartografando a transnacionalização do campo educativo**. In: SANTOS B. Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002, p.377-416.
- ZAULI, E. M. **Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de Políticas Públicas**. OLIVEIRA e DUARTE. Política e trabalho na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

branca

2

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: DELINEANDO CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA CIDADANIA¹

Silvia Regina Canan²

1 LOCALIZANDO A PESQUISA

Na verdade, teoria e prática compõem uma trama densa, em que a passagem de uma a outra não é nem automática nem evidente. Entendo a teoria como a fala que brota da prática que, consciente de si, se sente incompleta. É o momento de astúcia da prática que se deseja recriada (STRECK, 2003).

Falar sobre Projeto Político-Pedagógico remete-nos de imediato, a duas questões importantes: a primeira é o desgaste natural que o tema sofre uma vez que sobre ele muito já foi discutido, falado, vivenciado, banalizado, até, fato que dificulta o trabalho do pesquisador. A outra questão, não menos importante, é aquela que a realidade

¹ Texto produzido a partir da pesquisa "Projeto Político-Pedagógico: limites e possibilidades de construção da autonomia e da cidadania", apoiada pela FAPERGS, no período de fevereiro de 2004 a 2006.

² Professora da URI - Campus Frederico Westphalen. Mestre em educação.

nos mostra, muitas vezes, que, mesmo tendo sido muito discutidas, determinadas questões ainda são portadoras de dúvidas, de falta de aprofundamento, de necessidade de esclarecimento. Esses fatores são os que permitem as brechas e que movem a pesquisa. É neles que encontramos os espaços necessários a um maior aprofundamento das questões relacionadas ao cotidiano da escola. A epígrafe quis se referir a isto, a teoria somente tem sentido se brotar da prática e esta, ao sentir-se incompleta, desejar ser recriada pela teoria.

O trabalho de pesquisa: projeto político-pedagógico: limites e possibilidades de construção da autonomia e da cidadania surgiu, então, a partir de um contexto de intensa participação da Universidade na assessoria às Secretarias Municipais de Educação na construção, avaliação e reconfiguração de seus projetos político-pedagógicos.

A inserção no trabalho das e com as Secretarias permitiu-nos perceber que a quase totalidade dos projetos político-pedagógicos que conhecíamos, continha em seu texto que o grande compromisso da escola era com a formação de sujeitos autônomos. Outros, ainda, vinculavam à idéia de autonomia e de cidadania, ou seja, a escola tinha como propósito maior formar para a autonomia e para a cidadania.

Esse dizer das escolas, esse compromisso assumido diante de seu documento de identidade, o projeto político-pedagógico, instigou-nos a investigar se a concepção de autonomia descrita nestes projetos representava, de fato, um compromisso com a formação de alunos autônomos e cidadãos ou se, naquele momento, apresentava-se muito mais como a argüição de um discurso “novo”, (re) semantizado, como fala Janela Afonso (2005), com ares de conhecimento instituído, que, por vezes, banaliza os termos sem que estes, realmente, sejam compreendidos para que possam ser incorporados à vivência cotidiana da escola.

Sobre esta questão, Contreras (2002) chama a atenção para o fato de em muitas situações usarmos termos que não pertencem ao contexto que estamos vivenciando, atitude, por vezes comum no campo da educação. O autor ainda reflete lembrando que esse fato produz um desgaste nos significados, podendo esconder pretensões e sentidos.

Em relação ao compromisso que a escola passa a assumir por meio do seu projeto, Veiga (2003, p. 275) argumenta que: “O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

Se o projeto representa esse compromisso com a formação do cidadão, como vem sendo efetivada, nas ações cotidianas da escola (trabalho do professor, decisões dos gestores, participação dos alunos, participação dos pais, entre outras), a possibilidade de formação para a autonomia?

Num primeiro momento, buscamos trabalhar a partir do conceito de autonomia, construído quando da realização do Mestrado, cuja inspiração à época, fomos buscar em Jean Piaget (1994). Assim :

Ser autônomo é ser cidadão, participar ativa e efetivamente do meio social em que vive. Não somente opinar, mas também tomar decisões, construir idéias, trabalhar pontos de vista, sentir-se comprometido na construção da sociedade em que vive. Reconhecer em sua participação uma necessidade, não uma obrigação, uma atitude de cidadania, capaz de contribuir na melhoria da qualidade de vida de todos (CANAN, 2000, p.100).

Segundo Piaget (1994), a autonomia é um poder que se conquista e cujo exercício pressupõe a cooperação. Portanto, “A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas” (KAMII, 1998, p. 72). Falar em autonomia, no âmbito escolar, na formação do aluno é, também, refletir, como vem sendo conduzida a construção do projeto escolar no decorrer dos tempos.

Neste sentido, a intenção era vislumbrar uma escola cujo projeto político-pedagógico não somente contemplasse uma idéia, mas, também, a vivenciasse em todos os seus segmentos.

E, assim, foi. A pesquisa desenvolveu-se em seis Secretarias Municipais de Educação e em doze escolas a elas vinculadas. O trabalho situou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, propondo a inves-

tigação, a partir do aprofundamento teórico fundamentado na literatura que discute o projeto político-pedagógico, a autonomia e a cidadania, utilizando como instrumentos entrevistas, observações participantes e análise documental dos projetos desenvolvidos pelas escolas e secretarias. A pretensão deste trabalho foi a de refletir sobre como a escola, através do que está proposto em seu projeto político-pedagógico, pode contribuir com a formação do cidadão autônomo.

2 DELINEANDO O CAMINHO

O andar da pesquisa mostrou que era preciso trabalhar, basicamente, a partir de três conceitos: projeto político-pedagógico, autonomia e cidadania com os quais seria possível empreender uma leitura do cotidiano da escola com um olhar voltado para os nossos interesses em relação às questões que a investigação propunha.

2.1 Projeto Político-Pedagógico: o traçado de sua construção

O valor de um Projeto Político-Pedagógico não está na quantidade de páginas que reúne. Está sim na concepção, no dinamismo da construção, nos elementos estruturais, na função que exerce, nas implicações e incidências da proposta pedagógica, seja sobre a aprendizagem, a ação docente, a comunidade e a gestão institucional.

Segundo Gadotti (2000, p.65),

A autonomia e a participação, pressupostos do projeto político-pedagógico da escola, não se limitam à mera declaração de princípios consignados em algum documento. Sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola ou Colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas.

Pensar um projeto implica pensar o tipo de qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretenda construir. O projeto busca uma direção, um rumo, um tipo de ação que se quer realizar.

Sendo uma construção possível, ele tem a finalidade de promover a instauração de procedimentos, atitudes e valores favoráveis ao dinamismo e à troca dos saberes, ao amadurecimento humano entre os alunos, os professores e a gestão escolar. Nas palavras de uma secretária entrevistada está a demonstração de que as escolas vêm buscando outras formas de trabalho que promovam o conhecimento dos alunos:

As escolas da rede municipal de Ensino da secretaria, trabalham com temas Geradores a partir de Temas Transversais, desenvolvidos durante o trimestre. Paralelo a isso, também são desenvolvidos projetos que vêm ao encontro dos anseios dos alunos e da realidade onde vivem (Depoimento de uma Secretária Municipal de Educação).

A escola, por isso, é o lugar de construção, de gestação, implantação, avaliação e atualização do projeto político-pedagógico. Embora seja um desafio permanente, tal processo deve ser dinamizado de forma coletiva, colegiada, democrática e participativa, promovendo, assim, a formação integral do ser humano e a identidade da escola. É da proposta pedagógica de uma escola que brotam a unidade e a continuidade do processo educativo.

Segundo Gadotti (2000, pg. 37), “O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal (...)”. Portanto, tanto o aspecto político quanto o pedagógico são indissociáveis e é nesse viés que a escola deve construir o seu projeto, como um processo permanente, no qual a reflexão e a discussão devem estar presentes, auxiliando na busca de alternativas para a efetivação da intenção da escola e a solução dos problemas encontrados no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça uma postura contra hegemônica, como defendem Santos (2001) e Apple (2003),

agindo, contrariamente ao que vem sendo indicado pelas políticas de educação, que tendem, mais e mais, a instituir a formação de pessoas subservientes, cidadãos conceituados como consumidores, uma vez que a idéia de democracia vem sendo confundida com a possibilidade de consumo, neste caso, cidadão ideal não é o que contribui para a construção de uma sociedade para todos, mas o que pode consumir. (APPLE, 2003).

No espaço deste texto, trabalharemos a leitura de dados coletados a partir de duas questões que, para a pesquisa, foram significativas. A primeira diz respeito à pergunta feita sobre a existência do projeto político-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e na escola e como este havia sido construído. A segunda abordará como o projeto se transformou na prática cotidiana dos docentes em espaço de vivência da autonomia e da cidadania.

Em relação a como o projeto político-pedagógico foi construído, as seis secretarias e as professoras entrevistadas, responderam de forma muito parecida a esta questão o que nos permite concluir que a resposta citada possa ter um caráter de unanimidade:

O Projeto Político-Pedagógico foi construído com toda a equipe escolar: direção, professores, alunos, funcionários, CPM e pais ou responsáveis – através de reuniões e levantamento de dados sobre a realidade – diagnóstico para solucionar os problemas através de metas, ações e objetivos.

A resposta elencada demonstra, que o processo aconteceu de forma participativa e que houve o envolvimento da comunidade escolar, constituindo um espaço democrático em que a participação e as decisões coletivas pressupõem a superação de diferenças geradoras de conflitos e de práticas autoritárias as quais são prejudiciais ao andamento do trabalho da escola. Neste sentido Veiga (2003) preconiza:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar

relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p.14).

O pronunciamento de uma docente acerca do que representa o projeto político-pedagógico para a escola deixa claro que, realmente, houve um espaço para refletir, discutir e construir idéias a respeito do mesmo. Vejamos:

O projeto político-pedagógico é a mola mestra que move as ações da escola. As ações pertinentes vão desde o âmbito administrativo às competências de cada setor, até os objetivos que norteiam toda ação pedagógica. Ou ainda: O projeto político-pedagógico norteia as ações dos professores e gestores, o educador deve estar comprometido com os ideais da educação, sendo organizador da cultura e não somente transmissor (professor entrevistado).

Esse entendimento mostra que o projeto político-pedagógico interfere, de maneira significativa, na organização do trabalho pedagógico e na reflexão sobre o cotidiano da escola por ser um processo de construção coletiva. Mesmo que a escola não tenha o seu próprio projeto (pois quase todas tomam como base o que foi construído para servir à educação do município como um todo) ainda assim, há uma vivência do que foi preconizado por todos no momento da constituição do projeto.

Dessa forma, vemos o projeto e todo o processo que o implica como uma construção emancipatória. Para Veiga (2003):

(...) a inovação emancipatória ou edificante pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação (...). A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. (...) O projeto político-

pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção (p 275).

Pode-se dizer, então, conforme demonstrado, que as Secretarias pesquisadas empreenderam um processo participativo de construção dos projetos político-pedagógicos de seus municípios, o que gera, como consequência, a efetivação de espaços de autonomia, em que o professor, enquanto um dos sujeitos do processo, conduzirá sua prática educativa no sentido de proporcionar a seus alunos a possibilidade de construção da autonomia e da cidadania por meio da vivência cotidiana.

Ainda assim, considera-se importante apontar que a prática da participação pode tornar-se ainda mais efetiva, no momento em que cada uma das escolas, tomando por base seu contexto, possa construir o seu projeto próprio, ou então, quando o projeto municipal servir como ponto de partida de todas as discussões da escola, na busca de contemplar necessidades localizadas naquele espaço.

Buscar uma nova organização para a escola configura-se numa ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E, para enfrentar essa ousadia, é preciso um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para compreensão de nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, sugerimos alicerçá-lo nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação, do ensino e da escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico para que a prática pedagógica que ali se processa, esteja ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. (VEIGA, 2001).

As análises realizadas evidenciam que todas as Secretarias Municipais de Educação, com as quais dialogamos, oportunizaram à comunidade escolar a construção de seus projetos político-pedagógicos. Neste sentido, a construção do projeto pode representar um espaço de

luta da escola contra o autoritarismo que, muitas vezes, se impõe a ela. Exemplo disso pode estar nos livros didáticos que já trazem definidas concepções de escola, aluno e sociedade sem que estas sejam realmente discutidas.

Embora difícil pelas contradições, pelos tensionamentos que a prática cotidiana apresenta, é preciso encontrar espaços. Porém, tão importante quanto fazer o projeto é, também, desenvolver no professor a sensibilidade para construir o sentido de sua prática a partir dos parâmetros por ele delineados. O comprometimento do professor e de toda a comunidade escolar são importantes, do contrário, o projeto será mais um documento sem finalidade ou descontextualizado do espaço educacional.

Muitas vezes não se pode seguir à risca o planejamento do projeto político-pedagógico devido às diferenças de cada aluno dentro da sala de aula, como problemas psicológicos, de aprendizagem, emocional e até mesmo, por questão financeira da escola, pois sem um material didático de qualidade não se pode dar uma aula criativa, onde os alunos possam desenvolver suas criatividade proporcionando assim a construção de sua autonomia.

Ou ainda:

A carência de material didático, como folhas de ofício, livros de qualidade, jogos, vídeos e outros materiais de uso diário do professor, faz com que fiquemos desmotivados em relação ao alfabetizar, até se tenta realizar um trabalho diferente com os alunos, mas quando se fala em gastos para a compra de algum material, já se é podado, e as aulas continuam ainda num estilo tradicional (Professora entrevistada).

Nesta colocação duas questões podem ser levantadas. A primeira: o que está implícito na fala “não se pode seguir à risca o planejamento do projeto político-pedagógico? (...) Essa colocação pode ser indicadora de uma concepção de projeto como sendo aquele que determinará o trabalho do professor e não como o documento que serve

de linha mestra para a escola e para todos os trabalhos nela desenvolvidos. O projeto político-pedagógico jamais deverá ser uma camisa de força, ele pode ser comparado à idéia de um guarda-chuva, sob o qual muitas ações e projetos irão se desenvolver para que as concepções propostas se tornem concretas. Se não for assim, deixa de ser projeto, torna-se norma a ser cumprida.

A outra questão refere-se aos materiais didáticos. Não negamos, de forma alguma, a importância dos mesmos na construção de uma prática diferenciada, criativa e inovadora. Mas será que a ausência deles é justificativa suficiente para que o professor não veja alternativas para o seu trabalho, mantendo um jeito repetitivo de dar aula, rompendo com os acordos estabelecidos quando da construção do projeto da escola? Ao que parece, há um distanciamento entre o fazer e o pensar, a velha dicotomia entre teoria e prática, mais uma vez presente no trabalho docente.

Freire (1996) permite-nos refletir sobre esta questão da prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (p. 43).

A caminhada de construção do projeto deve ser promotora da emancipação, sem a qual não é possível a autonomia. Neste sentido, ele é constituinte de um processo de conscientização acerca da importância e da necessidade do planejamento na educação, como forma de reconstruir a prática pedagógica.

No entendimento de Veiga (2003),

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da ino-

vação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder (p 277).

Alguns professores e secretários entrevistados também apontam nesta direção. O projeto político-pedagógico é um instrumento norteador das práticas educativas desenvolvidas na escola, em especial no que se refere à construção da cidadania e da autonomia. Segundo posicionamento de uma das secretarias pesquisadas:

As escolas contribuem para a construção da autonomia e da cidadania, estabelecendo coletivamente, a partir do projeto político-pedagógico, estratégias que contribuam para possibilitar ao aluno ser sujeito de seu próprio desenvolvimento. Promovendo a prática da democracia na escola e o estudo da realidade sócio-educacional, a fim de gerar o espírito crítico e participativo na sociedade, buscando a capacitação e aperfeiçoamento dos professores e analisando os conteúdos a fim de que eles possam realmente contribuir no desenvolvimento dos educandos.

Mais uma vez se evidencia que o projeto político-pedagógico é o pilar das discussões epistemológicas da escola, estabelecendo a direção, o rumo que ela irá tomar. A partir do projeto podem ser ampliados os encontros entre todos os envolvidos com a escola, para que se concretizem as mudanças que são necessárias.

Nesta linha reflexiva, o projeto político-pedagógico remete-nos para o segundo conceito que anunciaremos, a autonomia e, para fins didáticos, traremos junto o terceiro conceito, que é a cidadania.

2.2 Autonomia e cidadania: fundamentos norteadores do traçado construído

A autonomia não é um valor absoluto, fechado em si, mas um

valor que se determina numa relação de interação social. Quanto maiores são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade e as possibilidades de construção da mesma. Ela não é uma política, mas um aspecto da nova organização do trabalho pedagógico, que consiste na liberdade de ensino e pesquisa. (Gadotti, 2000). A autonomia da escola não é alguma coisa que se adquire, mas sim um fundamento norteador a partir do qual a escola poderá criar a sua própria identidade.

Autonomia na escola significa, pois, algo que vai se construindo nas inter-relações através da participação, da liberdade de expressão, do trabalho coletivo em sala de aula, na sala de professores, na escola e fora dela. Ela deve ser ponto de partida para que a escola possa fornecer a possibilidade de uma aprendizagem significativa, na qual alunos e professores entendam os problemas do mundo que os rodeiam e utilizem o conhecimento para reencontrar soluções e achar caminhos sempre novos.

A escola não educa só quando educadores escrevem ou falam. A prática cotidiana, os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou questionar determinado tipo de sociedade. Por isso, é necessário construir a autonomia escolar em seu verdadeiro sentido, possibilitando a diversidade. Kamii (1988) afirma:

A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. A autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. A autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual vai ser o melhor caminho da ação (p 72).

Nesta perspectiva, a autonomia da escola não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de realizar, em melhores condições, a formação dos alunos. A autonomia é, portanto, uma construção social e política, que se dá pela interação dos diferentes atores organizacionais em uma determinada escola.

Para a autonomia da escola se tornar efetiva, é preciso existir uma maior interação, por parte da comunidade escolar, cujo empenho e participação, juntamente com os gestores, devem fazer parte da organização e do funcionamento da escola. Para que isto aconteça é necessário que a escola seja um espaço democrático.

O depoimento de uma das secretárias, que não difere muito das demais ouvidas, evidencia que a possibilidade de construção da autonomia é real, estando muito presente nos atos do dia-a-dia dos gestores, professores, alunos e funcionários. Enfim, a construção da autonomia e da cidadania são o fundamento e a base da proposta de gestão das secretárias ouvidas, bem como das escolas da rede que estão sob sua responsabilidade:

As escolas contribuem para a construção da autonomia e da cidadania, estabelecendo, coletivamente, estratégias que possibilitem ao aluno ser sujeito de seu próprio desenvolvimento. Promovendo a prática da democracia na escola e o estudo da realidade sócio-educacional, a fim de gerar o espírito crítico e participativo na sociedade. Buscando a capacitação e aperfeiçoamento dos professores, analisando os conteúdos, a fim de que eles possam realmente contribuir no desenvolvimento dos educandos (Secretária Municipal de Educação).

Numa das observações proporcionadas pela pesquisa, ao acompanhar o trabalho que os alunos desenvolveram em artes, constatamos que as atividades realizadas partiram da realidade local, tanto da escola quanto dos alunos, e que foi indispensável a interação dos pais, avós, bisavós no interior da escola para o desenvolvimento das atividades. Por ser uma escola do meio rural, foram feitas pinturas referentes à agricultura familiar, resgatando a história dos seus antepassados e a importância do trabalho de seus familiares no meio rural. As famílias levaram até a escola objetos que pertenceram aos seus pais, avós, bisavós etc, como carrinhos, bonecas de pano, diferentes instrumentos utilizados por eles para o cultivo dos produtos agrícolas, falaram sobre sua utilização, sua história. Cada turma representou-os na forma de dese-

nhos na parede da escola.

Nesse desafio, está presente a necessária compreensão da autonomia do ser do educando. Freire salienta que (1996, p. 66)

Como educador devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (...) o respeito da autonomia e da dignidade de cada um é o imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Contudo, para que haja autonomia, tanto do professor quanto do aluno, é necessário que exista desenvolvimento da autonomia moral e emocional. O professor não pode somente transferir conhecimento, devendo haver uma troca de ensinamentos e aprendizagens entre educador e educando, é preciso reforçar a capacidade crítica do educando e sua insubmissão, dentro de uma rigorosidade metodológica, para que um não se torne mero repassador e outro simples memorizador.

O desenvolvimento da autonomia valoriza as experiências dos alunos, refere-se a capacidade de fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais, ter discernimento e princípios éticos.

Nessa perspectiva, é essencial que os alunos tenham voz e vez na escola, sabendo ouvir e respeitar a opinião do outro, trabalhando em grupo, interagindo com o diferente, selecionando o que é significativo, experimentando, argumentando, criticando e, por fim, tomando decisões.

Contreras (2002, p. 200) elucidam-nos que:

Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico, em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização. Portanto, a autonomia tanto faz referência a uma disposição de encontro pedagógico, como à qualidade e à consequência deste.

É necessário que o professor tenha responsabilidade ao promover situações que possibilitem o desenvolvimento do aluno, enquanto sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, estando aberto a questionamentos e a auxiliar na solução das dificuldades que os alunos venham a apresentar. Nesta relação deverá haver a permanente troca de ensinamentos e aprendizagens entre educando e educador. Para isso é necessário que ele, o educador, seja seguro, competente e generoso, estando ciente de que suas atitudes podem influenciar profundamente a vida de seus alunos

No entendimento das secretárias de educação, a autonomia e a cidadania significam liberdade de participação, direito ao acesso, e elas afirmam que todo o projeto político-pedagógico deve dar prioridade às ações que contemplam a inclusão do aluno. Diz uma secretária: “Direitos e deveres devem caminhar juntos, para fazer do ambiente escolar um lugar de aprendizagem, de vida e de educação”.

Segundo as secretárias, as escolas oferecem oportunidades aos professores e alunos para realizarem suas atividades com liberdade e responsabilidade, respeitando culturas e saberes que são próprios de cada pessoa ou determinado grupo.

Neste sentido, cabe à secretária de educação organizar, juntamente com o corpo docente e toda a comunidade, um trabalho que proporcione a participação coletiva, na qual os direitos e deveres de cada um sejam respeitados, possibilitando, assim, a construção de um projeto político-pedagógico, que permita a liberdade intelectual, acreditando e buscando, a partir da cooperação, da pesquisa em comum e de outras atividades a participação e a troca de pontos de vista.

Mesmo que a pesquisa tenha nos mostrado que este grupo investigado já tenha clara convicção de que autonomia e cidadania não podem ser somente discurso para deixar mais interessantes os projetos político-pedagógicos, queremos trazer a contradição constatada com a pesquisa. Embora as secretárias afirmem que há uma construção coletiva do projeto político-pedagógico e que a construção da autonomia e da cidadania são as prioridades do fazer pedagógico da escola, verificamos que nem sempre os professores têm clareza destes conceitos. A

maior parte dos entrevistados disse entender autonomia “como a liberdade para fazer em sua sala de aula aquilo que for preciso”, outros dizem que autonomia “é realizar atividades com independência própria”. Vê-se a ausência do espírito coletivo que moveu a construção do projeto, ao mesmo tempo em que fica claro que os professores precisam discutir e estudar mais esses conceitos.

Cabe aqui reafirmar e retomar as palavras de Contreras (2002), quando coloca a construção da autonomia não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e a construção de um encontro pedagógico, em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento que pode se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização.

3 MAIS ALGUMAS PALAVRAS

O que a pesquisa está a mostrar e que queremos partilhar, através desta produção, é que já temos significativos avanços na forma de organização da escola, hoje, se a relacionarmos ao modelo de escola autoritária que se impôs durante muito tempo entre nós. Constatamos que a gestão tem um novo perfil, mais participativo e aberto a toda a comunidade escolar. No entanto, temos, ainda, um bom caminho a percorrer, especialmente no que diz respeito à formação dos professores para que possam contribuir mais efetivamente com este processo. Mas o importante é que os avanços aconteçam, que a esperança permeie o cotidiano da escola, pois só, assim, teremos a efetiva construção da autonomia e da cidadania.

Concluimos, dizendo que, para ocorrer um trabalho participativo, envolvendo a todos, tanto nas escolas como nas secretarias, é necessário que ocorra um diálogo aberto que permita a discussão e o entendimento. Diálogo que seja motivador de estudos que busquem a conceituação epistemológica dos termos para que estes possam ser refletidos e transformados em práticas vivas na escola e não em discursos ressemantizados que não contribuam com a transforma-

ção da sociedade. Por isso, mais uma vez nos inspiramos em Freire (1992, p. 102):

(...) o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos.

É assim que compreendemos a educação e tudo o que a envolve, como um grande espaço, a partir do qual devemos exercer o compromisso ético de lutar por um futuro com o qual sonhamos, de concretizar ideais, ainda que com passos lentos, delineando o projeto de nossas escolas e, realmente, fazendo deles uma possibilidade viva de trabalho comprometido e sério. A pesquisa mostrou-nos que já temos caminhos abertos, torcemos para que não retrocedam, mas, pelo contrário, para que se aprimorem a cada dia.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.
- CANAN, Silvia Regina. **Metodologia, Epistemologia, Autonomia: relações possíveis**. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2000.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J.E.(Org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GENTILI, Pablo.A. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- JANELA AFONSO, Almerindo. Palestra proferida no PPG em Educação da UNISINOS. São Leopoldo, 2005.
- KAMII, Constance; DE CLARK, Geórgia. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas: Papyrus, 1988.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos (Org). Projeto Político-Pedagógico da Escola. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2003
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: Cadernos CEDES 61 - **Artes e manhas dos projetos políticos e pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2003. 267-282.
- VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marília. **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**: novos desafios à escola. São Paulo: Papyrus, 2001.

3

A UNIVERSIDADE E A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Luci Mary Duso Pacheco¹

1 PONTO INICIAL

Abordar o tema da Universidade é sem dúvida uma questão complexa. São tantos os elementos a serem considerados que se torna impossível em um ensaio tratá-los de maneira coerente e sistemática. Ainda mais complexa é a temática da formação do professor, tão discutida e amplamente estudada, que não permite uma interpretação qualquer. A vasta literatura sobre o tema indica a grande preocupação e a seriedade com que o mesmo é tratado.

No entanto, pouco se tem escrito e/ou discutido sobre o papel da universidade na formação do professor, mais, especificamente, como a tríplice missão universitária está contribuindo na formação do professor que se quer, mais crítico, mais imbricado no contexto local e global de sua atuação, com maior sensibilidade curiosa para o aprender.

¹ Mestre em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação. URI - Campus de Frederico Westphalen. E-mail de contato: luci@fw.uri.br

Este ensaio não tem a pretensão de exaurir a temática, mas sim, lançar fagulhas para o debate, buscando elucidar os principais conceitos aqui destacados, como é o caso da tríplice missão universitária (a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão) e a formação do professor na universidade.

É importante salientar que este estudo originou-se no Grupo de Pesquisa em Educação da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, através da pesquisa de iniciação científica intitulada: *A Relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade: Utopia ou Realidade?* Desenvolvida no período de 2004 a 2006, buscou identificar se as ações realizadas pela e na universidade eram originadas da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecendo de que forma essa relação estava acontecendo, a fim de analisar se esta prática expressava a tríplice missão da universidade.

Os resultados obtidos nessa pesquisa contribuíram para novas inquietações acerca do tema, alinhavando novos caminhos e definindo novas fronteiras para a reflexão em torno do fazer universitário, agora direcionado para a formação do professor.

Assim, pretende-se com esse ensaio instigar a reflexão necessária sobre a formação universitária do professor e a importância dessa para o desenvolvimento social, a partir de uma atuação docente nas diversas realidades a que os professores formados são lançados para desempenharem suas funções pedagógicas.

Para tanto, defende-se a idéia de que somente a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (tripé do funcionamento da universidade) poderá contribuir para uma formação sólida e coerente do professor que se almeja, desvinculado da monotonia e da mesmice, ancorado na curiosidade epistemológica, na busca e transformação constante e no reconhecimento da importância de sua atuação para o desenvolvimento da sociedade.

A figura a seguir demonstra, clara e sinteticamente, a visão da formação universitária do professor que se está defendendo e da qual este ensaio vai tratar.



FIGURA 1: A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A partir da figura 1 é possível ter uma visão ampla do quão complexo é o papel da Universidade na formação do professor. Ainda se destaca o lugar que a pesquisa, o ensino e a extensão ocupam nesse processo formativo, envolvendo professor, aluno e currículo na construção de um sujeito que, além de formar-se docente, conhecedor de sua área de atuação, também deverá ser contextualizado, crítico, curioso e transformador.

2 EM PAUTA A UNIVERSIDADE

Sem a pretensão de descrever com profundidade o processo de criação da universidade e sua função, em cada período histórico, este

espaço buscará situar, temporal e espacialmente, o surgimento e a ampliação da mesma, ancorada em diferentes autores que expressam as discussões em pauta na literatura variada sobre o tema.

A origem da universidade atual deu-se com as escolas medievais como *studio generalis* que eram instituições de ensino criadas para monges e sacerdotes visando a aprofundarem a educação que recebiam nas escolas religiosas. Após formarem-se estavam habilitados a exercerem o magistério em qualquer lugar. Assim, referindo-se a algo, tipicamente medieval, a *universidade* tinha o sentido de comunidade, corporação de professores e alunos: *Universitas magistrorum et Scholarium* (FILHO, 1995).

Na primeira metade do século XI, surgiu, em Salerno, a primeira universidade digna desse nome. Era uma escola de Medicina onde estudavam beneditinos e leigos. No entanto, o apogeu da universidade medieval se dá na segunda metade do século XIII, por meio da universidade internacional com grupos de estudantes oriundos de uma mesma região, formando o que foi denominado de nações de estudantes (FILHO, 1995).

Com o passar dos anos, a universidade foi adequando-se para atender as necessidades de cada época. Assim, em cada período histórico, determinante da evolução da sociedade, a universidade moldou-se para atender aos interesses da mesma.

No Brasil, a universidade tornou-se realidade no início do século XX, demonstrando um atraso evidente em relação aos principais países da América. Em 1940, o Brasil possuía 21.235 estudantes universitários. Mesmo após 10 anos não conseguiu ultrapassar os 28 mil, enquanto que, nos demais países da América Latina, chegava-se a 600 mil estudantes (FILHO, 1995, p.33).

Pode-se dizer que o momento atual evidencia mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino na universidade, como em sua posição e sentido social. Reforçando essa questão, Zabala (2004, p.19) diz que “essa dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se nesse último meio século”. Ainda, salienta que, com o objetivo de colocar a universidade em condições de enfrentar os desafios impostos pelas forças sociais, estão sendo in-

corporadas em “ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das mesmas”.

Nesse ponto, vale destacar a idéia de Filho (1995, p.40) em relação ao que se esperava da universidade em tempos anteriores.

Durante muitos anos a universidade brasileira manteve-se na linha de formação (ou linha de produção?) de mão-de-obra pura e simplesmente. Mão-de-obra acrítica porque, proibida a politização estudantil, tínhamos como conseqüência o descaso pela participação, dando o aval involuntário às decisões do poder. Desta forma, a universidade tornou-se um lugar onde se tomava conhecimento do saber elaborado fora de seus muros, consumindo-o e reproduzindo-o acriticamente. Assim, ela não criava e tornava-se estéril [...] Destarte a universidade comprometia-se com o saber das classes dominantes, ficando excluída sua função de prestar serviços à comunidade [...]

Hoje, com o ritmo acelerado da mudança e a necessidade de formação diferenciada, esse ideal de função universitária se alterou. É preciso que as universidades não se contentem em apenas transmitir a ciência como antes, mas que combinando docência e pesquisa possam também, criá-la. Na opinião de Zabala (2004), é importante que os estudantes tenham uma formação prática e profissionalizante, sem se fecharem em si mesmos, mas que estejam em contato permanente com o meio social, econômico e profissional, contribuindo para a sua transformação.

Ainda, sobre a função da universidade, Zabala (2004, p.35) destaca que, enquanto instituição social, é esperado que a mesma desenvolva “[...] ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social, etc”.

3 A TRÍPLICE MISSÃO UNIVERSITÁRIA: INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

As mudanças da contemporaneidade exigem uma formação que articule a competência científica e técnica, com a inserção política e a postura ética. Neste sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três instrumentos básicos da Universidade, os quais devem ser equivalentes e merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, atendendo ao artigo 207 da Constituição Brasileira, o qual dispõe que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

De acordo com Silva (2002, p.1), a obrigatoriedade constitucional (art 207) da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é extremamente importante para que as universidades sejam conduzidas, associando e integrando as atividades de ensino, pesquisa e extensão de maneira que se complementem, para bem formar seus profissionais universitários. Pela pesquisa, aprimora-se o conhecimento existente e produzem-se novos conhecimentos; pelo ensino, conduzem-se esses aprimoramentos e os novos conhecimentos aos educandos; pela extensão podem-se proceder a difusão, socialização e democratização do conhecimento existente, bem como das novas descobertas. A extensão, também, complementa a formação dos universitários, dada nas atividades de ensino, com a aplicação prática.

A indissociabilidade promove o processamento da interatividade crítica que rompe, por sua vez, com a cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Torna-se, pois, princípio fundante para a articulação concreta das atividades-fins do ensino superior. Caracteriza-se, assim, como um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática. (RAYS, 2006, p.3)

Pimenta (2002 p.164) confirma a importância da relação entre ensino, pesquisa e extensão, destacando que

entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafio que ela sustenta.

Nesse sentido, a relação ensino/pesquisa/extensão supõe a transformação significativa do fazer pedagógico, possibilitando aos alunos e aos professores assumirem a condição de sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, levando à socialização e à democratização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica de intercâmbio e participação nas comunidades internas e externas na vida universitária.

3.1 Pesquisa

Pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade. Segundo o autor, é a atividade que vai permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que auxilie na compreensão desta realidade e oriente as ações frente a ela tomadas (PÁDUA, 2002, p. 54).

Na universidade, compreende-se a pesquisa enquanto princípio científico e acadêmico, formando matéria prima do conhecimento, considerada atividade fundamental do ensino, da promoção e difusão do conhecimento e das ações e programas de extensão. A pesquisa, função básica da universidade, objetiva promover o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e difusão da cultura, em perfeito entrosamento com o ensino e a extensão.

A pesquisa visa à produção de conhecimento novo, fidedigno, teórico e com relevância social. Com a evolução do pensamento epistemológico a pesquisa como “busca da verdade” foi substituída

pela pesquisa como tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias, assim o pesquisador passa a ser um intérprete da realidade pesquisada, capaz de demonstrar a fidedignidade e a relevância teórico-social do conhecimento produzido.

Dessa forma, a pesquisa na universidade garante o suporte às atividades de ensino e de extensão, consolida grupos e redes, sustenta a pós-graduação e a produção intelectual, realimenta e qualifica a extensão universitária.

Segundo Demo (1996, p.128) “[...] a pesquisa exige diálogo crítico com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de interpretação”. Sem a pesquisa compreendida como diálogo com a realidade, não há emancipação histórica criativa. A pesquisa deve ser vista como processo que perpassa toda a vida acadêmica, sem pesquisa não há como falar em Universidade, pois, só para ensinar, ela não se faz necessária. A pesquisa é um diálogo com a realidade.

A pesquisa deve fundamentar o ensino, ser matéria prima do conhecimento. É um princípio científico e educativo que faz parte do processo emancipatório. Pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno. Sem ela não há como falar de universidade, se a compreendermos como descoberta e criação. Somente para ensinar, não se faz necessária essa instituição e jamais se deveria atribuir esse nome a entidades que apenas oferecem aulas (DEMO 2002, p 36).

A pesquisa proporciona uma troca constante de informações, além de permitir que o conhecimento seja adquirido de forma prazerosa e transformadora, favorece o raciocínio e a reflexão crítica dos alunos. Assim, a pesquisa assume, frente à educação, um papel de suma importância: o de promover uma aprendizagem efetiva. Porém, para que cumpra o papel a que é destinada, faz-se necessário discutir mudanças metodológicas, usualmente adotadas por professores. Meras atividades de aprendizagem e fixação, geralmente, não produzem questionamentos que possam incrementar o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa na universidade é oportunizada através da iniciação científica, das monografias de conclusão de curso, da busca e participação crescente de professores e acadêmicos em projetos e programas desenvolvidos pelos departamentos e áreas do conhecimento da universidade.

3.2 Ensino

Na universidade, o ensino corresponde à organização curricular das disciplinas, ou seja, os conteúdos, saberes e conhecimentos dinamizados pela atuação do professor em sala de aula. Pode ser identificado como a concretização de um conjunto sistematizado de atividades pedagógicas com orientação formativa para a cidadania.

Ensino pode ser considerado um estímulo para ampliação dos conhecimentos, sendo, também, a formação acadêmica básica, um suporte teórico para fundamentar a pesquisa e a extensão. Sendo assim, o ensino transcende aspectos do mercado, formando profissionais além de competentes, conscientes.

Ensinar não se caracteriza com o simples ato de transferir conhecimentos por aqueles que sabem àqueles que não sabem, a palavra ensino não chega a ter esse sentido para a totalidade dos que participam da vida escolar e dos segmentos sociais. Rays (2006, p 6) diz que:

Essa assertiva, fundada na realidade social e técnico-científica de nosso tempo, induz-nos a buscar uma nova razão para o ensino, no âmbito da educação escolar (em todos os níveis e modalidades de ensino), para que a mesma não se situe em desnível com as necessidades da realidade concreta. É indispensável, pois, repensar o conceito de ensino a fim de adequá-lo ao momento histórico presente (com vistas ao futuro próximo) e fazer com que as atividades didáticas escolarizadas se voltem para o desenvolvimento das formas superiores de pensamento, de ação e que pos-

sam resultar para o educando numa sólida formação política e científica a respeito do mundo da natureza e do mundo da cultura. Optando-se assim, por essa concepção de ensino, necessitam-se selecionar procedimentos didáticos que promovam o aprendizado crítico de conteúdos, habilidades, hábitos e valores.

Para isso, o processo de preparação profissional deve transcender aos aspectos voltados, exclusivamente, para o mercado, deve, também, tratar dos problemas sociais enquanto conteúdo do saber, com o propósito de garantir a preparação de profissionais não só competentes, técnica e cientificamente, mas, também, conscientes de seu papel enquanto cidadãos, ou seja, capacitados para atuar, criticamente, em vista das questões políticas e sociais. Então, o ensino transcende aspectos do mercado e tem como objetivo formar profissionais competentes no âmbito técnico e científico, mas, também, conscientes (PROEn – URI, 2005)

3.3 Extensão

A Universidade dá e recebe conhecimento através da extensão, pois, a mesma é um processo educativo, cultural e científico, que possibilita articulação entre ensino e pesquisa. É uma ponte permanente entre os diversos setores da comunidade e a Universidade. É um espaço em que ambos aprendem. Botomé (1996, p 36) afirma que “A extensão pode ser vista como uma parte do fazer humano que é realizado pela Universidade”.

A extensão universitária é um processo que vai até a sociedade, aos diversos segmentos sociais, a fim de estender o produto do ensino e o produto da pesquisa gerados no âmbito acadêmico. Ao mesmo tempo, nessa mesma acepção, a extensão universitária caracteriza-se como um processo que traz para a universidade, tanto os problemas, quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade (RAYS, 2006).

Através das atividades de Extensão, a universidade coloca à dis-

posição da comunidade cursos e programas que abrangem diversas áreas de interesse. Estas atividades objetivam o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades pessoais, criando e ocupando espaços adequados às necessidades e expectativas das pessoas, na busca da dinamização do processo ensino e pesquisa, com a troca de saberes entre o saber acadêmico, além do atendimento a demandas regionais. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a universidade leva conhecimento e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação, tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e, também, aprendendo com o saber dessas comunidades. Existe uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade, através da Extensão, influencia e, também, é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio.

Extensão é o processo educativo, cultural, científico que articula o Ensino e Pesquisa de forma indissolúvel e viabiliza uma relação transformadora entre Universidade e sociedade, levando a instituição aos diversos segmentos sociais: entidades governamentais, setor privado, comunidade, movimentos sociais e público consumidor de conhecimentos, artes e esportes. (PDI - URI, 1999/2004).

A ação de estender o conhecimento, via extensão universitária, operacionaliza-se por meio de uma práxis dialética de produção/reprodução crítica do conhecimento, práxis essa mediadora entre universidade-sociedade-universidade.

Rays (2006, p.4) define duas grandes modalidades, ofertados pelas instituições de ensino, nos Programas de Extensão: 1) a Extensão como atividade extracurricular; 2) a Extensão como serviços sistemáticos à comunidade.

Na primeira modalidade (extensão como atividade extracurricular) são ofertados: a) cursos de difusão cultural; cursos de extensão universitária; cursos de

aperfeiçoamento, cursos de especialização (a extensão como uma das modalidades de cursos é herança da concepção europeia de extensão universitária, referendada pela legislação educacional brasileira em 1931, pelo Decreto 19.851 e , posteriormente, pela LDB 4.024/61); b) organização de congressos, seminários, encontros, palestras; c) assessoria a órgãos públicos e privados; d) atendimento a instituições profissionais; e) atividades filantrópicas.

Na segunda modalidade (serviços sistemáticos à comunidade) são ofertados: a) admissão de profissionais com curso superior, nos cursos de bacharelado e licenciaturas como alunos especiais (educação continuada); b) minicursos, oficinas pedagógicas, etc., nas mais variadas áreas do conhecimento; c) programas de alfabetização de adultos (aos vários segmentos da sociedade).

O Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação e de pós-graduação são componentes essenciais para que as instituições do ensino superior passem do discurso à ação concreta, pois, não se faz extensão universitária sem planejamento próprio e sistemático.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA UNIVERSIDADE: EM BUSCA DA INDISSOCIABILIDADE

Abordar a questão da “Formação do professor”, hoje, requer mais do que falar em preparação de conhecimento específico na área em que o mesmo irá atuar, mas sim, exige um olhar minucioso sobre o contexto desta formação, principalmente, no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ação própria do fazer universitário, envolve muito mais do que uma estrutura curricular: perpassa pela gestão, pelo planejamento pedagógico dos cursos e pela organização metodológica dos professores.

Nesse sentido, vale ressaltar que a formação do professor é o espaço para o desenvolvimento reflexivo da prática pedagógica alicerçada nas dimensões pessoais e profissionais, tendo o contexto social como pano de fundo para as discussões e elaborações conceituais do dia-a-dia da atuação docente.

Sendo assim, é importante destacar as palavras de Novoa (1992, p 25), em relação à formação pessoal e profissional do professor. O autor destaca que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Daí a necessidade da formação do professor ser construída ao longo de sua atividade docente através de um processo contínuo de investigação, produção de saberes e troca de experiências, pois entende-se que para a educação possibilitar a (auto)formação participada do professor, o mesmo precisa comprometer-se com a qualidade de sua formação e de sua prática, fazendo destas, espaço para discussão, criação e inovação pedagógica.

Dessa forma, destaca-se a relevância da relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação do professor, para a qualidade de seu envolvimento educacional com a transformação social, assumindo, assim, a formação como um processo interativo e dinâmico, balizado pela realidade contextual em que o mesmo se insere.

A formação de professores, nesta perspectiva, envolve o diálogo constante entre teoria e prática, anunciando as possibilidades de intervenção-ação reflexiva continuada, tendo em vista que a formação contínua está atrelada à conscientização do inacabamento profissional do professor e à necessidade de desvelar a sua atitude docente mediante as exigências contemporâneas de uma formação contextualizada.

Porém, vale ressaltar que não basta a formação do professor para que haja mudanças educacionais, é preciso, também, que haja um comprometimento da instituição em que o mesmo atua, possibilitando uma aprendizagem alicerçada na relação crítica e criativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para que, assim, o desenvolvimento profissional do professor esteja articulado com o contexto em que vai atuar dando significado para a sua formação.

A esse respeito Nóvoa (1992, p.28) diz que:

A formação dos professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Daí a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação à sua prática e às condições sociais em que ela se efetiva. Porém, formar professores, dentro desta visão reflexiva, significa valorizar o desenvolvimento pessoal-profissional do futuro professor, ou seja, trata-se de pensar a formação docente como um projeto único, englobando teoria, prática, valores, cultura, interesses e necessidades individuais e coletivos, o que significa unir em um só momento de formação o ensino, a pesquisa e a extensão.

É preciso, então, trabalhar a formação do professor como espaço de construção de um profissional intelectual, crítico, ativo e participativo, transformador de sua realidade. De acordo com Giroux (1997, p.163)

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. [...] tornar o pedagógico mais político significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente

melhor para todas as pessoas. [...] os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.

Assim o pensamento crítico é mais do que uma habilidade a ser ensinada e, sim, deve contextualizar uma prática reflexiva baseada em um conhecimento relacional. Dessa forma, os cursos de formação do professor, sérios, que contemplam em sua organização a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, estando abertos e voltados ao pensamento crítico “começam a ver uma inseparável relação entre pensar e agir porque a fronteira entre o sentimento e o lógico começa a se apagar do mapa cognitivo” (KINCHELOE, 1997, p 34).

A característica fundamental da prática da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade é o interrogar/agir reconstrutivo, quer dizer, a passagem do aluno passivo, receptor apenas, para o papel de sujeito participativo e operante no desenvolvimento de seu conhecimento. Aquele aluno que aprende a superar a condição de *massa de manobra*, para se transformar em agente da própria aprendizagem, como crítico e inovador (DEMO, 1999, p 25). Segundo o autor:

Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida a fora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação, coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra. Nenhum fenômeno histórico é mais característico do questionamento reconstrutivo do que o processo emancipatório, não apenas em seu ponto de partida, mas principalmente como marca permanente do processo (1996, p 8).

O trabalho com pesquisa, ensino e extensão, enquanto elemen-

tos formadores, deve ser desenvolvido no contexto universitário para favorecer a formação do raciocínio e da reflexão nos futuros professores, conduzindo-os a ver as coisas com outros olhos e de maneira diferente, aprendendo a modificá-las e a relacioná-las.

A esse respeito, Hernandez (1998, p.64) destaca que “o princípio da aprendizagem por descoberta por parte dos alunos é mais positivo quando emana daquilo que lhes interessa e aprendem da experiência daquilo que descobrem por si mesmos”. Nesse sentido, a relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão é imprescindível na formação do professor, pois essa é a verdadeira fonte do conhecimento, pretendendo, através da reconstrução integrada do conhecimento, manter a inovação como processo permanente para poder agir na base do saber pensar.

Isso leva a universidade a um repensar de seus métodos de ensinar e de preparar o futuro professor para desempenhar seu papel na sociedade como sujeito histórico. Pois, mais do que formar, a aplicação do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, conduz ao domínio das habilidades didáticas renovadoras pela discussão, pela leitura, pela observação e pela análise criativa de deduções e conclusões e, sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os sujeitos já sabem e da elaboração criativa pessoal, conjugando a teoria com a prática, uma vez que o processo reconstrutivo começa na busca e no questionamento pela pesquisa e se expande na sua reflexão e ação transformadora do ensino e da extensão.

A relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, no contexto da aprendizagem significativa, proporciona ao futuro professor o “processo” de aprender a aprender, pois, através do ato de investigação/reflexão/ação instigado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, enquanto ação pedagógica, torna a aprendizagem mais dinâmica e efetiva, considerando que os alunos alargam suas formas de ação-reação diante dos problemas do cotidiano escolar e social.

Em se tratando de dinamicidade das práticas pedagógicas, vale ressaltar a importância e necessidade, para o desenvolvimento educacional, de o professor reciclar sua ação docente, inovando-a ou modificando-a quando esta não for mais suficiente para expressar a realidade a que

pertence e/ou necessite de conhecimentos novos para enfrentar novos contextos e novas nuances do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é possível dizer que tanto o ensino, a pesquisa quanto a extensão exercem especial influência na formação do professor, uma vez que elas desvelam problemas práticos e teóricos do cotidiano docente e instigam a busca de solução para os mesmos de forma diversificada e investigativa, tendo o professor que pesquisar alternativas para o desenvolvimento de sua ação educativa. Quando essa formação não oferece as condições mínimas para o enfrentamento das situações problemas do contexto social, não ocorre a inovação de práticas, nem a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

5 UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENTATIVAS DE INDISSOCIABILIDADE

Com o objetivo de buscar meios para que a tríplice missão universitária aconteça, baseada na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen (URI), vem planejando suas ações curriculares a fim de adequar suas condições materiais e humanas a uma proposta político-pedagógica institucional que possa subsidiar, concretamente, uma rede de laços indissolúveis entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o desenvolvimento desse propósito, o Curso de Pedagogia da URI, com seu colegiado de professores, organizou o seu currículo com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando, sempre, o diálogo permanente com a comunidade acadêmica, docente e discente. Os componentes básicos dessa organização curricular, expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2007), podem ser assim vistos:

1 Estrutura curricular: O Curso de Pedagogia tem sua integralização curricular com um total de 3200 horas, sendo que, dessas, 2800h são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a

Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300h para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100h de Atividades Complementares.

2 Fundamentos Norteadores: o Curso de Pedagogia já imbuído da aceção de uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em seu próprio fazer acadêmico, fundamenta-se em pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, que estão definidos a partir de uma opção declarada por uma formação em favor da humanização dos processos de vida coletiva (culturais, políticos, sociais e econômicos), para professores que atuam ou irão atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais, na Formação Pedagógica do Profissional Docente e na Gestão Escolar dos sistemas de ensino.

3 Objetivo: busca a formação do profissional da educação que atenda aos desafios colocados pela realidade atual, com capacidades/habilidades/condições de formação. Para tal, o Curso precisa ser repensado do ponto de vista de superar a fragmentação de suas habilitações, propondo um currículo onde as habilitações, tradicionalmente desenvolvidas nos cursos de Pedagogia, dêem espaço a núcleos temáticos que visem, não somente ao Ensino, mas que estejam articulados com a Pesquisa, a Extensão e a Pós-Graduação, um exercício interdisciplinar que permita o trabalho coletivo e uma visão integradora do Curso.

4 Ação docente: pensando na relação constante entre ensino, pesquisa e extensão os professores devem expressar um testemunho ético-político efetivado nas seguintes ações: orientar os alunos a partir de um trabalho que seja conscientizador e humanizador das relações humanas e sociais; intervir na realidade socioculturalmente construída a partir de uma conscientização resultante da dialetização da ação-reflexão-ação; e orientar para a responsabilidade social da vida em comunidade, trabalhando, coerentemente, os princípios epistemológico, didático-pedagógico e político.

5 Pressupostos didático-pedagógicos: o curso dinamiza seu fazer, priorizando os seguintes pressupostos: - a indissociabilidade entre

investigação e ensino e entre teoria e prática – a prática sendo informada pela teoria e, de forma concomitante, sendo por ela informada; - a postura ativa de investigação, em que todos os sujeitos, envolvidos numa situação educativa de investigação, sejam produtores de conhecimento; - o diálogo como elemento mediador da produção e validação dos conhecimentos; - a contextualização histórica e política dos problemas e questões vivenciadas e enfrentadas no cotidiano escolar.

6 Perfil de profissional: um educador capaz de atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas e experiências educacionais escolares e populares, tendo as seguintes características: pesquisador, intelectual auto-reflexivo, sensível à multiculturalidade, com domínio de conhecimentos teórico-práticos, políticos e sociais e comprometido com a construção de uma sociedade justa, fraterna e democrática.

7 Ensino, mediatização e retroalimentação: o Curso de Pedagogia da URI procura realizar trabalhos de assessoria, capacitação docente e desenvolvimento de pesquisas científicas junto aos sistemas de ensino municipal e estadual, proporcionando a identificação dos principais desafios que o professor enfrenta, bem como o tratamento científico de questões que são analisadas pelo chamado *senso comum pedagógico* (fragmentado, intuitivo e generalizante). O reconhecimento dessas questões provocam uma revisão teórico-prática do conteúdo e dos procedimentos metodológicos dos planos de trabalho das disciplinas, como uma forma de problematização e discussão de temas que tenham uma relação mais objetiva com a realidade social, econômica e educacional dos alunos do Curso de Pedagogia.

8 A Pesquisa: O desenvolvimento da pesquisa no Curso de Pedagogia dá-se, notadamente, através da Iniciação Científica, dos Campos Profissionais e das Monografias de Conclusão de Curso. Neste sentido, nos últimos cinco anos, levou-se a termo cerca de 80 Projetos de Iniciação Científica relacionados ao Curso, vinculados aos Editais do PIBIC/CNPq; BIC/FAPERGS; PIIC/URI E PROBIC/URI, bem como cerca de 750 Monografias de Conclusão de Curso. Sob esta perspectiva, a Iniciação Científica “enquanto instrumento de formação permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação

potencialmente mais promissores” (CNPq). Assim como os campos profissionais e a Monografia de Conclusão de Curso dão a oportunidade a todos os acadêmicos de embrenharem-se no universo científico da pesquisa, contribuindo, dessa forma, com a formação do professor investigador, observador e transformador da realidade em que atua ou irá atuar. Além disso, a atuação do professor, enquanto pesquisador, está baseada na pesquisa como atitude cotidiana, pesquisa enquanto princípio educativo (Demo, 1993): levantando hipóteses e delimitando problema, registrando dados, sistematizando-os, analisando-os e comparando-os para uma possível intervenção.

9 A Extensão: através das atividades de Extensão, a URI coloca à disposição da comunidade cursos e programas que abrangem diversas áreas de interesse. Estas atividades objetivam o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades pessoais, criando e ocupando espaços adequados às necessidades e expectativas das pessoas, na busca da dinamização do processo ensino e pesquisa, com a troca de saberes entre o saber popular e o saber acadêmico, além do atendimento a demandas regionais. A extensão prevê formas de articulação entre o Curso de Pedagogia e a comunidade regional, isto é, aproximando o mundo acadêmico, o mundo do trabalho e o cotidiano da escola, para além do isolamento das disciplinas, rumo a um trabalho coletivo, interdisciplinar, superando barreiras e transpondo os limites das disciplinas. Essa relação é proporcionada pelas atividades teórico-práticas de cada disciplina, e/ou componente curricular.

10 Integração curricular: A estrutura curricular está organizada por núcleos temáticos, como pode ser visualizada na figura 2. O *Núcleo Integrador* está centrado na Prática de Ensino, assegurando o estudo e aplicação das ações de docência, procurando relacionar teoria-prática no interior do currículo. Assenta-se em articuladores para as disciplinas que compõem currículo em sua relação com o todo do curso. Essas articulações poderão ser efetivadas a partir das seguintes ações: - projetos multidisciplinares e interação entre as disciplinas; - pesquisas em ensino; - práticas pedagógicas; - atividades de assessoria e monitorias; - projetos de extensão, dentre outros.

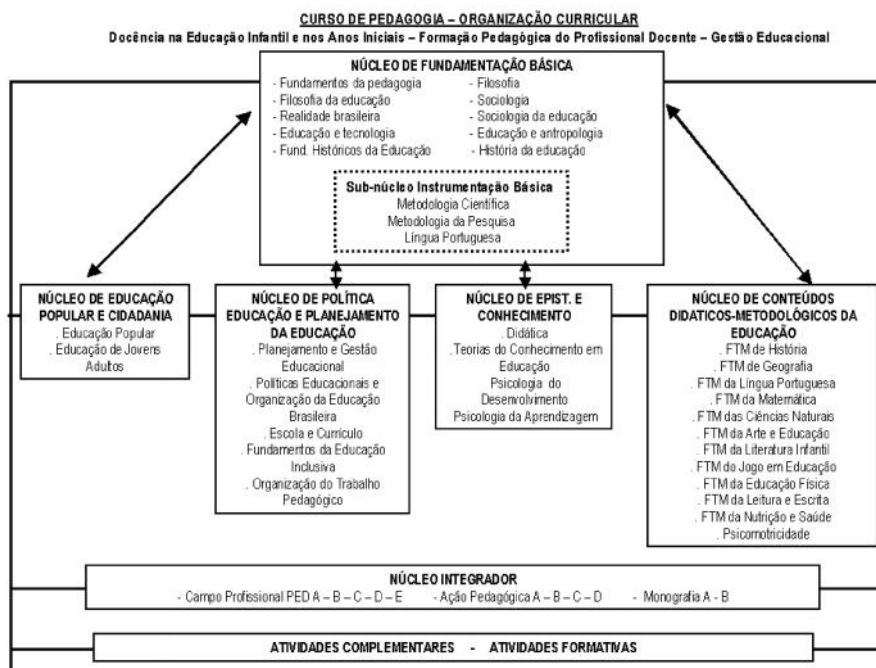


FIGURA 2: ORGANOGRAMA DOS NÚCLEOS TEMÁTICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI - FONTE: PPP do Curso de Pedagogia da URI

11 Eixos temáticos: A proposta de “eixos temáticos semestrais” parte da suposição de que a atuação pedagógica é mais significativa e fecunda na medida em que as temáticas das tradicionais áreas curriculares forem abertas e girarem em torno de temas que expressam preocupações sociais atuais. De acordo com este ponto de vista, os eixos temáticos cumpririam a função de aglutinar as tradicionais “matérias” que compõem a base curricular. À medida que os eixos temáticos estivessem articulados em termos de continuidade e cumulatividade (linha temática), serviriam de fio condutor das atividades pedagógicas, de tal modo que integrariam a aplicação e a teoria, o cotidiano e o científico. O que se pretende é trabalhar os conteúdos “globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização, cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar”

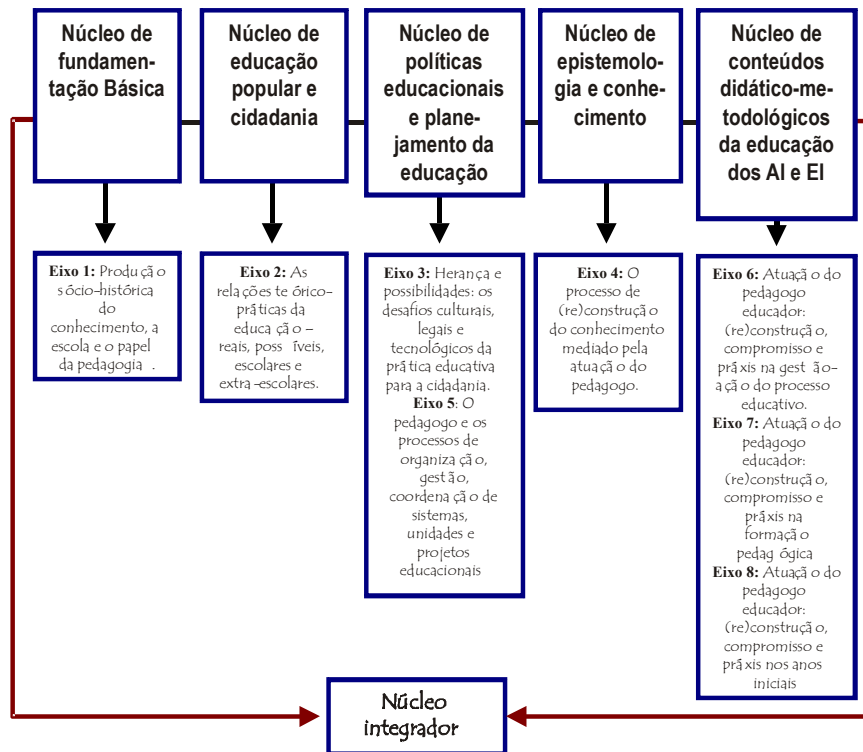


FIGURA 3: EIXOS TEMÁTICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI
 Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da URI

12 Campos Profissionais: buscam fazer a integração entre os conteúdos curriculares desenvolvidos no semestre com a realidade da prática do pedagogo nas diversas áreas de atuação, tanto em instituições escolares como não-escolares.

13 Estágio supervisionado: o estágio supervisionado no curso de pedagogia busca: - relacionar teoria e prática através da elaboração e execução de Projeto de Gestão Educacional em sistemas e instituições escolares e/ou não-escolares, para melhor compreender a implicação das políticas de gestão, seus impasses, limites e desafios para a educação; - refletir a ação docente do pedagogo educador através do

planejamento de propostas metodológicas para a prática nas disciplinas pedagógicas da formação do professor; - compreender o processo de ensino-aprendizagem referido à ação pedagógica nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, familiarizando-se com um amplo espectro de modalidades didáticas, sua elaboração e aplicação, propondo novas práticas docentes, nas quais os diferentes saberes e o conteúdo pedagógico expandirão possibilidades de renovação constante.

14 Monografia: deve propiciar ao aluno a sua iniciação à pesquisa científica, permitindo um *(re)conhecimento reflexivo* dos principais desafios existentes no contexto escolar, bem como o aprofundamento de temas relativos à prática docente e à gestão escolar. Essa reflexão também deve contribuir na construção de uma relação mais orgânica entre a formação inicial, realizada durante o Curso, e a formação continuada, efetivada nas atividades organizadas pelas Secretarias de Educação, IES e/ou pela auto-reflexão do próprio professor, considerando que a complexidade do ato de educar está sempre exigindo um constante repensar da prática de formação de professores que irão atuar em contextos socioculturais diversos. Os resultados da mesma são divulgados para a comunidade (sujeitos da pesquisa) envolvida no processo de pesquisa.

15 Avaliação: o Curso de Pedagogia concebe a avaliação numa perspectiva emancipadora, enquanto parte integrante do processo que acontece de forma contínua e progressiva. O compromisso do fazer avaliativo é a aprendizagem, possibilitando avançar, aprofundar ou refazer a trajetória de sujeitos aprendentes/ensinantes, ensinantes/aprendentes, analisando os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e identificando mudanças de percurso, eventualmente necessárias. Com isso, busca-se avaliar não só o conhecimento adquirido, mas a capacidade de utilizá-lo em situações concretas. Para isso, como sugere o parecer 009/2001, do CNE, podemos considerar algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir

de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.

16 Atividades Complementares: O Curso de Pedagogia da URI procura oportunizar aos seus alunos uma formação profissional que permita um *percurso individualizado de formação*, através do aproveitamento de conhecimentos adquiridos em estudos e práticas independentes. Podem ser considerados como atividades complementares: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; participação em eventos científicos no campo da educação; e integração com cursos seqüências em áreas afins.

17 Aprofundamento de Estudos: o Aprofundamento de Estudos no Curso de Pedagogia vem ao encontro de uma formação abrangente e significativa, possibilitando ao aluno uma caminhada acadêmica trilhada pelo seu interesse pessoal e social, permitindo um diferencial de aperfeiçoamento em áreas em que o curso não oferece habilitação, mas que, no entanto, disponibiliza ao aluno espaço de discussão e investigação para que o mesmo construa um referencial teórico-prático em áreas de seu interesse. Complementando as atividades formativas, no decorrer dos oito semestres do Curso de Pedagogia, o aluno deverá realizar 460h de Aprofundamento de Estudos, garantindo ao mesmo um conhecimento mais elaborado relativo a temáticas de interesse próprio, que podem ser sobre a Educação a Distância, Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Étnico-racial, Educação Indígena, Educação de Remanescentes de Quilombos, Educação do Campo, Educação Hospitalar, Educação Prisional, Educação Comunitária, Educação Empresarial, Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação de Gênero e Educação Popular. As atividades, para esse fim, deverão contemplar as seguintes ações:

visitas de estudos a instituições educacionais e culturais, participação em pesquisa, participação em grupos de estudos, organização/realização de seminários e Consultas a Bibliotecas a Centros de Documentação.

A adequação das condições materiais e humanas do Curso de Pedagogia, a uma proposta político-pedagógica institucional que possa subsidiar, concretamente, uma rede de laços indissolúveis entre o ensino, a pesquisa e a extensão, torna-se possível através de um currículo que prima pela formação humana contextualizada, buscando, na prática, articulações necessárias para o entendimento da teoria e vendo na teoria o alicerce para a compreensão da prática. Aliada a essas articulações teórico-práticas, está a atuação docente que, mediatizada por uma ação pedagógica investigativa, ultrapassa os limites disciplinares e possibilita a integração entre o conhecimento originado na comunidade científica e a vida cotidiana, estabelecendo uma reflexão da práxis universitária.

6 ALGUMAS CONCLUSÕES

Sendo essa temática complexa e não tendo este ensaio a pretensão de exaurir as discussões sobre a mesma, mas sim, lançar fagulhas para o debate, sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a formação do professor na universidade, ficam inúmeras questões a serem pensadas, principalmente no âmbito dos limites para que essa relação indissociável entre o tripé universitário aconteça.

Pensar a formação do professor de maneira integral, crítica, conhecedora do contexto sócio-cultural econômico e político em que se insere, só é possível através dos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a qual contribuirá para a já mencionada formação sólida e coerente, desvinculada da monotonia e da mesmice, ancorada na busca e transformação constante e no reconhecimento da importância da atuação do professor para o desenvolvimento da sociedade.

Dessa forma, é possível dizer que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na formação do professor, desvela problemas práticos e teóricos do cotidiano docente e instiga a busca de solução para os mesmos, de forma diversificada e investigativa, possibilitando aos alunos e aos professores assumirem a condição de sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, levando à socialização e à democratização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica de intercâmbio e participação nas comunidades internas e externas na vida universitária.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de; NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Paulo Bessa da. **Tratando da indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: UMEESP, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. O que é? Como se faz? 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes; São Carlos, SP: Ed. da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do sul RS: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – MEC, vol 1, 1998.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: Questões e desafios para a educação**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- FILHO, Geraldo Inácio. **A monografia na universidade**. 2 ed. Campinas - SP: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270p.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997, 262p.
- MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com Projetos de Pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.13-33
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 8 ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PROen, Pró-Reitoria de Ensino. **URI**: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2005.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Ensino-Pesquisa-Extensão**: notas para pensar a indissociabilidade. Disponível em < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2003/01/a7.htm>>, Acessado em 15/02/2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Constituinte Escolar**. Caderno temático nº 7. Porto Alegre, 2000.
- ZABALA, Miguel A. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRANCA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMPROMISSO SOCIAL

Prof^a Maria Cristina Gubiani Aita¹

1 CONCEITUAÇÃO E HISTÓRIA

A denominação educação de jovens e adultos, como uma modalidade de ensino, é recente em nosso país. Vem recebendo a atenção da sociedade civil, do poder público e das ONGs, como uma forma de assegurar o desenvolvimento do nosso país, modificando a compreensão que dela se tinha em tempos atrás. Uma nova proposta se faz necessária para o atendimento aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, em função dos novos paradigmas e das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual, permitindo a estes o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Foi a partir da década de 30 que a educação de jovens e adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação no Brasil, quando da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. A sociedade brasileira neste período passava por transformações, relacionadas ao processo de industrialização e a concentração populacional nas cidades.

Segundo Cunha (1999) o desenvolvimento industrial brasileiro

1 Professora da URI - Campus de Frederico Westphalen. Mestre em Educação.

contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferenciados. Alguns a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros como instrumento de ascensão social e outros, como meio de progresso do país, e também aqueles que a viam como meio de ampliação para o voto.

Diante dos altos índices de analfabetismo no país, a educação de jovens e adultos passa a ter relevância, a partir da criação de um fundo (1940) destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta.

Em 1945, ao final da ditadura de Getúlio Vargas, com o fortalecimento dos princípios democráticos, e com a criação da UNESCO, solicitaram-se aos países integrantes esforços no sentido de educar a população adulta analfabeta.

Cunha (1999) destaca que politicamente era inegável “a necessidade de as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a sua produção”. (MEC, 1998, p. 19). Destaca ainda a referida autora que a identidade da educação de jovens e adultos toma seu contorno numa campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Jovens e adultos em 1947.

Tal Campanha oportunizou a discussão sobre o analfabetismo visto como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país e a própria educação de adultos.

Em função de suas deficiências administrativas, financeiras e de orientação pedagógica, por sua inadequação à clientela, bem como pela superficialidade do aprendizado em curto período de alfabetização, oportunizaram uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como referência o educador Paulo Freire.

Segundo Freire, os conceitos de alfabetização e educação estão muito próximos.

Alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É en-

tender o que se lê e escrever o que se entende.(...) A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe meios com os quais possa se alfabetizar (1989, p 72).

No início dos anos 60, a proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país. A partir deste novo paradigma diversos grupos, Centros de Cultura Popular e Movimentos de cultura popular que reuniam artistas, intelectuais e educadores, passaram a articular e a pressionar o governo federal para que se efetivasse novas iniciativas em relação à educação de adultos.

Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, disseminando um programa de alfabetização orientado pela proposta de Freire. Esse novo paradigma possuía uma dimensão social e política, os ideais pedagógicos tinham um forte componente ético, o que implicava o comprometimento do educador com o educando. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, possuidores de cultura. O educando era tomado como sujeito de sua aprendizagem (MEC, 1998).

O golpe militar (1964) causou uma ruptura no trabalho de alfabetização que vinha sendo realizado em virtude de sua ação conscientizadora. O governo cria o MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, assumindo o controle dos programas de alfabetização. Durante a década de 70, o Mobreal expandiu-se no país, diversificando-se sua atuação. Diversas experiências vinculadas a movimentos de educação popular continuavam postulando as idéias de Freire.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, tais experiências foram se ampliando. Novos projetos de pós-alfabetização foram se ampliando e ganhando autonomia em relação ao Mobreal, que foi extinto em 1985, pelo seu descrédi-

to nos meios políticos e educacionais.

Em 1971, com aprovação da LDB nº 5692, estabeleceu-se um capítulo específico para a EJA, sobre o ensino supletivo, reconhecendo-a como um direito de cidadania. Reafirmado em 1988 na Carta Magna, garantindo “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Na década de 90, o grande desafio era o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, oportunizando o acesso à cultura letrada, o que não significava, em qualquer hipótese, ignorar a cultura e os saberes que os jovens e os adultos trazem como bagagem. (CUNHA, 1999)

Em nível internacional houve um reconhecimento da importância da educação de jovens e adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população. Nesse sentido, diversas Conferências foram promovidas pela UNESCO, com a finalidade de discutir e suprir as necessidades educativas desta modalidade de ensino.

É necessário destacar que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 apresenta alguns pontos importantes no que se refere à educação de jovens e adultos, estimulando a criação de propostas alternativas visando à promoção da igualdade para o acesso e permanência na escola, valorizando a experiência extra-escolar. A referida Lei em seu artigo 37, expressa que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Esta modalidade possui uma especificidade própria e um tratamento diferenciado, portanto cada escola deve adequar seus currículos, utilizando metodologias adequadas e conteúdos apropriados às faixas etárias, isto é deve ter um projeto próprio, para atender as características dos seus alunos.

Enquanto modalidade de ensino da educação básica conforme prevê a legislação, a EJA vem para resgatar uma dívida social que o país tem com os cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Tal modalidade viveu um processo de amadurecimento e hoje, segundo Freire (2001 apud GADOTTI), é melhor percebida quando a situamos na direção da educação popular. Para Oliveira

(2004), na EJA é imprescindível ter como base que esta pode ser considerada uma “modalidade diferente” da educação básica em função da diversidade de contexto em que se desenvolve e pela pluralidade de sujeitos. Em relação à diversidade, a EJA pode ter sua área de atuação em escolas, empresas, associações, igrejas, movimentos sociais, entre outros. Cada sujeito com sua história de vida, que reúne fatos semelhantes e ao mesmo tempo singulares, compartilha na relação pedagógica o encontro de diversas experiências. São as camadas populares que fazem parte do cenário da EJA, que lutam no seu dia-a-dia por uma vida mais digna, mais humana e por uma educação de qualidade.

É dever do Estado elaborar políticas públicas para a EJA, segundo as necessidades do educando, ressaltando também a importância destas para a formação dos docentes que atuam nesta área. Nessa perspectiva, o educador deve estar comprometido com o aprendizado dos educandos, de forma que estes possam construir conhecimentos.

2 O EDUCADOR DO EJA: DIÁLOGO E COMPROMETIMENTO

Para Romão (2001), o educador precisa respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto, fazendo um diagnóstico histórico econômico do grupo em que irá trabalhar, estabelecendo a comunicação entre o saber técnico e o saber popular. Segundo o referido autor não basta ler sobre educação de jovens e adultos, é preciso “entender, conhecer a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização ou aquisição de novos conhecimentos têm sentido”. (p.32). O diálogo irá constituir como o elemento fundamental, na prática do professor em EJA.

Paulo Freire destaca que o educador, além de preocupar-se com os conteúdos e a forma como eles serão aprendidos pelos educandos, deve partir da realidade do povo, das classes populares para que estes não sejam mais submissos. Dessa forma os jovens e adultos se envolverão em processos de alfabetização, com palavras pertencentes a sua existência, palavras derivadas de seu mundo, que valorizam a

cultura do educando. Esta proposta será desenvolvida, quando o educador da EJA, auxiliar o educando analisar o seu cotidiano, sua realidade, tendo além dos conteúdos e da alfabetização a conscientização de que está inserido e relacionado com o mundo que o cerca. Nas classes de EJA deve haver participação coletiva nas discussões, sistematizando assuntos, integrando as disciplinas, valorizando o conhecimento construído ao longo da vida. É o que sugerem as Diretrizes Políticas pedagógicas para a EJA, (2003-2006), quando faz referência que a metodologia deve basear-se no desenvolvimento das subjetividades, e na integração das disciplinas de forma interdisciplinar, tornando esta modalidade mais humana e democrática.

Para Romão (2001), na atuação pedagógica deve ser acrescida a dimensão educativa. “O professor é um educador. Professor instrutor qualquer um pode ser. Professor educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é”!(p.61)

Não basta pensar somente no papel a ser desempenhado pelo educador, é importante que se pense na sua formação, esta deve ser adequada, contínua e de qualidade para atender as necessidades dos seus educandos.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) assegura os regimes de colaboração para estabelecer programas de formação para educadores da EJA, capacitados para atuar de acordo com o perfil de sua clientela e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como programas de fornecimento de material didático pedagógico pelo MEC.

Desde os primeiros movimentos de alfabetização no Brasil, a maioria dos educadores não possui formação adequada, é como se uma pessoa com qualquer formação, ou com um pouco mais de estudos fosse um educador da EJA. Quando não se tem a formação adequada, acaba-se descaracterizando esta modalidade específica, e as práticas do educador seguem para práticas de infantilização. Faz-se necessário considerar as necessidades, a faixa etária, as experiências de vida, os saberes e as características da adolescência e da maturidade.

Nessa perspectiva, a organização curricular deverá estar adequada

ao nível fundamental e médio, atendendo às diferentes realidades, integrando as áreas do conhecimento, interdisciplinarmente, correspondendo assim as Totalidades (1 e 2/ alfabetização, 3,4,5,6/ pós-alfabetização- ensino fundamental). A metodologia da escola deverá estar relacionada a processos flexíveis, entendendo as características e necessidades dos jovens e adultos. (Diretrizes político- pedagógicas 2003-2006).

3 AS CLASSES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM FREDERICO WESTPHALEN

Dados da Secretaria da educação continuada, Alfabetização e diversidade do Ministério da Educação(2006), apontam que a população analfabeta com 15 anos ou mais de idade no município de Frederico Westphalen é de 1.218, com taxa municipal de 6,3 de analfabetos com 15 anos ou mais de idade.

Em relação às classes de alfabetização de jovens e adultos, nas Totalidades 1,2,3 e 4, pesquisadas no município, as mesmas estão compostas da seguinte forma:

Classes	Nº de alunos	Faixa Etária	Trabalho
EJA 1	Início 20 Atual 19	15 a 48 anos	9 jovens sem trabalho, os mais velhos algum tipo de ocupação
EJA2	Início 15 Atual 11	38 a 68 anos	Dona de casa, mecânicos, alguns sem trabalho
EJA3	Início 22 Atual 12	23 a 68 anos	Donas de casa (maioria)

Tabela 1

Fonte: Dados coletados 2005/2006

As classes apresentam-se heterogêneas, com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, exigindo das educadoras um planejamento diversificado e flexível. Os alunos mais velhos demonstram interesse em aprender, requerendo dos mais jovens um comportamento adequado em sala de aula. Despertar o interesse do aluno não é tarefa fácil, requer do educador uma permanente reflexão da sua prática, estimulando os alunos a avaliar constantemente seus progressos e carências.

Alguns alunos não trabalham e justificam o afastamento do ensino regular pela distância(casa /escola), a reprovação por vários anos em algumas disciplinas como matemática, a desmotivação e outros por auxiliar no sustento da casa. Aprender a ler e a escrever para alguns deles é suficiente, não tendo perspectiva de prosseguir os estudos, outros evadem, efetuando apenas a matrícula.

Quanto à formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos tem sido um desafio para as políticas educacionais no Brasil, e um dos fatores desse desafio é a grande quantidade de professores necessários ao atendimento desses jovens e adultos que aderem à escola ou a ela teriam o direito. Nessa perspectiva, programas que tenham por meta promover a formação de base e continuada a professores em exercício, especialmente aos que não tem sequer a formação mínima solicitada pelas normas vigentes, é uma exigência.

Uma formação adequada contínua e de qualidade, possibilita o atendimento das necessidades dos jovens e adultos.

Na tabela abaixo encontra-se a formação e o tempo de atuação no magistério e na EJA

Educadora	Formação	Tempo de Magistério	Tempo que atua EJA
Classe EJA 1	Pedagogia Pós em Gestão Escolar Psicopedagogia Cursos de formação para a EJA 700H/Seminários	30 anos	4 anos / efetiva
Classe EJA 2	Magistério Formada em Letras	2 anos atuou na educação infantil	A partir de Junho de 2004 / contrato
Classe EJA 3	Pedagogia- Orientação educacional Cursos rápidos de poucas horas em EJA	25 anos	11 anos / efetiva

Tabela 2

Fonte: Dados coletados 2005/2006

Pode-se perceber que as educadoras possuem formação para trabalhar com esta modalidade específica o que contempla a pluralidade. Possuindo formação adequada, garantem a qualidade nesta e não descaracterizam-na, auxiliando os jovens a ler o espaço em que estão inseridos, através de discussões da cotidianidade complexa, interligando os conhecimentos sociolinguísticos. Conforme Romão (2001), os edu-

cadores da EJA devem auxiliar os educandos a compreender, a perceber e a “ler” melhor seu meio.

O tempo de atuação na EJA, mostra que a experiência pode ser uma grande aliada, pois estas educadoras, além de possuírem uma formação, formam-se continuamente na sua prática, por meio de relações dialógicas.

A metodologia utilizada pelas educadoras em cada classe evidenciou o trabalho com Temas Geradores. As mesmas partem da realidade, de palavras chaves, de trabalhos em grupo e das sistematizações realizadas pelos alunos. Enfatizam apenas algumas dificuldades, relacionadas ao pouco material didático, turmas bastante heterogêneas, atendendo a várias Totalidades, com níveis diferentes de conhecimento, poucos encontros de formação e a infreqüência dos alunos. Ressalta-se, que a relação educadora/educando é de cumplicidade de respeito em relação ao nível de desenvolvimento de cada um, percebendo que a aprendizagem acontece de forma construtiva e diversificada.

A qualidade de ensino da EJA depende da formação do educador, se é uma pessoa curiosa, articuladora e se tem como filosofia de ensino o diálogo. Essa qualidade depende da proposta metodológica, pois esta é um fator determinante da permanência do educando nas classes de EJA.

A educação de jovens e adultos não pode deixar de lado o comprometimento dos educadores com a questão da cidadania, oportunizando momentos de aprendizado coletivo, estudos e reflexões em torno do cotidiano de seus alunos, fazendo com que os mesmos busquem soluções para os problemas, encontrando assim espaços na sociedade e no mercado de trabalho.

Saber ler e escrever tornou-se um conhecimento de extrema significação. A alfabetização é um direito e tornou-se um compromisso social. O município de Frederico Westphalen oportuniza através dos seus estabelecimentos estaduais de ensino o acesso e a permanência dos jovens e adultos nesta modalidade de ensino. Salienta-se o trabalho da URI- Campus de FW, pois esta através de seus projetos de pesquisa e dos cursos de formação inicial e continuada de professores

oportuniza a qualificação dos seus acadêmicos através da relação teoria e prática, bem como da realidade de educação em nossos municípios. Aos educadores da EJA, registra-se o empenho da referida Instituição quando oportuniza cursos, seminários e pós-graduação para a educação de jovens e adultos, área ainda carente em termos de formação de profissionais que nela atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Educação para jovens e adultos: proposta curricular. 1º Segmento ensino fundamental, São Paulo: Ação Educativa:Brasília,1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra.1989.

GADOTTI, Moacir; **ROMÃO,** José. **Educação de jovens e adultos: teoria e prática.** In: FREIRE, Paulo. **Educação de adultos: algumas reflexões.** 4ª ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire.2001

OLIVEIRA, Edna C. Sujeitos professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. Disponível em [www.salto paraofuturo.com.br](http://www.saltoparaofuturo.com.br).Ano2004

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento pedagógico. Divisão da educação de jovens e adultos. **Diretrizes político-pedagógicas:ressignificando a educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: DEJA/DP/SE.2003-2006

Salto para o futuro. Educação de jovens e adultos. Secretaria da Educação a Distância. In CUNHA, Maria da Conceição. **Introdução- discutindo conceitos básicos.** Brasília:MEC/SEED,1999.

BRANCA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE HABERMAS: HÁ ALTERNATIVAS DIANTE DO “IMPÉRIO DA LÓGICA BUROCRÁTICA”?

Jaime José Zitkoski¹

INTRODUÇÃO

A discussão que pretendemos realizar sobre a temática anunciada no título será construída, fundamentalmente, a partir do referencial habermasiano, buscando dialogar com a realidade dos atuais sistemas educacionais, com ênfase no brasileiro, que reproduzem, via de regra, um processo de racionalização voltado para a reprodução da sociedade e do *status quo* dominante.

A proposta de Habermas tem como perspectiva fundamental a discussão de novas bases filosóficas para o projeto crítico-emancipatório da vida humana em sociedade. O desafio a que Habermas se propõe é o de construir propostas mais condizentes com as atuais exigências filosófico-científicas, que requerem a superação, tanto dos fundamentalismos metafísicos, quanto dos relativismos pós-modernos

¹ Doutor em Educação: Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

que professam, de forma exagerada, o fim da razão, da subjetividade e de um sentido intersubjetivo para a vida humana em sociedade.

Através de um diálogo criativo com diferentes filósofos e sociólogos, Habermas busca construir novas bases para o projeto crítico-emancipatório de sociedade (enquanto herança da tradição filosófica do esclarecimento/ilustração), transformando a filosofia, simultaneamente, em *crítica da sociedade* e *guardião da racionalidade humana*. Com esse propósito, Habermas articula um conjunto de categorias (constitutivas de seu projeto filosófico), que servem de base para a elaboração de sua teoria da *ação comunicativa*, a partir da qual ele interpreta o mundo contemporâneo, as crises que atingem as sociedades atuais e, igualmente, propõe novos fundamentos ético-políticos para os processos de emancipação sociocultural, que perpassam o mundo da educação através da socialização, formação da personalidade e da dimensão ético-política da existência humana.

Nessa perspectiva, pretende-se discutir quais são as relações possíveis entre o campo da educação e os elementos constitutivos, apresentados por Habermas, de uma nova racionalidade, que se processa desde as práticas da comunicação intersubjetiva, que emergem dos fundamentos do Mundo da Vida. Ou seja, questiona-se até que ponto é possível sustentar que, a partir das contribuições da proposta de uma racionalidade ético-comunicativa, Habermas contribui com os desafios de repensar os processos educacionais enquanto possíveis *locus* da emancipação social, principalmente, se considerarmos a lógica burocrática que fundamenta o atual sistema educacional brasileiro?

No desdobramento do conceito de Razão Comunicativa, Habermas desenvolve uma análise rigorosa sobre os processos comunicativos intrínsecos à própria vida humana e, além disso, mostra como o desenvolvimento efetivo da Razão Comunicativa poderá contribuir para a reconstrução de novos padrões socioculturais indispensáveis para atingir, gradativamente, a real emancipação humana e, portanto, fundamentar ética e politicamente um projeto emancipatório de sociedade, em que a educação teria um papel fundamental na construção de uma cultura dialógica e problematizadora voltada para a transformação social.

No cenário filosófico da atualidade, muitos são os diagnósticos que buscam explicar a crise da *civilização moderna* e a conseqüente crise das sociedades contemporâneas, que coexistem em um mundo cada vez mais complexo e desafiador em relação aos problemas resultantes de processos sociais não resolvidos. Para Habermas, o mais importante é não nos determos em análises parciais, reducionistas e apenas negativas das realidades sociais constitutivas das sociedades contemporâneas.

O esforço realizado por Habermas na busca de diagnosticar as causas, as razões, ou a natureza da crise que atinge as sociedades contemporâneas tem como propósito oportunizar uma *análise ampla* da crise, capaz de superar os diagnósticos parciais, que não explicam a realidade complexa constitutiva das sociedades atuais. O diagnóstico habermasiano estabelece, então, uma estreita relação com a teoria da racionalização social de Weber e as análises da Escola de Frankfurt sobre a crise da civilização moderna, mas visa a recolocar os problemas abordados à luz de um *novo paradigma filosófico*, enquanto alternativa à filosofia do sujeito.

Segundo Habermas, nem tudo pode ser explicado somente pelo processo de *racionalização social* definido por Weber e, igualmente, a Racionalidade Instrumental não possui um poder absoluto tal como conferem os autores da primeira geração dos pensadores frankfurtianos (Horkheimer/Adorno). É verídico que vivemos em um contexto sociocultural onde o Mundo da Vida vai sendo gradativamente *colonizado* pela racionalidade sistêmica. Tal processo afeta, inclusive, o campo educacional a partir da burocracia instalada nos sistemas de ensino. Entretanto, precisamos olhar num horizonte mais amplo se pretendemos construir processos emancipatórios da existência humana em sociedade.

A educação atual está inserida no que Habermas chama de “patologias da sociedade contemporânea”, que são decorrentes da colonização do Mundo da Vida pela racionalização sistêmica. A perda de sentido e a perda de liberdade são as patologias mais evidenciáveis dentre tantas outras, pois saltam a nossos olhos no contexto da educação escolar da atualidade.

1 A RAZÃO INSTRUMENTAL APLICADA PARA O SISTEMA EDUCACIONAL

As relações burocratizadas entre colegas professores, gestores e corpo docente e discente, entre professores e alunos e o distanciamento entre escola-comunidade, tudo isso acarreta conseqüências, altamente negativas, no processo de socialização, formação cultural e vivência ético-política de todos os sujeitos, diretamente envolvidos na vida escolar.

O avanço da racionalidade instrumental na escola, tornando-a uma instituição a serviço da reprodução do sistema político-econômico dominante, consolida-se a partir de formas de planejamento administrativo-escolar, que reforçam a racionalidade sistêmica no conjunto da vida social e avançam sobre o terreno que antes era de domínio do mundo da vida.

Um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e, em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais poderiam ser de outro modo. O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu, precisamente, por seu poder de auto-legitimação. (Habermas, 1994, p. 94)

A racionalidade Instrumental, principalmente no século XX, *passa* a afetar, gradativamente, o sistema cultural, tanto nos espaços da educação familiar quanto nos sistemas de educação escolar, comprometendo os processos intersubjetivos da vida humana, que antes se fundamentavam em ações comunicativas de trocas de conhecimentos e valores próprios da experiência educativa livre e criativa entre professores e alunos, pais e filhos, colegas e irmãos.

Nesse contexto, a educação de modo geral, foi perdendo o caráter de um espaço público no qual as pessoas tinham a oportunidade e os estímulos necessários para se desenvolverem a partir de uma racionalidade comunicativa, e em que, igualmente podiam vivenciar

os saberes de forma participativa, aprofundando, assim, laços de solidariedade humana e autonomia enquanto sujeitos sociais através da convivência democrática. Os processos educacionais passaram a ser, cada vez mais, locus de aquisição de habilidades e competências técnicas, que deverá servir para a inserção dos indivíduos no mundo dos sistemas. Esse processo avança na atualidade com propostas pragmatistas, a exemplo da famosa Pedagogia das Competências.

Ocorre, nesse processo racionalizador, o desvinculamento da educação do Mundo da Vida e a racionalidade técnico-instrumental faz com que os educandos se “encaixem” no “lugar social” definido pela lógica sistêmica. Nesse processo, a educação cumpre um papel altamente ideológico, pois trata os conhecimentos de uma forma neutra, encobrindo, assim, o processo histórico-social das relações entre ciência, técnica e vida humana em sociedade.

A consequência mais trágica e desumanizadora da colonização do mundo da vida, que atinge em cheio também o campo da educação, é a lógica do mercado que invade o mundo educacional. O conhecimento passa a ter, prioritariamente, valor de mercadoria e as relações humanas são afetadas numa lógica de trocas entre clientes segundo as regras do mercado: o professor é um “vendedor de conhecimentos”, que tem o seu preço e os alunos são clientes que pagam para adquirir um produto. Daí os sistemas de avaliação externa (adotadas no Brasil a partir da década de 90) funcionam, em cada sistema de ensino, como instrumentos para reforçar as engrenagens da lógica mercantil.

Tal processo acima descrito, de monetarização do conhecimento e da formação via educação escolar, empobrece o sentido do conhecimento e tira grande parte da liberdade das relações humanas implicadas no contexto pedagógico. Tudo passa a assumir ares de competitividade, onde o consumismo e individualismo possessivo ganham força configuradora das relações estabelecidas no meio educacional.

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização (...). Não já a estandardização enquanto tal, mas aquela pré-

formação específica das obras criadas é que lhes empresta a maturidade para o consumo, ou seja, a garantia de poderem serem recebidas sem pressupostos rigorosos, certamente também sem conseqüências perceptíveis: isso coloca a comercialização dos bens culturais numa proporção inversa a sua complexidade. A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massa não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir (HABERMAS, 1984, p 196).

O que causa a alienação social e as crises sócio culturais da atualidade é o processo de controle social que se dá através dos sistemas organizados/gerenciados por uma razão técnica instrumentalizada que busca quantificar, medir e impor os princípios que garantem o funcionamento da “máquina social”. Essa racionalização da vida social, que visa ao controle das várias dimensões da vida humana, produz conseqüências desumanizadoras dos processos sócio culturais que afetam o mundo da educação desde as relações humanas até o sentido mais profundo do porquê produzir e socializar os conhecimentos.

2 DESAFIOS, ESPERANÇA E ALTERNATIVAS PARA REINVENTAR A EDUCAÇÃO

Entretanto, Habermas mantém a esperança e concebe que o Mundo da Vida não é destruído em suas estruturas mais profundas. Pois, no processo lingüístico da vida cotidiana, reside o potencial de auto-regeneração e libertação da existência humana em sociedade. Para Habermas, nesse âmbito o Mundo da Vida se mantém como força de resistência contra dominação sistêmica. Ou seja,

O mundo da vida é a referência mais imediata que possuímos e de onde partimos para desenvolver qualquer saber; ele é a realidade constituída por mediações lingüísticas que possibilitam a emergência de concepções divergentes e alternativas práticas quanto ao significado da vida, à validade dos saberes e ao sentido das manifestações de cada indivíduo (MÜHL, 20001, p 38).

Eis, então, um dos grandes desafios para a educação contemporânea, qual seja, a tarefa de enfrentar, criticamente, a racionalidade sistêmica, que burocratiza as relações nos processos educativos e revitalizar a aprendizagem social a partir do desenvolvimento da competência comunicativa de todos os cidadãos – enquanto sujeitos concretos que precisam construir caminhos para livrarem-se dos bloqueios socioculturais e políticos impostos pelo mundo dos sistemas.

O referencial pedagógico primeiro, nesse desafio que Habermas nos provoca, deve ser o Mundo da Vida dos sujeitos, pois a partir desse ponto poderá ser possível ‘a educação cultivar novos sentidos, originariamente autênticos, para a formação humana através de experiências sócio-interativas e solidárias. Um novo caminho educacional poderá tornar-se em experiências ético-políticas humanizadoras se apostarmos nos educandos para cultivar a ação comunicativa voltada para o entendimento e comprometida com a emancipação humana.

O diagnóstico das sociedades atuais elaborado por Habermas o leva à conclusão de que a crise que estamos vivendo não é uma crise parcial (de um setor isolado da vida em sociedade), mas é uma crise que atinge as diferentes dimensões socioculturais, tais como: ciência, filosofia, política, religião, arte, direito, moral, etc. Essa crise profunda e ampla, conforme o diagnóstico habermasiano, tem a sua explicação no modelo de racionalidade que foi sendo estruturado ao longo da civilização moderna e, dessa forma, não há alternativa plausível fora da problematização sobre a base racional dos sistemas constitutivos da vida social.

A alternativa de superação tem como ponto de partida a realização de um diagnóstico coerente com a natureza da crise e, por essa razão, Habermas lançou mão de uma *hermenêutica macroscópica* capaz de abarcar os diferentes aspectos da vida social, que constituem as relações entre os diferentes setores reveladores da atual crise na produção e reprodução da vida em sociedade (SIEBENEICHLER, 1994). Esta crise deve ser interpretada a partir da complexidade de seus processos constitutivos, que, em última instância, nos remontam para o fenômeno da *colonização* do *Mundo da Vida*, já mencionado anteriormente.

Como nos referimos anteriormente, Habermas concebe que a superação da crise exige a reconstrução da racionalidade fundante dos processos sociais e tal exigência requer, da mesma forma, a mudança do paradigma filosófico-científico da modernidade. “O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão”(1998, p 277). Portanto, as saídas que são visualizadas a partir da crítica demolidora da razão inauguradas por Nietzsche revelam mais uma vez que as aporias da filosofia da consciência não são resolvidas a partir de suas bases paradigmáticas e, por outro lado, a negação pura e simples da modernidade não representa, de forma alguma, a saída para a crise sociocultural em que nos encontramos mergulhados. Eis, então, o grande desafio da proposta habermasiana na tentativa de lançar novas bases racionais para o projeto da modernidade.

As razões que Habermas aponta para a construção de novas bases civilizatórias à luz de uma *racionalidade ampla* estão, diretamente, relacionadas com dois pontos centrais de sua abordagem, que buscaremos detalhar a seguir.

Em primeiro lugar, o modelo de racionalidade fundante do projeto sociocultural constitutivo da modernidade tem, em sua própria raiz, uma lógica auto-reprodutora, girando em torno da relação egológica do *sujeito x objeto*. Ou seja, a racionalidade moderna foi construindo-se, historicamente, a partir da concepção de um *sujeito solitário* que se relaciona com objetos no esforço de controlar e/ou manipular os mesmos. Esse é o paradigma característico da *filosofia da consciência* enquanto racionalidade fundante da tradição moderna, que tem início em Descartes e chega até Hegel.

A *Razão Instrumental* tem suas raízes nesse paradigma filosófico-científico. O seu viés positivista, que expressa os contornos mais originários da racionalidade voltada aos fins estratégicos, é já uma decorrência prática do modelo de racionalidade que foi sendo elaborado desde o início da modernidade. Ou seja, a razão tecnicada, funcionalista (que visa ao controle burocrático da sociedade através dos subsistemas que compõem o sistema social), é uma expressão

positivada da razão moderna fundada no sujeito egologicamente constituído.

O poder da racionalidade voltada a fins (que impulsionou o projeto civilizatório da modernidade enquanto racionalização social) torna-se ainda maior na medida em que o desenvolvimento técnico-científico atinge a real autonomia diante dos saberes tematizados pela tradição filosófica. A fragmentação na produção do conhecimento, que força a separação entre saberes positivos (da ciência/técnica voltada a fins pragmáticos) e saberes teóricos (da reflexão problematizadora do sentido que brota do Mundo da Vida) provoca o avanço da razão técnica, burocrática - voltada a fins estratégicos de controle e obtenção de resultados prático-utilitários - em relação aos processos culturais originários do Mundo da Vida - que requerem relações solidárias, livres de coação e controle, além da prática do diálogo entre sujeitos na busca de se entenderem e produzirem normas objetivas de convivência social (HABERMAS, 1992a, T 1).

Esse processo de transformação da razão egológica moderna em *Razão Instrumental* (estritamente voltada a fins estratégicos) é reforçado nas propostas de transformação da filosofia em conhecimento prático à semelhança da tradição do positivismo e, de certa forma, também no marxismo. No fundo, ambas as propostas expressam o aprofundamento do processo de racionalização social que revela, da mesma forma, a crise do paradigma da *filosofia da consciência* em relação aos desafios de superação das crises sistêmicas que atingem as sociedades modernas.

Entretanto, as diferentes alternativas apresentadas no interior da própria tradição filosófica da modernidade - que constituem a auto-crítica da modernidade - e as soluções apresentadas por uma pós-modernidade, que se encontra ainda presa às bases fundantes da tradição moderna, mesmo que não admita; ambas, ou ficam presas ao paradigma da filosofia da consciência, ou não conseguem superar, concretamente, a verdadeira causa da crise das sociedades modernas que, segundo Habermas, está, diretamente relacionada com o processo de racionalização/colonização do Mundo da Vida.

É nessa direção que se encontra um segundo ponto da análise habermasiana sobre a necessária reconstrução da racionalidade moderna, a saber, suas críticas às teses pós-modernas que abandonam a tematização da racionalidade enquanto fundamentação da vida humana e/ou da análise dos processos socioculturais da existência humana.

Habermas opõe-se à tendência de certa inspiração filosófica que parte de Nietzsche e elabora uma *crítica niilista* à razão moderna, interpretando a mesma como sendo a realização total da racionalidade humana. Ou seja, os pensadores pós-modernos fazem a crítica à modernidade com base na própria tradição da racionalidade moderna e, dessa forma, giram em um círculo vicioso com argumentos que não fornecem elementos capazes de superar a razão moderna. Por essa razão é que propõem o abandono de toda e qualquer racionalidade e o refúgio em outras formas de fundamentar e/ou conferir sentidos à vida humana em sociedade, tais como a linguagem poética de Heidegger, a desconstrução da metafísica através da gramatologia em Derrida e a desconstrução do sujeito em Lyotard. As propostas pós-modernas convergem, assim, para a renúncia de toda e qualquer fundamentação racional e chegam a defender uma saída irracional para a crise atual, por acreditarem que a principal causa desta é a “entronização” de uma razão universal. A reação de Habermas a essa proposta é radicalmente contra:

A crítica radical à razão paga um preço elevado pela sua despedida da modernidade. Em primeiro lugar, estes discursos não podem e não querem prestar contas do lugar que ocupam. A dialética negativa, a genealogia e a desconstrução fundam-se de modo semelhante àquelas categorias de acordo com as quais o saber contemporâneo, de uma forma nada contingente, se desdiferenciou e que, hoje em dia, colocamos na base de nossa compreensão dos textos. Tais discursos não são vinculáveis sem ambigüidades nem à filosofia ou à ciência, nem à teoria da moral e do direito, nem mesmo à literatura ou à arte (HABERMAS, 1998, p. 309).

As duas saídas que surgiram no cenário filosófico do século XX - a renúncia da fundamentação de uma razão universal e a crítica à Razão Instrumental, com base nas conseqüências aos processos socioculturais, ambas são limitadas no alcance de um caminho alternativo para a superação da crise das sociedades contemporâneas que se caracterizam por sua complexidade e agravamento dos níveis de destruição do tecido social originário do Mundo da Vida.

Diante do desafio de superação paradigmática da modernidade é que se situa a tese de Habermas sobre a elaboração de uma nova racionalidade, mais ampla, processual, contingente, que deve ser construída, historicamente, no processo intersubjetivo de produções de novos sentidos à existência humana, através da comunicação que visa ao entendimento entre os sujeitos sociais:

A partir da possibilidade do entendimento através da linguagem podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada, que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais: esta razão comunicativa é simultaneamente imanente, não podendo ser encontrada fora dos jogos de linguagens (...) e transcendente - uma idéia regulativa (HABERMAS, 1990, p. 175-176).

A proposta de Habermas é, nitidamente clara, a favor da razão como *a saída possível* para a profunda crise que nos ameaça enquanto humanidade. Ele não vê outra saída para superar os grandes desafios que a humanidade enfrenta sem a *reconstrução das bases racionais* da vida humana em sociedade. Nesse sentido, Habermas é um herdeiro confesso da modernidade e sua proposta visa a reconstruir o projeto emancipatório intrínseco ao mesmo. Ou seja, Habermas não compactua com a tendência pós-moderna da negação total (pura e simples) da modernidade e, da mesma forma, assimila as críticas que denunciam os equívocos e inconsistências inerentes à razão totalizada da modernidade, principalmente da sua base filosófica, que é construída a partir da *razão monológica*.

É nessa direção que a proposta habermasiana insiste, enfaticamente, em reconstruir as bases da racionalidade moderna através de um *novo paradigma* baseado na comunicação intersubjetiva enquanto uma produção solidária da vida humana em sociedade. Para além da razão monológica, ou subjetivista, (que, infelizmente, até hoje, vem sendo reproduzida via uma educação fundamentada na mera transmissão de conhecimentos já elaborados) é preciso criar as condições socioculturais para que, de forma processual e efetivamente concreta, se produzam, no interior das sociedades contemporâneas, novos padrões de racionalidade condizentes com as exigências de uma *vida solidária, dialógica, ética e emancipada* frente às profundas crises que atrofiam a existência humana em nosso mundo atual. Essa nova racionalidade é uma exigência do sentido vital da existência humana que deve estar voltada para o entendimento, a solidariedade e a convivência democrática entre os diferentes *mundos vividos* constitutivos de uma unidade orgânica que pode vir a ser a sociedade (HABERMAS, 1998).

A nova racionalidade constrói-se via processos intersubjetivos, mediados pela comunicação cotidiana que brotam do *Mundo da Vida* enquanto lugar socialmente partilhado por todos os sujeitos lingüísticos. A razão comunicativa, assim concebida, é a base para orientar novos processos socioculturais que, através da *ação comunicativa*, possam garantir a descolonização do Mundo Vivido e, portanto, superar a crise das sociedades atuais, atacando suas causas e não apenas os elementos secundários.

Essa é a esperança de Habermas na busca de reconstruir o projeto da modernidade a partir de novas bases racionais e, assim, reabilitar seus impulsos emancipatórios e/ou humanizadores de nossa existência em sociedade. Tais impulsos, segundo Habermas, constituem o *conteúdo normativo* da modernidade, que o mundo atual não deve jogar fora.

Talvez se possam aí ter em conta os motivos de autocrítica de uma modernidade em colapso, sob outras premissas, de modo que façamos justiça em rela-

ção aos motivos virulentos que, desde Nietzsche, levam à despedida precipitada da modernidade. Deve ficar claro que o purismo da razão pura não ressuscita na razão comunicativa (HABERMAS, 1998, p 281).

3 RAZÃO COMUNICATIVA E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

O elemento central do paradigma da comunicação proposto por Habermas é a *linguagem* enquanto *médium* dos processos constitutivos da comunicação intersubjetiva que ocorre na convivência cotidiana dos sujeitos sociais. Mas a virada lingüística proposta por Habermas vai além das análises da filosofia da linguagem que despontam no início do século XX. Dessa forma, Habermas busca realizar uma *guinada radical* em relação à base filosófica que estava centrada no sujeito auto-referencial (monologicamente constituído a partir de sua própria consciência). O fundamento primeiro é a relação intersubjetiva que prioriza a construção de todo e qualquer sentido, humanamente válido, a partir da comunicação interpessoal, envolvendo *ego* e *alter ego*.

Se pudermos pressupor por um momento o modelo de acção orientada para a compreensão (...), já não é **privilegiada** a atitude objectiva na qual o sujeito conhecedor se dirige a si próprio como a entidades no mundo (exterior). No paradigma da intercompreensão é, antes, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam os seus planos de acção através de um acordo entre si sobre qualquer coisa do mundo. Enquanto o ego executa um acto de fala e o alter define posição perante ele ambos entram em uma relação interpessoal: esta é estruturada através do sistema das perspectivas intercruzadas de falantes, ouvintes e assistentes não participantes (...). Quem está acostumado a este sistema sabe como, numa atitude performativa, se assumem e transformam umas nas outras as perspectivas da primeira, segunda e terceiras pessoas (HABERMAS, 1998, p 277).

O que caracteriza o novo paradigma é o seu *enfoque performativo* do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir. A relação básica não é a do sujeito com objetos do conhecimento, mas a relação de dois ou mais sujeitos que buscam entender-se entre si sobre algo no mundo. Essa intuição originária de Habermas faz a síntese entre as análises da filosofia da linguagem, principalmente das teses dos *enunciados performativos* de Austin, com a proposta da *comunidade comunicacional* de Apel. Então, além de adotar a guinada lingüística que teve origem na filosofia da linguagem, Habermas vai além, interpretando a linguagem não só como representação, mas como forma de *ação social* expressa a partir de sua teoria da *Pragmática Formal*.

Portanto, o conjunto das teses de Habermas sobre a fundamentação de uma nova racionalidade oportuniza uma gama de elementos novos para recolocar a problemática da razão humana em outras bases que vão além do puro fundamento iluminista e, igualmente, das aporias resultantes dos movimentos da crítica à modernidade. Os avanços que Habermas fornece, nessa direção, podem ser expressos, de modo sintético, nos seguintes pontos:

1º- A mudança de paradigma põe a descoberto uma nova dimensão da racionalidade humana até então não analisada. Tal dimensão está, diretamente, relacionada com a prática da *comunicação intersubjetiva* que visa ao entendimento entre as pessoas.

2º- A comunicação humana, enquanto base da racionalidade, confere um *sentido prático* integral à razão humana, pois esta se desenvolve a partir do Mundo da Vida (em sua construção cotidiana) e, por esse motivo, é uma razão processual, concreta, histórica, porque vai acompanhando o desenvolvimento da humanidade.

3º- A Razão Comunicativa expressa uma concepção mais rica e integral da nossa capacidade racional, pois, além do elemento cognitivo-instrumental, contempla as dimensões práticas, moral, crítico-emancipatória, estética e ética da vida humana em suas expressões socioculturais.

4º- A virada paradigmática de Habermas, que tem suas bases nas críticas à modernidade e nos impulsos universais da mesma, supera o niilismo pós-moderno que apenas busca desconstruir o sujeito enquanto base da filosofia da consciência, mas não oferece nenhuma saída positiva para a crise da subjetividade (enquanto consciência fundamentada egologicamente).

5º- Enfim, a mudança de paradigma, além de apontar o caminho para a elaboração de uma nova racionalidade, sugere a necessidade de elaboração de uma *Lógica Pragmática*, enquanto base da argumentação crítico-racional (comunicativa) responsável pela expressão das diferentes formas de compreender o mundo e fundamentar, de modo descentralizado, nossas ações e sentidos, humanamente válidos.

Esse conceito de *razão ampla* e processual está diretamente relacionado com os propósitos habermasianos da *emancipação* humana e social como contraponto à alienação resultante da razão técnica/instrumental coisificadora da vida humana. Portanto, a racionalidade comunicativa em Habermas supõe ser possível superar as condições históricas que reproduzem a alienação e/ou dominação do homem, pelo homem, a partir dos processos socioculturais mediados pela linguagem humana em seus movimentos mais originários, que se constituem desde o cotidiano da vida prático-social. Nesse âmbito da comunicação humana, situada, por exemplo, nos atos de fala do cotidiano, reside, segundo Habermas, um *potencial libertador* ou emancipatório da linguagem humana que deve servir como base da nova racionalidade, se pretendemos reconstruir o projeto de uma sociedade, humanamente livre, democrática e emancipada.

Ao partir da linguagem como *médium* do novo paradigma fundante da razão ampla e processual (não fundamentalista), Habermas quer mostrar que o que caracteriza o ser da nossa espécie não é a capacidade de representação do mundo exterior no interior da nossa consciência, mas a capacidade de dizer algo e fazer-se entender por outrem.

É a partir dessa posição, acima enunciada, que Habermas vai desenvolver sua teoria da Pragmática Universal sobre a análise da lin-

guagem, buscando provar que os atos lingüísticos originários visam ao entendimento e que a *ação estratégica*, voltada à obtenção de fins, é derivada do agir comunicativo (1990; 1992; 1998).

Partindo desse princípio, o conceito da Razão Comunicativa buscará fundamentar-se via prática da comunicação intersubjetiva e, dessa forma, implica conceber uma razão situada historicamente, contingente, que surge a partir da argumentação dos sujeitos na busca de produzir um entendimento e agir de modo racionalmente condizente (responsável) com os consensos produzidos comunicativamente. Portanto, contra toda forma idealista e/ou purista de conceber a razão, Habermas defende, enfaticamente, que “*não há razão pura que só posteriormente tivesse vestido as roupagens lingüísticas. O que há é uma razão encarnada, à partida, em contextos de agir comunicativo como em estruturas do mundo da vida*” (1998, p 297).

Nesse sentido, o conceito de razão em Habermas é fundamentado não metafisicamente, muito menos de forma puramente negativa, mas de modo *a posteriori*, através do processo comunicativo, que requer a relação intersubjetiva dos vários participantes da comunicação em suas práticas cotidianas. É a partir do *uso da língua orientado para o entendimento*, mas um uso situado no tempo histórico e espaço social, que os sujeitos sociais se posicionam entre *sim* e *não* frente aos atos de fala pronunciados por outrem. O fato de um sujeito emitir um enunciado e outros sujeitos se posicionarem frente a essa emissão constitui o ponto de partida de um processo racional que visa a produzir sentidos humanamente válidos, enquanto base de ações sociais, intersubjetivamente comungadas.

Por ser uma razão que se processa na história, estando aberta à reelaboração, a razão comunicativa não é necessária e/ou derivada de uma essência absoluta que encarnou na dinâmica do mundo histórico. Ao contrário, é uma razão concebida de *modo contingente* - que vai sendo elaborada nos processos de produção dos entendimentos humanos sobre o mundo intersubjetivamente partilhado. Portanto,

A razão comunicativa não é destituída de corpo, como se fosse a espontaneidade de uma subjetividade

constitutiva do mundo, em si mesmo alheia ao mundo, e também não constringe a história (...) sob uma teleologia que se fecha num círculo (HABERMAS, 1990, p.178).

A descrição acima busca expressar que a razão comunicativa forma uma unidade, um todo organizado enquanto *corpo*, mesmo que o processo comunicativo, aparentemente, está perpassado por contradições, discensos e antagonismos de sentidos. Ou seja, Habermas defende que a razão comunicativa se constrói, processualmente, formando sua *unidade* através de *múltiplas vozes* (*Idem*).

A base última da unidade da razão que vai se processando na prática dialógica/comunicativa dos seres humanos em suas vivências cotidianas é o *Mundo da Vida* concebido como o conjunto de saberes *pré-teóricos* partilhados, intersubjetivamente, por todos os membros da comunidade lingüística. “As evidências pressupostas como pano de fundo do agir comunicativo formam uma totalidade que o acompanha de modo implícito é pré-reflexivo (...) na forma de saber pressuposto, difuso, que serve de pano de fundo” (ibidem, p. 179) para a ação que busca o entendimento no conjunto das vivências interpessoais. Então, a unidade da razão comunicativa, segundo Habermas, não é visível puramente pelo viés crítico-reflexivo mediado por um trabalho de síntese teórica que unifica os fragmentos de saberes bipartidos. Ao contrário, a ação comunicativa dos participantes da comunidade lingüística (radicada desde o cotidiano da vida em sociedade) encontra-se fundamentada em um *Mundo da Vida* que fornece o pano de fundo, enquanto totalidade de saberes, socialmente válidos. Esse todo partilhado intersubjetivamente constitui a base para a unidade dos processos interlingüísticos formadores da racionalidade comunicativa.

A verdadeira comunicação implica em relações entre sujeitos que são capazes de agir e interagir socialmente em busca do entendimento. Mas qual é a base para o entendimento, ou melhor, como é possível superar as diferenças que sempre ocorrem em todo e qualquer processo comunicativo?

Ao fundamentar a razão comunicativa, a partir do novo paradigma filosófico, que tem por base a linguagem entendida como o *médium*

universal responsável pelas relações/interações entre sujeitos, Habermas vê a necessidade de encontrar bases mais plausíveis para demonstrar que a razão ampla e emancipatória preconizada por sua teoria é mais do que um recurso teórico. Como assinalamos acima, a razão comunicativa deve situar-se no interior das práticas genuinamente humanas, e não mais em uma consciência transcendentalmente concebida como o centro dos fundamentos racionais. É nesse intuito que Habermas concebe o *Mundo da Vida* como fundamento da razão que é anterior e independente de toda e qualquer teorização. A partir desse conceito, que, efetivamente, manifesta ser a linguagem a raiz fundante da razão comunicativa, Habermas espera ser possível elucidar sua tese sobre a *unidade da razão* humana, mesmo concebendo esta de modo aberto, a posteriori e processualmente corporificada na vida concreta das sociedades humanas.

Através da mediação da linguagem em que nos encontramos sempre situados em um contexto sociocultural e envolvidos em relações intersubjetivas/comunicativas ocorre, efetivamente, o cultivo dos saberes que brotam do Mundo da Vida comum a todos. Entretanto, tais saberes servem de conteúdo constitutivo, de cada Mundo Vivido próprio de todos os sujeitos, bem como base e/ou ponto de partida para a reconstrução do Mundo da Vida Partilhados por todos. Tal mundo é concebido, no conjunto da proposta habermasiana, como *horizonte de sentido* e de convicções comuns e indubitáveis que serve de base (como uma *rocha profunda*) para a comunicação (MARQUES, 1993) que visa ao entendimento entre os sujeitos socialmente interagindo em suas vivências práticas do cotidiano. Nesse sentido,

Enquanto o falante e o ouvinte se entenderem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo da vida comum (...) como um pano de fundo, intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (...). O mundo da vida forma um horizonte e ao mesmo tempo oferece uma quantidade de evidências culturais das quais os participantes no acto de comunicar, nos seus esforços de interpretação, retiram pa-

drões de interpretação consentidos (HABERMAS, 1998, p 278-9).

Então, o *Mundo da Vida* comum a todos - que é partilhado em seus horizontes de sentidos e/ou conjunto de saberes intersubjetivamente constituídos ou herdados - é algo pressuposto pelos participantes da interação comunicativa nos momentos efetivos de uma *situação de fala*. É a partir do Mundo da Vida comum a todos que se torna possível estabelecer um entendimento lingüístico que articula diversos mundos vividos próprios de cada sujeito. Ou melhor, como nos declara o próprio Habermas:

O mundo da vida constitui para aqueles que, de modo orientado para a compreensão mútua, agem na primeira pessoa do singular ou do plural, uma totalidade de conexões semânticas e de remissão com um ponto nulo no sistema de coordenadas do tempo histórico, do espaço social e do campo semântico. Acresce que os diversos mundos da vida que embatem uns nos outros não se encontram um ao lado do outro sem compreensão. Como totalidade, eles obedecem à força de sua aspiração, à universalidade e limam as suas diferenças uns nos outros até os horizontes de compreensão, como diz Gadamer, se fundirem entre si (Ibidem, 1998, p 329).

A fusão de mundos vividos particulares por intermédio do processo comunicativo torna-se possível graças ao Mundo da Vida geral que constitui o horizonte último de sentido e serve como *pano de fundo* de todo e qualquer entendimento sobre algo no mundo, socioculturalmente construído. Entretanto, se o Mundo da Vida serve como suporte da ação comunicativa entre sujeitos, interagindo socialmente, então, quais são seus elementos constitutivos de tal mundo e como Habermas assegura o acesso para teorizar tais elementos já que o Mundo da Vida é um conjunto de saberes pré-teóricos, anterior à problematização e/ou reflexão crítica?

À guisa de uma resposta às questões acima enunciadas, passaremos a destacar, a seguir, os três elementos concebidos por Habermas

como esferas formadoras de um Mundo da Vida partilhado por toda e qualquer comunidade de comunicação (lingüística). Tais elementos constituem o sentido transcendental que Habermas atribui ao conceito Mundo da Vida (MARQUES, 1993; ARAGÃO, 1997; SIBENEICHLER, 1994 e PIZZI, 1994). Os três elementos formadores do Mundo da Vida, em sua base transcendental, que o caracterizam como *pano de fundo* das práticas comunicativas, são a cultura, a personalidade e a sociedade - que são seus componentes invariantes, atemporais, presentes em toda e qualquer época e lugar das sociedades e povos historicamente situados.

Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade (HABERMAS, 1990, p 96).

Nessa direção, Habermas detalha sobre cada componente constitutivo do Mundo da Vida em geral e define que a “cultura é o armazém de saber do qual os participantes da comunicação extraem as interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo”(Ibidem). Já a sociedade “compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem práticas de solidariedade”(Idem). E o terceiro componente (a personalidade), estrutura-se a partir do conjunto de “motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria”(Idem).

O Mundo da Vida é a base para o *agir comunicativo* - voltado ao entendimento intersubjetivo - porque serve de força coordenadora em relação à ação e, dessa forma, garante o consenso. Ou seja, “considerada em sentido amplo, como um Mundo da Vida estruturado sim-

bolicamente, a sociedade se forma e se reproduz apenas através do agir comunicativo (HABERMAS, 1990). Mas o agir estratégico, enquanto distorção da comunicação que fracassou ao voltar-se para o domínio e o controle de objetos ou pessoas, está tomando como referência o próprio Mundo da Vida como *pano de fundo* de sua ação, porém considerando este como *contra exemplo* da ação que efetivamente leva a cabo. Ou seja, na ação estritamente voltada para o controle e domínio,

O mundo da vida que serve de pano de fundo é curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíram sob imperativos do agir orientado para o sucesso; o mundo da vida perde sua força coordenadora em relação à ação, deixando de ser a fonte garantidora do consenso (HABERMAS, p 97).

Nesse tipo de inversão da ação social, ocorre o *fracasso da comunicação* e os componentes do Mundo da Vida, inclusive os seres humanos enquanto sujeitos (personalidades), são transformados em objetos que o ator pode induzir, manipular para obter certos resultados estrategicamente calculados. Há múltiplos exemplos de situações que relevam como esse processo ocorre no cotidiano de nossas sociedades, tais como as relações de mercado ou poder, conflitos bélicos, genocídios, dominação das potências mundiais, os sistemas educacionais burocratizados, entre tantos outros. Mas tais inversões da ação social deixam “atrás de si vestígios de uma comoção moral, as quais denotam que os Mundos da Vida compartilhados intersubjetivamente constituem a base imprescindível inclusive para ações estratégicas”(ibidem, p 98).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão dessa temática que abordamos ao longo do texto, impõe-se com decisão político-pedagógica às comunidades escolares, priorizar o resgate do Mundo da Vida dos educandos e da comuni-

dade nos processos sócio-educativos de todos os envolvidos. Mas, podemos nos questionar: em que perspectivas a educação poderá resgatar o Mundo da Vida?

Em primeiro lugar, é de fundamental importância cultivar uma educação multicultural, que valorize as diferenças partindo da realidade de cada educando, de suas famílias, culturas que brotam das experiências da vida, dos saberes construídos na vida prática e das interações múltiplas que cada ser humano envolvido no processo educativo desenvolve em suas práticas sociais. Nesse sentido, é imprescindível primar por uma educação dialógica, que compreenda o Outro, respeite os diferentes olhares e busque o entendimento das questões mais relevantes para o grupo.

Segundo, é importante que haja uma coerência entre o Projeto da Instituição Educacional com a metodologia de trabalho. Ou seja, o Projeto Político-Pedagógico é um desafio constante para ser avaliado, reconstruído e precisa estar em sintonia com o currículo, realmente praticado, com um trabalho coletivo dos educadores conectados com a comunidade local.

Em terceiro lugar, faz-se urgente resgatarmos nas propostas educacionais a importância da vida comunitária, dos valores da solidariedade e a valorização da cultura dos educandos e de seus pares. É fundamental, nesse processo, promover a interação de todos os sujeitos envolvidos via vivências coletivas do fazer pedagógico. Escola, Universidade, redes de ensino, enfim, propostas de educação, não têm sentido ficarem sendo planejadas por alguns(técnicos) e executadas por outros (professores), que passam a desempenhar papéis secundários e abrem mão de serem protagonistas de sua missão de educadores. E para os alunos o que resta fazer quando não são concebidos como sujeitos de sua própria educação?

O fim último da educação é humanizar o ser humano e, por essa razão, precisamos partir deles próprios com a concretude de suas vidas, seu potencial e limites. Se começarmos um caminho com um ponto de partida coerente, poderemos ir construindo uma história que terá raízes e possibilidades de qualificar-se a cada momento, período e a médio prazo fazer a diferença na vida concreta em sociedade. Eis, os

desafios de repensarmos a educação e, talvez, reencantar nossas práticas enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Lúcia Maria de C. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2ª ed.
- APEL, Karl-Oto. **Ética do Discurso em Face do Desafio da Filosofia da Libertação Latino-Americana**. In: **Ética do Discurso e Filosofia da Libertação**. São Leopoldo : Unisinos, 1994.
- BOUFLEUR, José P. **Conhecimento e Educação à luz do Paradigma da Comunicação** Uma abordagem a partir de Habermas. **Reflexão e Ação**. V.3, nº 1/2, jan/dez. 1995.
- CIRNE-LIMA, Carlos R. **Dialética para principiantes**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- DESCARTES, René. **Meditações. Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- FREITAG, Barbara e ROUANET, Sérgio P. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1990, 2ª ed.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madri: Taurus, 1992a. T. 1 e 2.
- _____. **Que significa El Socialismo Hoy?** Buenos Aires: Almagesto, 1992b.
- _____. **Pensamento Pós-metafísico**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989 a.
- _____. **Jürgen Habermas fala a Tempo Brasileiro**. In: **Jürgen Habermas: 60 anos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989 b. 2ª ed.
- _____. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- _____. **A crise da Legitimação na Capitalismo Tardio.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994, 2ª ed.
- _____. **O Discurso Filosófico da Modernidade.** Lisboa: Dom Queixote, 1998.
- _____. **Mudança Estrutural da Esfera Pública.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HEGEL, GWF. **Textos Dialéticos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- _____. **Fenomenología del Espíritu.** México: Fundo de Cultura Económica, 1966.
- _____. **Fenomenologia do Espírito (1ª parte). Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. **Que é a Metafísica? Os pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- _____. **Ser e Tempo. (Parte I e II).** Petrópolis: Vozes, 1989. 3ª ed.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **Conceito de Iluminismo. Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- HUSSERL, Edmund. **Meditações Cartesianas.** Porto : Rés, 1990.
- _____. **A Crise.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- INGRAM, David. **Habermas e a Dialética da Razão.** Brasília, 1993.
- JIMÉNEZ, Marco R. **Educação Popular: pedagogia e dialética.** Ijuí: Unijuí, 1989.
- JAPIASSÚ, Hilton. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo.** São Paulo: Letras & Letras, 1996.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura. Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectivas, 1975.
- KURZ, Robert. **O colapso da Modernização.** São Paulo : Paz e Terra, 1996. 4ª ed.
- MARTINI, Rosa Maria F. **Habermas Refuta a Ameaça do Terror Prático com a Intersubjetividade do Mundo da Vida.** In STEIN, S.I.^a (org.). I. Simpósio Internacional de Ética e Política. ETICA E POLÍTICA, Goiânia, 2 (1) : 115 – 128, Univ. Federal de Goiás, 1998.
- MARQUES, Mário. **O conhecimento e Modernidade em Reconstrução.** Ijuí : Unijuí, 1993.

Educação/Interlocução, Aprendizagem/ Reconstrução de Saberes. Ijuí : Ed. Unijuí, 1z996.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÜHL, Eldon. **Educação Libertadora e Agir Comunicativo: a descolonização do mundo da vida.** In: **Espaço Pedagógico.** V. 4, n.2, 2001, p. 23 – 41.

NIETESCHE, Frederich. **Obras incompletas. Os pensadores.** São Paulo: Nova Cultural. 1996.

OLIVEIRA, Manfredo A. **Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea.** São Paulo: Loyola, 1996

PRESTES, Nadja. **Educação e Racionalidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PIZZI, Jovino. **Ética do Discurso.** Porto Alegre : EDIPUCRS. 1994.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROUANET, Sérgio P. **As Razões do Iluminismo.** São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

SADER, Emir. e GENTILI, Paulo (Orgs). **Pós-neoliberalismo.** Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências.** Porto : Afrontamento, 1993.

SANTOS, Milton. **A aceleração contemporânea: tempo-mundo e espaço-mundo.** In: **Desafios da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SARTRE, Jean-Paul, **Prefácio.** In: **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SIDEKUM, Antonio (org). **Ética do Discurso e Filosofia da Libertação: modelos complementares.** São Leopoldo: Unisinos, 1994.

SIEBENEICHLER, Flávio B. **Jürgem Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação.** Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro,

SOUZA, Ricardo T. **Totalidade & Desagregação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ZITKOSKI, Jaime J. **O Método Fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994

_____ **Horizontes da Refundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westphalen: EDURI, 2000.