CONSIDERAÇÕES CURRICULARES: ASPECTOS IMPEDITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

RAIMANN, A. / UFG/CAJ / raimann04@yahoo.com.br

Fonte Financiadora: Não contou com financiamento.

RESUMO

A partir de pesquisa de natureza exploratória, este texto tem como propósito apresentar e discutir alguns aspectos impeditivos à construção do conhecimento, na consideração do currículo. A incursão no pensamento habermasiano implica lembrar que a razão instrumental continua a atuar com força na educação, embora dando sinais de seu esgotamento. Segundo Habermas, não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista da razão que se fez dominante nos últimos séculos, chamada de razão instrumental. (HABERMAS, 1990, p. 15). O trabalho priorizou o pensamento de Habermas, destacando as contribuições do teórico alemão ao currículo. A questão que norteou o trabalho foi: diante das proposições de Habermas para o desenvolvimento da educação, quais elementos se colocam como impedimentos para esse desenvolvimento no ensino superior? A pesquisa revelou dificuldades que engessam a ação docente no ensino superior, uma vez que a educação está voltada aos interesses do mercado de trabalho e se acha atrelada aos determinantes do mundo do capital. Ora, a razão instrumental não se coaduna com os interesses de humanização do homem, muito menos com os objetivos de uma educação que faça sentido ao homem e considere seu mundo da vida. Alguns aspectos impeditivos elencados e analisados neste texto revelam quanto a educação carece ser repensada do ponto de vista de seu significado, tendo em vista um currículo com propósito emancipatório. A pesquisa revelou que muito facilmente os docentes se enquadram nas propostas das instituições privadas que, via de regra, priorizam o lucro em detrimento da melhor qualidade em educação.

Palavras-chave: currículo; razão instrumental; construção do conhecimento.

Introdução

Este texto tem como propósito apresentar alguns aspectos impeditivos para a construção do conhecimento, na consideração do currículo. Para tanto, buscou-se construir a base teórica no pensamento de Habermas, que denuncia implicações da razão

instrumental no processo de construção do conhecimento. A construção do texto considera o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas ao ensino superior.

Em relação à metodologia, é importante dizer que a presente investigação exigiu a definição de uma instituição de ensino superior que estivesse desenvolvendo atividades acadêmicas em diversas áreas, considerando licenciaturas e bacharelado. Esta definição possibilitou a escolha de um Instituto de Ensino Superior no Sul do Estado de Goiás, instituição que oferece 13 cursos de graduação e outros de Pós-Graduação, nível *lato sensu.* Embora situada no interior do Estado de Goiás, sendo a maioria de seus professores advinda de Uberlândia, MG, a instituição tem presença marcante na região, reconhecida pela comunidade regional como uma das maiores e importantes instituições de ensino da região Centro-Oeste. Além de entrevistas aos coordenadores e docentes, foram analisadas avaliações produzidas pelos professores, no período de três anos.

Feitas as considerações iniciais, passamos a tratar da temática, reconhecendo que, no Brasil contemporâneo, a educação apresenta características de incertezas, tensões e demandas diversas. Verifica-se que as políticas do governo relativas à educação trazem nitidamente a preocupação por melhores índices junto aos organismos internacionais. Na rede privada, as instituições de ensino superior, buscam adequar-se a essas políticas, priorizando a atenção aos aspectos de natureza administrativa, em detrimento daqueles que dizem respeito ao conhecimento e à formação humana diante dos desafios da atualidade.

Quando a este particular, Habermas observa:

> O que leva ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana [...] é a ruptura elitista da cultura de especialistas com os contextos da ação comunicativa. O que conduz a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa [...] é a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que, por serem âmbitos de ação especializados na tradição cultural, na integração social e na educação, necessitando incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resistem a um assentamento sobre os meios dinheiro e poder. (HABERMAS, 1987, v. II, p. 469).

O foco maior de preocupação não deixa de ser a manutenção dos serviços e a melhoria da oferta para um número cada vez maior de alunos, tendo em vista a viabilidade

econômica das mesmas. Além disso, percebe-se ainda um distanciamento acentuado entre direção, coordenação e professores no que diz respeito às discussões necessárias para o encaminhamento das ações educativas diante dos novos desafios do momento. As tomadas de decisão mantêm-se centralizadas, ficando na outra ponta o aluno, como mero receptor dos serviços pensados por outros. No campo docente, percebe-se também considerável rotatividade. Professores buscam outras garantias e melhores condições de trabalho.

A esse quadro, certamente, Habermas chamaria de ausência de entendimento (HABERMAS, 1989, p. 52). Essa ausência pode ocorrer ou não, dependendo de como os homens utilizam a linguagem em seu cotidiano. Portanto, a postura diante do conhecimento tem tudo a ver com o modo de atuação humana diante dos seus iguais e isso tem implicações na instituição e na forma como ela trata da educação e da formação do homem. Essa compreensão tem-se a partir da explicitação que Habermas faz:

> Os tipos de interação distinguem-se, em primeiro lugar, de acordo com o mecanismo de coordenação da ação; é preciso saber, antes de mais nada, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para transmissão de informações ou também como fonte da integração social. No primeiro caso, trata-se, no meu entender, de agir estratégico;no segundo, de agir comunicativo. No segundo caso, a força consensual do *entendimento* lingüístico, isto é, as energias de ligação da *própria linguagem* tornam-se efetivas para a coordenação das ações, ao passo que no primeiro caso o efeito de coordenação depende da *influência* dos atores uns sobre outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-lingüísticas. (HABERMAS, 1990a, p. 71) (grifos do autor).

É preciso, portanto, considerar os limites instaurados no interior das estruturas da instituição, para então pensarmos possibilidades de ação comprometida com as transformações desejadas pelo homem nas diversas sociedades, pela tematização do mundo da vida.

Tendo isto claro, tratamos das possibilidades educativas no caminho de Habermas no ensino superior, fazendo isso, porém, na consideração dos aspectos impeditivos que se apresentam no tempo, relacionados à prática docente. Ao fazermos menção de impedimentos, referimo-nos às dificuldades ou aos limites que se apresentam em função das estruturas educativas adotadas, dos sistemas determinados pela instituição de ensino,

das normas a serem seguidas, das políticas de educação adotadas no Brasil e de outros elementos a interferir no processo de educação e formação das pessoas, especialmente no ensino superior.

Segundo Dias Sobrinho (2006), a educação superior hoje se encontra marcada pelos interesses de mercado:

> Como o econômico adquire hoje importante centralidade em todos os países envolvidos na teia da globalização, é fácil entender que as transformações da educação superior que estão se realizando estejam fortemente marcadas pelo valor e pela ideologia do mercado e do individualismo ou do sucesso individual. (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 170).

Ao destacar que as transformações da educação superior estão fortemente marcadas pelo valor do individualismo e do sucesso individual, o autor ressalta a presença marcante da razão instrumental, que atua com fins estratégicos.

Em função das novas orientações de desenvolvimento, visando o crescimento e abertura de novos mercados, a educação passou a ser considerada como serviço, e não mais como direito (CHAUÍ, 2003, p. 2), sendo esta idéia corroborada por Sobrinho (2000, p. 25), ao salientar que o valor central do conhecimento passou a ser a 'utilidade' e não mais a verdade. Por isso, pensamos que, associadas a essa tese estejam as políticas de interiorização do ensino superior.

Vejamos, então, os aspectos impeditivos para uma ação educativa na perspectiva habermasiana, segundo a nossa visão, com base nos dados coletados.

A estrutura organizacional

A nova organização da educação superior no Brasil, determinada pela LDB Nacional, Lei nº. 9394/96, oportunizou ainda mais o avanço das instituições de ensino superior privadas e interiorizadas. Essa organização pressupõe que as instituições de ensino superior atendam ao maior número possível de alunos, segundo a oferta de cursos autorizados e reconhecidos pelo governo. Isso significa que atuar no interior do Brasil supõe o entendimento da realidade, fortemente marcada pela necessidade de cursos

noturnos, uma vez que o alunado é também aquele que precisa trabalhar para manter seus estudos. Isso tem diversas implicações de natureza administrativa, gerencial e pedagógica. É nesse contexto que se insere a instituição particular de ensino superior localizada no sul do Estado de Goiás, fazendo parte de um complexo distribuído em vários Estados brasileiros.

A caracterização administrativa da instituição pesquisada também é importante para se compreender a estrutura organizativa e as ingerências administrativas que dela decorrem, interferindo direta ou indiretamente no processo educativo.

Com sede no Rio Grande do Sul, o complexo educacional é gerenciado por uma Reitoria definida por sua entidade mantenedora. A Reitoria anterior permaneceu na função durante 35 anos, desde o surgimento da instituição, ou melhor, desde o início de sua atuação na área da educação. Essa realidade, se para alguns inspira estabilidade e garantia de continuidade, para outros é vista como situação de mando, que dificulta o desenvolvimento de outras relações que apontem para autonomia administrativa, gerencial ou pedagógica das unidades de ensino. As decisões são tomadas de modo distante da realidade e aplicadas por igual em todas as unidades, sem a consideração de seu contexto.

A realidade descrita se coloca como um impedimento forte para o desenvolvimento da ação comunicativa no âmbito institucional, principalmente no que diz respeito à ação docente no ensino superior, uma vez que esse modelo inspira as outras instâncias menores nas unidades educativas.

Os dados da pesquisa revelaram em vários momentos que diversos critérios a serem seguidos pelos docentes são administrados ou determinados por instâncias superiores. Desse modo, não é possível, ou não recomendável, a sua transgressão. Esses critérios, como se pôde perceber nas entrevistas com coordenadores, não foram definidos coletivamente. Mesmo projetos pedagógicos de cursos têm sua origem no Rio Grande do Sul, podendo sofrer algumas poucas alterações pela crítica e por proposições da unidade, apenas com anuência da Reitoria. Mesmo estas alterações acontecem, normalmente, no âmbito da coordenação do curso em conjunto com o Núcleo de Apoio Pedagógico. Na entrevista, este

Núcleo fez menção a fatos como esse, apontando para determinações da 'instância superior'. Cite-se ainda, como exemplo, a exigência de calendário para a realização das avaliações, correção de provas e assentamento de notas.

É mister aqui dizer que mesmo a direção administrativa da unidade não dispõe de autonomia no gerenciamento da instituição. Essa relação de dependência entre setores se instala de modo tal que não fica difícil perceber o exercício de poder ou de coerção em muitos momentos e espaços na instituição. Esse modelo parece inspirar também posturas no âmbito das coordenações e de algumas chefias de setor.

Tal realidade impõe um ritmo em busca de eficiência de resultados de modo tal que não é possível, em bases mais amplas, a consideração da possibilidade de outra racionalidade que não seja a instrumental, pois a corrida pelo sucesso se mostra bastante acentuada. A corrida desenfreada pelos números e por melhores resultados abafa qualquer iniciativa de outra natureza, mais ainda uma proposta de ação comunicativa em que são priorizadas as relações e decisões intersubjetivamente. (HABERMAS, 1990, p. 123).

Enquanto a razão instrumental, por seu interesse estratégico, amplia o seu espaço, invadindo o espaço da ação comunicativa, são afastadas da discussão questões de natureza axiológica e de convivência social. A razão instrumental também não aceita ser indagada a respeito das normas sociais e institucionais, se corretas ou não. O que interessa à instituição é que as normas sejam eficazes, isto é, que os meios estejam ajustados aos fins propostos. A competência estratégica, então, representa um enorme obstáculo ao projeto emancipatório da razão comunicativa, pois esta está "por natureza, encarnada nos contextos do agir comunicativo e nas estruturas do mundo da vida" (HABERMAS, 1990, p. 322), enquanto aquela só tem interesse próprio.

Ora, esse detalhamento indica impedimentos ou grandes limites que estão colocados institucionalmente para a realização de uma racionalidade comunicativa. A *descolonização do mundo da vida* (HABERMAS, 1993, p. 105) diante dos interesses econômicos parece não ser possível neste momento.

Calendário acadêmico e as avaliações

Outro impedimento que se percebe a partir dos dados levantados está relacionado ao calendário acadêmico de provas, determinado e engessado pela instituição. A lógica das avaliações não parece ser independente da lógica da instituição, pois, os docentes e os alunos não participam da definição do calendário de atividades, caracterizando-se esta decisão como unilateral e, de certa forma, como instrumento coercitivo ou de influenciação. Ações como esta não se coadunam com *o agir comunicativo (HABERMAS, 1989, p. 112).* A avaliação realizada pelo docente junto a seus alunos, dentro de calendário específico, não podendo ser desconsiderado, nem alterado pelo professor, dificulta a que os conteúdos possam ser trabalhados de modo significativo e na perspectiva da construção dos saberes. Neste caso, é o calendário que determina o momento das avaliações e não o fechamento dos debates em torno dos conteúdos a serem avaliados, ou a necessidade de os mesmos serem retomados. Com isso, o calendário se coloca como o definidor das ações educativas, em lugar das situações de contexto. Soa estranho dizer que o professor precisa "parar o assunto" porque na próxima aula terá avaliação, conforme o calendário. Entendemos que esse limite posto pela instituição se configura como ingerência no trabalho do professor e na relação ensino-aprendizagem. Percebemos que a atuação do professor em sala de aula é administrada o tempo todo, pois "o conteúdo precisa ser vencido" ou "algumas matérias precisam de tempo especial para pensar os conteúdos".(Coordenador da área de Biológicas). Em função dessas preocupações, outras dificuldades podem aparecer, tais como o entendimento docente de que a avaliação precisa ser carregada de conteúdos trabalhados e que questões mais difíceis e nem sempre discutidas em aula sejam objeto de avaliação. Sabe-se que o professor precisa dar conta de suas aulas diante dos setores acima dele. Coordenação e NAP precisam informar a direção acadêmica a respeito do andamento do curso. É aí que, muitas vezes, ocorrem equívocos, como descreve Castanho (2006):

> [...] não é preciso estar contra os alunos, mas **com** eles; não é preciso guardar os casos mais difíceis para serem cobrados nas avaliações tradicionais, mas proporcionar momentos de busca de soluções – talvez o professor perceba que há outros caminhos além daqueles que ele conhecia -; dar a chance de que os alunos se mostrem brilhantes à sua maneira, enfim, compreender que de forma alguma o professor perderá o seu espaço se permitir dividi-lo com o aluno sem querer dominar todo o processo educativo, caso contrário estará perdendo não apenas o seu

> espaço com também momentos maravilhosos de crescimento intelectual e pessoal. (CASTANHO, 2006, p. 58).

Sabe-se que um componente da avaliação é a sua relação com o comportamento do aluno em sala de aula, principalmente nas instituições privadas e em cursos noturnos. Isso faz da avaliação um forte instrumento de controle do aluno. Nesse sentido, não interessaria à instituição outra possibilidade, pois as datas determinadas já atuam como instrumentos de controle que, supostamente, concorreriam para a qualidade e para o desenvolvimento de competências aceitáveis pela instituição, visando sua aprovação pelos sistemas de avaliação externa. Diante disso, um poder coercitivo é dado ao professor e assumido pela instituição. Ao professor cabe exigir do aluno sua presença e a realização das avaliações no tempo definido, mesmo que isso não faça muito sentido. Diante dessa realidade, não se pode falar em validar as pretensões de validade, pois elas aparecem como determinações e na ponta está o aluno, submetendo-se às situações de coerção. Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação é uma prática social orientada, principalmente para levantar questões *e compreender os efeitos* pedagógicos, políticos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, e não uma simples operação de medida, ou um exercício *autocrático de discriminação e* comparação (p.117).

Forte ênfase é dada pelos docentes ao conteúdo em si. Entendemos que isso ocorra também em função das pressões sofridas no cotidiano do ensino superior. Isso tem implicações diretas nos instrumentos de avaliação aos alunos. Nas três áreas pesquisadas ocorreu o mesmo, a ênfase no conhecimento objetivado, como podemos ver: Na área de Ciências Agrárias, 91.69% ; na área de Ciências Biológicas, 76.85% e na área de Ciências Humanas, 55.90%. Ora, se a ênfase mostra esse percentual, imaginamos que a metodologia utilizada em sala de aula não caminha na direção de uma racionalidade comunicativa, embora alguns sinais dela eventualmente se mostrem. Prevalece a idéia de que o docente utiliza o poder que tem em relação aos conteúdos de sua disciplina para ‘administrar’ a sala de aula, não precisando ser “chamado pelo NAP” para tratar de problemas que lhe dizem respeito. Orientações como essas são dadas pelos coordenadores de cursos aos professores. Como estão postas, vemos as avaliações também como uma forma de revelação das convicções do professor, relacionadas aos condicionantes externos.

Calendário acadêmico e vista de prova

Relacionado às avaliações, apresenta-se outro nó na prática educativa administrada e gerenciada via calendário: o momento de *vista de prova*. Como uma prática institucionalizada, não há como o decente transgredir, porque a sua prática é gerenciada e as informações a respeito de sua postura diante das avaliações chegam até a coordenação. Aqui se percebe a situação como Habermas (2002, p. 94) a descreve: "regras 'coagem' a vontade, de modo que os sujeitos agentes procuram evitar possíveis choques com as regras; seguir uma regra significa a abstenção a uma 'transgressão'".

O momento de vista de prova, tal como referido nas entrevistas, especialmente pelo NAP e coordenadores, é definido também em calendário institucional. Tal prática foi pensada e instituída pela direção acadêmica, mesmo que não tenha sido construída no conjunto dos coordenadores de área e corpo docente. A decisão veio de instância superior, precisando ser respeitada, embora tenha tudo a ver com a prática específica do professor. O fato de os professores não participarem da elaboração desse instrumento inspira o entendimento de que ao professor cabe 'dar aulas' e a outros cabe pensar os modos dessa prática, bem ao modo da razão instrumental. A adoção de tal instrumento é vista por alguns professores como importante aliado do professor na elaboração do conhecimento e no desenvolvimento de competências inerentes à razão comunicativa habermasiana, ou seja, a competência da justificação dos sabres propostos ou das pretensões de validade (HABERMAS, 1993, p. 105), competência racional argumentativa e a valorização da razão do outro, seu interlocutor. Além disso, Habermas argumenta que a forma de o sujeito perceber o objeto é outra:

> [...] esta atitude de participantes numa interação lingüisticamente mediada permite uma *outra* relação do sujeito consigo próprio, diferente daquela atitude simplesmente objetivante que um observador assume em relação a entidades no mundo (exterior). (HABERMAS, 1990b, p. 277).

Visto dessa perspectiva, o momento de *vista de prova* pode ser de fato um elemento a facilitar as relações entre docente e discentes, pois o mesmo propicia a oportunidade de esclarecimentos, tendo em vista o entendimento entre ambos. O destaque que se dá pelos professores está na "falha dos alunos" ou "nas respostas mal-formuladas". Segundo o

docente DB2, esse momento é “essencial, porque acaba sendo uma forma de aprendizado em cima dos próprios erros e acertos”. Os depoimentos não dão subsídio para pensarmos a respeito da valorização que os alunos dão ao momento. Também não temos ênfase dos docentes em relação aos avanços em função dos argumentos usados pelos estudantes. Não temos muito clara a participação dos alunos com suas defesas e com sua análise crítica, mesmo em relação às correções operadas pelos docentes.

O tempo de uma semana também concorre para que se cometa erros no processo de correção das provas, pois uma semana apenas para um docente que trabalha todas as noites – a maioria dos docentes trabalha no regime de hora/aula – significa que ele terá apenas um dia para a correção das provas de cada turma. Levando em conta que suas turmas tenham em média 50 alunos, este docente terá um total de 250 provas para corrigir. Considerando a hipótese de que cada prova apresente apenas cinco questões abertas - algumas avaliações trazem um número maior de questões - o total de questões a ser corrigido é de 1.250. Tal hipótese aponta para uma dificuldade enorme colocada ao docente, a menos que este encontre uma saída de correção mais rápida, abrindo mão do compromisso da qualidade e seriedade do seu trabalho, da justiça para com seus alunos e da responsabilidade assumida com a instituição, sem falar da lealdade a si mesmo enquanto educador.

É importante lembrar que muitos professores atuam em sala de aula perfazendo um total de até 38 horas/aula. Para o exercício dessa docência, trabalham durante todas as noites, sábados pela manhã e tarde, e ainda algumas tardes em aulas práticas ou no curso diurno, na área de Ciências Agrárias. Destaque-se ainda que essa referência não deixa no esquecimento os docentes que atuam também em outras instituições e cidades, como é o caso de vários professores residentes em Uberlândia e que se deslocam diariamente a Itumbiara para o seu trabalho. Esse deslocamento lhes consome, no mínimo, cinco horas diárias, o que reduz ainda mais a sua condição de trabalho para uma correção de provas na forma como se poderia esperar.

Diante disso, cremos que o cuidado dispensado pelos docentes na correção de provas tende a seguir a lógica do tempo que ele tem para suas aulas. E o cuidado na correção de provas corre o risco de pecar contra a ética e a cidadania, pois se descuida dos

valores fundamentais de uma educação comprometida com a emancipação, quais sejam, verdade, justiça e sinceridade em relação aos outros. Fica claro nas palavras de Habermas (1990b, p.132): "quem age estratégicamente, precisa ferir *de modo imperceptível* as condições de sinceridade do agir comunicativo" (grifo do autor). Isso significa dizer que o retorno das avaliações que o professor promove precisa considerar isso. A verdade em relação à correção das provas precisa ser colocada sob julgamento, dando-se aos alunos oportunidade de apresentarem contra-argumentos, justificando suas respostas.

A correção das provas precisa passar pelo crivo argumentativo dos alunos da mesma forma como eles carecem aceitar a verdade a partir do melhor argumento, caso este seja utilizado pelo docente. O julgamento das respostas dos alunos não pode ser recebido como verdade posta, por isso mesmo tal trabalho demanda tempo e a consideração dos contextos vivenciados, principalmente pelo docente. Apresenta-se aí, portanto, um forte impedimento para a ação educativa segundo os pressupostos do agir comunicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos impeditivos elencados neste trabalho certamente não significam que sejam os principais no processo educativo no ensino superior a prejudicar o desenvolvimento do currículo, mas certamente são elementos importantes a serem repensados no sentido da busca de uma construção do conhecimento, na tentativa da fuga do domínio da razão instrumental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, M.. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Caxambu: ANPED, 23 Reunião Anual, 2003. Conferência inaugural.

CASTANHO. S & CASTANHO, M.E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior***:* do projeto pedagógico à prática transformadora**.** Campinas: Papirus, 2000.

HABERMAS, J.**Teoría de la acción comunicativa**. v. 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

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

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

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

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. v. 1 e 2. Madrid: Taurus, 1987.

DIAS SOBRINHO, José. **Autonomia e avaliação**. Reencuentro, agosto, nº 040, 2006, pp. 1-12.