



## UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

ANDRESSA SASAKI VASQUES PACHECO  
MAURÍCIO RISSI  
PATRICIA DE SA FREIRE  
ALINE PEREIRA SOARES  
KARIN VIEIRA DA SILVA  
FERNANDO JOSE SPANHOL

### RESUMO

Por meio de uma discussão teórica com um estudo bibliográfico, aborda-se os conceitos de Universidade, do agir educacional proposto por Paulo Freire, do agir comunicativo de Habermas entre outros conceitos pertinentes à reflexão de como está a Universidade na atualidade e como ela pode sair desta inércia e alcançar novos rumos e conquistas no século XXI. Alguns afirmam que a Universidade vai acabar, será substituída, mas é necessário pensar não do papel somente de ensino. A universidade tem que ser o núcleo transformador da sociedade, baseada em conhecimento e cooperação, sendo aberta e lidando com a complexidade inerente a sua natureza. Não se deve tentar simplificá-la, sua alma é complexa e é isso que a difere, que a torna importante e admirável. Assim, a Universidade no século XXI precisa mudar. É necessário uma busca da integração entre o agir educacional e o agir comunicativo. Preparar as pessoas para essa dinâmica, com práticas para desenvolver a autoridade do argumento. E enfim, contribuir para uma sociedade mais cooperativa e voltada ao entendimento.

Palavras Chaves: Agir Comunicativo. Agir Educacional. Universidades.

### 1 INTRODUÇÃO

“Animou-nos, antes, o propósito de discutir assunto cada vez maior na problemática nacional” (FREIRE, 2001, p.9). Esse referencial de Freire demonstra o anseio inicial deste artigo, discutir a educação, especificamente o ensino superior, por meio da conversa com autores da teoria crítica e seus seguidores.

Ao começar a estudar a perspectiva crítica, pode parecer um pouco arriscado, pois envolve abandonar o mundo seguro do funcionalismo (PAULA, 2008).

Contextualizando a teoria crítica, Paula (2008, p.4) afirma que:

Historicamente, a teoria crítica está associada ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, fundado em 1923, e a seus membros: Max Horkheimer, que se tornou diretor em 1930; Theodor Adorno, que começou a participar dele em 1928, tornando-se membro em 1938; Eric Fromm, cuja colaboração de nove anos

começou em 1930; Herbert Marcuse, membro a partir de 1933; e Walter Benjamin, que oficialmente nunca foi membro do instituto. Foi Horkheimer que cunhou o termo "teoria crítica", opondo essa teoria a todas as formas "tradicionais" de teoria, destacando que a teoria crítica coloca objeções às tentativas de construir um sistema teórico fixo e de identificar o sujeito ao objeto, independentemente de o objeto ser uma instituição social ou uma categoria abrangente da filosofia como a ideologia, por exemplo. Para Horkheimer a teoria crítica deve unir teoria e práxis, uma vez que implica uma tentativa de realizar o conteúdo materialista da filosofia idealista.

A autora ainda complementa que o papel da teoria crítica seria, por meio do pessimismo prático, criar uma tensão dialética que impulsionasse os homens para essa nova ordem, destacando a tensão intrínseca entre a necessidade de estruturas na sociedade e o modo como estas inibem a subjetividade e seu desejo de liberdade. (PAULA, 2008).

Bonfleur (2001) corrobora com essa idéia, ao afirmar que uma teoria crítica da sociedade se caracteriza como reflexão capaz de explicar o processo de produção e de reprodução da sociedade de tal modo que se tornem compreensíveis as razões que causam as situações patológicas que marcam essa mesma sociedade.

Pode-se afirmar ainda que a educação se insere no contexto mais amplo da sociedade humana, o que exige que a proposição de uma reflexão crítica a seu respeito se vincule, de alguma forma, a uma teoria crítica da sociedade. De fato, em face da dinâmica geral da sociedade e da cultura, o educador necessita oferecer razões para o seu fazer e para os objetivos que está a perseguir (BOUFLENEUR, 2001).

Ressalta ainda a idéia de diálogo, destacada por Freire (2001), pois de acordo com o autor o diálogo é uma das matrizes em que nasce a própria democracia.

Conseqüentemente, entendemos por "pedagogia da ação comunicativa" aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento. Com isso, a clarificação consensual de categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores (BOUFLENEUR, 2001, p.85).

Com isso, por meio de uma discussão teórica com um estudo bibliográfico, aborda-se os conceitos de Universidade, do agir educacional proposto por Paulo Freire, do agir comunicativo de Habermas entre outros conceitos pertinentes à reflexão de como está a Universidade na atualidade e como ela pode sair desta inércia e alcançar novos rumos e conquistas no século XXI.

## **2 UNIVERSIDADES**

Quando se trata da educação, não se pode concebê-la sem considerar sua correlação com o desenvolvimento econômico, social e cultural global.

A maioria dos analistas econômicos reconhece a importância do capital humano como componente essencial da economia. Esta constatação tem influenciado o interesse crescente dos governos no desenvolvimento de recursos humanos nas últimas décadas. Observa-se esta tendência tanto nos países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, embora as circunstâncias, prioridades e desafios sejam diferenciados. O desenvolvimento dos recursos humanos através da educação inicial, extensiva e continuada se considera crucial para o desenvolvimento, o crescimento e a competitividade (UNESCO, 1997, p.19).

Corroborando com essa afirmação, Almeida (2001) afirma que a vida em sociedade, especificamente a qualidade de vida, depende de conhecimento e, sobretudo, da transformação de conhecimento em condutas concretas das pessoas entre si e com a natureza ou com o resultado das transformações dessa natureza feita pelo homem. Complementa ainda que a produção do conhecimento é tarefa da ciência, enquanto transformar o conhecimento

em bens e produtos é encargo da pesquisa aplicada e da produção de tecnologia. Porém transformar o conhecimento em condutas novas, principalmente das novas gerações, é missão do ensino de nível superior na sociedade.

Ressaltar ainda os conceitos apresentado por Delors (1999) com os objetivos de uma Universidade: (a) ser o lugar onde se aprende e fonte de saber; acompanhar a evolução do mercado de trabalho; (b) ser o lugar de cultura e de estudo aberto a todos; (c) ser o lugar de fazer a cooperação internacional; (d) ser o lugar onde se produz e se socializa o conhecimento.

Ao encontro dessas idéias, destaca-se que a Universidade é uma instituição de relevada importância para a sociedade. São organizações baseadas no saber, responsáveis pela educação superior. Educação, conforme salientado por Ferreira (1998, p.234), é “o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social”.

Como organização, é necessário entendê-la de acordo com as reflexões da complexidade, de acordo com suas características como serem: portadoras de objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas, diferenciadas das demais organizações burocráticas, tendo, simultaneamente, a função básica de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido pela humanidade (BALDRIDGE et al, 1982).

A produção e a disseminação do conhecimento na Universidade deve ser voltada para a educação com foco na formação profissional, de alta qualidade, em diversas áreas do conhecimento de modo que atenda às necessidades do setor produtivo e da comunidade. Compactuando com esta idéia, Buarque (1994) evidencia que o caminho da humanidade passa pela universidade, a qual reage e se transforma em busca do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Para Almeida (2001, p.285)

em contexto de acelerado e crescente fluxo de transformações, as instituições são desafiadas a assumir novas funções sociais e não podem mais ficar alheias a que se passa, porque desconhecer tal desafio e não se atualizar pode significar entropia e morte institucional. Se isso é válido para todas as instituições sociais, vale ainda mais para as instituições universitárias sob os auspícios das quais esteve, durante muitos séculos, o papel de vanguarda na condução das transformações e na indicação das tendências de desenvolvimento social e cultural.

Salienta Jacobsen (1996) que a sociedade brasileira vive momentos de grandes dificuldades e convive acompanhada de crises de ordem econômica, social e política, e que, de modo geral, essas organizações sociais apresentam-se bastante desorientadas.

Complementando-se essa reflexão, Melo (2002) afirma que as universidades estão inseridas em contextos especialmente ricos, que ensejam múltiplas possibilidades de contribuição à sociedade, desde suas necessidades básicas e vitais, até o desenvolvimento de tecnologias de ponta gerando assim a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Complementando o comentário sobre os custos da IES, enfatiza-se que enquanto a maioria dos estudos usam métodos derivados da produção de bens, a educação faz parte do setor de serviços. Os estudantes não devem ser compreendidos apenas como clientes, mas como participantes ativos na produção deste serviço – neste caso, a aprendizagem (UNESCO, 1997).

As transformações geradas pelo processo de globalização chegaram à educação superior impondo novas posturas. A Universidade como produtora de futuros profissionais precisa estar atenta à adaptação constante de seus sistemas educativos e às competências exigidas pelo mercado. Para Dias Sobrinho (1999, p. 25), “o futuro de uma nação se projeta cada vez mais, sobretudo em base de seu capital educativo. Ele é o principal motor das transformações e deve ser o instrumento da compreensão das mudanças”. Para o autor, as

profissões se alteram com muita velocidade, por esta razão as IES devem acompanhar as transformações da sociedade.

Dentro dessa ótica a Universidade deve buscar caminhos para se atualizar e oferecer uma formação adequada aos seus estudantes e professores. Autores como Batista e Souza Pinto (2004) ao analisarem o processo inferem que cabe às Instituições de Ensino Superior, pelo seu caráter milenar e pelas suas funções de acesso, produção e disseminação do conhecimento, participar e analisar todas as transformações, procurando se adaptar e, ao mesmo tempo, por meio da formação e capacitação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade, intervir nos vários aspectos desse processo, por meio de uma avaliação reflexiva e consistente que permita sugerir caminhos alternativos, e entre um destes apresenta-se o ensino a distância.

Melo (2002) destaca que a universidade precisa rediscutir sua trajetória e preparar-se para uma readaptação ao ambiente em que está inserida. Para isso, vem crescendo nos últimos anos, modelos de universidade que visam atingir um maior número de pessoas, como é o caso da Universidade Virtual, ou para atender os interesses de segmentos específicos da sociedade, como a Universidade Empreendedora e a Universidade Corporativa.

Colaborando com essa afirmação, Belloni (2006) lembra que a demanda de ensino superior não cessa de crescer na maioria dos países desenvolvidos, enquanto em países como o Brasil tende a crescer ainda mais significativamente em virtude da expansão do ensino secundário. A autora ressalta ainda que as mudanças deverão então ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidade de acesso e ao mesmo tempo diversificar esta oferta de modo a adaptá-las às novas demandas.

Com isso, percebe-se a complexidade dessas organizações, bem como todos os desafios que enfrentam. Para isso, é necessário pensar diferentes perspectivas, sendo neste artigo a idéia entre a discussão sobre o Agir Educacional e o Agir Comunicativo.

### **3 AGIR EDUCACIONAL**

A obra de Paulo Freire é repleta de vários conceitos e ideologias. Neste capítulo, tratar-se-á de suas idéias sobre Pedagogia do Oprimido, seu método de ensino, e principalmente na Pedagogia da Autonomia, contemplando a relação entre docentes e discentes.

Na constituição do método pedagógico de Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a metodologia das ciências sociais. (BARRETO, 2006)

Quanto a sua obra, Pedagogia do oprimido, Torres (2006) afirma que Freire apresentou uma crítica devastadora dos fundamentos da pedagogia tradicional e de sua alternativa. Giroux (2006) corrobora ao afirmar que Pedagogia do oprimido reescreve a narrativa da educação como um projeto político que, ao mesmo tempo, rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana, liberdade e justiça social.

através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação (FREIRE, 1970, p. 71).

A educação transformadora defendida por Freire (1970) tem por objetivo desenvolver, o pensamento crítico da realidade e a intervenção crítica na realidade. Para o autor, o diálogo é a maneira mais produtiva da formação dessa personalidade crítica. Destaca que o verdadeiro diálogo não pode acontecer, a não ser que os interlocutores se engajem em um pensamento

crítico que perceba a realidade como processo, como transformação de um mundo cheio de contradições. Complementa ainda que o diálogo é condição fundamental para a sua verdadeira humanização.

A educação, indiferentemente do conceito que adotamos, sempre se apresenta como uma ação entre sujeitos, isto é, como uma ação social. Toda ação social é uma interação e pode ser definida como solução de um problema de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores, de forma que as ações de um possam ser engatadas nas ações de outro (BOUFLENEUR, 2001, p.24).

Além disso, Freire (1970) reescreve o trabalho de ensinar como prática de todos os trabalhadores culturais engajados na construção e organização do conhecimento, desejos, valores e práticas sociais. Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme quantidade de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimização do grau de opressão na vida das pessoas.

Freire refere-se também à responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade em cujo contexto desenvolve suas atividades, de seu compromisso em colaborar com um processo de transformação. Rebate a possibilidade de conceber uma posição neutra deste profissional perante a sua realidade histórica (WERTHEIN, 2006).

Outra categoria de análise que é encontrada no trabalho de Freire (1970) é a do papel do trabalhador social em um processo de mudança. Este tem uma atuação destacada na desmistificação da realidade distorcida, provocando o descobrimento da verdadeira dimensão na qual está imerso o trabalhador, o que poderá ser conseguido por meio da percepção crítica da realidade. Assim, o trabalhador social cumprirá o papel de agente de mudança mediante a conscientização dos indivíduos com os quais trabalha e de sua própria conscientização como produto do contato com eles.

Para isso, afirma-se que é através de processos de aprendizagem que a educação realiza as finalidades gerais de inserir os indivíduos das novas gerações no mundo da cultura e da sociedade, garantindo-lhes a formação de suas personalidades. Ressalta assim, à luz da racionalidade comunicativa, se entendam esses processos de formação de personalidade e de inserção sociocultural. Com isso pode-se acenar numa direção em que tais processos aparecem em roda a sua potencialidade pedagógica e como componentes fundamentais de uma educação crítico-emancipatória (BOUFLENEUR, 2001).

Uma das contribuições mais conhecidas de Paulo Freire, diz respeito ao seu método de alfabetização, que de maneira esquemática, consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados (BARRETO, 2006):

- a) a investigação temática pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive;
- b) a tematização pela qual codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e
- c) a problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Corroborando com o fator da problematização, Demo (2004), afirma que a maneira mais promissora de construir conhecimento se dá a "teorização das práticas", para partir do que a pessoa já domina, faz, vive, vivencia; aí prática também será fonte de conhecimento, não mera aplicação, e induz a unir dialeticamente teoria e prática.

A superposição do processo educativo, a que igualmente nos referimos mais vagar e quem vem caracterizando o nosso agir educacional e fazendo-o verbalista, nocional, implica também uma atitude: a rigidamente autoritária, perigosamente acrítica, vertical e assistencializadora (FREIRE, 2001, p.12).

Outro ponto a ser destacado da vida e obra de Freire é a chamada utopia. Para Barreto (2006) a libertação como objetivo da educação é fundada numa visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador.

Outra obra importante de Paulo Freire é a Pedagogia da Autonomia, que de acordo com Serpa e Serpa (1999, p.2) “é um livro pequeno em tamanho, mas gigante em esperança e otimismo, que condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideologia imobilizante de que a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?”

O primeiro ponto a destacar desta obra é a relação entre docentes e discentes, pois de acordo com Freire (2006, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Por parte do docente, é necessário revelar aos alunos a capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Além disso, ressalta que esta relação é uma experiência alegre por natureza. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2006 p. 160).

Outro ponto importante da obra de Freire exposto por Barreto (2006) é o diálogo, o qual consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação, ou seja, sem relações de autoridade. Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo (FREIRE, 2006).

Bonfleur (2001) complementa ainda que a hermenêutica, enquanto dimensão constituinte da pedagogia, propõe a leitura do mundo da sala de aula, a fim de que sejam desvelados os muitos sentidos que aí se fazem presentes e interagem. Requer-se, para essa leitura, um ambiente de liberdade em que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem, tomando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade. É nessa perspectiva que se colocam as teorias da aprendizagem que visam a uma educação emancipatória.

Ainda é ressaltado por Freire (2006) que o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o aluno tem uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber.

A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoiava em métodos centrados na autoridade do professor, Paulo Freire comprovou que os métodos novos, em que alunos e professores aprendem juntos, são mais eficientes. (BARRETO, 2006, p.3)

Também se deve enfatizar a interdisciplinaridade, sendo que este conceito surge da análise da prática concreta e da experiência vivida do grupo de reflexão.

Freire (2006 p.106-107) ainda defende veementemente a relação entre teoria e prática no ensino “não se poderá separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. Complementa ainda que “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência”. (FREIRE, 2006, p.72).

Outra característica destacada por Freire (2006) dos docentes é a esperança e o otimismo na possibilidade da mudança, pois são um grande passo na construção e formação científica do professor que deve coincidir com sua retidão ética.

Bouffleur (2001) complementa ainda que os educadores constituem um dos segmentos profissionais com maiores dificuldades para definir ou identificar os supostos básicos a partir dos quais entendem e justificam suas ações individuais e coletivas. Comparativamente com outros campos de atividade, a ação educativa envolve um conjunto de questões que a torna bastante complexa.

Se há dificuldade para definir a identidade do trabalho do docente, se os cursos de formação desse docente necessitam de maior clareza teórica com relação às suas tarefas, enfim, se a própria educação se encontra em crise, tudo isso está a exigir uma reflexão acerca dos modelos de racionalidade que subjazem ao modo de pensar e fazer a educação nos tempos atuais. A crise da educação é, conforme nossa opinião, uma crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade, enfim, de paradigmas (BOUFFLEUR, 2001, p.11).

Corroborando com essa discussão, Freire (2006) ressalta que o desafio de quem educa é instigar o pensamento crítico, com base em métodos, dando ao estudante autonomia de pensamento, ensinando-o a aprender de uma maneira mais correta, mostrando-lhe a necessidade da pesquisa, do saber metodológico, despertando sua curiosidade e aguçando o pensamento crítico. "O educador que 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica" (FREIRE, 2006, p.63).

De acordo com Giaccon e Taino (2001), é importante lembrar que para o exercício da docência a autonomia tem um significado valioso que devemos resgatar e reconstruir. E isto só será possível se houver apoio, partilha e troca de experiência entre aqueles que entendem que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas compartilhar vida. A autonomia, portanto deve ser entendida como um processo de construção permanente onde devem ser conjugados, entrelaçados e equilibrados muitos elementos.

Ainda destaca-se uma citação de Freire referente às Universidades e a busca do conhecimento novo através da pesquisa.

A Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que se derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, o em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na impossibilidade de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos do mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o de ensinar e aprender conteúdos e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. (FREIRE, 1992, p.192).

É complementado que o problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista da nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia umas com as outras. (FREIRE, 2001)

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo,

ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001).

Com isso, traz-se a discussão abordada por Freire (2001) sobre a organicidade, que implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir. Destaca-a que não há organicidade na superposição, em que existe a possibilidade de ação instrumental. Da mesma forma, a organicidade do processo educativo implica a sua interação com as condições de tempo e espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta interação o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Assim, Anísio Teixeira (apud FREIRE) ressalta que a escola, nacional por excelência, a escola da formação do brasileiro não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto das condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida, para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora una nos objetivos e aspirações comuns (ANÍSIO TEIXEIRA apud FREIRE, 2001, p.13)

Freire (2001) apresenta ainda como um dos aspectos mais importantes do agir educativo, na fase atual, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar, no homem brasileiro, um especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador. “E é precisamente uma educação assim quem ultrapassando as paredes das escolas, precisa ser incrementada entre nós” (FREIRE, 2001, p.21).

Após essa reflexão sobre o agir educacional, pode ser percebido a relevância do diálogo e das interações. Com isso, apresenta-se a seguir a discussão do agir comunicativo, fundamentada principalmente nas idéias de Habermas.

### **3 AGIR COMUNICATIVO**

Antes de apresentar conceitos referentes ao agir comunicativo, faz-se necessária uma contextualização das idéias de Habermas, e de suas teorias.

Segundo Freitag (2004), na visão de Habermas, Adorno teria criado um impasse que não poderia ser resolvido nem pela dialética negativa, nem pela teoria estética, pois o problema não seria salvar a razão subjetiva, mas buscar uma nova razão comunicativa e intersubjetiva a ser aplicada em situações dialógicas nas quais os interlocutores buscassem o consenso possível por meio da argumentação. (PAULA, 2008, p.15)

Já Bonfleneur (2001) afirma que Habermas propõe em sua teoria crítica que se compreenda a sociedade como unidade constituída de sistema e mundo da vida, contemplando ao mesmo tempo os domínios da razão instrumental e da razão comunicativa.

Corroborando com essa afirmação, Paula (2008) argumenta que Habermas não rompeu com os princípios da teoria crítica, mas deu a ela uma nova direção, um novo impulso democrático, ao fundi-la com o pragmatismo americano e com a filosofia da linguagem, demonstrando a possibilidade de uma razão comunicativa não substituir, mas barrar a razão instrumental. Complementa ainda que Habermas vai apontar que um rompimento total com o esclarecimento, como querem Nietzsche, Heidegger e os pós-estruturalistas franceses, torna a crítica impossível, pois se destrói, com isso, as normas constitutivas da modernidade (verdade, racionalidade e liberdade) que viabilizam a crítica.



Complementando essa idéia, em linhas gerais Habermas concorda com o quadro analítico traçado pelos companheiros da Escola de Frankfurt. Para ele, porém, não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos (OLIVEIRA, apud BOUFLENEUR, 2001). “Assim, afirmo que o que tenho em mente não é uma metateoria, mas uma continuação das teorias sociais clássicas” (HABERMAS, 2007a, p.29).

Com isso, diferentemente de seus companheiros, que acabaram numa posição de pessimismo e de impotência ante o processo de desenvolvimento da razão, “Habermas busca resgatar o potencial de crítica por meio da elaboração de uma teoria ampla da racionalidade” (BOUFLENEUR, 2001, p.13).

Na percepção de Habermas não houve apenas uma avanço da razão instrumental sobre âmbitos indevidos, mas uma assimilação dessa como única forma de racionalidade possível. Por isso, a grande tarefa que ele se 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. 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 de razão (BOUFLENEUR, 2001).

Se partirmos - com razão, no meu modo de ver - do fato de que os enunciados normativos podem ser válidos ou não-válidos; e se, como indica a expressão "verdade moral", interpretamos as pretensões morais, segundo o modelo imediatamente disponível da verdade de proposições; então nos veremos levados - erroneamente, acredito - a compreender a possibilidade de tratar as questões práticas em termos de verdade como se os enunciados normativos pudessem ser "verdadeiros" ou "falsos" no mesmo sentido que os enunciados descritivos. Assim, por exemplo, o intuicionismo apóia-se numa assimilação das proposições de conteúdo normativo a proposições predicativas do tipo: "Esta mesa é amarela" ou "Todos os cisnes são brancos". G. E Moore examinou detalhadamente como os predicados "bom" e "amarelo" se comportam um relativamente ao outro (HABERMAS, 2003a, p.73)

Assim, propõe uma mudança de paradigma: o parâmetro de racionalidade e de crítica deixa de ser o sujeito cognoscente que se relaciona com os objetivos 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. Com isso, as questões do mundo social e da subjetividade, que antes ficavam a margem das decisões racionais, passam ao âmbito da crítica racional, já que são passíveis de entendimento intersubjetivo (BOUFLENEUR, 2001).

Assim, tem-se a discussão de uma nova racionalidade: o agir comunicacional. “Na perspectiva da pragmática formal, a estrutura racional interna do agir orientado pelo entendimento reflete-se em suposições que os atores têm de conceber quando pretendem engajar-se nessa prática” (HABERMAS, 2007b).

Nessa discussão sobre o agir comunicativo, para Habermas (2007b), há três pressuposições pragmático-formais do agir comunicativo, correferidas entre si, formando aspectos da razão dessublimada, incorporada na prática comunicativa cotidiana. São elas: a suposição comum de um mundo objetivo, a racionalidade que sujeitos agentes se atribuem mutuamente e a validade incondicional que eles reivindicam para suas asserções em atos de fala.

Boufleur (2001) complementa que tanto ações de caráter cognitivo-instrumental como ações orientadas ao entendimento são comuns e indispensáveis no nosso dia-a-dia. Mas pode acontecer que, em situações de relacionamento humano em que, sob o ponto de vista crítico, seria exigido o mecanismo do entendimento, ocorram ações caracterizáveis pela racionalidade que emerge das relações de domínio do homem sobre a natureza. É isso que

acontece, na verdade, no agir estratégico, onde as relações entre pessoas assumem as características de uma manipulação instrumental.

Outro ponto a ser abordado na discussão do agir comunicativo diz respeito a ética, que Habermas (2003a, p.78) ressalta que “a tentativa de fundamentar a ética sob a forma de uma lógica da argumentação moral só tem perspectiva de sucesso se também pudermos identificar uma pretensão de validade especial”. Destaca ainda que a esfera da validade deontológica das normas de ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais.

Chauí (2006, p.341) apresenta a relação da ética com a intersubjetividade, ao afirmar que:

A ação só será ética se realizar a natureza racional, livre e responsável do agente e se o agente respeitar a racionalidade, liberdade e responsabilidade dos outros agentes, de sorte que a subjetividade ética é uma intersubjetividade. A subjetividade e a intersubjetividade éticas são ações e a ética é que existe pela e na ação dos sujeitos individuais e sociais, definidos por laços e formas de sociabilidade, criados também pela ação humana em condições históricas determinadas.

Assim, tem-se a reflexão sobre a ética do Discurso, a qual segundo Habermas (2003a) não dá nenhuma orientação contenciosa, mas sim, um *procedimento* rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame de normas consideradas hipoteticamente. “O princípio da ética do Discurso proíbe que, em nome de uma autoridade filosófica, se privilegiem e se fixem *de uma vez por todas* numa teoria moral determinados conteúdos normativos” (HABERMAS, 2003a, p.149).

Complementa-se que a destranscendentalização pode ocasionar na inserção de sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; de outro lado, ao entrecruzamento da cognição com o falar e o agir. Por isso, o conceito de mundo modifica-se junto com a arquitetura da teoria (HABERMAS, 2007b). Isso vai ao encontro das idéias emancipatórias apresentadas por Freire.

A partir do momento em que, em uma comunicação recíproca, sujeitos providos da faculdade de falar e de agir desejam entender-se "sobre algo" ou pretender arranjar-se "com algo" no trato prático, têm de poder "referir-se", a partir do horizonte de seu respectivo mundo da vida compartilhado, "a algo" no mundo objetivo. Para poder referir-se a algo, seja na comunicação sobre estados de coisas ou no trato prático com pessoas e objetos, eles têm de tomar como ponto de partida uma pressuposição pragmática - cada um para si, porém em consonância com todos os outros. Eles supõem "o mundo" como uma totalidade de objetos que existem interdependentemente, os quais podem ser manipulados e examinados. São "examináveis" todos os objetos dos quais é possível afirmar fatos (HABERMAS, 2007b, p.39).

Destaca-se ainda que o agir comunicativo tem um enfoque de cooperação, de interação das pessoas. Já o agir estratégico, controlado pelo sucesso, eles estão em contato com uma realidade que sempre surpreende, a qual é capaz de se opor às intervenções ou de colaborar (HABERMAS, 2007b). “Os participantes, no momento mesmo em que encetam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas negativas, por essas razões e somente por elas” (HABERMAS, 2007a, p.15).

Em acordo com esses conceitos, Bonfleneur (2001) afirma que um acordo depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado por uma das partes, seja por gratificação ou ameaça, sugestão ou engano. Predomina aqui o enfoque intersubjetivo, em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada

situação e a forma de dominá-la. Já no mecanismo de influencição, o ator assume o enfoque objetivador em que os outros aparecem como rivais ou entes manipuláveis.

Mas nem toda comunicação ou ato de fala é um agir comunicativo. Tem-se duas características para distinguir os atos de fala em relação às simples atividades não lingüísticas: os atos que se interpretam a si mesmos revelam uma estrutura reflexiva; eles visam fins ilocucionários que não assumem o status de um fim realizável no interior do mundo, que não podem ser realizados sem a cooperação e do assentimento livre de um destinatário e que só podem ser explicados pelo recurso à idéia de entendimento que habilita no interior do próprio meio lingüístico. Pode-se entender uma interação como sendo a solução para um problema de coordenação (HABERMAS, 2002c).

O esboço do agir comunicativo é um desdobramento da intuição segundo a qual o telos do entendimento habita na linguagem. O conceito de entendimento possui normativo, que ultrapassa o nível da compreensão de uma expressão gramatical. Um falante entende-se com outro sobre uma determinada coisa. E ambos só podem visar tal consenso se aceitarem os proferimentos por serem válidos, isto é, por serem conformes à coisa. O consenso sobre algo se mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica (HABERMAS, 2006c).

O autor, assim como o objetivo deste artigo, propõe que as interações educativas ocorram sob o mecanismo do entendimento é necessário que os próprios saberes sejam percebidos em sua estrutura comunicativa, isto é, como resultados de entendimentos racionalmente construídos, e não de forma dogmática, como que dispensando as razões que o fundamentam (BOUFLENEUR, 2001).

Na ação comunicativa os sujeitos assumem o enfoque performativo do recíproco reconhecimento. Supera-se, assim, o enfoque objetivador, em que os outros aparecem como objetos ou entes manipuláveis. Assim vinculando também o agir educacional crítico e emancipador de Freire. “Por isso, quando os pressupostos da comunicação dão lugar àqueles que regem a manipulação, o engano ou a coação, desfazem-se, também, aquelas condições que, em nosso ver, deveriam estar presentes numa ação educativa” (BOUFLENEUR, 2001, p.87).

Mas vale ressaltar, de acordo com Habermas (2007b, p. 34) que “as dificuldades de compreensão derivam do princípio, não dos detalhes”.

Quando a interação deixa de ser consensual, o que ocorre quando há o questionamento explícito de alguma pretensão de validade que está na base de sua sustentação, é necessário que o agir comunicativo passe para o nível do discurso argumentativo. Nesse momento os atores assumem os papéis de falantes e ouvintes a fim de "negociarem" um novo consenso acerca daquilo que se tornou polêmico ou problemático. Com isso, as pretensões de validade se tornam objeto de avaliação crítica (BOUFLENEUR, 2001, p.43).

É necessário estar preparado para discutir, para argumentar, além de, é claro, estar aberto ao diálogo. Com isso, no próximo tópico discorre-se sobre a importância e os conceitos referentes à autoridade do argumento.

#### **4 AUTORIDADE DO ARGUMENTO**

“A expressão ‘saber é saber dizer’ pode ajudar-nos a explicitar a questão do conhecimento na perspectiva habermasiana. É no dizer que algo como um saber se manifesta” (BOUFLENEUR, 2001, p.64).

Inicialmente, ao tratar-se da autoridade do argumento é necessário discorrer acerca do tema conhecimento. Para Demo (2004), a educação e o conhecimento são o eixo, tanto do desafio econômico, quanto do desafio da equidade. Trata-se aí de educação de qualidade, ou

seja, daquela voltada para a construção do conhecimento. O conhecimento é produzido, de modo geral, no sistema educacional, o que permite, desde logo, uma aproximação entre educação e conhecimento, ainda que este seja apenas meio.

O desafio essencial da universidade e também da educação moderna é a pesquisa, definida como princípio científico e educativo (DEMO, 2004, p.33).

Em relação a importância do conhecimento para a cidadania, assim como Freire, Demo (2004) destaca a cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é manejo e produção de conhecimento.

Esse conhecimento para a cidadania emancipatória pode ser visto como objetivo da educação, assim como a cidadania, humanismo, afeto, auto-afirmação e visão global do ser humano.

Essa transmissão de conhecimento continua necessidade vital da sociedade e da economia, mas é decorrente da capacidade de construir. Esta é base, e é tarefa essencial dos sistemas educativos, em termos instrumentais. Demo (2004) destaca ainda que a escola e a universidade são insubstituíveis como lugar privilegiado da construção do conhecimento, mas serão ultrapassados naturalmente pela instrumentação eletrônica como instâncias de transmissão e socialização. Esse é mais um fator preponderante para a discussão sobre Universidades, sendo seu desafio não é “perder campo”, mas assim atuar de forma integrada com essas transformações.

É necessário revisar, radicalmente, a proposta educativa, em termos instrumentais, direcionando-a para o compromisso construtivo. Universidade para apenas repassar conhecimento, geralmente como "café requentado", é algo totalmente arcaico, para não dizer investimento no atraso. A aula não pode mais ser a definição do professor, mas a pesquisa, entendida como princípio científico e educativo, ou seja, como expediente para gerar ciência e promover o questionamento crítico e criativo (DEMO, 2004, p.15).

Demo (2004) ainda complementa que a aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores. Pesquisa adquire, assim, a condição de função básica do sistema de educacional, em termos instrumentais, pervadindo não só as técnicas construtivas de conhecimento, mas igualmente o impulso crítico e criativo da educação emancipatória.

Para potencializar essa educação emancipatória é necessário ainda a inclusão da discussão histórica e política no agir educacional. “Não se pode colaborar na construção da cidadania sem incursão ideológica, porque se trata até ao âmago de qualidade política” (DEMO, 2004, p.26).

Outro problema apontado por Demo (2004, o. 28) para a construção da autoridade do argumento é

vício acadêmico clássico aceitar como conhecimento adequado a mera absorção teórica, contornada cá e lá de alguns estágios. A própria extensão universitária corresponde, em última análise, á má consciência de uma instituição que sabe estar no mundo da lua e precisa demonstrar em algum lugar que toca o chão. Isto mostra quão distante está a universidade do compromisso de inovar pela via do conhecimento construído (DEMO, 2004, p.28).

Acrescenta-se ainda que em termos de conhecimento inovador e de pesquisa crítica e criativa, teoria e prática carecem de ser intermediadas pela habilidade de saber pensar aprender a aprender. Saber pensar e aprender a aprender supõem um tipo de formação ao mesmo tempo propedêutica e capaz de intervir. De um lado, está a habilidade construtiva de conhecimento, de outro, a capacidade de fazer história tomando o conhecimento como fator primordial de intervenção (DEMO, 2004).

“O grau de racionalidade comunicativa encarnado nos processos e conteúdos da educação se torna o parâmetro crítico de todo o processo educacional” (BOUFLENEUR, 2001, p.71).

Ressalta ainda, que o conhecimento inovador não se obtém pela cópia, reprodução, imitação, aula e prova, mas pela pesquisa como atitude cotidiana. “Saber pensar e aprender a aprender correspondem ao compromisso de sair da mera cópia, para postar-se como capaz de construir conhecimento. E isto inclui, no mesmo processo, compreender e inovar a realidade” (DEMO, 2004, p.29).

Todos esses fatores permeiam a construção da autoridade do argumento. Para dialogar, e ser entendido, é necessário o seu desenvolvimento, sendo o mesmo não somente teórico, mas principalmente prático.

A formação geral, entendida como capacidade de saber pensar e de aprender a aprender, é sempre muito mais importante do que treinamento, estágios, exercício, porque é a alma do ímpeto inovador. Daí o equívoco total de um curso que apenas prepara recursos humanos para exercer profissões, já que promove no fundo idiotas especializados em executar, dispensados do questionamento sistemático (DEMO, 2004, p.28-29).

Em relação a este fator, Demo (2004) destaca que seria ineludível reconhecer que a prática é algo curricular, desde o primeiro semestre, permitindo testar teorias e voltar a elas, com fonte de questionamento sistemático. Destarte, a prática é questionamento sistemático de teorias, assim como teoria é questionamento como fator primordial de intervenção.

O autor complementa ainda que a competência moderna significa a intersecção inteligente entre teorizar práticas e praticar teorias. Isto leva à capacidade de propor alternativas, inquirir processos e produtos, participar como sujeito crítico e criativo.

Com isso, chega-se a discussão de um discurso competente, que para Chauí (2006) é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminadas para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Corroborando com essa afirmação, pode-se afirmar que o processo de entendimento, na proposta do paradigma comunicativo, pode ser caracterizado como um processo de discussão crítica. Este, no entender de Pedro Demo, exige rigorosidade e sistematicidade argumentativa e capacidade de ouvir as razões alheias. Exige, na verdade, certa democracia metódica, que não consiste simplesmente em defender idéias, mas em saber argumentar ou contra-argumentar, apresentando razões e contra-razões (DEMO, apud BOUFLENEUR, 2001).

A construção do conhecimento permite o aprimoramento não somente da habilidade político-participativa, como também influi mais no processo produtivo, ao transforma-se em agente central da qualidade e da competitividade (DEMO, 2004). Parodiando o critério da falsificabilidade de Popper, afirma-se, numa interpretação de Habermas, que a discutibilidade é o critério principal de cientificidade. Sobretudo o avanço científico e a capacidade de inovação se mantêm, recuperam, desenvolvem sob o signo da discussão aberta irrestrita. Somente pode ser científico o que for discutível. A ciência tem compromisso ineludível de ser crítica e criativa. Ao questionamento sistemático devemos acrescentar, então, a marca crítica e criativa (DEMO, 2004).

Essa discussão de Chauí traz a tona outro ponto a ser referenciado, a ciência, que para Demo (2004) é uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo infundável de busca e

pesquisa. Não existe produto propriamente final. A verdade não é propriedade de ninguém e pode sempre ser rediscutida naquilo que depende de consenso para ser válida. A validade não prescinde da comunicação.

O parâmetro da discutibilidade advém do paradigma da comunicação. A comunicação, para comunicar e comunicar-se, carece do outro lado, com as mesmas marcas de comunicação. Destrói-se a comunicabilidade se somente um lado fala e ao outro se impõe-se silêncio, ou se o outro lado apenas pode consentir. O diálogo crítico irrestrito tornar-se, assim, o caminho da ciência (DEMO, 2004, p.22).

Uma abordagem relevante a ser discutida diz respeito ao questionamento da ciência; Se o conhecimento científico é a fonte primordial de inovação, e esta marca emerge do questionamento sistemático crítico e criativo, a primeira coisa, a ciência carece de questionar-se a si mesma, como movimento intrínseco, infundável de construção e reconstrução permanente (DEMO, 2004).

Chauí (2006, 0.19) complementa essas idéias, ao afirmar que

O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. Assim, não é paradoxal e nem contraditório em um mundo como o nosso, que cultua patologicamente a cientificidade, surgirem interdições ao discurso científico. Podemos dizer que exatamente porque a ideologia contemporânea é cientificista, cabe-lhe o papel de reprimir o pensamento e o discurso científico. É nesse contexto de hipervalorização do conhecimento dito científico e de simultânea repressão ao trabalho científico que podemos melhor apanhar o significado daquilo que aqui designamos como discurso competente.

Complementa-se ainda, de acordo com a visão de Demo (2004) que a coisa mais inútil em ciência é defender ferrenhamente teorias, porque estas, a rigor, não se fazem para serem defendidas, mas para questionar e serem questionadas. Somente teorias que se abrem irrestritamente ao questionamento fazem questionamento, ou seja, são científicas.

Uma crítica a ser feita é a homogeneidade de grupos, por exemplo nas Universidades, na discussão sobre alguma ciência. Se o questionamento é algo saudável e inerente a ciência, uma maior heterogeneidade é agregadora a este processo. “Não favorecem o professor da ciência, principalmente sua vocação inovadora e a necessidade de autocrítica, o grupo muito homogêneo, a escola fechada, o elitismo esotérico. Fidelidade grupal é perniciososa, porque aí já se prefere o fiel ao competente” (DEMO, 2004, p.24).

Mas, em um ambiente heterogêneo, o diálogo, a discussão, o entendimento são essenciais para o desenvolvimento. Novamente, percebe-se nesse fator a importância da autoridade do argumento, na qual indiferente de crenças e ideologias, a clareza e a argumentação são diferenciais.

Faz parte da sistematicidade o esforço comprometido de argumentação, no sentido preciso de aduzir as melhores razões possíveis para discordar. Quer dizer, a discordância não pode provir apenas da ideologia contrária, ou do desconhecimento de causa, ou da fidelidade grupal. Para divergir do conhecimento é mister conhecimento. Ainda, a resposta divergente, por mais acurada que seja, não encerra a discussão. Apenas a realoca. Questão de autocrítica (DEMO, 2004, p.24).

É necessário lembrar que “criticar não é apenas falar mal, mas construir alternativa teórica e prática” (DEMO, 2004, p.25).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Várias considerações e reflexões podem ser empreendidas após a discussão sobre os conceitos apresentados. Cabe ressaltar ainda que o foco deste trabalho foi a educação, em específico a educação superior, mas pode ser referenciado para diversos temas.

Sobre o tema educação, várias reflexões são necessárias, Bonfleneur (2001) afirma que a educação só pode alcançar um bom êxito no cumprimento de suas finalidades principais referentes à reprodução e à renovação de tradições culturais, ao estabelecimento de solidariedade e de padrões de convivência e à socialização das novas gerações se ela for concebida, por seus agentes, como uma ação comunicativa.

Essa idéia é amplamente corroborada pelos autores desse artigo, mas não se limita ao agir educacional, ou seja, a função pedagógica. Destaca-se que uma reestruturação administrativa também é necessária. Uma gestão inflexível pode acabar minando com idéias participativas e flexíveis, ocasionando assim um paradoxo dentro das organizações.

Assim, faz-se necessária então duas mudanças essenciais: de gestão e pedagógica. Essas mudanças não são necessariamente simultâneas, mas são essenciais. Em agir educacional focado na comunicação e no entendimento só poderá ser incrementado e desenvolvida em uma atmosfera que evoque esses valores.

Nossa intuição quanto à possível fecundidade da reflexão habermasiana para a educação se deve à constatação de que os objetivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma interação social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidade pessoais. Nesse sentido queremos propor o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo. Além disso, acreditamos que a elaboração teórica de Habermas evoca um grande sentido pedagógico que, a nosso ver, importa ser explicitado. (BOUFLENEUR, 2001, p.17).

Esses valores têm que ser tanto pessoais quanto organizações, por meio de uma predisposição a essa nova situação, uma abertura a essa mudança reflexiva.

Mas afinal, o que pretende levar essa mudança é a uma Universidade mais cooperativa, tanto internamente como com o seu entorno. É um ponto de partida para uma mudança muito mais ampla, pois a cada semestre, a cada ano, cidadãos mais conscientes e éticos podem sair dessa universidade e disseminar esses conceitos. É um ponto de partida para toda uma mudança social.

Alguns afirmam que a Universidade vai acabar, será substituída, mas é necessário pensar não do papel somente de ensino. A universidade tem que ser o núcleo transformador da sociedade, baseada em conhecimento e cooperação, sendo aberta e lidando com a complexidade inerente a sua natureza. Não se deve tentar simplificá-la, sua alma é complexa e é isso que a difere, que a torna importante e admirável.

Assim, a Universidade no século XXI precisa mudar. É necessário uma busca da integração entre o agir educacional e o agir comunicativo. Preparar as pessoas para essa dinâmica, com práticas para desenvolver a autoridade do argumento. E enfim, contribuir para uma sociedade mais cooperativa e voltada ao entendimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcio (org.). **A universidade possível: experiências de gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001.
- BATISTA, Luiz Gustavo Alves; SOUZA PINTO Marli Dias de. **Cooperação e parceria na universidade: o caso do ESAI/UFSC**. Anais: IV Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004.
- BALDRIDGE, J. Vitor et al. *Estructuración de políticas e liderazgo efectivo en la educación superior*. México: Noema, 1982.
- BARRETO, José Carlos. **Simplificações da obra de Paulo Freire**. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- BUARQUE, Christovan. **A Aventura da Universidade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.
- CHARLE, Chritophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidades Estadual Paulista, 1996.
- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DELORS , Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*; 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO,1999.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e privatização do ensino superior**. Porto Alegre: Vozes, 1999.
- FERREIRA, A.B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, J.E.M.M. Editores: 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. Paz e Terra, São Paulo , 2006.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade** 3. ed. Cortez Ed. São Paulo, 1999
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- GIACON, Beatriz Di Marco; TAINO, Ana Maria dos Reis. **Reinventando a paixão de ensinar**. III Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife. 2001. Disponível em <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp>> Acesso em: jul. 2006.
- GIROUX, Henry A. Um livro para os que cruzam fronteiras. 2006. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.
- GRILLO, Antônio Niccoló. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades: em busca da qualidade do ensino superior**. Florianópolis: Insular, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Entre naturalismo e religião: estudos filósofos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c.
- JACOBSEN, A. L. **Avaliação institucional em universidades: desafios e perspectivas**. Florianópolis: Papa-Livro, 1996.
- JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade: a singularidade do caso português**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992.
- MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. 2002. 330 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa



de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Teoria Crítica nas organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia do oprimido**. 2006. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância**: perspectivas e considerações políticas educacionais. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997

WERTHEIN, Jorge. **Educação e mudança**. 2006. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/>> Acesso em: jul. 2006.