

**UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

DISSERTAÇÃO

**RAZÃO COMUNICATIVA E
RACIONALIDADE TECNOLÓGICA**

MARCOS PASCOALINO

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**RAZÃO COMUNICATIVA E
RACIONALIDADE TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DE CASO NO CEFET-RP**

MARCOS PASCOALINO

Sob a orientação da Professora

Rosa Cristina Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

SEROPÉDICA, RJ
Dezembro 2005

371.1022

P281r

T

Pascoalino, Marcos, 1954-

Razão comunicativa e racionalidade
tecnológica / Marcos Pascoalino. -
2005.

63 f. : il.

Orientador: Rosa Cristina
Monteiro. Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Instituto de Agronomia.

Bibliografia: p.55.

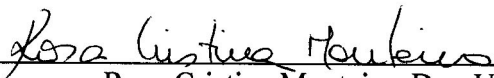
1. Comunicação na educação -
Teses. 2. Comunicação - Aspectos
sociais - Teses. 3. Diálogo - Teses.
4. Ensino agrícola - Métodos de
ensino - Teses. 5. Ensino
profissional - Aprendizagem - Teses.
6. Sociologia educacional - Teses.
I. Monteiro, Rosa Cristina. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Instituto de Agronomia. III.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

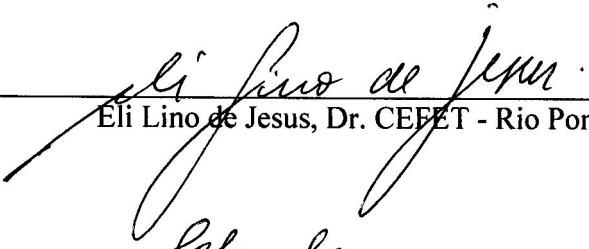
MARCOS PASCOALINO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/12/2005



Rosa Cristina Monteiro, Dra. UFRRJ



Eli Lino de Jesus, Dr. CEPET - Rio Pomba



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ

“Quando os Pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.”

Habermas

A Deus por estar sempre presente nas minhas caminhadas

Dedico:

*À minha mãe (in memoriam) que sempre
me ensinou o caminho da fé e da verdade*

Dedicação Especial:

*Ao meu pai,
Meus irmãos,
Minha irmã,
Minhas filhas*

Agradecimentos

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba-MG, pela oportunidade para realização deste curso.

Aos Professores Roselir Ribeiro da Silva e Prof. Brás Dias de Mendonça pelos ensinamentos e colaboração.

Aos meus colegas de Mestrado Professores Carlos Henrique Costa Nazareno, Cleonice Matos Rehem, Emanuel Alves de Moura, Flávio Abreu Souza, Ivan Chaves Magalhães, Jadir José Pella, José de Oliveira Campos, José Renato de Souza, Luiz Sérgio Samiko Maciel, Manoel Mendes de Oliveira, Miguel Badenes e Raimundo Vicente Gimenes pelo companheirismo e amizade.

Aos coordenadores do PPGEA Professor Doutor Gabriel dos Santos e Profa. Doutora Sandra Sanchez, pela amizade e dedicação.

À coordenadora do curso dos Gestores Profa. Doutora Suemy Yukizaki pela dedicação e ensinamento.

Aos professores membros da Comissão Examinadora pela competência e apoio.

À orientadora dessa dissertação, Profa. Doutora Rosa Cristina Monteiro pela colaboração, ensinamentos e amizade.

Aos professores do PPGEA pelos ensinamentos

À minha companheira Roberta Vecchi Prates e filha Marina, pela presença, apoio e estímulo.

Às minhas filhas Danielle, Flávia e Mariana pelo incentivo e carinho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em especial ao Instituto de Agronomia e Instituto de Educação.

Ao Prof. Doutor Michael Bascle da ENFA de Toulouse, França, pela receptividade e amizade.

A Prof. Doutora Cristina Plencovich da UBA (Buenos Aires), Argentina, pelos ensinamentos

Ao Prof. Doutor Alejandro Constantini da UBA (Buenos Aires) pela receptividade e amizade

Aos grandes amigos e colegas Simone Goreti Reis e Nélio Germano de Paula pela colaboração na digitação da dissertação.

Ao grande amigo Prof. Doutor Eli Lino de Jesus pelo apoio e colaboração na finalização da dissertação.

Biografia do Autor

Marcos Pascoalino, filho de Lino Pascoalino e Jandira Mota Pascoalino, nasceu em 30 de Março de 1954 na cidade de Tocantins, estado de Minas Gerais, graduado em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Dezembro de 1976. Gerente de Produção da Industrial Avícola de Sergipe (1977-1978), supervisor da EMATER –Porto da Folha – Sergipe (1978-1979), zootecnista da Ruralplan S/A – Ruraltec –RJ (1979-1980), Professor de 1 e 2 graus no Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba em Minas Gerais, 1980-1989, assumiu a direção geral da Instituição de 1989 a 2004, iniciou o curso de Mestrado em Educação Profissional Agrícola, área de Gestão de Políticas Públicas e Educação Profissional em Abril de 2003 na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	4
2.2. Uma aproximação da educação no contexto Habermasiano	5
2.2.1 A Educação no contexto social.....	5
2.3. A interpretação da idealidade no conceito da “Ação Comunicativa” em Habermas.	7
2.3.1. Escola local base para o desenvolvimento do agir comunicativo	8
Partindo do pressuposto que as tarefas educativas se colocam no processo da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade, o que quer dizer que a pertinência do conceito de ação comunicativa para a educação é uma decorrência óbvia.	8
2.4. Educação, tecnologia e trabalho perspectivas e possibilidades.	8
2.4.1. Concepção de Educação Tecnológica	9
2-4.2. Educação e Tecnologia – processo dialético em Habermas	10
2.5. O conhecimento em sua organização comunicativa	10
2.5.1. Os processos pedagógicos de aprendizagem.....	11
2.5.2 A Passagem do Paradigma da Consciência para o Paradigma da Comunicação	11
2.6. Entendimento da Linguagem na teoria da Ação Comunicativa de Habermas	12
2.6.1 O Agir Comunicativo como uma forma de discurso argumentativo	13
2.7. Razão Comunicativa e Racionalidade Tecnológica	14
2.7.1. Modelos de Racionalidade.....	14
2.7.2. Razão Comunicativa	14
2.7.3. Racionalidade e a Educação	16
2.7.4. Racionalidade Comunicativa e a Educação	16
2.7.5. A Racionalidade tecnológica e a educação.....	18
3. MATERIAL E MÉTODOS	20
3.1. Caracterização da instituição Alvo da Pesquisa	20
3.1.1. Estrutura Física e Organizacional (RH-CEFET-RP)	21
3.1.2. Finalidades (MEC/SETEC)	23
3.1.3 Ambiente da Educação Tecnológica	23
3.1.3.1. Docentes	23
3.1.3.2 Servidores Técnicos Administrativos	24
3.1.3.3. Servidores Terceirizados	25
3.1.3.4. Alunos	26
3.1.3.5. Cursos	26
3.1.3.6. Unidades de Apoio (Departamento de Ensino)	28
3.2. Pesquisa Etnográfica como metodologia	29
3.3. A Seleção dos Sujeitos que participaram da Pesquisa	29
3.4. Técnicas e Instrumentos (anexo 2)	29
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1. Avaliação do processo de Comunicação no CEFET-RP e o Desenvolvimento da Razão Comunicativa	30

4.2. Avaliação do Ambiente Acadêmico e Administrativo do CEFET assim como o processo de comunicação interno e a razão comunicativa	43
5. CONCLUSÕES	54
6. SUGESTÕES	54
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	56
ANEXO I	57
ANEXO 2	58
Pesquisa Sobre o Processo de Comunicação no CEFET e o Desenvolvimento da Razão Comunicativa	58
Pesquisa Sobre o Ambiente Acadêmico e Administrativo do CEFET assim como o processo de comunicação interno e a razão comunicativa	60
ANEXO 3	62
GLOSSÁRIO	62

RESUMO

PASCOALINO, Marcos. **Razão Comunicativa e Racionalidade Tecnológica**. Seropédica : UFRRJ. 2003. 66 p. (Dissertação , Mestrado em Educação Agrícola).

O presente trabalho, proposto nesta dissertação, tem como foco o processo de comunicação, diálogo e a razão comunicativa desenvolvida entre os atores (professores, servidores e alunos) e o ambiente acadêmico do CEFET-RP.

Procurou-se organizar o trabalho primeiramente a partir de uma aproximação da educação no contexto da teoria da “ação comunicativa” de Habermas, uma vez que , em sua formulação a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico político, que compartilham o mundo vivido, o que condiz com nossa realidade, onde professores, servidores e alunos fazem parte deste contexto. Buscou-se em um segundo momento uma pesquisa, objetivando investigar junto aos atores (professores, servidores e alunos) como se processa a comunicação, o diálogo e a racionalidade comunicativa, assim como a avaliação do ambiente acadêmico do CEFET-RP.

Constatou-se problemas de diálogo e comunicação, assim como o desenvolvimento de uma pedagogia tradicional fundada em uma estrutura curricular fragmentada, organizada em compartimentos estanques e uma relação teoria-prática desassociada, interferindo e até impedindo o desenvolvimento de uma ação comunicativa, prejudicando assim o processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

Palavras-Chaves : Comunicação, Diálogo, Inter-subjetividade.

ABSTRACT

PASCOALINO, Marcos. Communicative Reason and Technological Rationality. Seropédica: UFRRJ. 2003. 63p. (Dissertation, Master's degree in Agricultural Education).

The present work, proposed in this dissertation, it has as focus the communication process, dialogue and the communicative reason developed among the staffs (teachers, servants and students) and the academic atmosphere of CEFET-RP. It was tried to organize the work firstly starting from an approach of the education in the context of Habermas' theory "communicative action", since, in its formulation the rationality appears of an effective process of communication, that happens among situated individuals in a political historical context, that share the same world, which matches with our reality, where teachers, servants and students are part of this context. It was searched in a second moment a research, aiming at to investigate the staffs (teachers, servants and students) as it is processed the communication, the dialogue and the communicative rationality, as well as the evaluation of the academic atmosphere of CEFET-RP.

It was verified dialogue problems and communication, as well as the development of a traditional pedagogy founded in a structure fragmented curricular, organized in tight compartments and a relationship disassociated theory-practice, interfering and until impeding the development of a communicative action, harming the process of construction of the student's side knowledge.

Word-key: Communication, Dialogue, Inter-subjectivity.

1. INTRODUÇÃO

A formação profissional, desde suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional).

No Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior (BRASIL/2000).

A herança colonial influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para formação de “mão-de-obra”. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

O saber, transmitido de forma sistemática através da escola, e sua universalização, só foram incorporados aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização (BRASIL/2000).

Até meados da década de 70, do século passado, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente específicas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica (Bastos, 1991).

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e prestação de serviço e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL/2000).

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediada por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualidade cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Não se concebe, atualmente, a educação como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo, com apreensão do saber, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Bastos, 1997).

É um grande caminhar com buscas, vitórias e conquistas, tornando a educação como um ato interpretativo, comunicativo e solidário, deixando assim de ser capitalista e um monopólio de poder e lucro, mas capaz de buscar novos modelos assim como analisá-los e adaptá-los às várias realidades. Historicamente a escola cada vez mais vem se isolando do contexto social. Esta distância entre espaço escolar e espaço social, contradiz a proposta de uma escola crítica e criativa, dentro da égide do diálogo.

A educação e suas práticas pedagógicas, assim como a educação tecnológica e suas técnicas podem ingressar em um processo de paralisação que possa vir influenciar suas capacidades de emancipação. Partindo deste pressuposto podemos afirmar que o desenvolvimento da escola e da educação, passa pela ação comunicativa.

A Escola é o espaço da Ação Comunicativa. A educação sob a égide do diálogo é um processo de interação que procura o desenvolvimento do respeito através da Ação Comunicativa.

Esta educação não encaixa no espaço da razão instrumental ou do agir estratégico, do individualismo, do sujeito isolado, mas sim no processo e na dinâmica do entendimento. A formação dos sujeitos que produzem falas e acordos vão constituir parte da intersubjetividade e do mundo da vida, deixando de lado a formação dos sujeitos transcendentais.

Considerando que a racionalidade comunicativa, no ambiente educacional, significa a passagem do princípio da subjetividade (Ação Pedagógica) à intersubjetividade. O diálogo da educação com a tecnologia é para gerar uma linguagem comunicativa de forma a buscar novos caminhos. É um processo dialógico como forma de mediação cultural, que permite espaço para a vida humana e estimula a capacidade discursiva dos alunos.

Verifica-se assim, que o problema fundamental deste estudo foi realizar uma análise crítica sobre o processo de comunicação, diálogo e interação a partir dos pronunciamentos dos atores(alunos, professores e servidores).

Buscou-se então, responder se será falta de comunicação e diálogo entre os atores, um entrave ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem? Face às considerações verifica-se a necessidade de conhecer o ambiente do CEFET-RP, conhecer e analisar os aspectos de comunicação, diálogo e interação, assim como o desenvolvimento da razão comunicativa.

A palavra comunicação vem do latim *communis*, que quer dizer comum – estabelece um ponto em comum com alguém e quando encontramos algum ponto que nos une a alguém, certamente que já estabelecemos um fio de comunicação, o que deve ser valorizado nas relações interpessoais (Penteado, 1997). Entende-se que a comunicação como campo específico do conhecimento, constitui-se em um dos focos ideais para prática do paradigma da totalidade, como um novo método de apreensão e transformação do real, pois é a *comunicação*, mais do que qualquer outro momento da

história, a chave para construção de uma educação mais justa e democrática através do diálogo.

A educação possui muitos motivos para se libertar da razão iluminista (meio e fim) que lhe deu sustentação e que vem cada vez mais se solidificando no seio das instituições de ensino tornando o ambiente de difícil diálogo e comunicação.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. Introdução ao pensamento Habermasiano

Jürgen Habermas, filósofo alemão contemporâneo, nascido em 1929, herdeiro da Escola de Frankfurt¹, segue os propósitos de seus antecessores de construir uma teoria crítica da sociedade, o qual já havia sido feito por Horkheimer, Adorno, Marcuse e outros: o homem do nosso tempo perdeu a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vive; o poder econômico impulsionado e legitimado pela ciência e pela técnica, domina o processo social, transformando o homem contemporâneo num ser econômico unidimensional; o projeto iluminista que previa a libertação de todas as escravidões chegou a um impasse no momento em que o homem se tornou escravo das forças que ele mesmo imprimiu ao processo histórico, o homem perdeu o controle de sua razão e ela não está a serviço da construção de sua felicidade (Freitag, 1993).

Habermas em linhas gerais concorda com o quadro analítico traçado pelos companheiros, mas reconhecendo que não é propriamente a razão que está em crise, mas sim uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos (Oliveira, 1990). Frente a uma posição de pessimismo e a impotência dos companheiros ao desenvolvimento da razão, Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio de uma teoria ampla de racionalidade, partindo da premissa de que o projeto iluminista ainda não esgotou suas possibilidades. As idéias de libertação do homem das escravidões, isto é, de sua emancipação, teria um duplo sentido: dominar as forças da natureza, colocando-as a seu serviço, e superar as escravidões que os homens mutuamente se impuseram especialmente pela força das crenças e das ideologias. De acordo com suas análises houve um desenvolvimento desigual entre os dois sentidos propostos: Os homens obtiveram um grande domínio tecnológico sobre a natureza, mas não souberam encaminhar devidamente os problemas da convivência da ética e da justiça social, a razão técnico-instrumental floresceu e subjugou a razão prática (Freitag, 1993).

Frente a estes pressupostos Habermas constrói uma teoria ampla de racionalidade e em busca de uma teoria crítica² que tenha esse maior alcance, propõe uma mudança de paradigma: o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos a fim de conhecê-los e manipulá-los, passando a ser a relação intersubjetiva que os sujeitos entre si estabelecem a fim de se entenderem sobre algo (Habermas, 1993).

Dentro deste contexto Habermas elabora uma teoria da racionalidade que contempla, além do elemento cognitivo instrumental, o elemento prático-moral e o elemento estético-expressivo (Habermas, 1989).

Por isso, a grande tarefa que ele propõe a realizar consiste em resgatar o potencial de racionalidade que emerge de contextos interativos, tal resgate Habermas faz sob a forma de uma reconstrução teórica da estrutura racional do “agir comunicativo”.

¹ Ver anexo 3

² Ver anexo 3

Em suas próprias palavras, a teoria da “ação comunicativa” se propõe a investigar a “razão” inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido da razão (Habermas, 1989).

O projeto da Modernidade como defesa da racionalidade foi, desde o início do trabalho de Habermas, uma tentativa de fundamentação da idéia de liberdade.

As etapas filosóficas de Habermas não são apenas exemplares das principais mudanças da filosofia moderna. Ilustram também o caminho que a filosofia deve tomar se quiser permanecer politicamente comprometida com as idéias de liberdade. Assim ele passou de uma preocupação com o conhecimento e a epistemologia, uma preocupação muito vinculada de um sujeito autônomo de conhecimento, para a linguagem e o mundo intersubjetivo da comunicação.

Dentro da concepção de Habermas em sua teoria, além das ciências empírico-analíticas, organizadas em torno do interesse em dominar e controlar os processos objetivados, naturais ou sociais, segundo o modo de ação instrumental. Habermas acrescentou um segundo tipo de conhecimento: as ciências histórico-hermenêuticas, onde a linguagem envolve diálogo e conceito de parcerias na comunicação.

2.2. Uma aproximação da educação no contexto Habermasiano

A teoria da ação comunicativa de Habermas nos oferece uma grande possibilidade de aproximação dentro de uma concepção pedagógica, uma vez que em sua formulação, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico político, que compartilham o mundo vivido, o que condiz com a nossa realidade, onde professores, servidores e alunos fazem parte deste contexto.

2.2.1 A Educação no contexto social

"Indiferentemente da forma como conceituamos a educação ela sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é uma ação social". O que traduz-se que toda ação social é uma interação e pode ser assim entendida como solução de um problema de coordenação entre Planos de Ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser ligadas nas ações do outro (Bouffleuer, 2001).

Traduz-se assim que um problema de coordenação só se estabelece a partir do momento em que o indivíduo possa executar o seu plano de ação envolvendo e interagindo, com outro ou outros indivíduos.

Estendendo o contexto acima para uma sala de aula, verifica-se constituir um espaço de socialização onde ocorre normalmente um problema de coordenação, uma vez que os indivíduos ali presentes só conseguirão estabelecer um entrelaçamento de seus planos de ação se de alguma forma restringirem suas próprias possibilidades de escolha (Bouffleuer, 2001).

Existem dois mecanismos de coordenação o que induz automaticamente a dois tipos de ação social ou de interação. A interação ou ação de tipo estratégico e a interação de tipo comunicativo (Habermas, 1989).

Sabe-se que toda ação se baseia em um saber. Na ação social pode-se manifestar tanto a expressão de um saber comum, como a expressão de imposições de uns

indivíduos sobre outros, o que vem demarcar a utilização distinta dos mecanismos de coordenação das Ações. No agir estratégico, em que é próprio o mecanismo de influência recíproca, o indivíduo não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual possa estabelecer um acordo intersubjetivo, o que o leva como opção a de agir sobre ele, de modo a induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, podendo-se utilizar de todos os meios (mentiras, ameaças) uma vez que o que interessa é a busca do êxito (meios) com relação aos fins que ele pretende, assentando-se em convicções individualistas e monológicas não conseguindo estabelecer um processo de reciprocidade, uma vez que se trabalha em um sistema de mão única, não traduzindo em acordos, como no “agir comunicativo” (Habermas, 1989).

No mecanismo da influência o indivíduo assume posição de que os outros apareçam como adversários ou pessoas que podem ser manipuladas.

No processo orientado para o acordo, que é uma das condições básicas do agir comunicativo, o que se pressupõe que os indivíduos que estão participando da interação possam chegar a um consenso, a um acordo, a um saber comum.

Chamo comum a um saber que funda acordo, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões, de validade, susceptíveis de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculante. (Habermas, 1989)

No “agir comunicativo”, há uma pressuposição que os participantes possam chegar por manifestações de apoio ou de crítica, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado como válido para a continuidade do processo de interação. Dentro desta perspectiva, as convicções intersubjetivamente compartilhadas constituem um potencial de razões que vinculam os sujeitos em termos de reciprocidade.

Aprofundando mais o potencial tanto do agir estratégico como do agir comunicativo, temos que buscar as formas de racionalidade que estão sob cada um tipo de Ação.

Destaca-se as duas relações fundamentais que dizem respeito às formas de racionalidade através do qual o homem se envolve ao realizar suas ações: as relações do homem com a natureza, em que a relação é de conhecimento e de dominação; e a relação dos homens com os outros homens, que tem como característica básica uma interação simbolicamente mediada. A noção de **racionalidade** surge exatamente da capacidade do homem agir sobre a natureza e de interagir (simbolicamente) com os outros homens. Atribuímos às pessoas o predicado de **racionais** ou **irracionais** de acordo com o ponto de vista do que falam ou do que fazem, o que vem a definir que interagindo pela fala ou agindo através da intervenção na natureza, os seres humanos comportam-se de forma mais racional ou menos racional.

Habermas em seu argumento afirma que a racionalidade diz respeito nem tanto ao saber em si ou à sua aquisição, e sim à forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso desse saber. Podemos chamar de racional todo aquele cidadão que é capaz de justificar a convicção que motiva a sua ação ou a sua fala e que, em princípio, sempre é sujeito à crítica.

Quando se trata de uma ação sobre a natureza, a racionalidade está na capacidade do agente em dar garantias, a um determinado cidadão crítico, de que sua intervenção alcançará o êxito desejado, isto é será eficaz em sua ação.

No caso da ação do homem sobre a natureza, envolve um conjunto de normas técnicas baseadas em um saber empírico que “aponta para as condições necessárias a

uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo do estado de coisas existentes” (Habermas, 1990).

Através destas normas técnicas ficam delineadas a busca dos fins previamente definidos de acordo com condições, o que leva a um modelo de uma racionalidade cognitivo instrumental. Conforme as citações anteriormente, confirma-se que tanto as ações de caráter cognitivo instrumental como as ações comunicativas, são comuns e necessárias no nosso cotidiano.

Nas manifestações simbólicas, os sujeitos estabelecem expectativas de reciprocidade de comportamento visando à compreensão e ao reconhecimento de convicções, o que se configura o modelo de uma racionalidade comunicativa, uma vez que as normas se orientam para a intersubjetividade, sem coações, mediante fala argumentativa.

Em resumo pode-se dizer que o agir estratégico é o resultado da aplicação, em contextos de “ação social”, do modelo de racionalidade originado dos processos de intervenção na natureza, com objetivo ou fim de uma manipulação eficiente e com êxito. O agir comunicativo resulta da aplicação em contextos de “ação social”, do modelo de racionalidade originado dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis.

No “agir comunicativo” a linguagem atua com toda a sua força como forma de motivar a convicção e de gerar acordo (consenso), enquanto no “agir estratégico”, a linguagem atua como um meio de transmissão de informações de uns sobre os outros e sobre a situação da ação, induzindo o comportamento.

2.3. A interpretação da idealidade no conceito da “Ação Comunicativa” em Habermas.

A teoria da ação comunicativa busca uma idealidade sobre os processos de relações e interações sociais.

Habermas, constrói a teoria da “ação comunicativa”, fundamentado em uma sociedade ideal, perfeita sem problemas de comunicações, à luz da qual propõe uma análise crítica das condições realmente existentes, o que pode passar a idéia de que a sua teoria assuma uma espécie de balizamento de normas (códigos), para uma sociedade supostamente imaginável bem organizada, o que realmente não condiz com o pensamento Habermasiano.

Habermas volta-se primordialmente para a reconstrução das condições realmente existentes, sob a premissa de que os indivíduos socializados quando no seu dia-a-dia se comunicam entre si através da linguagem comum e não têm como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento. E, ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pré-suposições pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecido com uma “razão comunicativa”(Boufleuer, 2001).

Refletindo sobre a interpretação, de que a idealidade que se busca através da ação comunicativa é a idealidade que nasce das próprias bases (razões) da linguagem, ou dos seus pressupostos estruturantes, o que quer dizer que cada falante, no processo de falar sobre algo no mundo da vida, com os demais falantes, parte do pressuposto da veracidade por parte dos interlocutores e também da participação livre com suas opiniões e concepções sem sofrerem pressões, coações, o que constitui um desafio para

todo e qualquer cidadão em que ninguém mais pudesse acreditar nele. Pode-se ir mais além, se ninguém pudesse acreditar em ninguém, o que provocaria automaticamente o caos social, tornando-se inviável a vida social (Boufleuer, 2001).

A idealidade inerente ao conceito de ação comunicativa nada tem a ver com uma construção metafísica ou com a proposição de um modelo de vida exemplar, o que se projeta a partir das condições dos atos de fala são dimensões que emanam da própria existência humana comunicativamente organizada.

2.3.1. Escola local base para o desenvolvimento do agir comunicativo

Partindo do pressuposto que as tarefas educativas se colocam no processo da reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade, o que quer dizer que a pertinência do conceito de ação comunicativa para a educação é uma decorrência óbvia. Neste sentido, quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pela gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (Boufleuer, 2001).

Nas colocações do autor, pode-se verificar a distinção de tarefas de grande expressão educativa: a formação de identidades pessoais (processo de educação dos filhos), a reprodução cultural (apropriação de saberes) e a integração social (cooperação). Estas tarefas são realizadas pela sociedade como um todo, o que vem a ultrapassar o limite da educação formal, mas que não deixa de fora a escola, uma vez que a mesma desenvolve estas funções; devido ao meio lingüístico se relacionar com o “mundo da vida”(Boufleuer, 2001).

Verifica-se assim, que para a educação se realizar, ela depende de ação comunicativa, e assim afirma-se que é no âmbito da racionalidade comunicativa que devem ser explicitadas suas condições, seus meios e seus fins. Pode-se verificar também o que ocorre normalmente nas escolas, um desviar do processo de comunicação, provocando sérios problemas, onde uma vez que a linguagem deixa de ser utilizada para a busca do entendimento, do diálogo, passando a ser utilizada para constrangimento, coações, imposições, autoritarismo e diminuindo e até constrangendo os espaços da ação comunicativa. A solidificação da educação como ação educativa, dentro deste macroambiente necessita que todos os conhecimentos: científicos, sociais (normas), valores culturais, sejam compreendidos como um entendimento que faz parte de uma história construída e que é possível de ser revisada.

2.4. Educação, tecnologia e trabalho perspectivas e possibilidades.

Em uma análise histórica, observa-se que a atividade do trabalho foi a base na qual o homem construiu sua evolução interagindo com a natureza e que as relações da educação com a tecnologia passam pela mediação do trabalho, constituindo assim, uma forma expressiva capaz de modificar e transformar o próprio homem (Bastos,1998)

Na busca da dimensão do processo de relacionamento e da horizontalidade das ações, destaca-se a “comunicação” como forma de melhorar a interligação dos vários

mecanismos de agir em conjunto (educação, tecnologia). Assim pode-se fugir dos antigos processos de trabalho, os quais baseavam na divisão e fragmentação, para uma responsabilidade compartilhada horizontalmente, comunicativa e participativa, o que traduz trabalhar em conjunto, construir espaços de intersubjetividade, reciprocidade de compreensão a respeito da natureza dos problemas e identidade dos objetivos.

2.4.1..Concepção de Educação Tecnológica

A educação tecnológica em sua gama de vertentes, carrega consigo a característica fundamental de: registrar, sistematizar, compreender, desenvolver e utilizar o conceito de tecnologia para, dele fazer o elemento de ensino, pesquisa e extensão. Na concepção verdadeira, a essência da tecnologia consiste na utilização do saber científico para solução de problemas apresentados pela aplicação das técnicas. Assim, a tecnologia é a interação entre o saber teórico da ciência com a técnica em busca de uma verdade útil (Bastos 1998).

Em uma análise histórica profunda, verifica-se que a tecnologia mantém um processo de relação com o trabalho, o que pode-se assim deduzir como uma ciência que envolve um trabalho produtivo. Não adianta avanços científicos e tecnológicos se não pudermos conciliar com os saberes dos agentes envolvidos no processo de ensino, pesquisa e produção (trabalho), assim como a capacidade de discernimento entre aquelas ações (técnicas) que vão contribuir para o aumento e/ou diminuição das desigualdades sociais (problemas sociais)

Deve-se encarar a educação tecnológica, como um processo de interação e parceria da educação com a tecnologia e vice-versa, como forma de construção histórica do ser humano, não através da dominação, escravidão, imposição aos meios técnicos, mas da formação social fundamentada nos valores, no consenso; na reconstrução do que se encontra dividido (o trabalho e a produção), buscando o todo.

A educação tecnológica, caracteriza-se pela interação teoria-prática, que procura agregar os conhecimentos técnico-científicos para as suas aplicações de forma a constituir um somatório de concepções agregado a execução.

O campo da educação tecnológica é constituído de elementos (máquinas, equipamentos, animais, etc), para concretização do saber, onde os indivíduos utilizam como instrumento de uma ação pautada na ação libertadora como forma de inseri-lo na sociedade; o que significa não uma ação instrumental, manipulação, e sim uma aproximação com a história.

O aprendiz não se detém a execução do ofício pois ele é intérprete das tecnologias para transformá-las a partir do uso e da manipulação. O processo de aprendizagem, conseqüentemente, não se vincula diretamente ao manuseio daquela máquina, mas a seu entendimento, a sua razão social e à possibilidade de construir com ele, aprendiz um futuro baseado na história da tecnologia e na história de seu povo (Bastos 1998).

A outra vertente da educação tecnológica está voltada para o mundo do trabalho, onde se institui ao saber, ao fazer, ao como fazer, ao fazer saber, dentro dos processos organizacionais do trabalho, fabricação de produtos e nas relações de produção.

Dentro da nova ordem do trabalho, não se pode deixar a escola, como uma instituição neutra, inoperante, independente do processo, é necessário que haja um inte-

relacionamento forte entre o trabalho e ensino-aprendizagem, proporcionando assim condições para a construção da linguagem do trabalhador na escola, (aluno-professor), ou vice-versa, através de um diálogo com o trabalho, visando uma nova forma de relacionamento entre as ciências e as técnicas, instituindo-se assim uma forma de ação através da linguagem, transformando o ensino técnico de uma razão instrumental para uma razão comunicativa.

A nova visão do trabalho, busca a mudança de relacionamento da escola com a empresa, deixando de ser só uma relação que visa a produção, o emprego e o mercado, para uma forma de comunicação através da geração de um saber construído na escola e na vida; uma comunicação entre professor e aluno, na busca da investigação pelo contato das teorias com as práticas, e nos novos saberes desenvolvidos pelos atores no ambiente interno da escola.

A grande força do conhecimento é o seu saber desenvolvido no ambiente de trabalho, junto da comunicação entre atores (professores e alunos), onde a escola se incumbem de organizar e sistematizar afim de se tornar uma efetiva ação comunicativa.

As novas transformações que vem ocorrendo na organização do trabalho, as inovações tecnológicas, constituem o grande desafio ao processo de ensino-aprendizagem principalmente em se tratando da educação tecnológica, em que o processo de formação deverá ser orientado para uma competência baseada no todo (totalidade do processo de produção), tendo-se uma escola menos formal, mais flexível, de forma a gerar os conhecimentos através das reflexões sobre as práticas e as técnicas aplicadas, tendo como a grande competência a ser preparada pela escola, será na orientação da formação da capacidade de se relacionar, promovendo assim a ‘ação comunicativa’ (Bastos, 1998).

2-4.2. Educação e Tecnologia – processo dialético em Habermas

A “Ação Comunicativa” de Habermas tem implicações diretas sobre a educação uma vez que não admite uma qualificação baseada em um mundo centralizado de decisões individualistas, baseada numa sociedade totalmente hierarquizada, verticalizada, organizada em compartimentos estanques, marcada pela divisão de trabalho, mas sim a um cidadão aberto a novas concepções de produção, qualificação e com uma visão aberta de mundo, O sujeito deixa de ser estático e detentor de idealismo absoluto, passando a ser o caminho para as emancipações, liberdade de ações, contra qualquer forma de pedagogia mecanicista, autoritária e porque não dizer tradicional (Bastos 1998)

2.5. O conhecimento em sua organização comunicativa

A educação é um somatório de ações que se interagem e que precisam ser coordenadas e que as suas tarefas de ensino e aprendizagem normalmente se relacionam, com a multiplicação dos componentes simbólicos do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade. Partindo da proposição de que as interações educativas aconteçam sob o mecanismo do entendimento, é fundamental que os próprios saberes sejam compreendidos em sua organização comunicativa, isto é como resultado de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma das crenças, como que dispensando as razões que os fundamentam. Para que se possa falar sobre a

ação comunicativa, necessita-se de uma melhor percepção acerca da natureza dos objetos, em torno dos quais se buscam entendimentos em processos interativos.

As mudanças de paradigmas que vem ocorrendo na filosofia, com a substituição das teorias da consciência a que estão ligadas a concepção metódica e individualista, em uma relação sujeito-objeto (modelo cognitivo), pelas teorias do mundo prático, onde se acentua o caráter dialógico e comunicativo da razão, através da comunidade de comunicação (modelo intersubjetivo), será de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que permitirá uma interação de todos os indivíduos partícipes do processo pedagógico, traduzindo-se assim, em uma maior expectativa para alcançar o novo paradigma (Boufleuer, 2001).

2.5.1. Os processos pedagógicos de aprendizagem

Neste novo paradigma, o da comunicação, o conhecimento aparece como uma realização intersubjetiva, como um fenômeno social que resulta de uma transição entre “sujeitos”, que buscam entender-se sobre algo “no mundo”, ou sobre o “mundo”(Bastos,1998).

O conhecimento é então, entendimento de sujeitos a respeito de fatos (mundo objetivo), normas (mundo social) e vivências (mundo subjetivo) à luz de um reservatório de evidências “o mundo da vida”, isto é, de um reservatório de interpretações, organizado lingüisticamente e culturalmente dado em tradições (Boufleuer,2001).

A partir da tematização de um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa, na perspectiva do agir comunicativo, apresentar pedagogicamente as razões que tornam um saber válido.

A escola, dessa forma deixa de ser o lugar de mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se o lugar da sua problematização e da sua apropriação crítica.

Para que isso ocorra é necessário que a sala de aula reúna tanto as condições objetivas como as subjetivas de um discurso potencial. Em face³ de um conteúdo de saber cada grupo de alunos deve ter o direito de colocar seus porquês, saber das razões que o justificam, propor novos enfoques. Não se trata de, simplesmente, rejeitar o que se apresenta como conhecimento socialmente aceito. Trata-se, isso sim, de assumir uma postura que busque “descobrir quais os interesses que os condicionam e quais os processos sociais que os legitimam” (Boufleuer 2001).

2.5.2 A Passagem do Paradigma da Consciência para o Paradigma da Comunicação

A teoria clássica do conhecimento, acredita em uma relação sujeito-objeto a ser esclarecida, enquanto que na teoria habermasiana acredita-se que a questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante as quais eles se entendem sobre os objetos (Boufleuer, 2001).

³ Nadja Prestes, ao analisar as possibilidades de uma razão comunicativa na escola, entende que “a educação deve ser orientada para a promoção da capacidade discursiva de seus alunos”(Prestes,1996).

No paradigma da filosofia da consciência a centralidade dos conceitos de “consciência” e de “sujeito” inviabilizam uma projeção intersubjetiva e dialógica para os processos de aprendizagens (Boufleuer, 2001).

Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuserem que se compreenda o saber exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados. A razão centrada no sujeito encontra os seus padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objetos possíveis ou dos estados de coisas. Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações orientarem-se em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (Habermas, 1990).

Quando vinculamos o conhecimento à mediação da linguagem nós o entendemos, também, como uma relação social argumentativa, ou seja uma Prática Social.

A mudança de paradigma implica em colocar a “linguagem” como o expoente para o desenvolvimento do tema relativo ao conhecimento, desde que seja destituído de qualquer esclarecimento da consciência nos moldes cartesianos, prevalecendo o homem como ser social e político através da mediação da “linguagem”. Conforme Habermas, o que distingue o ser humano não é o monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras, [...] mas sim, em primeiro lugar, a utilização comunicacional de uma linguagem articulada em proposições que é específica da nossa forma de vida sócio-cultural e que constitui o grau de reprodução social genuína de vida (Habermas 1990).

Da filosofia da consciência em que o sujeito possui e representa objetos e domina a realidade, passa-se para o paradigma da linguagem em que o sujeito se gesta no processo de interação. A proposição de Habermas é na construção da “racionalidade” através do ato lingüístico passando do sujeito solitário (razão transcendental) para a interação entre sujeitos (razão comunicativa).

A linguagem contém os atos de fala, que são os elementos que constituem o diálogo. Os atos de fala fazem parte do “agir comunicativo” e que resume a existência do mundo vivido partilhados pelos sujeitos do ato comunicativo.

2.6. Entendimento da Linguagem na teoria da Ação Comunicativa de Habermas

Para que se possa dar sustentação ao conceito de “ação comunicativa” é necessário conhecer o alcance do potencial de entendimento que gera a linguagem, considerando o meio de interação em que realmente as expressões da linguagem se inserem, uma vez que o “agir comunicativo”, se situa através das teorias pragmáticas da linguagem, uma vez que elas é que fazem análise das expressões da linguagem sob o ponto de vista de sua utilização nos contextos comunicativos.

A opção pelas teorias pragmáticas, abre-se a possibilidade de verem contempladas as relações meramente lingüísticas, isto é entre a linguagem e o mundo

(uso cognitivo da linguagem), que é a parte “proposicional”, que permite aos falantes comunicarem-se sobre pessoas, coisas, processos, verbaliza o conteúdo de “algo” sobre o qual se busca o entendimento. A parte “performativa” estabelece um tipo de intersubjetividade, e expressa o uso comunicativo da linguagem (Habermas, 1989).

Pode-se dizer que ocorre um ato de fala comunicativo quando a situação de fala puder ser descrita da seguinte forma: “um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente”(Habermas, 1989).

No uso cognitivo da linguagem só aparece uma relação, a que enuncia “algo” sobre o mundo.

No uso comunicativo são três as relações: a) Como expressão da interação de um falante; b) Como expressão para o estabelecimento de uma relação interpessoal entre falante e ouvinte e; c) Como expressão sobre algo no mundo (Habermas, 1989).

Para entender-se lingüisticamente com alguém sobre algo, é preciso que esse alguém compreenda e reconheça que o outro fala conforme as verdades dos fatos, de forma sincera, isto é conforme a convicção, e aquilo que diz é justo. A transparência dos atos da fala comunicativa está na coincidência entre o “querer” (intenção), o “dizer” (conteúdo), e o “fazer” (ação). Revela-se, assim, a tríplice função da linguagem comunicativa: dar expressão de aquilo que se tem em mente (função expressiva), sobre algo no mundo (função representativa), para comunicar-se com o outro (função interativa) (Boufleuer, 2001).

A presença simultânea dessas três funções atuando numa unidade de sentido compõe a estrutura do ato de fala comunicativo.

No nosso dia a dia agimos comunicativamente de forma espontânea e por motivo de necessidade. Espontaneamente quando as interações se baseiam em pretensões de validade tacitamente aceitas, fazendo com que todos que participam do processo ajam como se realmente fossem válidas. Por necessidade, agimos comunicativamente uma vez que sem isso não seria possível a cooperação, a educação, o trabalho coletivo etc.

2.6.1 O Agir Comunicativo como uma forma de discurso argumentativo

É muito comum em um processo de interação, a falta de consenso, devido a algum questionamento ou interpretação, o que faz com que o agir comunicativo passe para o nível do discurso argumentativo. Neste pressuposto os atores assumem os papéis de falantes e ouvintes a fim de “negociarem”, um novo acordo ou consenso acerca daquilo que tornou polêmico ou problemático.

No decorrer do discurso, alguém pode alegar, por exemplo, que o que está sendo enunciado não corresponde à realidade dos fatos, ou que o proposto não é correto, ocorrendo assim um processo de contestação e de defesa de validade pelos participantes.

Quer-se assim frisar que a linguagem em suas várias formas, é de fundamental importância no processo de comunicação e entendimento sobre “algo” no mundo, o que nos leva a refletir sobre a necessidade da construção de um novo projeto dentro da educação tecnológica, privilegiando o agir comunicativo, através das teorias pragmáticas da linguagem, o que vai proporcionar uma nova abertura para um cenário institucional, dentro de um modelo participativo”(Boufleuer ,2001).

2.7. Razão Comunicativa e Racionalidade Tecnológica

2.7.1. Modelos de Racionalidade

Faz-se a descrição de uma forma consciente que os modelos de racionalidade constituem as duas relações básicas nas quais o homem se envolve ao relacionar as suas várias formas de ações no mundo:

a- as relações do homem com a natureza, que predomina uma relação de domínio e de conhecimento, em que há utilização de uma saber (convicção) não comunicativo, que traduz no conceito de racionalidade cognitivo-instrumental

b – as relações dos homens com os outros homens, que possui como características básicas, uma interação simbolicamente mediada, que encaram saberes (convicções) intersubjetivamente partilhados, asseguram a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas que corresponde a racionalidade comunicativa.

No caso de uma ação sobre a natureza, a racionalidade reside na capacidade de segurança e validade de que a intervenção alcançará o resultado esperado, isto é, será eficaz. No que diz respeito a manifestação simbólica, a racionalidade situa-se na capacidade que o falante tem de justificar e confirmar como verdadeira a sua afirmação quando questionado.

Quer-se focar que em ambos modelos são obviamente sinais de racionalidade que podem ser atribuídos aos sujeitos capazes de linguagem e ação.

A partir da distinção das normas ou regras que são seguidas na realização de uma ação, podemos distinguir diferentes modelos de racionalidade. Dentro do cenário da educação tecnológica podemos refletir sobre a racionalidade técnico-econômica, dentro de uma estreita relação com o social. Considerando as distinções estabelecidas pode-se dizer que tanto as ações de caráter cognitivo-instrumental como as ações orientadas ao entendimento são comuns e indispensáveis no nosso cotidiano (Boufleuer, 2001).

2.7.2. Razão Comunicativa

A razão comunicativa é uma das bases do pensamento de Habermas, o qual propõe uma mudança de paradigma da razão instrumental para a razão comunicativa.

A razão comunicativa propõe a reorientação das ações sociais, mediante um processo democrático, através do diálogo alcançando o consenso (acordo), em função da racionalidade das ações (Aragão, 1992).

Um dos grandes marcos da humanidade é a busca pela comunicação, pelo diálogo e o consenso, inclusos nas várias formas de linguagem. Para a construção de uma razão comunicativa necessário se faz recorrer às dimensões da fenomenologia expressas na densidade e racionalidade das experiências e das ações que buscam o entendimento mutuo através da linguagem, o que traduz em mundo vivido.

A teoria da racionalidade de Habermas, segue a mais importante mudança na filosofia do século XX, o deslocamento de uma filosofia centrada em um sujeito cartesiano para uma reflexão que reconhece o mundo intersubjetivo de seres na linguagem, uma prática dialógica que ocorre em um mundo lingüístico, ela é intersubjetiva (Bastos,1998).

É na órbita da construção política feita por homens reais no mundo real que segundo Habermas, a racionalidade comunicativa se estabelece como instrumento de consenso social da realidade (Bastos,1998).

Neste sentido a ação comunicativa busca uma sociologia do mundo da relação dos sujeitos, ou seja uma sociologia da ação comunicativa, em que o universo subjetivo, a ação política e a racionalidade dos indivíduos se constituem em elementos estruturados de formação e revitalização da esfera pública na busca da emancipação social (Bastos,1998).

Habermas fundamenta a reabilitação da esfera social com base na idéia das orientações dialógicas das ações sociais, e desta forma isso não poderia ser feito de modo coercitivo ou meramente instrumental, mas por uma postura dialógica, compreensiva e democrática na órbita de um consenso comunicativo, que nesse sentido deveria ser construído dentro das relações sociais em função das racionalidades das ações (Xavier, 1999). Como forma de dar uma sustentação aos pressupostos teóricos, Habermas busca na “RAZÃO”, o suporte para a sua teoria, a comunicatividade e mundo da vida, estabelecendo assim o seu conceito de racionalidade conforme afirma em seu discurso filosófico da modernidade.

“Chamamos racionalidade, principalmente a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo. A racionalidade limita-se ao modo como o sujeito se orienta em função dos conteúdos de suas representações e dos seus enunciados (...) Quando pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdades proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (Habermas, 1990).

Neste cenário surge o papel da linguagem como o elemento fundamental e mediador das relações entre falantes e ouvintes. Neste contexto os atos de fala representam a estrutura de racionalidade capaz de revelar as bases do pensamento, situado mais na fala do que em si próprio.

A racionalidade comunicativa torna-se menos posse do conhecimento do que a maneira como os sujeitos adquirem o conhecimento. A racionalidade comunicativa é a própria ação, pois permite estabelecer relações com o mundo através dos sujeitos atores: mundo objetivo, mundo social -relações interpessoais reguladas e mundo subjetivo – totalidade das experiências vividas.

Nesta nova concepção de razão “razão comunicativa”, o conhecimento passa a significar – aprender a aprender, saber pensar e intervir na realidade de forma inovadora.

Na visão de uma razão comunicativa o cidadão, o trabalhador, o aluno, terá condição de assimilar melhor as habilidades necessárias para superar essas esferas formais dos treinamentos, as formas tradicionais da pedagogia; aulas, ensino, intenções, que se fundamentam na mera transmissão dos conhecimentos.

A razão comunicativa convida o ensino técnico a refletir sobre suas próprias bases, no sentido de rever os princípios e as práticas que vem marcando a maneira de

ser, ser e de agir dessa modalidade de educação, ainda impregnada de “razões instrumentais” (Bastos, 1998).

Por definição, esta modalidade de educação, funciona dentro de um processo de correlações com outras áreas e com a sociedade, mas é com a ciência e a tecnologia que deve ser o maior processo de interação da educação tecnológica.

2.7.3. Racionalidade e a Educação

Os princípios da educação estão estritamente vinculados à formação dos sujeitos, em busca da autonomia moral e intelectual, fundada em uma razão esclarecedora, por conseguinte os princípios da subjetividade e da racionalidade formam a tradição Pedagógica, enquanto formação da Consciência Humana.

A educação, apoiada na Hermenêutica, está em busca dos significados, dos constitutivos que são através da história, da compreensão do sentido que forma a própria razão.

A escola se revela como mediadora entre o sujeito e o mundo objetivo, ela é por tradição o lugar da práxis pedagógica aonde a ciência, a tecnologia e a cultura, de modo geral, repercutem enormemente sobre suas atuações, sendo que suas vinculações atingem também as esferas política, econômica e social.

A escola é também lugar de tensões e perspectivas, sendo ao mesmo tempo conservadoras e emancipatória. Nela, são processadas a produção e a transmissão do saber; a educação e o ensino como metodologias; o ensino de maneira sistemática; a aprendizagem da racionalidade; enfim, a formação do ser humano, como constituição do sujeito (Bastos, 1998.).

Mesmo sendo idealista, a escola pela sua própria constituição não deixa de ser burocrática, uma vez que representa pelas tradições das estruturas administrativas dentro de um sistema organizado. Considerando este aspecto ela insere-se na dimensão da razão instrumental, com a predominância de uma burocracia administrativa; estrutura curricular tecnocrata e fragmentada.

“A abertura da escola” tende a superar a fragmentação das esferas do mundo da vida, transformando suas atividades em aprendizagens solidárias, interativas e cooperativas; transmitindo assim pela escola, uma educação através da pluralidade de razões (Bastos, 1998).

2.7.4. Racionalidade Comunicativa e a Educação

No enunciado de Habermas, a racionalidade surge a partir de um processo permanente de comunicação, que ocorre entre os indivíduos estabelecidos num contexto histórico-político, que compartilham o mundo vivido. Para Habermas o racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas (objetivas), para atingir determinados fins, mas no seu entendimento a racionalidade inclui os aspectos ético-formativos e estéticos expressivos.

A interpretação do racional é obtida pelos participantes da comunicação através da linguagem, sobre a compreensão dos fatos objetivos e sociais, o que vem a refletir de que a racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo.

Os sistemas educativos sentem dificuldades em superar, o processo reprodutivo da razão instrumental, que se impõem em diferentes esferas da integração social e atua

também nos sistemas educativos. Essa razão se circunscreve no âmbito da relação sujeito-objeto, tem como base a dominação do mundo e não vê a relação sujeito-sujeito como construtiva de seu significado. A necessidade que se faz presente para a educação é a exigência da construção de uma “razão comunicativa”, isto é explorar a capacidade discursiva de todos os atores (professores, servidores, alunos) que aprendem a fazer deste discurso o próprio processo de aprendizagem, que não restringe exclusivamente à dimensão cognitiva e abstrata, mas vincula-se a ações dialogicamente desenvolvidas (Bastos, 1998).

As filosofias tradicionais não passam da primeira pessoa para a terceira pessoa do plural, tornando-se dependentes das idéias individualistas que vêm dominando o homem.

Observa-se que as linguagens contidas no mundo da vida, não são instrumentos de realização de sujeitos isolados, mas sim encontros com os outros, compartilhando idéias, significados e normas. Diz-se que o ato de falar sobre algo, significa na linguagem da ação comunicativa, falar com, o que realmente muda as relações entre os atores (professores, servidores e alunos), as estratégias de políticas educacionais e os modelos e programas administrativos e organizacionais.

O princípio da subjetividade, que marca toda a história da educação, é reconstruído em novas bases e dimensões, a da intersubjetividade, promovido pela racionalidade comunicativa, consolidando assim a substituição da tradicional filosofia da consciência pelo novo paradigma da comunicação, utilizando-se assim, a potencialidade da linguagem e do entendimento entre os indivíduos. A educação, sempre se mostra como um processo dialógico, interativo, onde a formação (constituição) do sujeito ocorre pela ação comunicativa entre os homens. Quero assim dizer que essa ação não se enquadra no espaço da razão instrumental, da dedução, mas possui no seu contexto uma exigência ética que pode ser ativada por uma razão comunicativa.

Essa razão, conforme (Habermas, 1989), parte da intersubjetividade como “fala” e como “mundo da vida”. A linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e valores. O fundamento da ação dialógica está na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade nos diferentes setores do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, na definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico.

Diante das citações a respeito da racionalidade, frisa-se que ela se faz mediada pelas ciências humanas, pela política., pelo currículo, pela administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos no processo passem a articular ações coordenadas pelo entendimento e realizem a crítica das pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para gerar acordos.

A racionalidade comunicativa permite resguardar a unidade de princípios universais mesmo dentro das várias situações (particularidades), que a educação se confronta no cotidiano, possibilitando assim a identidade de sujeitos racionais; mas bem dizendo sujeitos que pensam e agem em contextos concretos, racionalmente competentes. Sabe-se que a legitimidade dessas ações, não sendo mais assegurada pela tradição, acontece então no âmbito do discurso prático, tendo assim que a formulação dos valores e objetivos orientadores da formação e identidade dos indivíduos se faz através da argumentação, que faz com que a educação venha a ativar as estruturas comunicativas e produzir um novo consenso sobre valores que “não pode ser alcançado sem que a vontade se forme sobre uma ampla base e passando pelo filtro dos

argumentos” (Habermas, 1993,). Segundo Habermas (1989), a razão é ética, questiona-se o modelo real de racionalidade que direciona as ações na educação, uma vez que a modernidade elegeu um tipo de racionalidade que não contempla o histórico e o humano, o que vem a fazer com que a educação procure buscar estruturas de racionalidades capazes de produzir compromissos voltados para ética.

2.7.5. A Racionalidade tecnológica e a educação

Observa-se, dentro de uma nova visão que a técnica não vislumbra apenas máquinas, equipamentos e produção, em um sentido restrito e estático, mas sim um processo dinâmico que inclui concepção aliada à realização e à adaptação, deixando de ser concebida como pura realidade objetiva, passando a ser um modelo que explica a linguagem do homem, guarda os conhecimentos tácitos, os quais possuem seus significados profundamente educativos.

Estendendo este raciocínio para a educação, pode-se dizer sem dúvida, que a força da comunicação reside também no relacionamento professor/aluno, não pela transmissão simples de conhecimentos, mas pelo diálogo, que consiste na vontade de se fazer compreender, da palavra que ultrapassa os conceitos formais, para se refugiar no gesto significativo em condições de entender a técnica por dentro.

Quem constrói esta linguagem é o trabalhador na escola aluno/professor ou professor/aluno. Esta linguagem é concreta e refaz permanentemente a abstrata e a teórica através do diálogo com o trabalho. Define-se assim o projeto que condensa um perspectiva de ação, estabelecendo uma nova relação com as ciências e com as técnicas, transformando o ensino técnico da razão instrumental e positivista para a razão comunicativa (Bastos, 1998).

A educação tem um sentido mais amplo que apenas produzir cidadãos integrados dentro de uma ideologia, pois é necessário uma reformulação de modo que ela disponibilize aos alunos as condições básicas para compreender os fundamentos e conseqüentemente a dinâmica dos processos tecnológicos, tendo o alcance das suas dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais e éticas.

É preciso neste caso, fazê-los perceber, principalmente as contradições ligadas a todo processo humano e as conseqüências práticas e discursivas dessas contradições, sem as quais dificilmente eles desenvolverão uma consciência crítica capaz de um agir comunicativo (Bastos, 1998).

É um caminhar forte na linguagem: uma análise das dimensões dos significados da tecnologia; uma leitura crítica das formações discursivas, que dão sentido às experiências sociais; um exercício de construção de uma racionalidade intersubjetiva. Devemos ter sempre numa visão maior, a luta contra o determinismo tecnológico, as racionalizações desumanas, apropriações excludentes, contra a lógica do lucro, do mercado e do poder, contra as éticas egoístas, e contra a destruição do ambiente e da vida (Bastos, 1998).

Por trás de muitos mitos, camufla a idéia de muitos sobre um processo científico dominante e definitivo que busca a transformação da filosofia voltada para o social em positivismo (experimental), o que impede de interpretar a natureza do social de maneira mais integrada e global (Bastos, 1998).

A história oferecerá à educação os meios não só para entender mais profundamente as técnicas, mas também os instrumentos necessários para superar as

dificuldades na transmissão de conhecimentos e na sua execução restrita a meras aplicações.

Neste panorama se faz necessário o conhecimento da racionalidade, em especial a “racionalidade da técnica”, como pressuposto básico para o entendimento da razão comunicativa e racionalidade tecnológica. Frente as considerações se torna necessário que a educação tecnológica se reflita para os problemas advindos da “racionalidade da técnica”.

O que questiona-se com grande força é se a tecnologia comumente aplicada corresponde na essência à verdadeira racionalidade? E esta se restringe à combinação de meios para fins particulares, ou assim dizendo uma racionalidade independente dos fins; tendo também outras opções como exclusivamente econômico ou simplesmente o técnico, sendo que todas as racionalidades aqui descritas estão vinculadas com o humano e o social. Pode-se assim dizer que a escolha técnica é necessariamente social dependendo obviamente de opções tecnológicas (Bastos, 1998).

Em uma análise positiva, a tecnologia, no seu conjunto, pode ser considerada como conhecimento, comprometido na orientação da prática produtiva, de acordo com as exigências econômicas, sociais e políticas.

A dimensão normativa ou prescritiva da tecnologia, significa a reprodução de regras, normas ou critérios que vêm confirmar as exigências do poder. Como sabemos o excesso de normas técnicas traduz no que chamamos de tecnocratismo, e por sua vez ele é a adequação dos meios para alcançar fins e satisfazer as exigências e condições de funcionamento ou de eficiência, estando tudo ligado à racionalidade.

As normas de eficiência técnico-econômicas, funcionam totalmente independentes do sistema social ou às condições históricas, provocando assim efeitos negativos.

Vários são os caminhos para alcançar o sucesso e muitos são os modos que se pode lançar mão para avaliar os custos, com vistas a se obter a racionalidade e a eficiência.

A racionalidade formal, segundo Weber (1982), é a atividade instrumental, racionalmente justa quando utiliza os meios objetivamente justos, segundo dados da informação científica, formando a razão subjetiva.

A racionalidade tecnológica depende do contexto social. Ela por si só não é nem opressora e nem libertadora. As relações sociais, no mundo tecnológico, configuram a separação entre o trabalho manual e o intelectual, entre a concepção e a execução.

O grande perigo que afeta a tecnologia está na conformidade aos meios e fins. É necessário um grande esforço para que possa reforçar o embasamento não técnico da tecnologia, buscando os aspectos econômicos, sociológicos e políticos como forma para questionar meios e fins.

A ação, restrita ao sujeito e ao mundo da consciência, é abstrata e puramente reflexionante. Na percepção de Habermas (1994) a racionalidade é intersubjetiva, o que significa na prática, o somatório de pluralidade de razões, uma vez que os indivíduos atuam comunicativamente, em relação aos horizontes que compartilham.

A razão não consiste mais na relação sujeito objeto, uma vez que sua base de atuação concentra-se no social, na interação social.

3 . MATERIAL E MÉTODOS

3.1. Caracterização da instituição Alvo da Pesquisa

Escolheu-se realizar a presente dissertação tomando o CEFET-RP como estudo de caso pois o autor é professor da Instituição, tendo sido seu diretor de novembro de 1989 a novembro de 2004.

A instituição recém transformada em CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, diante de sua grande expansão tanto em diversidade e números de alunos, como em cursos, meio físico e recursos humanos, recente a necessidade de um caminhar firme dentro de uma proposta de uma escola crítica e criativa, articulada com o mundo social e que considere os interesses e necessidades da comunidade escolar, da própria escola como instituição, mas também do espaço social de sua atuação educativa, possibilitando assim a socialização e produção do saber entre educadores e educandos, através de experiências pedagógicas que os considere como sujeitos sociais e culturais de contextos determinados, buscando no seio da ação comunicativa os caminhos da pedagogia da ação comunicativa como forma de criar um ambiente rico em situações estimuladoras e participativas.

O CEFET está localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, no Município de Rio Pomba, à margem do Rio Tejuco, à 5 km de distância da sede do município.

A cidade conta com uma população de aproximadamente 16.550 habitantes, clima tropical com temperatura de 36°C (máxima) e 12°C (mínima), com uma precipitação média de 1200mm.

A economia local apóia-se basicamente na pecuária leiteira, avicultura, agricultura de subsistência e agroindústrias. As propriedades rurais são estruturadas em minifúndios, predominantemente, havendo pequeno número de propriedades médias e grandes.

Inaugurada em 16 de Agosto de 1962, amparada pela Lei 3092, de 29/12/1956, a escola agrícola de Rio Pomba era subordinada ao ministério da agricultura, oferecia habilitação para mestre agrícola. Sofreu transformações por meio de decretos, ao longo de sua história que alteraram seus objetivos, estrutura e denominação, tendo sido também denominada como.

- . Ginásio Agrícola de Rio Pomba, subordinado ao Ministério da Agricultura (1964), oferecendo habilitação em mestre agrícola;
- . Colégio Agrícola, com substituição gradativa das atividades ginásiais (1967)
- . Em 1968 passa a oferecer a habilitação para Técnico Agrícola
- . Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba (1979), passando a oferecer habilitação para Técnico em Agropecuária.

As Escolas Agrotécnicas Federais desenvolveram suas atividades dentro do sistema escola-fazenda, onde busca integrar a educação ao trabalho, dentro das diretrizes do “aprender a fazer e fazer para aprender”, procurando oferecer a experiência da realidade e do cotidiano do setor agropecuário, desenvolvendo projetos junto aos educandos que lhes permitiam vivenciar o processo de produção desde o planejamento até a avaliação dos resultados.

A dinâmica de execução de projetos propicia a participação integral e efetiva em um laboratório vivo das práticas de produção do setor agropecuário, oportunizando o exercício, a reflexão e a consolidação dos pressupostos abordados na teoria. Estes

projetos estão distribuídos e são executados nas unidades educativas de produção (UEP'S).

Com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada e promulgada em 1996, destaca-se um capítulo específico sobre a educação profissional dentro do texto da lei, gerando a sua regulamentação a partir do decreto 2.208 de abril de 1997. Este decreto regulamenta o parágrafo 2, artigo 36, 39 e 42 da LDB. Com esta legislação verifica-se o aprofundamento de uma concepção segmentada da educação, procurando definir a sua função social e o conteúdo formativo de cada alternativa de ensino, colocando de um lado o ensino propedêutico e , de outro, a educação profissional e tecnológica, contrariando assim, a luta por uma educação profissional mais integrada e cidadã. Mesmo com a revogação do decreto permanece vivo e dominante na instituição esta separação, inviabilizando o processo de desenvolvimento de uma educação profissional sob uma concepção de educação integral.

Com a reforma do ensino profissionalizante, passou-se a partir de 1999 a oferecer as habilitações em Técnico em Agropecuária; Zootecnia; Agroindústria, Informática, Meio Ambiente; Contabilidade e Agronegócios, em uma Pedagogia por competências, possibilitando assim uma maior flexibilização no processo de formação de novos profissionais e na abertura de novas habilitações, como forma de atender as expectativas de mercado no mundo capitalista.

. Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, de acordo com o Decreto de 13 de novembro de 2002, mantendo as mesmas habilitações.

. Em Julho de 2003, implementou o primeiro curso Superior em nível tecnológico, **Curso de Tecnólogo em Laticínios**. Reconhecido como instituição de ensino superior através do decreto nº 5224 de 01 de outubro de 2004.

3.1.1. Estrutura Física e Organizacional (RH-CEFET-RP)

A escola dispõe de uma excelente estrutura física; tanto na área de instalações e equipamentos, como em áreas agricultáveis, contando com uma fazenda de 218 ha de terras, distribuídas nos vários setores que funcionam como unidades educativas de produção. As áreas estão assim distribuídas: 116 ha de pastagens, 47 ha de reservas florestais, 12 ha de culturas perenes, 8 ha de estradas, 8 ha de parques e jardins, 1ha de horto florestal e viveiros, 21ha de culturas de grãos e forrageiras, 4 ha de instalações e 1ha de áreas não agricultáveis.

A estrutura organizacional vigente, é a da antiga Escola Agrotécnica Federal (quadro I), mas com a transformação para CEFET-RP, e mediante ao decreto nº 5224 de 1º de outubro de 2004, a estrutura básica do cefet passará a ser constituída por:

I – Órgão colegiado: Conselho Diretor

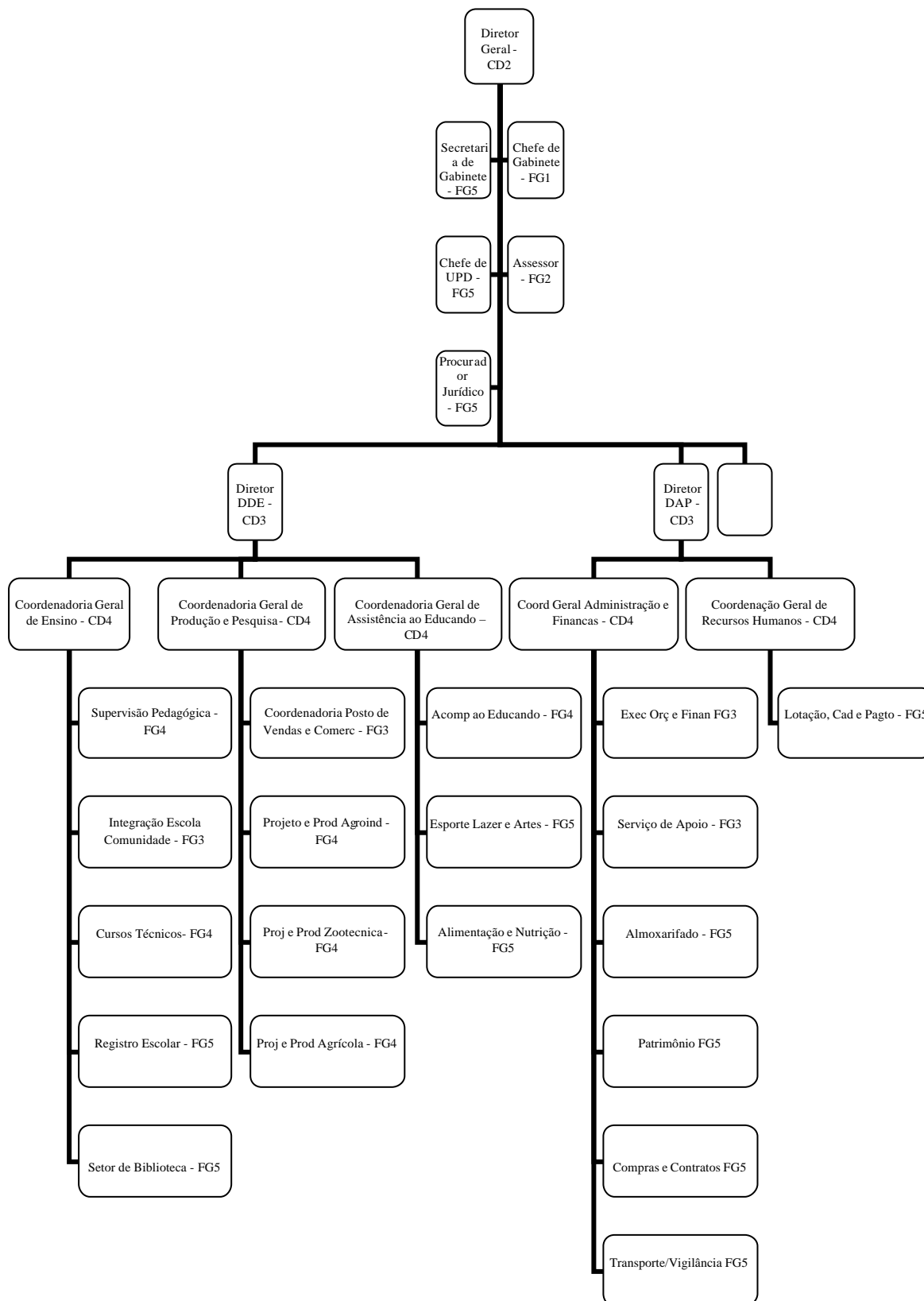
II – Órgão executivo

a – Diretoria Geral

b – Diretorias Sistêmicas

III – Órgão de Controle: Auditoria Interna.

- O detalhamento da estrutura organizacional, as competências dos setores e as atribuições dos respectivos dirigentes encontram-se no novo estatuto para parecer e aprovação do Ministro de Estado da Educação.



Quadro 1: Organograma do CEFET- RP

3.1.2. Finalidades (MEC/SETEC)

O CEFET-RP, alvo deste estudo, tem por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

3.1.3 Ambiente da Educação Tecnológica

3.1.3.1. Docentes

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, possui um quadro de pessoal docente, com 33 (trinta e três) cargos ocupados do quadro permanente, com uma variação nos anos de docência, nos vários níveis de formação, em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, com dedicação exclusiva, um cargo em regime de 40 (quarenta) horas semanais (gráfico 1 e 2), 16 (dezesesseis) cargos ocupados por professores substitutos em regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, 10 (dez) cargos ocupados por professor substituto em regime de trabalho 40 (quarenta) horas semanais, nos vários níveis de formação, 1 (um) cargo de professor substituto em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas vago (gráfico 2).

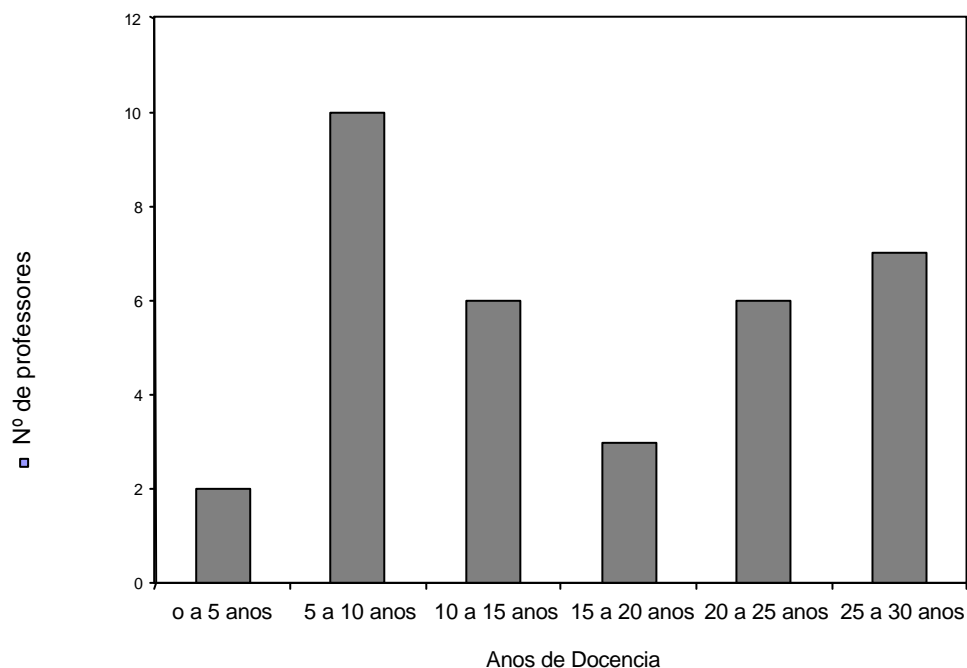


Gráfico 1; Docentes do quadro permanente do CEFET-RP

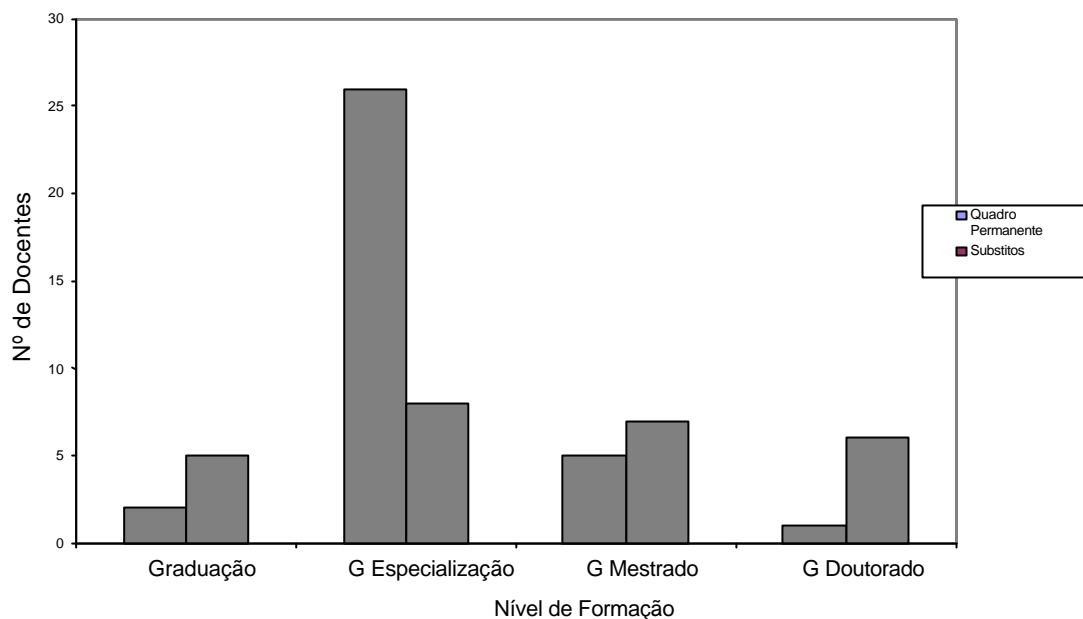


Gráfico 2: Docentes do quadro permanente e substitutos do CEFET-RP

3.1.3.2 Servidores Técnicos Administrativos

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, possui 91 cargos de servidores Técnico-administrativos em regime de 30 e quarenta horas semanais, dentro dos níveis de formação e categoria funcional distribuídos nos vários setores da instituição (gráfico 3 e 4).

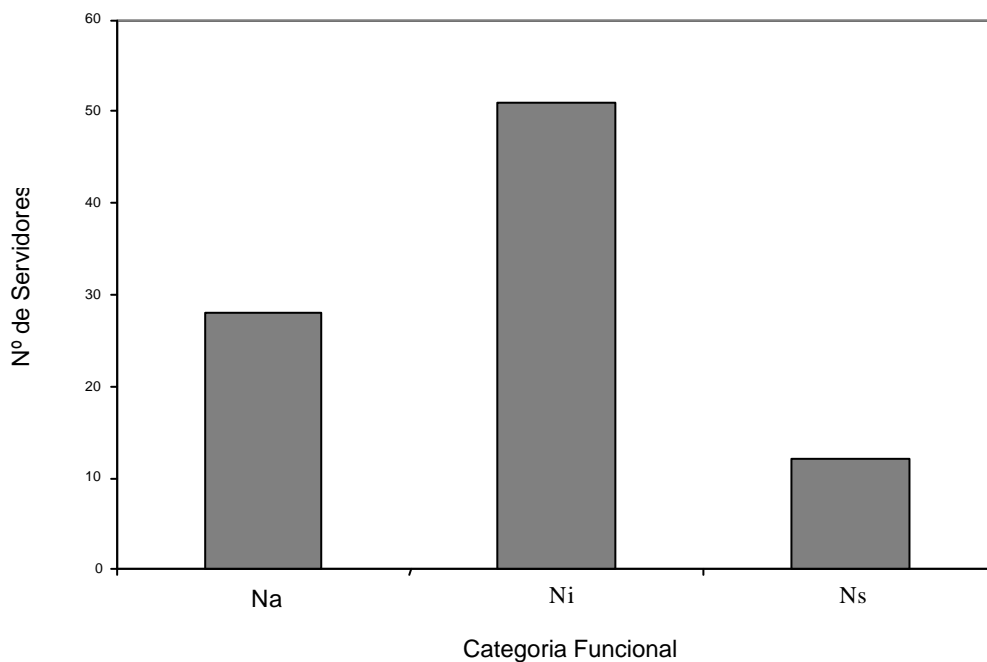


Gráfico 3: Servidores técnicos-administrativos do CEFET-RP e níveis

NA: Nível de Apoio
NI: Nível Intermediário
NS: Nível Superior

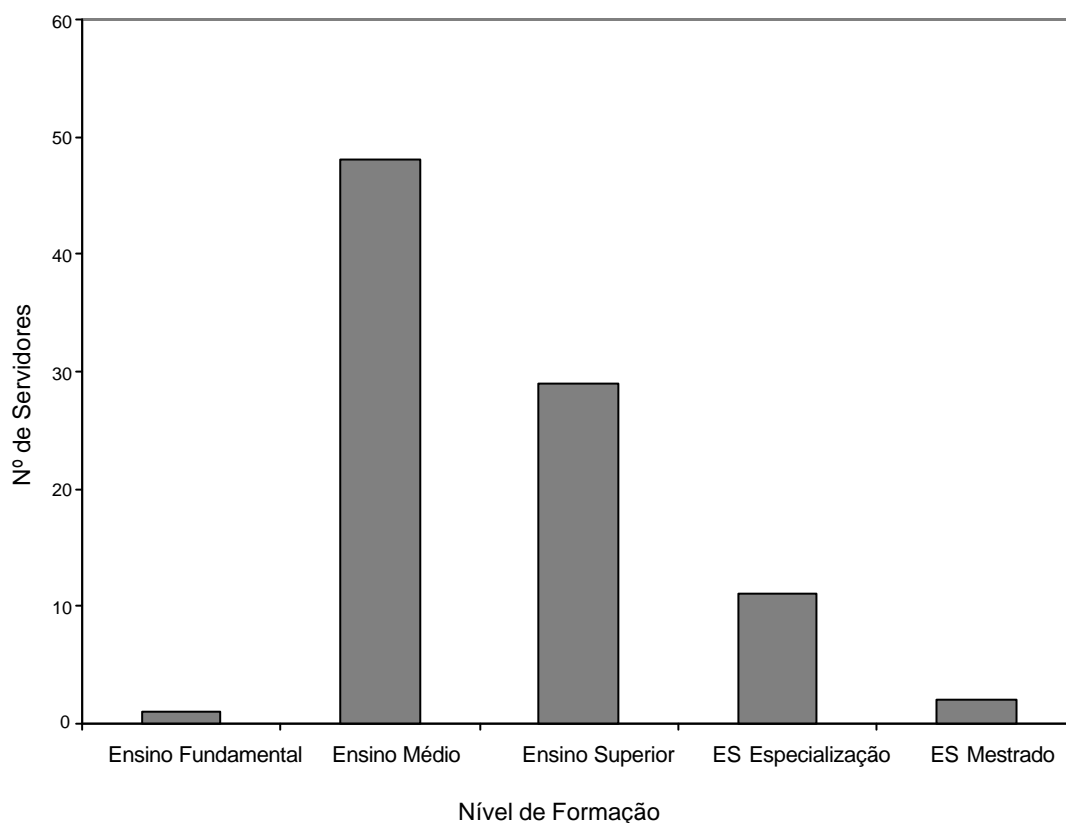


Gráfico 4: Nível de formação dos servidores do CEFET-RP

3.1.3.3. Servidores Terceirizados

Diante do crescimento da instituição e frente ao grande número de aposentados e a não abertura de concurso para ocupação das vagas, foi necessário a contratação de 35 profissionais terceirizados de apoio por tempo determinado, para atendimento das demandas do CEFET-RP, tanto na área de produção como na área de ensino, nos vários níveis de formação (gráfico 5).

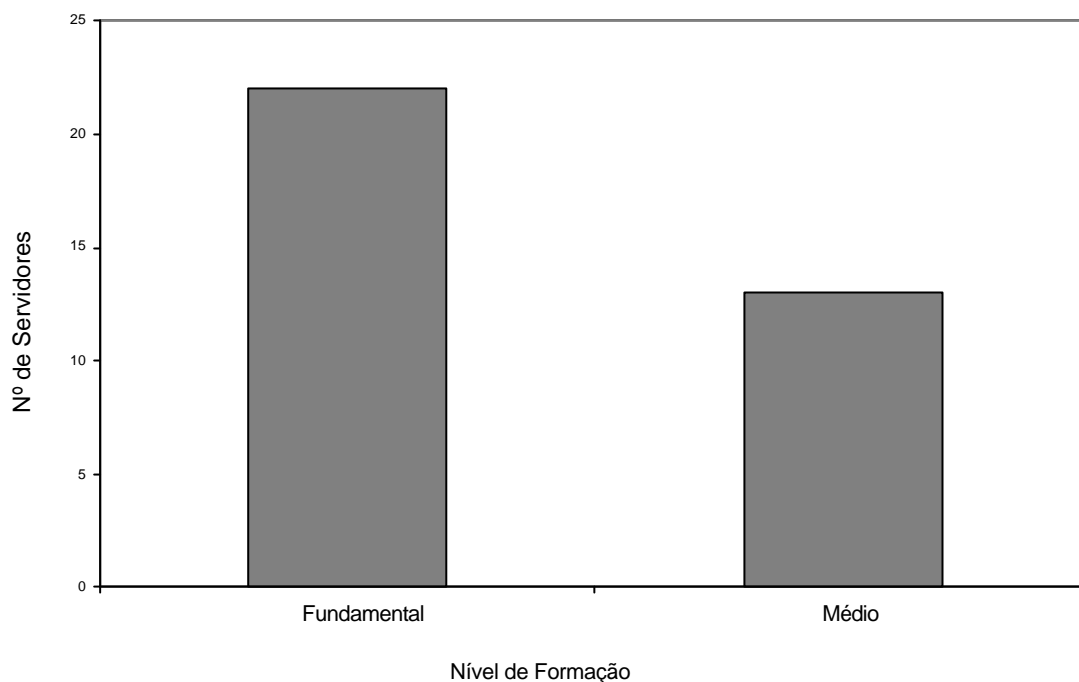


Gráfico 5: Nível de Formação dos servidores terceirizados do CEFET-RP

3.1.3.4. Alunos

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, possui um total de 1503 matrículas, distribuídos nos vários cursos, oferecidos no período diurno e noturno, de formação normal e alunos atendidos através dos processos de qualificação e requalificação, são os cursos de curta duração. (Gráfico 6).

3.1.3.5. Cursos

São desenvolvidos cursos em nível básico, técnico, tecnológico e ensino médio diurno e noturno.

Nível Básico: São os cursos de qualificação e requalificação para o trabalho.

Áreas Básicas: Agropecuária, Gestão, Meio Ambiente, Informática.

Nível Técnico: São os cursos de formação em nível de 2º grau, onde os alunos tem oportunidade de construir seus conhecimentos, tanto em processo de concomitância ou não, ensino médio/ ensino profissionalizante ou pós-médio.

Áreas Básicas: *Agropecuária, Gestão, Meio Ambiente, Informática.*

Nível Tecnológico: São os cursos e em nível de Tecnólogos (equivalente ao 3º grau).
Desenvolve-se o curso de Tecnólogo de Laticínios, com uma duração de 3 anos.

Formação de Professores: Frente a grande necessidade de preparação de profissionais para atuarem na área de docência, o CEFET-RP em parceria com o CEFET-Paraná, desenvolve o curso de formação de professores (desenvolvimento de habilidades e competências Didático- Pedagógicas).

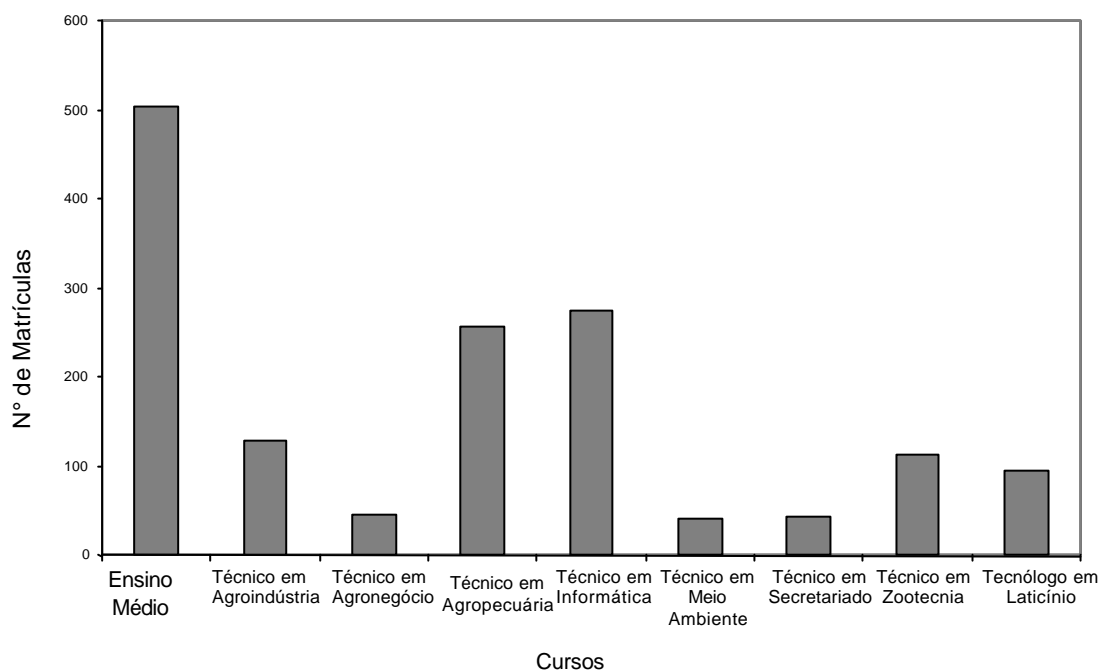


Gráfico 6 : Número de alunos(matrículas) e cursos do CEFET-RP

Conforme os resultados, verifica-se um maior número de matrículas no curso Técnico de Informática em relação ao curso Técnico em Agropecuária, devido:

- Existir um número representativo de alunos da área básica de agropecuária que faz o curso de informática.
- Atender a uma clientela especial da população (trabalhadores), que cursa a informática no horário noturno.
- Despertar um grande interesse da comunidade pelo uso e vantagens da informática no dia-a-dia..

3.1.3.6. Unidades de Apoio (Departamento de Ensino)

:

- Unidade educativa de produção de animais de pequeno porte, constituída de: cunicultura, avicultura corte, avicultura postura.
 - Unidade educativa de produção de animais de médio porte: suinocultura, caprinocultura.
 - Unidade educativa de produção de animais de grande porte: bovinocultura de leite, bovinocultura de corte, eqüinocultura.
 - Unidade de produção de animais (módulos especiais).
 - Piscicultura, vermicultura, apicultura.
 - Unidade de produção de agroindústrias – caseiras – artesanal.
 - Unidade de produção de agroindústrias (à nível industrial). carne, leite, futas e hortaliças, produtos domissanitários.
 - Unidade educativa de produção de culturas anuais: milho, soja, sorgo, feijão.
 - Unidade educativa de produção de culturas perenes: café, citrus, manga, banana, goiaba, acerola, etc.
 - Unidade educativa de produção de jardinagem e viveiricultura.
 - Unidade educativa de culturas olerícolas: folhosas, tubercules, etc.
 - Unidades educativas de apoio:
 - Mecanização Agrícola
 - Análise de Solos
 - Produção de Mudanças - Biotecnologia
 - Irrigação e Drenagem
 - Topografia
 - Inseminação Artificial
 - Análises Laboratoriais - Agroindústria
 - Unidade de armazenamento e comercialização dos produtos excedentes – Cooperativa-Escola.
 - Laboratório de Informática
 - Laboratório de Biologia
 - Laboratório de Química
 - Biblioteca
 - Mecanografia
 - Musculação
 - Quadras Poliesportivas
 - Refeitório
 - Padaria
 - Alojamentos
 - Reciclagem de lixo
 - Estação de Tratamento de Água
 - Salas de Aula
 - Salas Ambientadas
 - Centro de Treinamento
 - Internet (provedor).
- OBS: Todas as instalações estão equipadas, com equipamentos modernos capazes de oferecer condições de um bom nível de produção e informação para os alunos.
- Possui um centro de apoio administrativo ligado em rede, onde desenvolve o sistema de custos.

É neste contexto que processam as relações interpessoais, e onde buscar-se-á desenvolver um trabalho interativo fundamentado em uma Ação Comunicativa.

3.2. Pesquisa Etnográfica como metodologia

Utilizamos a pesquisa etnográfica (Severino, 1984) uma vez que é mais adequada para relatar as manifestações cotidianas do processo de comunicação da escola, bem como a sua relação com o contexto geral em que se situa.

3.3. A Seleção dos Sujeitos que participaram da Pesquisa :

- **Alunos** - buscou-se trabalhar aleatoriamente um grupo de 10% de um total de 504 alunos, deixando de fora os alunos que estavam ingressando no CEFET em 2005, uma vez que os mesmos ainda não conheciam o funcionamento da instituição. Os alunos foram convidados aleatoriamente para participarem da pesquisa os quais receberam uma orientação a respeito dos objetivos da mesma.

- **Professores** –dos 46 docentes, participaram da pesquisa, 17,4% do quadro efetivo e 6,6% do quadro de substitutos.

OBS: Não foi mencionado acima mais 3 professores do quadro efetivo uma vez que os mesmos se encontravam em cursos fora da instituição.

Os participantes foram convidados a tomar parte do estudo, sem nenhuma imposição.

- **Servidores Técnico-administrativos** – participaram 12% dos servidores técnico-administrativos de um universo de 91.

3.4. Técnicas e Instrumentos (anexo 2)

A pesquisa foi desenvolvida através de questões pré-elaboradas dividido em 2 partes:

Parte 1: Composto de 9 perguntas, das quais 7 eram abertas e 2 fechadas de forma a levantar as opiniões dos professores, servidores e alunos, sobre o processo de comunicação no CEFET-RP e o desenvolvimento da razão comunicativa

Parte 2: Composto de 5 perguntas fechadas de forma a verificar o funcionamento do ambiente acadêmico e administrativo do CEFET, assim como o processo de comunicação interno e a razão comunicativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Avaliação do processo de Comunicação no CEFET-RP e o Desenvolvimento da Razão Comunicativa

Como forma de avaliar o processo de comunicação no CEFET-RP, foi aplicado um questionário com 9 questões.

1ª Questão

A pergunta refere-se às relações de comunicação e diálogo, entre os diferentes atores da instituição (professores, servidores, alunos, comunidade). Essas relações avaliadas incluíam:

- a- Professores x Diretoria
- b- Alunos x Professores
- c- Servidores x Alunos
- d- Diretoria x Servidores
- e- Escola x Comunidades

Foram estabelecidos 4 graus para avaliar o processo de comunicação e diálogo: Deficiente, Regular, Bom e Ótimo. Foi solicitado aos atores entrevistados que anotassem com o “X” o grau que eles consideravam mais adequado.

O resultado das questões relativas à comunicação e diálogo são apresentados abaixo:

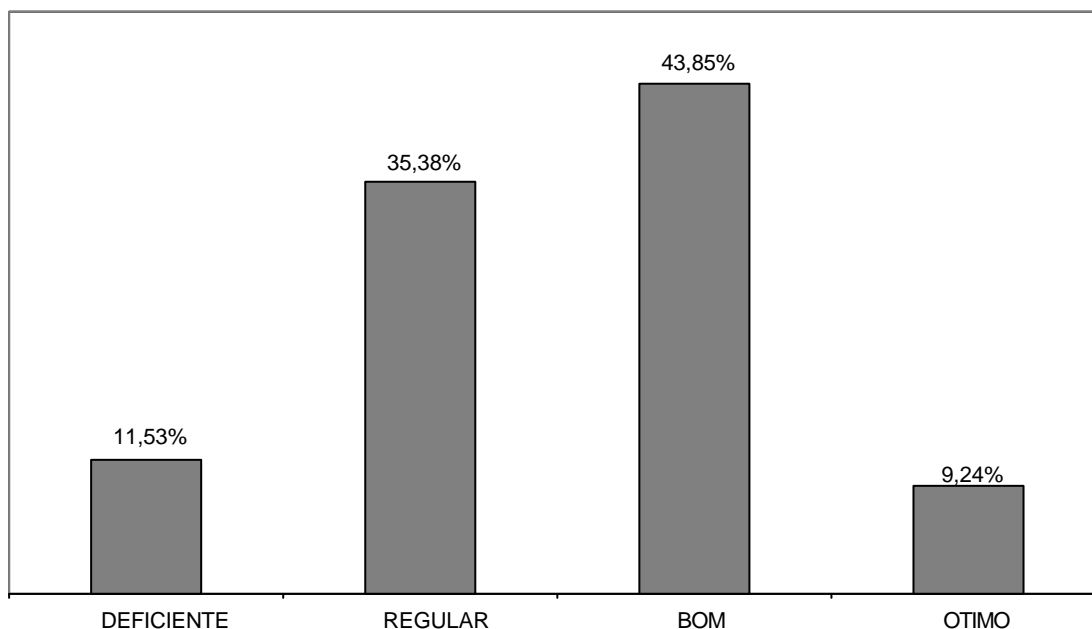


Gráfico 7: Avaliação geral dos resultados entre o processo de comunicação (diálogo) entre os atores do CEFET-RP.

Conforme a análise dos resultados da pesquisa verificou-se que a média geral dos resultados das relações para o processo de comunicação, apresentou 53,09 % para os conceitos BOM e ÓTIMO e 35,38% para o conceito REGULAR. Esse resultado deixa transparecer certo conforto, com relação a situação da comunicação e do diálogo na instituição. É preciso, no entanto, confrontar estes resultados com os da página 50 (Gráfico 11), que apresentam 69,23 % de respostas dando conta de que não há liberdade de expressão e de diálogo na instituição.

Dessa forma, pode-se colocar em dúvida as respostas que avaliaram positivamente essa questão, pois a falta de diálogo e de comunicação é um problema real e grave no CEFET-RP, como demonstrado nas respostas apresentadas na página 50 (no gráfico 11) . Para explicar esse aparente conflito de resultados, podemos considerar que no caso da questão 1, há um conjunto de perguntas, que podem ter confundido os entrevistados, induzindo-os a responder positivamente, sem ter uma maior abertura para que pudessem manifestar suas vontades de forma mais clara e precisa, destacando os pontos que consideram importantes e que interferem na liberdade de expressão e diálogo dentro do CEFET, como expressado na questão 4 pag. 50.

Pode-se afirmar que a transformação da escola e do mundo será resultante do diálogo e da participação. O homem carece de valorizar a sua condição de “ser social”, luta por integrar-se ao seu grupo e comunidade para juntos expressarem seus interesses comuns, exporem suas idéias e reivindicar seus direitos .

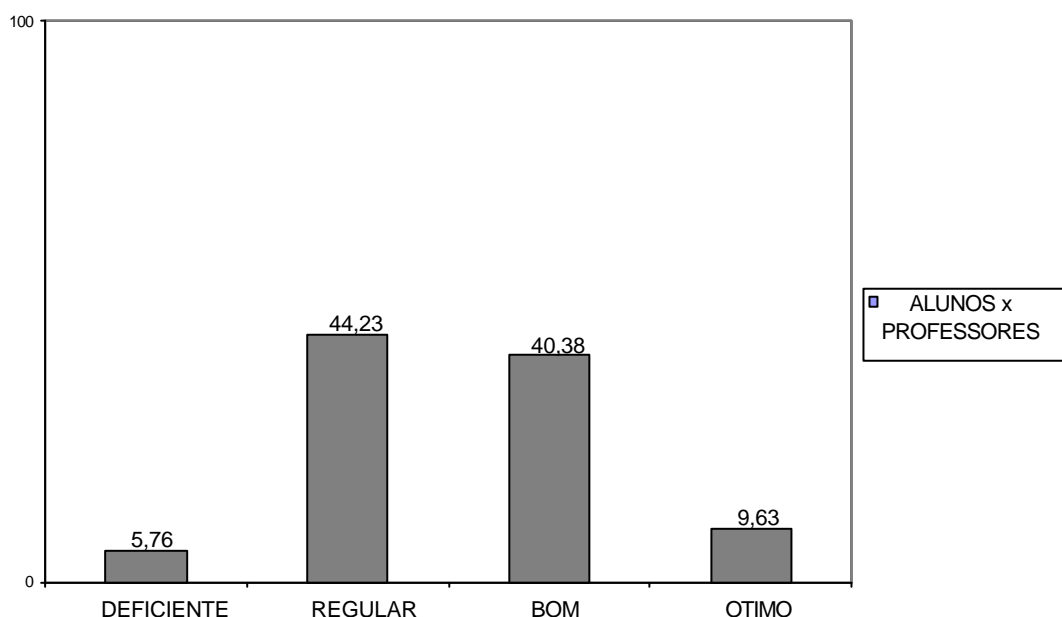


Gráfico 8: Avaliação dos resultados do processo de comunicação (diálogo) alunos X professores do CEFET-RP

A análise dos resultados do relacionamento alunos x professores, figura 40,38% como BOM e 9,62% como ÓTIMO, 44,23% como REGULAR, que contrasta com os resultados obtidos na 4ª questão da página 50 (gráfico 11), onde 69,23% dos

entrevistados consideram que não há liberdade de expressão, que não há respeito ao pensamento contrário, há muito individualismo por parte dos professores.

Tanto por ser o ato pedagógico, um ato político, comprometido com a necessidade da superação das dificuldades das classes oprimidas, quanto pelo fato de ser o educador independente e que possa expressar uma contínua interação e influência com os outros sujeitos, com a escola e a sociedade. Portanto toda pedagogia deve buscar-se no processo de comunicação, procurando sempre melhorar a suas formas de interação, para fazer frente às dificuldades existentes na relação professor-aluno.

A interação professor-aluno não pode ser pensada abstratamente, como se existissem autonomamente, ou seja, à revelia do conjunto de fatores do macro-ambiente, tanto interno como externo à escola. A interação professor-aluno, de um lado deve ser entendida como parte do projeto político pedagógico da escola, isto é, da maneira como a escola organiza e desenvolve o seu trabalho pedagógico. O conjunto de fatores do macroambiente interno não é uma realidade imutável e tão pouco independente da vontade dos atores (professores, servidores, alunos) que fazem parte do processo, que atuam nas escolas. A prática pedagógica cotidiana não pode ser entendida como resultado de condições naturais. (ao contrário só pode ser compreendida como produto das atividades historicamente condicionadas pelas interações de todos aqueles que fazem parte do processo de ensino aprendizagem).

O fato da interação professor-aluno não poder ser pensada separadamente dos conjunto dos fatores do macro-ambiente interescolar e da sociedade global, não implica que esteja totalmente subordinada a estas instâncias, isto porque o trabalho do professor em sala de aula depende, em grande medida, da sua competência profissional, da sua “vontade” em realizar uma prática pedagógica eficaz, do seu compromisso com a construção do conhecimento com o aluno.

Conforme Freire (1986), seu êxito depende da articulação do trabalho de sala de aula, com os demais fatores do macroambiente interno e com o contexto histórico-social em que se situa. Na pedagogia moderna a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador. O diálogo é desenvolvido ao mesmo tempo em que são oportunizados a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas. O alunos pois, participarão do processo juntamente com o professor.

2ª Questão

A pergunta refere-se à opinião dos entrevistados a respeito do que determina ou facilita o bom relacionamento interno na escola.

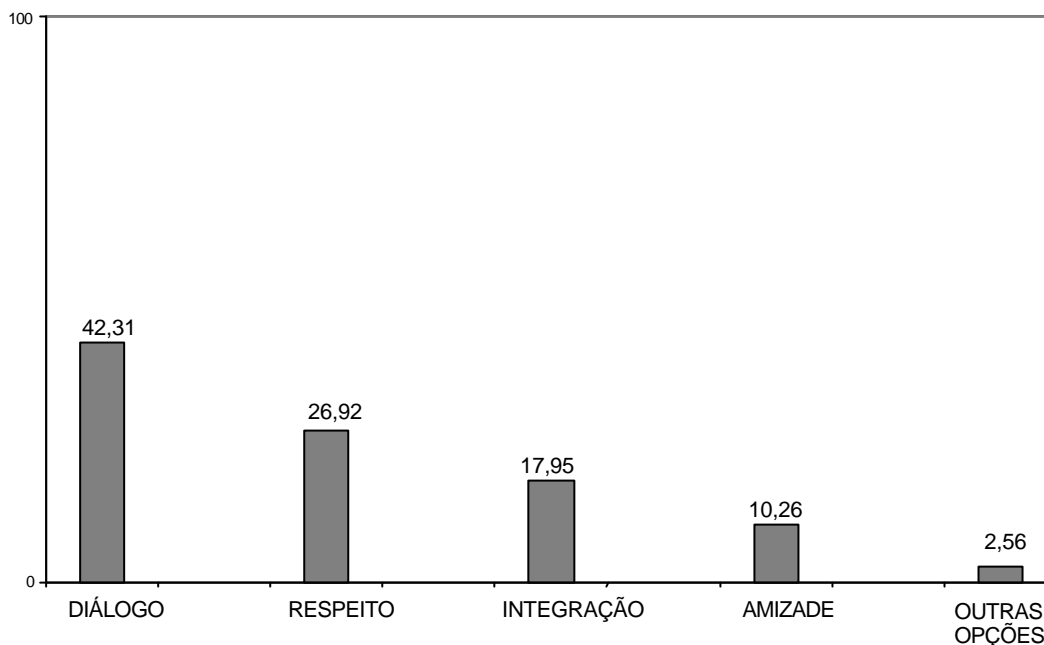


Gráfico 9: Avaliação dos resultados que determinam ou facilitam o bom relacionamento interno na escola CEFET-RP.

As respostas foram: 42,3% respondeu que o Diálogo; 26,92% respeito; 17,95% integração; 10,26% Amizade; 2,56% outras opções.

O Diálogo foi identificado através de respostas freqüentes, a necessidade de saber ouvir, abertura para discutir, disposição e humildade para dialogar, trabalhar em grupo, liberdade de expressão, administração participativa e dialógica; objetivo comum, diálogo franco e aberto.

As diferenças interculturais geram ideologias discriminatórias ou de resistência e toda conduta humana é historicamente condicionada. Contudo, na medida em que as relações entre as ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. A visão dialética da História é realista porque é fundada no conflito.

Concordamos que na Participação em grupo, há uma base interior de divergências que se manifestam no conhecimento, opiniões, preconceitos, atitudes, gostos e crenças que fazem inevitável diferença de percepção e sentimentos a cada situação compartilhada. Mas se no convívio há respeito pela idéia do outro, se costuma-se ouvir atentamente as pessoas e se discute o ponto de vista, estabelece-se um tipo de relacionamento positivo e propício ao crescimento individual e coletivo.

Constatou-se nos resultados que o índice de 42,31% da pesquisa o qual cita o Diálogo, ser um determinante fundamental no bom relacionamento e comunicação interna da Escola, o que de certa forma estão frisando certa dose de autoritarismo, individualismo dos professores, dirigentes, destacando a inexistência de diálogo e a

incapacidade de ouvir e dar atenção a quem fala, restringe o direito de participação dos alunos, no processo de interação dialógica tanto na comunicação sistêmica como no produto de uma razão comunicativa e pedagógica para o desenvolvimento do Ensino, através da construção de um conhecimento integrado pelos sujeitos (professor x alunos).

Segundo Gadotti (1975):

“O ponto de partida de uma relação autêntica deve ser o diálogo, cujo integrante essencial é o envolvimento dos interlocutores ou comunicadores que partem de uma verdade vivida, não abstrata, para atingir o âmago do ser - daí, nasce uma relação educadora”.

Dentre os demais aspectos, 26,92% atribui ao respeito o sucesso do processo de comunicação interpessoal e estão registrando necessidade de uma maior consideração e respeito nos processos de interação professor, aluno, para a formação do cidadão.

Conforme a expressão de Freire (1996): É indispensável ao ato comunicativo, para que seja eficiente, o “acordo” entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes...

17,95% dos pesquisados apontam para a integração como um fator de importância para um bom relacionamento, isto se traduz em um processo de mais aproximação, de forma a se ter uma maior união fortalecendo cada vez mais as bases de um diálogo franco e aberto fundado em acordos e consensos, tornando as relações mais humanas e socializadas, facilitando o processo de ensino aprendizagem.

Somos uma comunidade que só alcançará êxitos se houver uma participação proveitosa, organizada e produtiva de valores. Acho que individualmente somos seres incompletos e funcionamos em comunidade como pequenos membros ou partes do grande corpo ou unidade que é a escola. Presume-se pois, que cada indivíduo tem seu papel a desempenhar, tem seus talentos a multiplicar, juntos e integrados é que nos completamos e nos realizamos, ainda que sejamos uma unidade de contrários e de diversos.

10,26% atribui também a amizade como fator para o sucesso da comunicação interpessoal. Sentimos pelas colocações dos participantes na pesquisa que mediante ao ambiente de convivência do CEFET-RP ser constituído por diferenças interculturais os quais geram ideologias discriminatórias ou de resistência, nos faz perceber a necessidade de uma maior amizade, uma maior aproximação de forma a tornar as relações entre as ideologias mais dialéticas e humanas.

Quanto a outras opções em que 2,56% concluíram a respeito de resultado do processo eleitoral para diretor do CEFET-RP, ocorrido em Agosto de 2004, o qual interferiu de uma forma negativa no processo de relacionamento interpessoal, uma vez que por falta de um determinado nível de maturidade e profissionalismo, vem contribuindo para aumentar as dificuldades no relacionamento e podemos dizer que é um fator preocupante dentro de uma instituição de ensino, onde notamos “o profissionalismo” em baixa e que realmente é o sustentáculo na comunicação interna da Escola.

3ª Questão

A pergunta refere-se à opinião dos entrevistados a respeito da dificuldade encontrada nos relacionamentos entre os atores e suas possíveis causas (ver anexo)

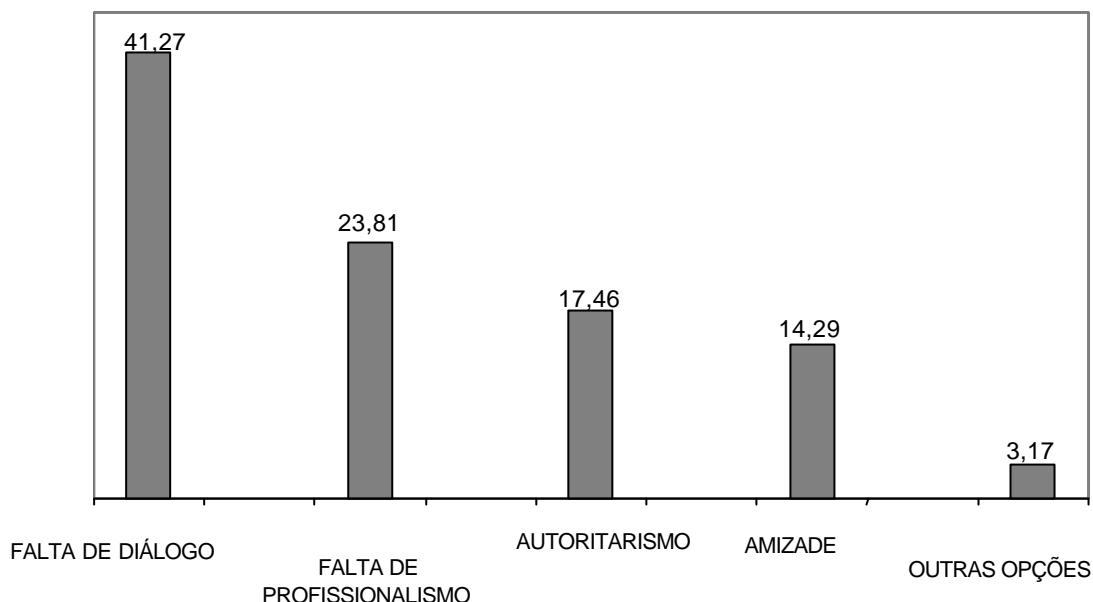


Gráfico 10: Avaliação das dificuldades encontradas nos relacionamentos entre os atores e suas causas no CEFET-RP

Verifica-se mais uma vez o grau de determinismo em que a apresentação na comunidade se manifesta;

41,27% disse a falta de diálogo;

23,81% a falta de profissionalismo;

17,46% autoritarismo;

14,29% falta de amizade ,

3,17% outras opções.

O que vem a confirmar as respostas anteriores quanto a falta de diálogo, nos processos de relacionamento. Segundo Gadotti (1975), acredito no esforço por uma relação cordial e solidária, se pudermos renunciar em parte dos nossos ímpetos de juízos e tolerância com o próximo. Se pudermos nos dispor mais a ouvir e a colher as idéias alheias e admitir que o diálogo é a ponte que pode nos unir sem violentar, porque neste tratamento dialético, as divergências não subtraem , mas se concatenam e se amalgamam, para gerar novidades de experiências e dias melhores de convívio. Essa renúncia à certeza que cega, desenvolverá um espírito de humildade que se firmará em desejo e colaboração. Este novo profissional, tenderá a ser um homem do diálogo consigo mesmo e com os outros.

A falta de profissionalismo foi considerado por 23.81% dos pesquisados, o que nos preocupa uma vez que a maneira de agir do profissional e que prevê consciência crítica, competência técnica, ética e seriedade no trato com a profissão e com o mundo que a envolve. Penso que todo servidor público de uma instituição de ensino, é um educador e que essa dimensão especial deve orientar a sua formação profissional, isto é, a sua capacitação no sentido de preocupar-se com o saber, o saber e saber ser.

Segundo Libâneo (1982) :

“O educador é um profissional preocupado com o fazer embora o faça sem se preocupar com a realidade objetiva da situação concreta que o envolve”.

A despeito da opção de 17,46% pelo autoritarismo, como sendo um dos fatores que interferem no processo de relacionamento, interpretando assim, o que ocorre comumente nas escolas um desviar dos processos de comunicação, uma vez que a linguagem utilizada é a da pedagogia tradicional, deixando de ser utilizada para busca do entendimento, do diálogo, passando a ser utilizado para constrangimento, coações, imposições, autoritarismo e até constrangendo os espaços da ação comunicativa. Bastos (1998)

No que diz respeito à amizade em que se pronunciaram 14,29%, o que vem a confirmar o posicionamento na questão 2, na qual manifesta-se a opinião dos entrevistados a respeito do que determina ou facilita o bom relacionamento interno da escola, onde 10,26% pronunciaram a favor da amizade.

4ª Questão

A pergunta refere-se a opinião dos entrevistados a respeito da liberdade de expressão e de diálogo no relacionamento interno da escola.

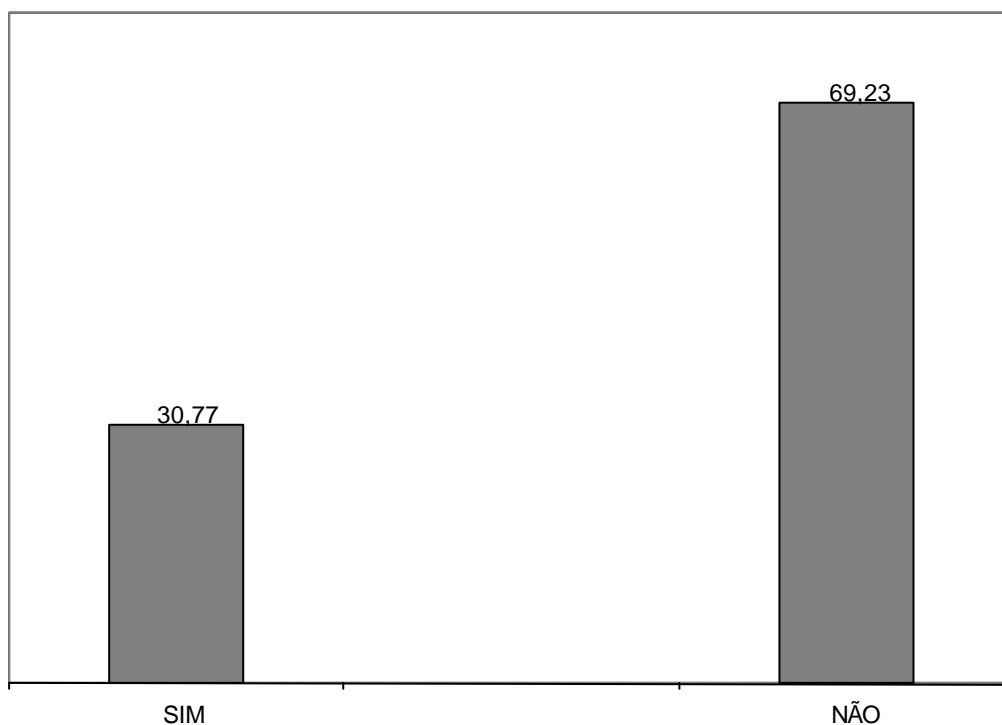


Gráfico 11 : Avaliação a respeito da liberdade de expressão e de diálogo no relacionamento interno da escola

Observa-se que, em 69,23% dos entrevistados consideram que não há liberdade de expressão; há receio de ser mal interpretado, não há respeito ao pensamento contrário, há muito individualismo por parte dos professores, traduz um quadro que figura grande nível de centralização, excesso de autoridade ou falta de coordenação administrativa e/ou falta de uma administração democrática e participativa, resultando em pouco diálogo e comunicação entre os atores que participam no e do processo de desenvolvimento de ensino, que no dizer de Freire (1996):

“Aquele que dialoga, não invade, não manipula, não paternaliza, mas, problematiza e critica para inserir o homem em sua realidade como sujeito de transformação”.

Diante do momento em que vivemos, penso que é tempo de lutarmos contra um processo unidirecional dos meios de comunicação e de certas técnicas pedagógicas autoritárias e tradicionalistas, de forma a despertar em todos o desejo e a vontade de participação, isto é, forjar a própria história, deixando de ser expectadores passivos.

É certo que jamais o povo terá cidadania como dádiva ou como presente e sua liberdade não pré-existe, porque o propósito do poder é só dominação. Resta pois, ao povo, participar para criar seu próprio projeto de “emancipação”, só pela participação se educa para a responsabilidade.

Como afirma Demo (1991):

“No cerne dos desejos políticos do homem está a sua participação, que sedimenta suas metas eternas de auto-gestão, de democracia, de liberdade e de convivência”.

Entende-se que a escola é o lugar ideal para a participação como postura política, uma vez que prioriza a luta pelos direitos, busca conquistar seus espaços e comprometer-se com a necessária transformação social.

Segundo Gutierrez (1978):

“Uma educação politizada que esteja em função da comunidade natural, na qual todos (professores, servidores, alunos e pais) devam participar da descoberta e da criação dos conhecimentos, valores culturais, através de suas experiências e de seus trabalhos do dia a dia”.

5ª Questão

A pergunta refere-se a opinião dos entrevistados de como melhorar a comunicação para se ter uma interação dialógica e uma plena integração no trabalho.

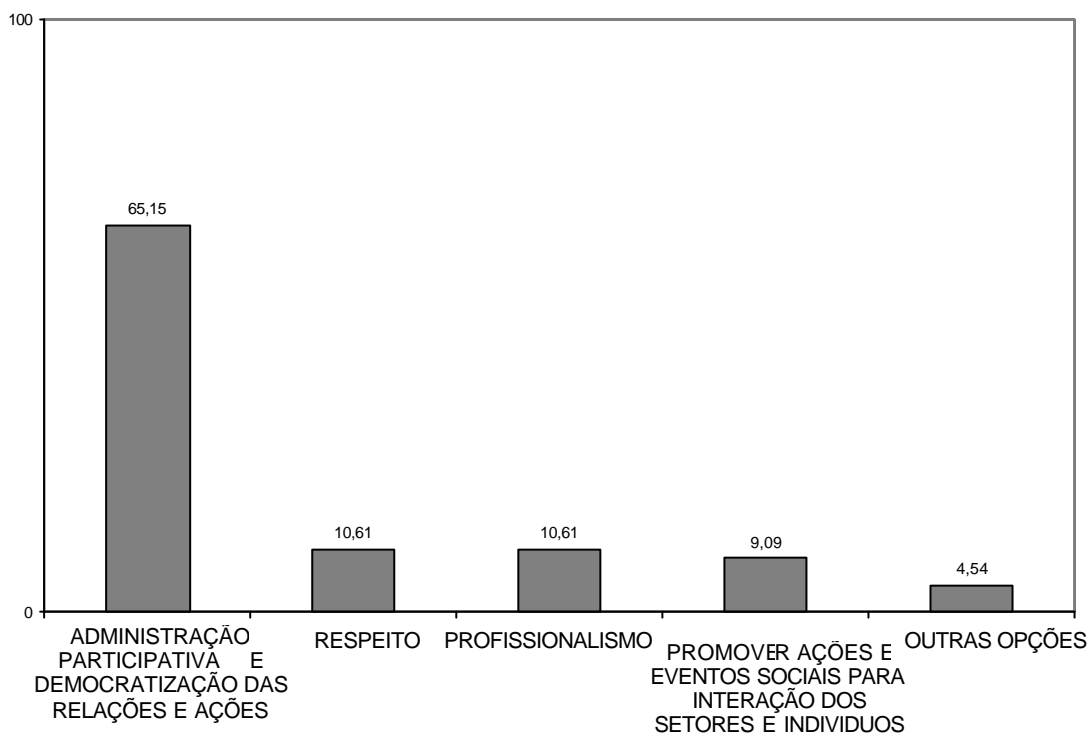


Gráfico 12: Avaliação de como melhorar a comunicação para se ter uma interação dialógica e uma plena integração no trabalho, no CEFET-RP

Conforme os dados da pesquisa em que 65,15% se pronunciam a favor de uma administração participativa com democratização das relações e ações, quer-se afirmar categoricamente, como diz Weber (1982) que a “participação”, desde a base do poder central, seja na elaboração de planos e programas, seja na fiscalização de gestão de recursos, na avaliação de desempenho institucional ou na contribuição para a reforma de homens, é certamente o único caminho histórico para avançar na construção da democracia, em cujo contexto são forjadas as linhas gerais de uma gestão educacional comprometida com a qualidade da Escola Pública.

De acordo com este pensamento, precisamos superar a nós mesmos para termos condições de praticar um bom e agradável relacionamento não só em uma visão de comunicação interpessoal, mas intersubjetivamente dentro e entre os processos pedagógicos numa ação comunicativa.

As opções: respeito, profissionalismo, vem reforçar as colocações implícitas nas respostas anteriores.

Promover ações, eventos sociais para interação dos setores e indivíduos, se traduz na forma de visão de um determinado grupo de cidadãos que busca nestas

ações uma forma de aproximação e interação entre os atores que desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem dentro do CEFET-RP melhorando assim a comunicação interpessoal. De acordo com os pressupostos, posso dizer que as áreas de conhecimento estão constituídas em compartimentos estanques e independentes num processo de fragmentação que se reflete na forma como foram estruturadas as instituições de ensino na sociedade.

6ª Questão

A pergunta refere-se a opinião dos entrevistados a respeito do nível de satisfação com o ambiente de trabalho em geral, foi solicitado que classificasse a resposta em regular, médio, e alto..

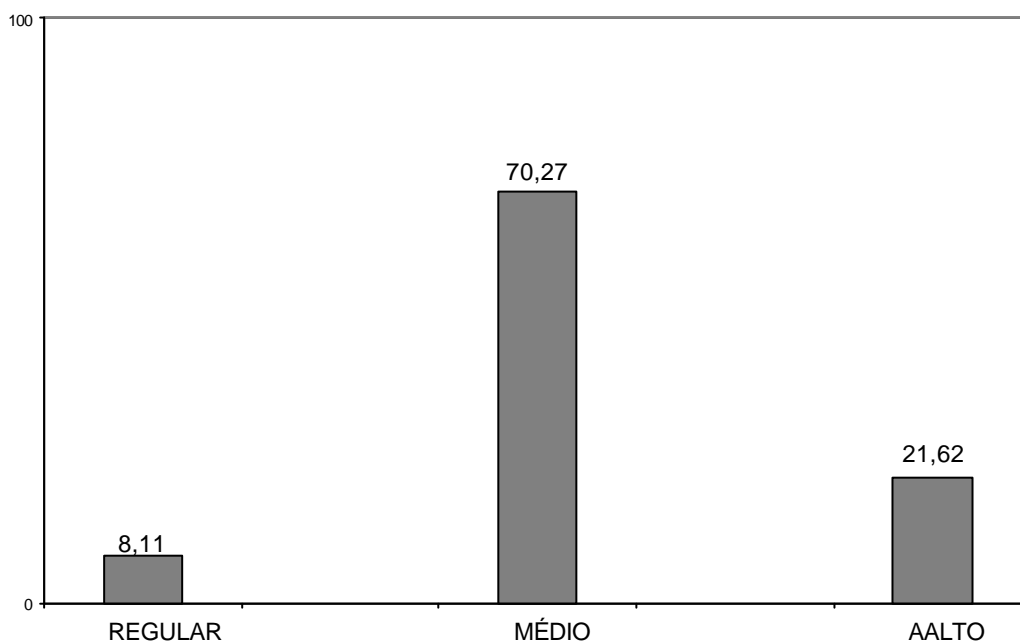


Gráfico 13: Avaliação sobre o nível de satisfação dos atores no ambiente de trabalho do CEFET-RP

Frente aos resultados em que 70,27% dos entrevistados responderam médio em relação ao nível de satisfação com seu ambiente de trabalho, 21,62% alto e 8,11% regular, diz respeito apenas ao grau de satisfação pessoal e em sentido individual e materialista como é próprio da cultura brasileira, não levando em consideração o sócio-psicológico; a comunicação e a interação social, traduzindo assim em um baixo nível de relacionamento e diálogo, interferindo e até impedindo o processo de desenvolvimento da razão comunicativa, como afirma Demo (1991):

“A felicidade se encontra e se faz em comunidade em convivência e participação”

7ª Questão

A pergunta refere-se a opinião dos entrevistados a respeito do que pode ser feito para recuperar o ânimo e a alegria com o fazer do dia a dia.

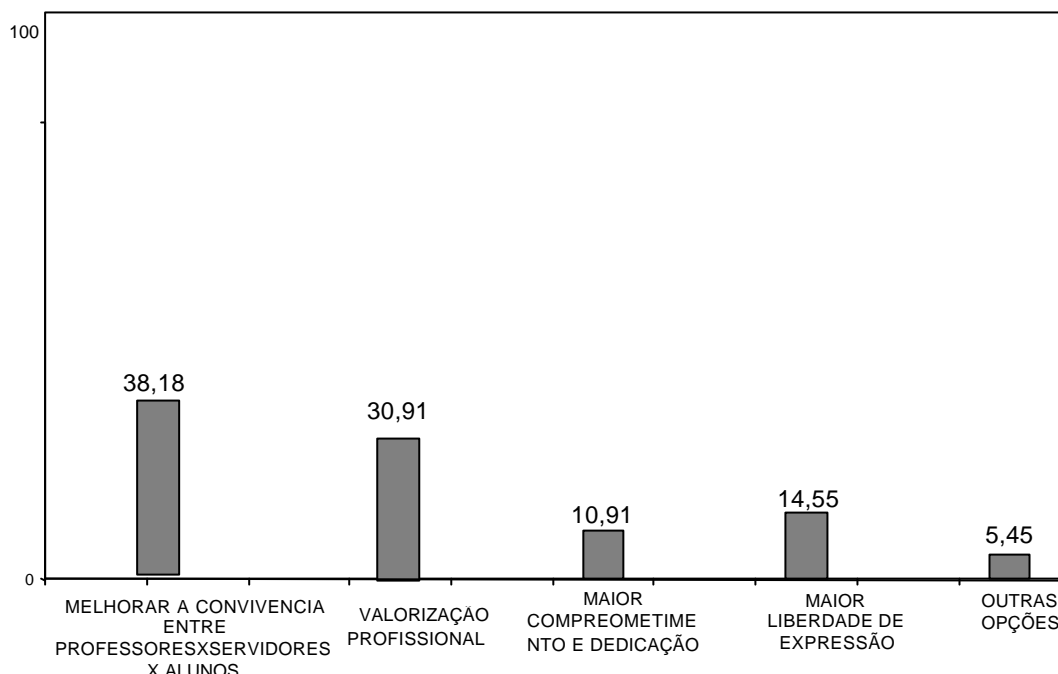


Gráfico 14: Avaliação do como recuperar o ânimo e alegria com seu fazer no dia a dia dos atores no CEFET-RP.

Ao que responderam:

38,18% - Melhorar a convivência entre servidores, professores e alunos.

30,91% - Valorização profissional

14,55% - Maior liberdade de expressão

10,91% - Maior comprometimento e dedicação

5,45% - outras opções.

Frente aos resultados em que 38,18% citam a necessidade de melhorar a convivência entre os atores no processo de ensino (professores, servidores e alunos), traduz a necessidade sentida pelos mesmos na melhoria em todos os níveis do relacionamento humano intersubjetivamente, para que se possa auferir um grau de satisfação, conforme Demo (1991):

“No cerne dos desejos políticos do homem está a sua participação que sedimenta suas metas eternas de auto-gestão, de democracia, de liberdade e de convivência”.

A valorização profissional, passa inevitavelmente pelo nível de profissionalismo, por um processo de participação efetiva nas ações comunicativas e interativas no processo de formação do cidadão e da cidadania e que é alvo das constantes ponderações por parte das respostas nas questões anteriores.

8ª Questão

A pergunta refere-se a opinião dos entrevistados a respeito de quais as vantagens da cooperação nas relações interpessoais. As respostas foram as seguintes.

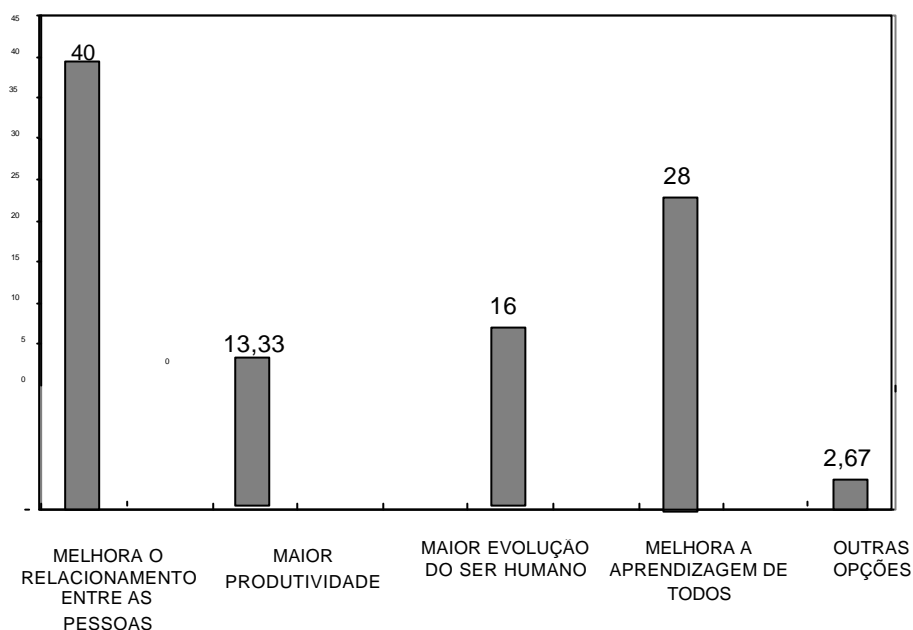


Gráfico 15: – Avaliação sobre quais as vantagens da cooperação nas relações interpessoais entre os atores do CEFET-RP.

40% melhora o relacionamento entre as pessoas (alunos, professores, servidores, comunidade); 16% promove uma maior evolução do ser humano; 28% melhora a aprendizagem de todos; 13,33% melhora a produtividade; 2,67% outras opções.

Conforme os resultados, entende-se que os benefícios para o cidadão e para a coletividade, quando o trabalho é dentro de um processo cooperativo e interativo, onde se busca o respeito e a socialização dos resultados é fundamental para o desenvolvimento pessoal e interpessoal e da coletividade.

As respostas a esta pergunta foram totalmente relacionadas ao trabalho dos professores o que vem frisar mais uma vez a necessidade de um maior relacionamento tanto interpessoal (comunicação) como no processo pedagógico da ação comunicativa. A flagrante necessidade de reformular posturas, métodos e formas de construção de um ensino de qualidade, dentro de um processo de valorização do ser humano numa visão mais compartilhada mais instrutiva e comunicativa.

9ª Questão

A pergunta refere-se à opinião dos entrevistados a respeito da comunicação para que o ensino e aprendizado dos alunos tenham ganho efetivo para uma melhor formação do cidadão.

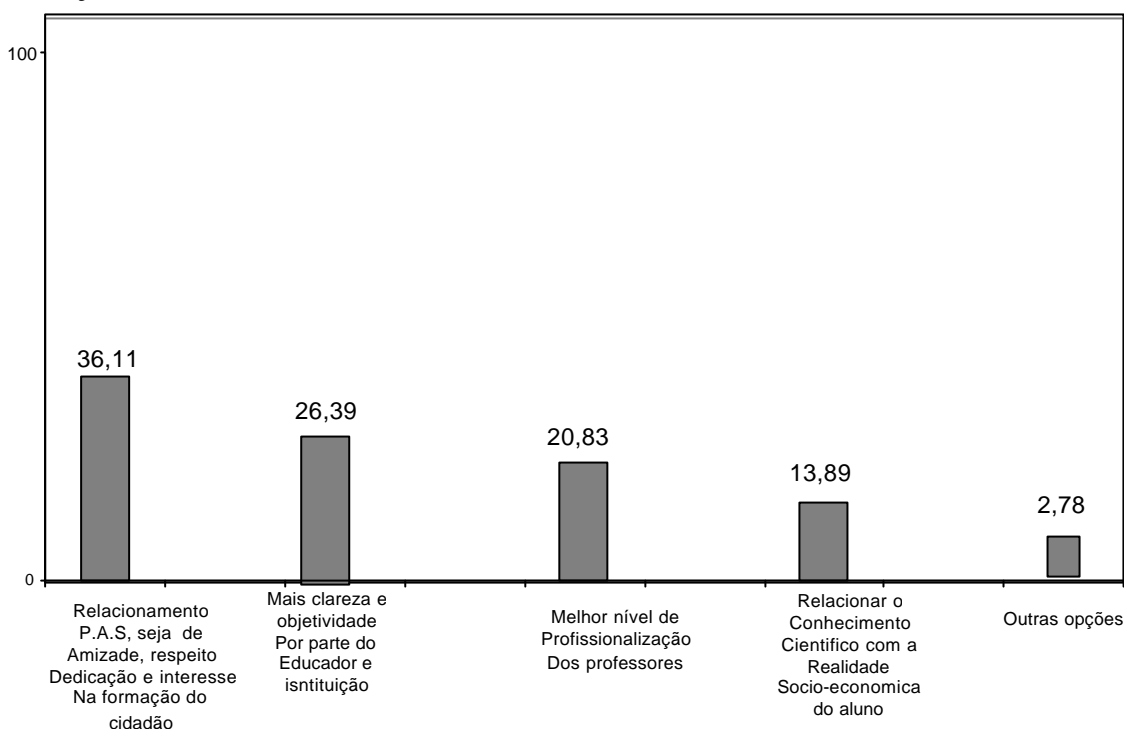


Gráfico 16 – Avaliação da comunicação para aprendizagem dos alunos e um melhor ganho efetivo na formação do cidadão.

Através da análise dos resultados obteve-se os seguintes dados: 36,11% consideram que o relacionamento professores, alunos e servidores seja de amizade, respeito, dedicação e interesse na formação do cidadão.

26,39% se posicionaram para uma maior clareza e objetividade por parte do educador e instituição no processo de ensino aprendizagem.

20,83 % manifestarem para a necessidade de melhorar o nível de profissionalização dos professores.

13,89% se manifestaram a necessidade de um maior relacionamento entre o conhecimento científico e a realidade sócio-econômica do aluno.

2,78% tiveram outras opções.

A interpretação dos resultados mostra que foi totalmente voltado para o trabalho dos professores, em que se frise mais uma vez a necessidade de um relacionamento inter-pessoal como no processo de interação dos atores (professores, servidores e alunos), dentro da égide do diálogo através de uma razão comunicativa. A flagrante necessidade de reformular posturas, métodos e formas de ensino procurando sair de uma pedagogia tradicional assim como a valorização e interrelação dos conhecimentos científicos com a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos , aliado a uma melhor capacitação profissional docente, traduzirá num processo de comunicação que proporcionará um maior ganho na formação do aluno cidadão.

4.2. Avaliação do Ambiente Acadêmico e Administrativo do CEFET assim como o processo de comunicação interno e a razão comunicativa

Questionário I – Parte 2

Para avaliar o ambiente acadêmico do CEFET-RP, foi aplicado um questionário com questões que poderiam ser respondidas como falsas ou verdadeiras. Esse questionário foi dirigido aos três segmentos, ou seja, alunos, professores e servidores.

A pergunta apresenta 02 possibilidades:

- a- Um avanço desmensurado da burocracia administrativa
- b- Uma estrutura curricular tecnocrata e fragmentada

De acordo com as respostas V(verdadeiro) e F (falso), obteve-se os seguintes resultados e foram elaborados os seguintes gráficos.

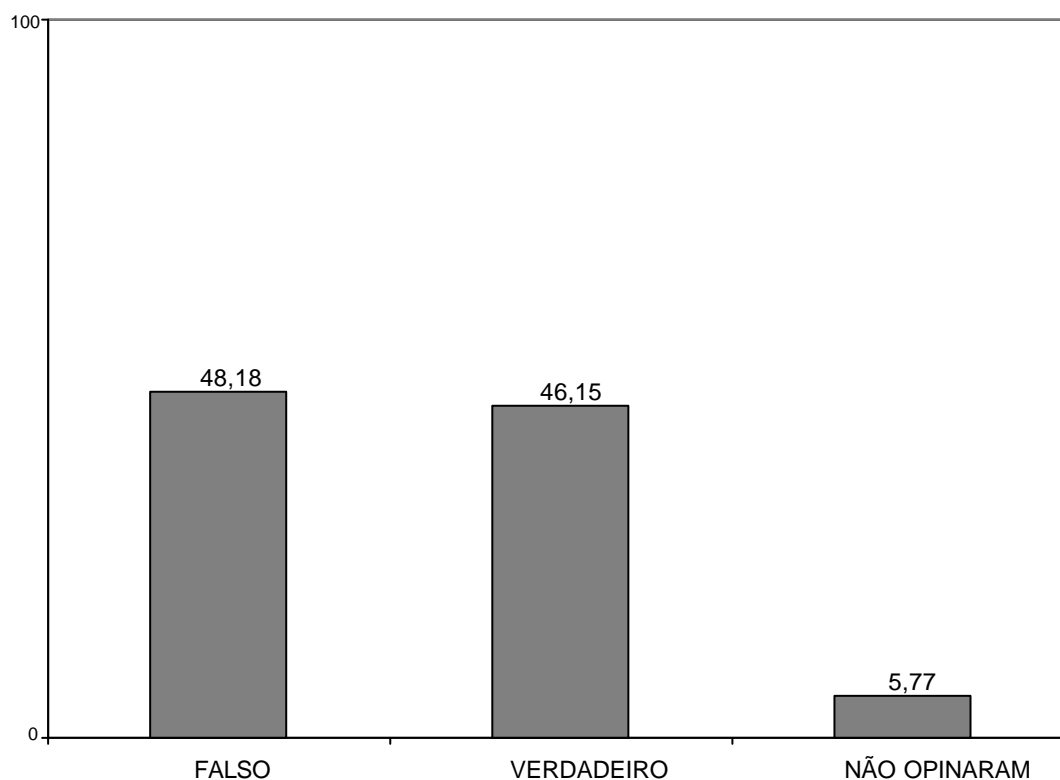


Gráfico 17 -Avaliação dos resultados a respeito do avanço desmensurado da burocracia administrativa no CEFET-RP.

Com relação a alternativa a, responderam falso 48,18% dos entrevistados 46,15% verdadeiro e 5,77% não opinaram.

Os dados apresentados deixam um grande alerta, uma vez que 46,15% dos entrevistados consideram que há um avanço da burocracia administrativa, o que vem interferir no processo de comunicação e diálogo, na horizontalidade das ações, limitando e até impedindo o desenvolvimento de uma ação comunicativa no âmbito institucional.

Mediante as considerações, torna-se necessário implementar, em um processo participativo, os melhores caminhos para desenvolver um projeto básico, que venha atender os segmentos da escola (ensino), dentro de uma visão menos burocrática e fracionada contribuindo assim para implementação de uma Ação Comunicativa .

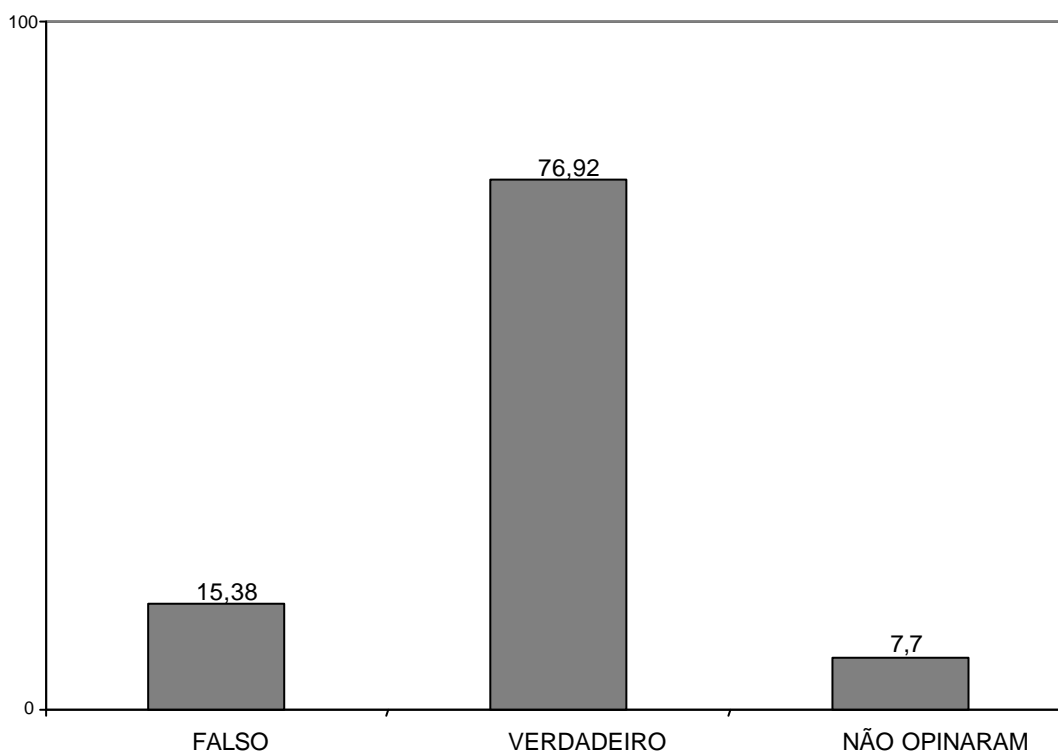


Gráfico 18 : Avaliação dos resultados a respeito da estrutura curricular tecnocrata e fragmentada no CEFET-RP

Verifica-se a partir dos resultados que 76,92% dos entrevistados consideram verdadeiro que no ambiente do CEFET-RP, predomina uma estrutura curricular tecnocrata e fragmentada, reflexo da reforma do ensino profissionalizante, traduzindo numa pedagogia tradicional baseada na seriação, divisão do saber e avaliação quantitativa dos resultados refletindo diretamente no processo de ensino aprendizagem contrastando com as necessidades de uma escola crítica integrada e participativa, dentro da égide do diálogo.

A questão da qualidade de ensino não pode ser pensada a partir de situações fragmentadas e de formas isoladas na busca da melhoria, enquanto não se buscar a

melhoria da Escola como um todo, contando com a participação dos pais, dos alunos, dos professores, dos profissionais da educação não se avançara muito. As estruturas educacionais devem preparar-se para transmitir capacidades discursivas, bem como oferecer condições favoráveis à aprendizagem crítica.

2ª Questão

Considerando a evolução nas inovações tecnológicas no mundo moderno, qual a sua opinião sobre a adoção de uma “razão comunicativa” em substituição a “razão tecnicista” e “instrumental”, ora dominante. Para avaliar a concordância ou discordância dos entrevistados, foi dado como opção (sim) ou (não).

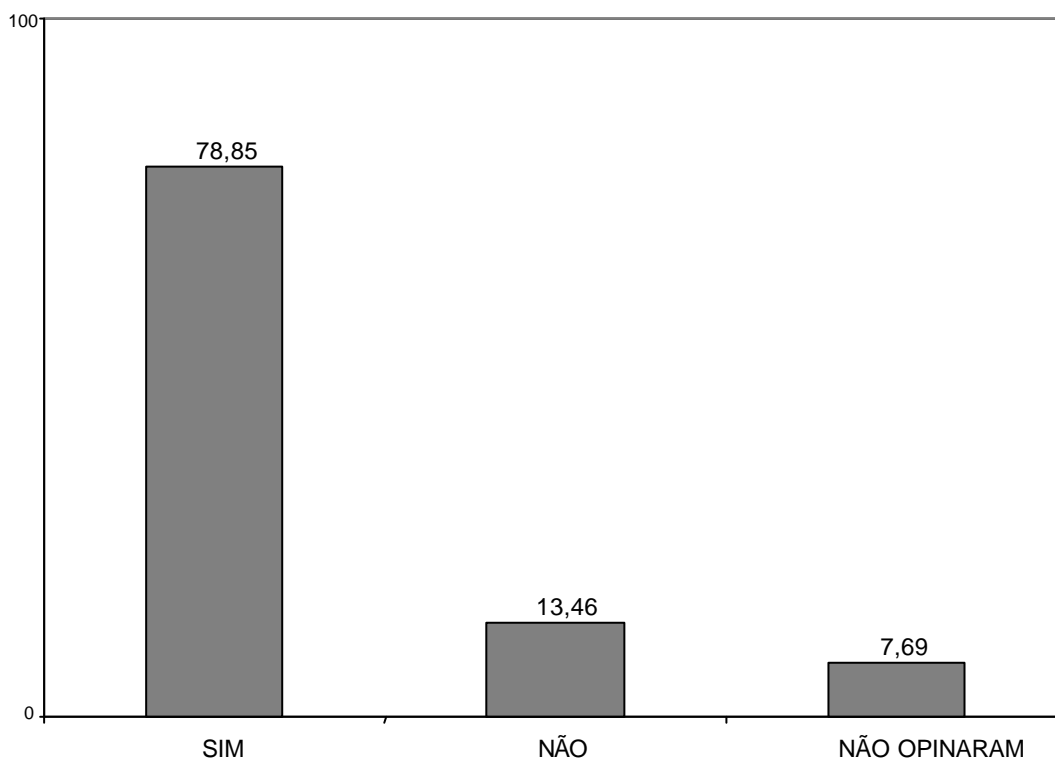


Gráfico 19: Avaliação dos resultados a respeito da adoção de uma razão comunicativa em substituição a razão tecnicista e instrumental no CEFET-RP.

Marcaram SIM, 78,35% o que vem confirmar a necessidade de uma mudança de paradigmas, de forma a sair de uma razão tecnicista e instrumental, autoritária, para uma razão comunicativa, uma vez que a falta de entendimentos, comunicação gera incertezas, desmandos, autoritarismo, insatisfação, o que interfere no processo de desenvolvimento do ensino.

Conforme Habermas (1989):

“A opção por um abandono a longo prazo de contextos da ação orientada ao entendimento e, com isso, dos âmbitos da vida estruturadas comunicativamente significa retrair-se do isolamento monádico que representa a ação estratégica. Coisa que com o tempo acaba sendo auto-destrutiva”.

Prestes (1995) afirma que:

“a escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado cultural para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Disso decorre uma crise escolar; em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo”.

3ª Questão

Para impulsionar uma maior participação dos atores (alunos, professores e servidores), no processo de ensino aprendizagem, apresentamos algumas alternativas que podem ser respondidas com F (falso) ou V (verdadeiro).

a - Uma nova reconstrução do processo que envolve a relação Teoria x Prática.

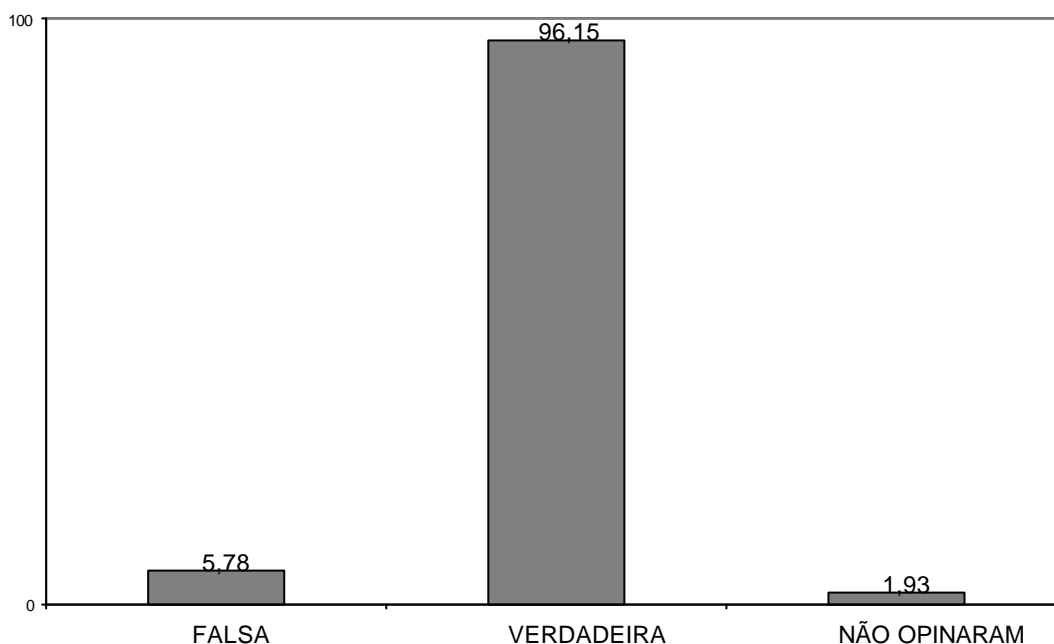


Gráfico 20: Avaliação dos resultados a respeito de uma nova reconstrução do processo que envolve a teoria x prática no CEFET-R

Com relação a alternativa a, responderam Verdadeira 96,15% dos entrevistados, 5,78% Falso e 1,93% não opinaram.

Frente aos resultados em que 96,15% dos entrevistados consideram verdadeira uma nova reconstrução do processo que envolve a relação teoria x prática se procede uma vez que desenvolvia-se na Escola Agrotécnica, hoje CEFET, o sistema de ensino integrado fundado no lema “aprender a fazer fazendo” em que havia uma grande interação teoria-prática, com grande benefício para a formação do cidadão/aluno, modificado com a reforma do ensino profissionalizante, o que provocou perdas substanciais para o processo de desenvolvimento do ensino. Nota-se assim a grande preocupação dos entrevistados na reconstrução do processo teoria-prática, de modo a resgatar um modelo de ensino adequado e necessário a uma instituição profissional que tem como base a agropecuária.

Conforme Bastos (1998):

“O ambiente teórico-prático do ensino tecnológico pode incorrer nos desvios acerca das aplicações técnicas como “feitiços” da ciência e da tecnologia, seguindo as pegadas do funcionalismo e da racionalidade instrumental. O ambiente a ser construído é do conhecimento, vivenciado pela ação comunicativa, que não deve ser puramente cognitivo e nem exclusivamente manipulativo. O ambiente deve ser de aprendizagem e não de adestramento para exercer atividades de mão de obra, em função das necessidades de mercado”.

b- um trabalho cooperativo, multidisciplinar e interativo responderam :

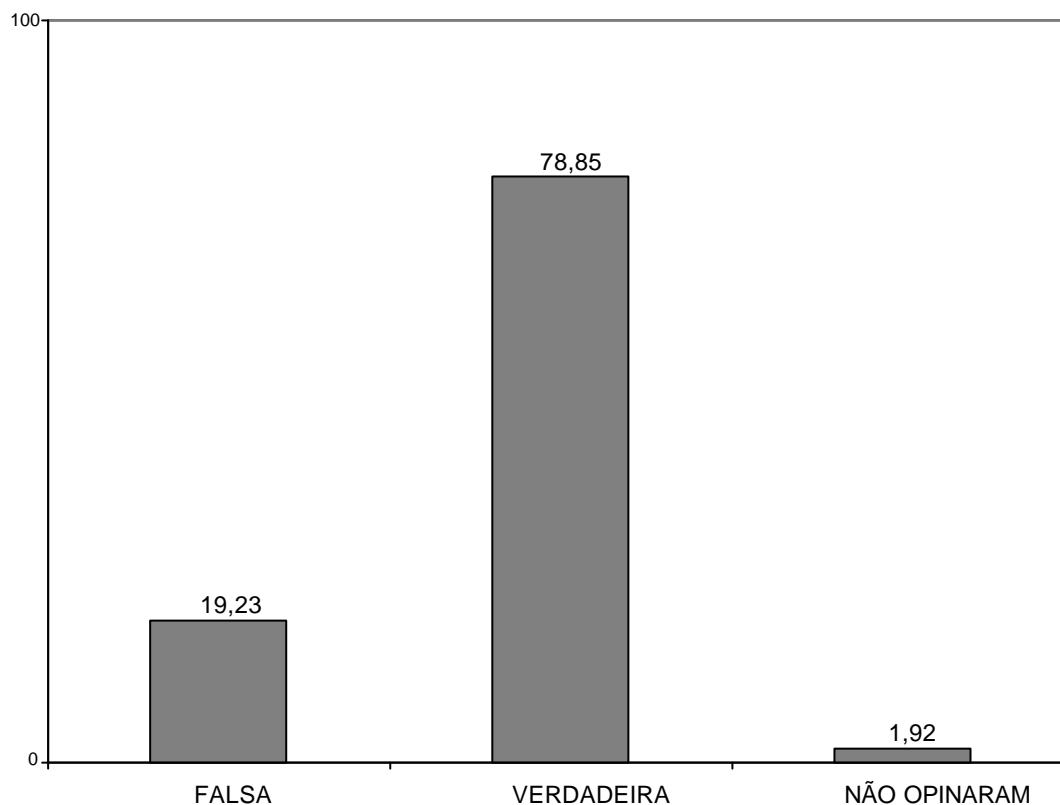


Gráfico 21: Avaliação dos resultados a respeito do trabalho cooperativo multidisciplinar interativo no CEFET-RP

Conforme a alternativa b, 19,23% responderam falso , 78,85% responderam verdadeiro e 1,92% não opinaram.

Conforme o resultado acima, verifica-se o grau de certeza de todos os atores que estão envolvidos no processo de construção do conhecimento em afirmar a necessidade de um esforço coletivo e comunicativo, de forma a buscar as explicações e respostas para a solução dos problemas.

Trata-se, portanto de recuperar a unidade entre as diferentes instâncias sistêmicas. A base será sempre a ação comunicativa intersubjetivamente refletiva e que apresenta uma única exigência: a participação interessada de sujeitos na construção de um conceito ou na execução de uma ação. Para Habermas, os seres humanos não são apenas portadores de consciência, mas de competência comunicativa. Assim pode agir sobre as estruturas, transformando-as e tornando-as significativas. Na comunicação, o ser humano encontra força estimulante para desenvolver a criatividade e a inovação sócio-cultural (Ingran, 1993).

c -uma participação de todos os atores (alunos, professores e servidores) dentro de uma ação comunicativa, de forma a buscar as respostas para a solução dos problemas.

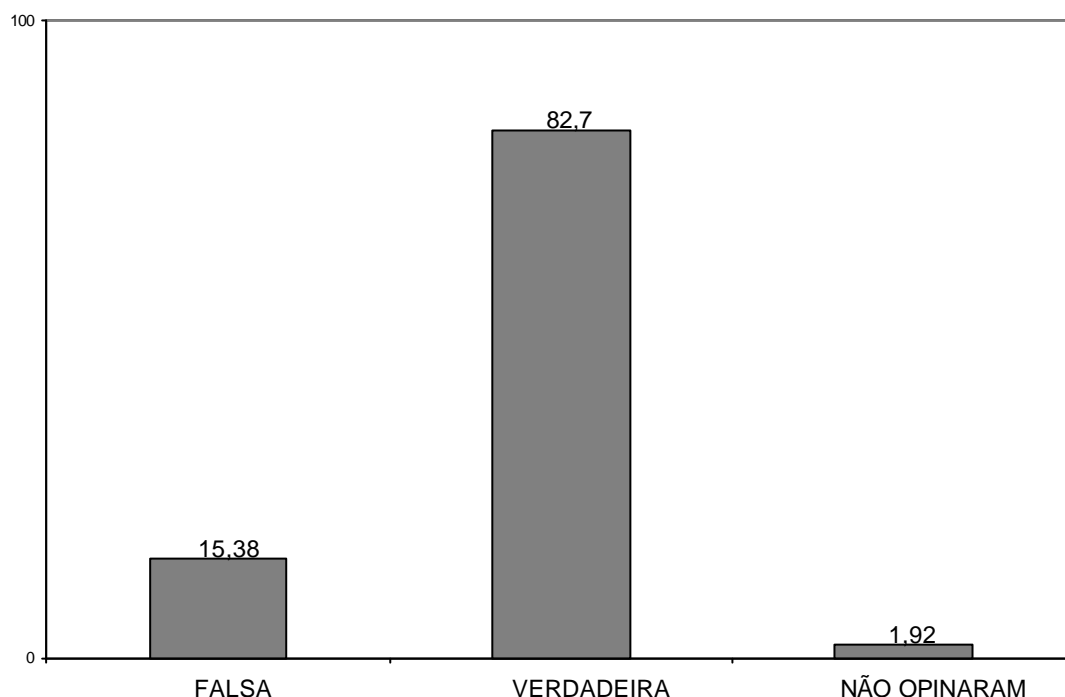


Gráfico 22: Avaliação dos resultados a respeito da participação dos atores em uma ação comunicativa no CEFET-RP

Conforme a alternativa c, 15,38% responderam falso, 82,7 % responderam Verdadeira e 1,92% não opinaram.

Na análise dos resultados, verifica-se a comprovação da resposta anterior, onde esta amplitude de participação dos sujeitos se fará necessária para a busca das respostas para a solução dos problemas a nível institucional-administrativo da Escola.

4ª Questão

Para avaliar o interesse na adoção de uma teoria crítica no espaço da ação comunicativa no CEFET-RP, foram apresentadas 3 alternativas que poderiam ser respondidas como falsas (F) ou verdadeiras (V). A primeira alternativa colocava a questão da introdução da racionalidade comunicativa tanto para a solução de problemas técnicos, como para a emancipação dos atores. A segunda questão está ligada a teoria e prática e a superação de dificuldades. A terceira questão envolve a interpretação dos entrevistados em relação a proposição de teoremas e abordagens críticas, que possam criar critérios de comunicabilidade.

Apresentaremos algumas alternativas F(falso) ou V(verdadeiro)

a - A necessidade da introdução de uma “Racionalidade Ampliada” como benefício para análise e compreensão da realidade atual, o que significa não apenas o interesse técnico de resolver problemas, mas as oportunidades de realização da emancipação dos participantes.

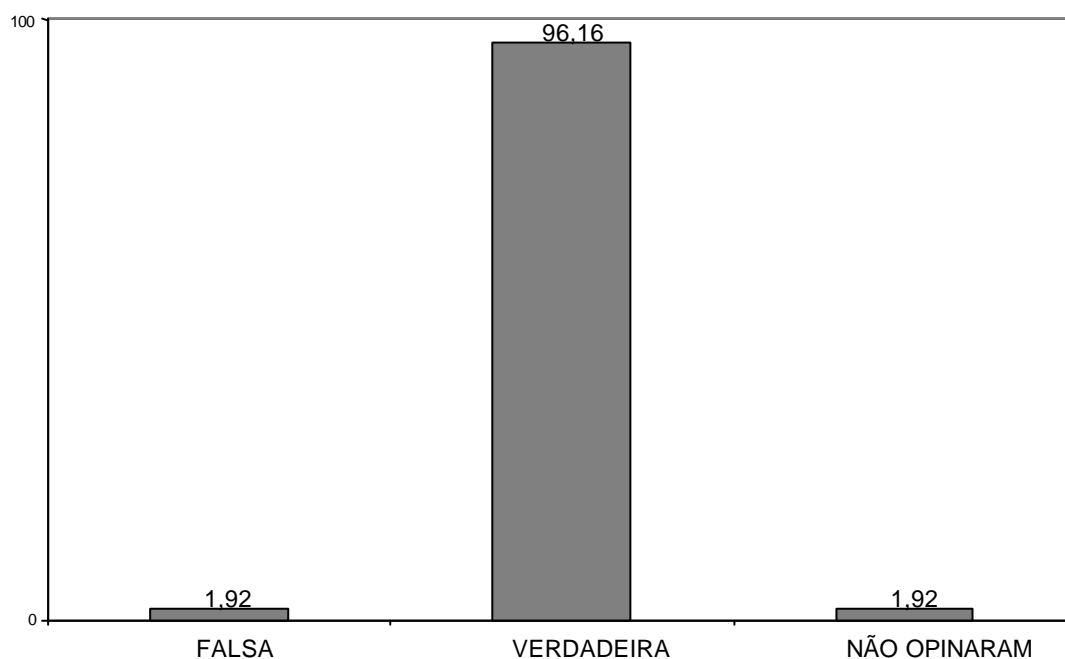


Gráfico 23: Avaliação dos resultados a respeito da necessidade da introdução de uma racionalidade ampliada com o benefício para análise e compreensão da realidade atual no CEFET-RP

Considerando a alternativa a, 1,92% opinaram Falso, 96,16% opinaram Verdadeiro, 1,92% não opinaram

Conforme o resultado da questão, certifica-se que o sujeito dotado de razão epistêmica; deverá ser ampliado para o sujeito capaz de ser competente no âmbito de uma racionalidade que conduz à consensos, abre perspectivas para os setores sociais e reestrutura a formação dos indivíduos para a vida ética, política e social afastando-se

assim ao estreitamento do conceito de racionalidade, na medida em que vincula a ação racional a obtenção de determinados fins.

b - A condição Teoria Prática conduz os indivíduos em situações conscientes a superar dificuldades e frustrações.

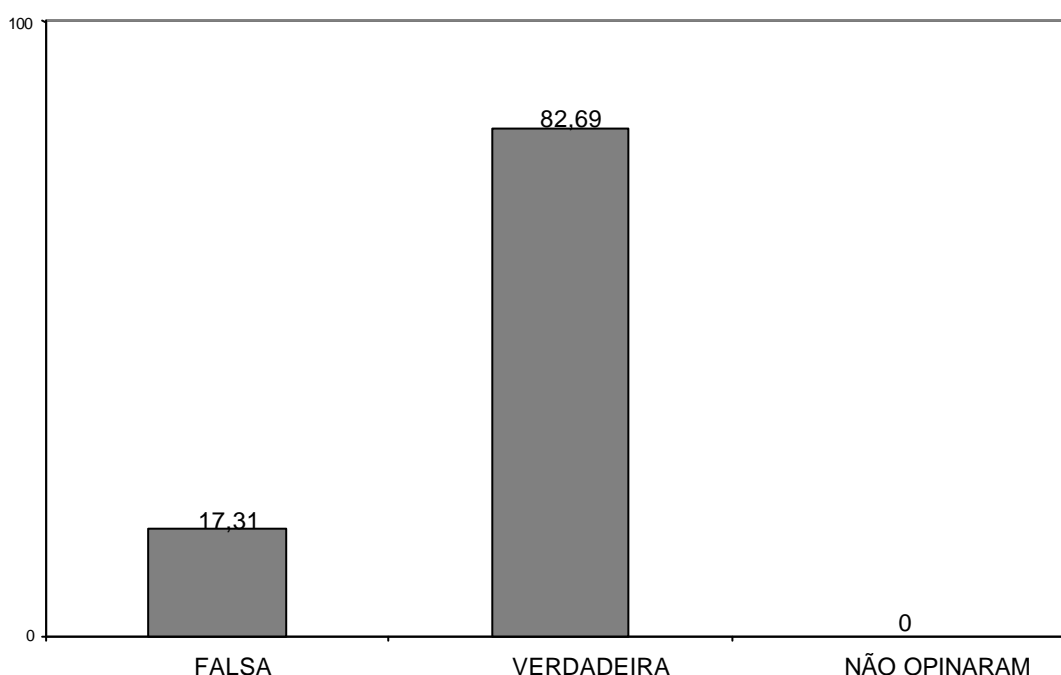


Gráfico 24: Avaliação dos resultados a respeito da teoria prática no CEFET-RP

Conforme a alternativa b, 17,31% opinaram Falso, 82,59% opinaram Verdadeiro.

Analisando os resultados, constata-se de um modo bem convincente a positividade da resposta no que diz respeito à inter-relação teoria-prática para melhor compreensão e relacionamento dos conteúdos e a situação dos mesmos à realidade social, o que vem proporcionar um melhor desenvolvimento do ensino e do cidadão.

c - A Ciência Social depende dos significados e interpretações dos atores (Alunos, Professores e Servidores), o qual envolve Proposições dos Teoremas Críticos fundamentados na linguagem e nas experiências de uma comunidade auto-reflexiva, criando critérios de autenticidade e comunicabilidade.

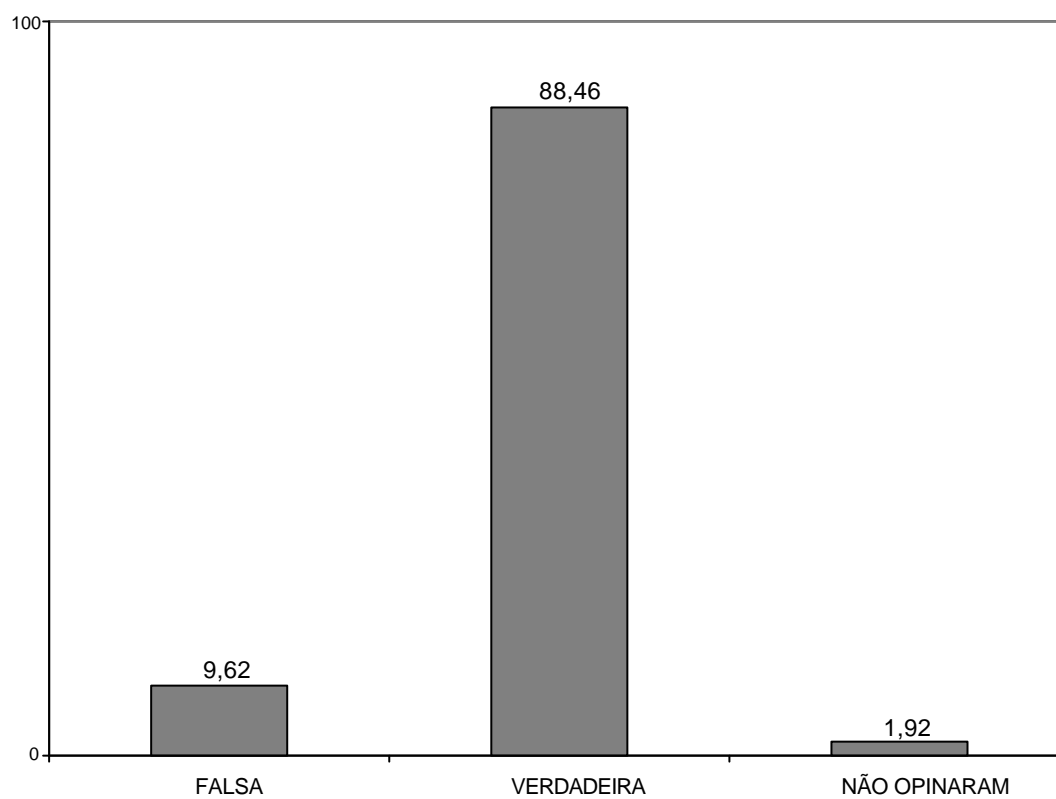


Gráfico 25: Avaliação dos resultados a respeito em que a ciência social depende do significado e interpretação dos atores fundamentado na linguagem no CEFET-RP

Conforme a alternativa c, 9,62% opinaram Falso, 88,46% opinaram Verdadeiro e 1,92% não opinaram.

Reflete-se frente ao pensamento dos pesquisados a verdadeira necessidade de buscarmos os significados das ações dentro de uma linguagem interativa fundamentada nas experiências de uma comunidade crítica e auto-reflexiva, criando-se assim critérios de autenticidade e espaços de uma maior comunicabilidade, o que vem a definir a fundamental importância da educação, indiferentemente do contexto que adotamos e que sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é como uma ação social.

Frente a estes pressupostos a necessidade de desenvolvermos em nossa escola uma comunidade mais crítica e auto-reflexiva é fundamental para a evolução dos processos comunicativos que vão definir os pressupostos da educação como uma ação social.

5ª Questão

Para avaliar a possibilidade da introdução do CEFET-RP em uma educação mais participativa dentro da égide do diálogo, pergunta-se aos entrevistados se concordam “sim” ou “não”.

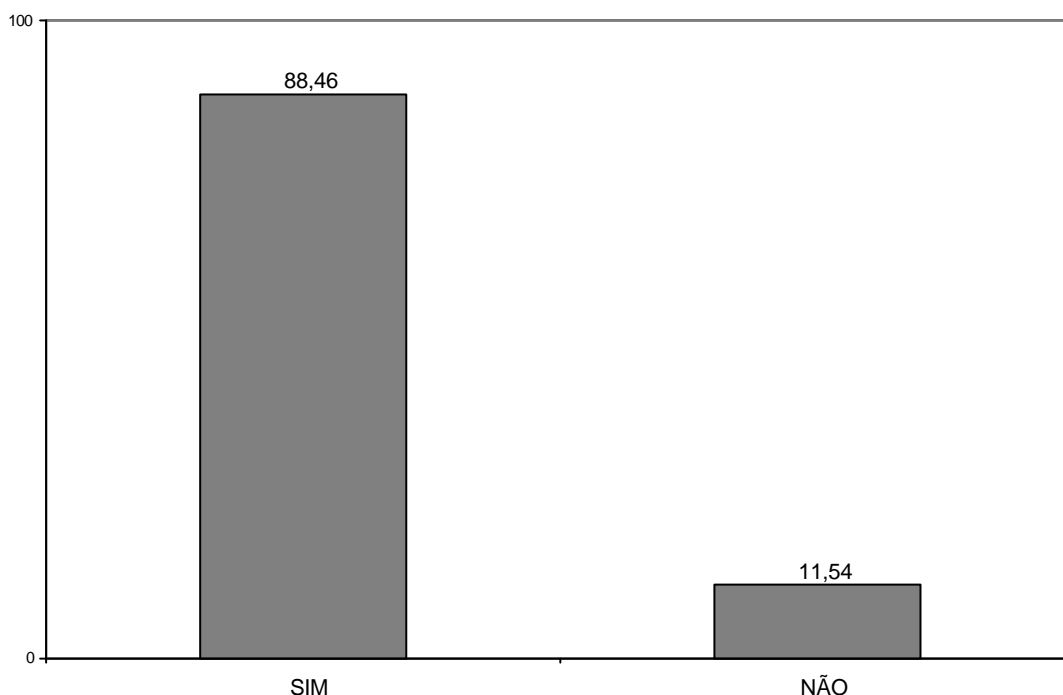


Gráfico 26: Avaliação dos resultados a respeito da concordância da introdução de uma educação mais participativa dentro do CEFET-RP.

Conforme a questão acima, 88,46% dos entrevistados responderam Sim; e 11,54% responderam Não.

Buscando a concepção da teoria de Habermas (ação comunicativa), pode-se dizer que a educação dentro da égide do diálogo não enquadra no espaço da razão instrumental, do individualismo, uma vez que ela busca o processo de falas e acordos entre sujeitos que fazem parte do mundo da vida.

É nesta concepção, fundamentado na análise da pesquisa, que busca-se o desenvolvimento de uma educação fundada na linguagem e na comunicação dos sujeitos (professores, servidores e alunos), reflexivos, críticos, alicerçada em valores e baseados no consenso espontâneo tendo como pano de fundo o mundo da vida.

5. CONCLUSÕES

As referências Habermasianas deram as características metodológicas para o desenvolvimento do trabalho, através da qual a construção teórica foi projetada com base em uma concepção de educação como ação comunicativa, de forma a situar os problemas de comunicação e diálogo que interferem no desenvolvimento do ensino no CEFET - Rio Pomba.

Com base nos estudos aqui apresentados, pode-se concluir que:

- a) Há no CEFET-RP problemas de diálogo e de comunicação que interferem negativamente no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem.
- b) Desenvolve-se uma pedagogia tradicional fundada em uma estrutura curricular fragmentada, organizada em compartimentos estanques e uma relação teoria-prática disassociada, interferindo diretamente no processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

6. SUGESTÕES

- a) Estimular, através da horizontalidade das ações, o processo de comunicação (diálogo) entre os atores que compõem o sistema de ensino-aprendizagem do CEFET-RP através de uma ação comunicativa.
- b) Propor um modelo curricular crítico e interativo (dentro de uma pedagogia comunicativa) e multidisciplinar.
- c) Manter acesos os processos críticos no CEFET, que serão a chama viva para o desenvolvimento de uma razão comunicativa.
- d) Buscar no seio da ação comunicativa de Habermas, os caminhos para o desenvolvimento de uma educação fundada na linguagem e na comunicação (diálogo) dos sujeitos (professores, alunos e servidores), alicerçada em valores e baseadas em consensos.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Lúcia M.C. Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jurgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992. As teorias e práticas da formação Profissional. Brasília: SMO / MTB. 1987.
- BASTOS, João Augusto. A educação técnico-profissional – Fundamentos, perspectivas e prospectivas. Brasília: SENETE / MEC, 1991.
- _____ Educação & tecnologia. CEFET-PR . Curitiba, 1997.
- _____ (org.) Tecnologia & interação. CEFET-PR, 1998.
- _____ A Educação Técnico Profissional e O Mundo do trabalho, 1992.
- BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas . 3.ed. – IJUI : ed. UNIJUI, 2001.
- BRASIL, Decreto Federal 2.208 . Brasília, 1997.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2000.
- BRASIL, LDB 9394 . Brasília,1996.
- DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Ed. Cortês: Autores Associados. São Paulo.1991.
- DEMO , Pedro. Pesquisa e Construção de conhecimento : metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro ,1994.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Ed. Paz e Terra S/A. São Paulo .1986.
- FREIRE,Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra,1996.
- FREITAG, Bárbara. A Teoria crítica: ontem e hoje, 4 .ed. São Paulo: Brasiliense, 1993
- GADOTTI, Moacir, Comunicação Docente. Loyola. São Paulo. 1975.
- GUTIERREZ, Francisco. Linguagem Total: uma Pedagogia dos meios de comunicação Summus. São Paulo. 1978
- HABERMAS, J. Pensamento pós-metafísico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990
- _____ O Discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____ Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70,1994
- _____ Consciência Moral e Agir Comunicativo. São Paulo: Brasiliense,1989.
- _____ Passado como Futuro. Rio de Janeiro: tempo Brasileiro : 1993
- _____ Dialética e Humanística. Porto Alegre: L &PM, 1987.
- INGRAM, David. Habermas e a dialética da Razão. Brasília: Edunb,1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. Revista da ANDE, n.4. 1982.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Ética e racionalidade moderna. São Paulo: Loyola, 1990.
- PENTEADO, José Roberto Whitaker. A técnica da comunicação Humana. Pioneira São Paulo- 1997.
- PRESTES, Nadja Hermann. Educação e racionalidade. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edpuers, 1996.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Cortês Editora e Autores Associados. São Paulo, 1984
- XAVIER, Odiva Silva. Ambiente de aprendizagem – Presença pedagógica. 1999.
- WEBER, Max. Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982

ANEXOS

ANEXO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

PESQUISADOS: Professores, Servidores e Alunos do CEFET-RP

ORIENTADORA: Profa. Rosa Cristina Monteiro

ORIENTADO: Prof. Marcos Pascoalino

Caro(a) Professor(a), servidor(a), aluno(a)

Este questionário tem por objetivo coletar informações para o projeto de dissertação intitulado “Razão Comunicativa e Racionalidade Tecnológica.” Seu conhecimento, experiência e opinião nas respostas deste questionário são imprescindíveis para a concretização da referida pesquisa.

Diante do exposto, solicito e agradeço pela colaboração.

Atenciosamente,

Marcos Pascoalino
Mestrando do PPGEA

ANEXO 2

PARTE 1

Pesquisa Sobre o Processo de Comunicação no CEFET e o Desenvolvimento da Razão Comunicativa

1. Mediante as grandes transformações que vem ocorrendo no Mundo Moderno, e que interferem diretamente no comportamento do ser humano. Pergunta-se

a) Como você vê o processo de comunicação (diálogo), nas relações entre:
Assinale um (x) na sua escolha (dentro do quadrinho)

RELAÇÕES	DEFICIENTE	REGULAR	BOM	ÓTIMO
A. Professores x Diretoria				
B. Alunos x Professores				
C. Servidores x Alunos				
D. Diretoria x Servidores				
E. Escola x Comunidade Externa (Pais, comunidades Circunvizinhas)				

2 – Na sua opinião o que é que determina ou facilita um bom relacionamento interno na Escola?

3 – Quais as dificuldades que você tem observado neste relacionamento e aponte as suas causas favoráveis.

4 – Você acha que há verdadeira liberdade de expressão e de diálogo no relacionamento interno desta Escola? Por quê?

- () Sim
() Não

5 – Qual a sua opinião para melhorar a comunicação para ter uma interação dialógica e uma plena integração no trabalho?

6 – Qual é o seu nível de satisfação com seu ambiente de trabalho em geral? Assinale (X), na sua escolha.

- a. Regular ()
- b. Médio ()
- c. Alto ()

7 – O que poderá ser feito para melhorar o ânimo com o ser fazer do dia a dia?

-

8– Quais as vantagens da cooperação nas relações interpessoais?

-

9 – Em termos de comunicação, o que você pode sugerir para que o ensino e aprendizagem dos alunos, tenham ganho efetivo, para uma melhor Formação do Cidadão?

PARTE 2

Pesquisa Sobre o Ambiente Acadêmico e Administrativo do CEFET assim como o processo de comunicação interno e a razão comunicativa

O Questionário será dirigido a Alunos, Professores e Servidores

Marque V (verdadeira) ou F (Falsa), conforme lhe convier:

I Considerando o Ambiente Acadêmico do CEFET – Rio Pomba, seja de conhecimentos Gerais ou Tecnológicos, há predominância de:

- () Um avanço desmesurado da Burocracia Administrativa
- () Um Estrutura curricular tecnocrata e fragmentada

II Considerando a evolução nas inovações tecnológicas no mundo moderno, qual a sua opinião sobre a adoção de uma “razão comunicativa” em substituição a “razão tecnicista” e “instrumental”, ora dominante.

- () Sim
- () Não

III - Nesta nova perspectiva de ação, em que buscamos uma maior participação de todos os atores (Alunos, Professores e Servidores), no processo de Ensino-Aprendizagem, podemos observar que para o sucesso do trabalho no CEFET – Rio Pomba, é necessário:

Marque V (verdadeira) ou F (Falsa), conforme lhe convier.

- () Uma nova reconstrução do Processo que envolve a relação Teoria x Prática
- () Um trabalho cooperativo, multidisciplinar e interativo
- () Uma participação de todos os atores (Alunos, Professores e Servidores), através de uma ação comunicativa, de forma a buscar as respostas e explicações para a solução dos problemas.

IV – Considerando que a escola é o espaço da ação comunicativa, múltiplas são as razões que conduzem a Escola a dar importância a Teoria Crítica, para o bom desenvolvimento dos cidadãos e do ensino. Mediante estas considerações.

Marque V ou F

() A necessidade da introdução de uma “Racionalidade Ampliada” como benefício para análise e compreensão da realidade atual, o que significa não apenas o interesse técnico de resolver problemas, mas as oportunidades de realização da emancipação dos participantes.

() A condição Teoria-Prática conduz os indivíduos em situações conscientes a superar dificuldades e frustrações

() A Ciência Social depende dos significados e interpretações dos atores (Alunos, Professores e Servidores), o qual envolve Proposições dos Teoremas Críticos fundamentados na linguagem e nas experiências de uma comunidade autoreflexiva, criando critérios de autenticidade e comunicabilidade.

V – No espaço da modernidade podemos refletir na introdução de uma educação mais participativa (sob a égide do diálogo) em contrapartida de uma educação fundada no individualismo e na razão instrumental no CEFET-RP ?.

() Sim () Não

ANEXO 3

GLOSSÁRIO

Capitalismo = É uma forma histórica que se caracteriza por organizar toda a vida social em torno do mercado.

Cognitivo = relativo ao conhecimento

Coisificante = que diz respeito às coisas

Componentes estruturais do mundo da vida = reprodução cultural, integração social, socialização.

Epistemologia = estudo crítico do conhecimento científico

Escola de Frankfurt = conjunto de autores ligados à experiência da teoria crítica.

Hermenêutica = interpretação dos sentidos das palavras.

Humanismo = formação completa do indivíduo. Desde considerações laterais, científicas até o cultivo de boas maneiras

Integração Sistêmica = conexões funcionais que os indivíduos socializados estabelecem entre si, para garantirem sua sobrevivência.

Metafísica = estudo filosófico dos princípios e das causas das coisas.

Mundo da vida = na teoria de Habermas é uma separação dos três aspectos do universos da existência do mundo dos sujeitos, que como resultado da fragmentação desse universos, temos: um mundo “objetivo”, um mundo “social” e um mundo “subjetivo”.

Mundo da vida objetivo= exteriorizado aos indivíduos e, suas relações socialmente construídas (dentro de um aspecto formal).

Mundo da vida social= totaliza o processo de relações sociais interpessoalizadas na vida dos sujeitos (ambiente cotidiano)

Mundo da vida subjetivo = universo interno dos sujeitos (somatório das experiências vivenciadas e transformadas em conhecimento subjetivo).

Paradigma da filosofia da consciência = modelo de pensamento baseado numa razão monológica, expresso a partir das relações que um sujeito isolado estabelece com os objetos do mundo, residindo num estreitamento cognitivo-instrumental, tendo como resultado a incapacidade de resolver adequadamente as complexas questões implicadas na educação, principalmente as que dizem respeito à formação e constituição dos sujeitos nas e pelas interações sociais.

Paradigma da filosofia da comunicação = modelo da racionalidade comunicativa, centrada na intersubjetividade (relações entre os sujeitos).

Positivismo = sistema filosófico fundado por Augusto Comte. Bane os conceitos universais e absolutos, admitindo o método experimental e encarando a vida pelo lado prático.

Racionalidade = dotado de razão

Razão = faculdade do homem, por meio do qual ele pode conhecer e julgar.

Solipismo = solitário, que vive para si.

Substrato material = meio que os indivíduos socializados utilizam para intervirem no mundo e realizarem seus fins.

Teleológica= conjunto das especulações que se aplicam à noção de finalidade

Teoria crítica = teoria que consiste na produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social

vigente, bem como situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação, quanto os obstáculos reais a ela. A idéia de teoria crítica vem ligada a uma determinada tradição de pensamento, a um campo teórico que congrega diferentes autores pertencentes à escola de Frankfurt.

Teorias pragmáticas da linguagem = análise das expressões linguísticas sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos.

Transcendental = que diz respeito à razão pura, despreza a análise e experiência.