

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Tauchen, Gionara; Piccolo Viero Devechi, Catia; Trevisan, Amarildo Luiz
Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 369-393

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos

Interaction university and school: a collaboration between action and speeches

Gionara Tauchen^[a], Catia Piccolo Viero Devechi^[b], Amarildo Luiz Trevisan^[c]

^[a] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS - Brasil, e-mail: gionaratauchen@furg.br

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF - Brasil, e-mail: devechi@unb.br

^[c] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Resumo

Considerando que a interação entre a universidade e a Escola Básica é fundamental tanto à organização quanto à qualificação do sistema educacional, realizamos uma pesquisa qualitativa com 20 escolas municipais urbanas do município de Rio Grande (RS), com o

objetivo de investigar e compreender a efetividade das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão), no que se refere à promoção e ao fortalecimento das interações entre as instituições. Destacam-se as atividades vinculadas ao Pibid, ao Observatório da Educação, à extensão, aos estágios supervisionados e à pesquisa na graduação e na pós-graduação. A partir das compreensões sobre essas atividades, buscamos discutir, balizadas nos propósitos habermasianos, as possibilidades de continuidade entre saberes pragmáticos e saberes epistemológicos, no sentido de um melhor desempenho da aprendizagem diante das reivindicações de melhoria da interação entre escola e universidade.

Palavras-chave: Aprendizagem comunicativa. Universidade. Escola. Interação.

Abstract

Considering that the interaction between universities and middle schools is fundamental for organization and the qualification of the education system, we conducted a qualitative study on twenty public municipal schools of Rio Grande, RS, designed to investigate and understand the effectiveness of university activities (teaching, research and extension) in regard to the promotion and strengthening of the interactions between these institutions. We highlight the activities related to Pibid, the Education Observatory, extension, supervised internships, and to undergraduate and postgraduate research. From comprehensions about these activities we discuss, from the Habermasian purposes, the possibilities of knowledge continuity between pragmatic and epistemological knowledge in order to improve the learning performance, facing demands to improve the interaction between school and university.

Keywords: Communicative learning. University. School. Interaction.

Considerações iniciais

A interação entre os níveis e modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação vem sendo destacada como uma ação fundamental,

tanto pelas políticas públicas quanto pelos setores da sociedade, pois vincula-se aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino. Trata-se de uma preocupação que tem promovido, cada vez mais, discussões em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, entre outros aspectos. Em contraponto, observam-se críticas das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino. É uma situação de insatisfação que, estendida do MEC à Capes, da universidade à escola, tem cobrado novos rumos para tal relação, principalmente no que se refere à melhoria da Escola Básica. Mas, nesse cenário, as reivindicações de aproximação e interação entre a Educação Superior e a Educação Básica seriam entre os sistemas? Entre as instituições, entre as atividades que realizam ou entre as pessoas que as integram? Quais as potencialidades da interação social entre as pessoas? Como promovê-la? As reflexões tecidas por Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) sugerem a ideia de circularidade do saber e não apenas de sua circulação, comumente associada à transferência do conhecimento. Esse movimento seria balizado pela pesquisa entre os docentes e pela intensificação da comunicação entre a universidade e a escola básica.

Assim, no sentido de contribuir com a discussão, procedemos a uma investigação com o objetivo de conhecer a percepção das diretoras das escolas municipais de Ensino Fundamental de Rio Grande (RS), sobre a efetividade das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão) no que se refere à promoção e ao fortalecimento das interações entre os níveis educacionais. Consideramos que os diretores exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da instituição escolar, contribuindo para o desenvolvimento de parcerias com a universidade e para a avaliação da efetividade das atividades universitárias desenvolvidas nas escolas. Para tanto, realizamos uma pesquisa

qualitativa (MINAYO, 2001) com entrevistas semiestruturadas com 20 diretoras, buscando mapear, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), as atividades que contribuem para o fortalecimento das interações, seus principais desafios e dificuldades percebidas. Algumas falas serão apresentadas, ao longo do texto, identificadas por meio de um código, visando preservar a identidade das entrevistadas.

Identificadas as dificuldades de tal relação na visão dos diretores das escolas, buscamos discutir a possibilidade de maior colaboração entre escola e universidade, a partir dos propósitos habermasianos de associação entre ações e discursos apresentados na obra *Verdade e justificação*. A proposta de Habermas é tratar tais instâncias por um papel epistemológico-pragmático de problematização e desproblematização, em uma circularidade retroativa, recursiva e regeneradora. Ou seja, estabelecer um espaço de troca entre uma ação capaz de colocar à prova as convicções que funcionam e um discurso capaz de desproblematização argumentativa dos saberes falhos. Isso significa oferecer um trabalho de continuidade entre ação e discurso no sentido de um melhor desempenho da aprendizagem tanto prática como teórica, diante das reivindicações de melhoria da interação entre ambas as instituições.

A circularidade entre a ação e o discurso

Habermas propõe a associação das verdades epistemológicas alcançadas no discurso com as verdades pragmáticas resultantes da ação linguística com o mundo. A ideia é garantir a falibilidade do discurso, no sentido que não acredita na possibilidade de razões irreversíveis. Segundo o autor, as práticas cotidianas não podem, assim como acontece no discurso, ser tratadas de forma hipotética, pois se exige confiabilidade naquilo que se considera verdadeiro. Trata-se de certezas alcançadas pela sustentabilidade na ação, o que significa que “a confiabilidade das expectativas subjetivamente imunes a decepções não suporta nenhuma reserva falibilista consciente durante a ação” (HABERMAS, 2004a, p. 49).

Desse modo, propõe um processo de circularidade entre a ação e o discurso, visto por ele como possibilidade de níveis de aprendizagem sempre mais elevados, tendo em vista o compromisso do discurso em desproblematizar as convicções falhas da ação. Diz o autor:

a moldura teórica tem uma função transcendental na medida em que possibilita processos de aprendizado numa determinada direção, por outro lado, ela permanece fundamentalmente falível, na medida em que a força revisionária dos processos de aprendizagem pode, retroativamente, obrigar a uma reinterpretação das categorias (HABERMAS, 2004a, p. 43).

Para Habermas, a aprendizagem possui como fundo uma natureza prática que força os sujeitos capazes de falar e agir a uma contínua renovação dos discursos. Nessa compreensão de aprendizagem, a experiência não é vista como possibilidade de impressão de sentido (por meio da auto-observação subjetiva), mas por uma perspectiva de atores envolvidos que falam e agem e que, portanto, possuem certezas e questionamentos. Considerando que é na ação que encontramos a resistência do mundo, é nela que encontramos as certezas e, também, os problemas. Nesse sentido, é que ele afirma:

o conceito contemplativo de experiência faz desaparecer toda margem de contribuição construtiva que os sujeitos socializados, no trato inteligente com uma realidade arriscada e decepcionante, prestam a partir de seu mundo da vida, para chegar a soluções de problemas e processos de aprendizagem bem-sucedidos (HABERMAS, 2004a, p. 41).

Ou seja, a experiência prática é vista como espaço no qual a ação perturbada tem o poder de ativar a renovação dos discursos. Isso significa que a prática não deve ser percebida como espaço de objetividade a ser verificada, mas como um espaço de ação que pode se mostrar falível no trato com o mundo e, portanto, deve ser desproblematizado à luz de razões. É o que explica Habermas (2004a, p. 258), quando diz: “na práxis, o pré-reflexivo ‘chegar a bom termo com o mundo’ decide se as convicções

‘funcionam’ ou se caem no sorvedouro da problematização, enquanto na argumentação são apenas as razões que revelam se pretensões de validade controversas merecem ou não um reconhecimento racionalmente motivado”. Tal é a tarefa do discurso enquanto recurso epistemológico: desproblematizar os saberes falhos da ação por meio do esgotamento argumentativo sustentado por razões.

Alicerçando o fundamento epistemológico na argumentação racional de um grupo com competência comunicativa, ele identifica, na integração com as práticas cotidianas, a possibilidade da aprendizagem junto ao mundo. Uma vez identificadas as limitações e as resistências práticas, diante das soluções anteriormente oferecidas, é necessário revalidar os saberes no discurso. Habermas (2004a, p. 251) diz, nesse sentido: “tão logo as práticas ingênuas são interrompidas, as pretensões de validade só podem ser resgatadas discursivamente, ou seja, no interior do respectivo contexto de justificação”. Aquilo que for percebido como insustentável na ação com o mundo é encaminhado para o discurso, onde encontra a oportunidade de ser desproblematizado. Diz Habermas (2004a, p. 49): “é apenas com a transição da ação para o discurso que os participantes adotam uma atitude reflexiva, à luz de razões pró e contra apresentadas, disputam pela verdade tematizada de enunciados controversos”.

A função do discurso é equacionar de forma reflexiva as verdades problemáticas, para que elas possam ser devolvidas para a ação. A desproblematização das verdades significa permissão para retornar à atitude ingênua com o mundo, lugar em que as consequências práticas mostraram-se-ão bem-sucedidas ou não. Se a validade alcançada nos acordos não for adequada à ação, ela retorna ao discurso, sendo novamente discutida. Uma vez que a verdade é desproblematizada pelo discurso e reintegrada na ação, chegamos ao bom termo com o mundo (HABERMAS, 2004a). Ou seja, a aprendizagem bem-sucedida depende do trabalho conjunto do campo da ação e do campo discursivo, permitindo a problematização, diante da resistência do mundo, e a desproblematização à luz de razões.

A seguir, apresentamos como esse modelo de reflexão, proposto por Habermas, pode auxiliar a compreender a relação entre escola e

universidade, dado que essa interação tem sido posta em xeque. As dificuldades são motivadas por diversos fatores, mas se tornam mais evidentes no desenvolvimento dos projetos de pesquisa, de extensão e dos estágios, problematizadas não só pela literatura que versa sobre o assunto, mas presente também nas falas das diretoras entrevistadas por esta pesquisa.

Atividades e interações em relevo

A gestão escolar, principalmente por meio das atividades e funções desempenhadas pelo diretor (TAUCHEN, 2011; VASCONCELLOS, 2009), exerce grande influência no incentivo, na mediação e no acompanhamento das relações entre a universidade e a escola. Da mesma forma, dinamiza ações, produz discursos e culturas formativas (OLIVEIRA, 2005), no desempenho de suas funções, que contribuem para fortalecer, legitimar e contestar as contribuições das atividades universitárias desenvolvidas no âmbito escolar. Giancaterino (2010, p. 40) considera que a gestão “abre espaço para a tomada democrática de decisões, bem como a captação e a incorporação de recursos da comunidade: alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas genuinamente interessadas no bom desempenho da escola”. Esta mobilização da comunidade escolar vincula-se aos direitos civis e culturais dos cidadãos que, para Habermas (2004b, p. 35),

são direitos que garantem igualmente a todos e a cada um dos cidadãos o acesso a uma tradição e à participação nas comunidades culturais de sua escolha, para que possam estabelecer sua identidade. Essa ampliação diz respeito ao acesso a um ambiente cultural.

Nessa perspectiva, colocamos em relevo as compreensões construídas sobre as interações entre escola e universidade, advindas dos diálogos tecidos com os diretores das escolas participantes da pesquisa. Observamos que, na avaliação das diretoras, uma das atividades universitárias mais bem sucedidas nas escolas refere-se ao **Programa**

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa, que promove a articulação entre a Educação Superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, antecipando e ampliando os vínculos entre os futuros professores e a docência nas escolas da rede pública. O programa objetiva: “incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente”, principalmente nas áreas de maior carência de professores (Matemática e Ciências da natureza); “valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública”; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio da inserção dos “licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010). Tais objetivos podem ser evidenciados na fala de uma das diretoras:

Eu estou bem otimista com o Pibid, porque eu noto que existe uma interação, um envolvimento muito grande da universidade com os pibidianos. Eles chegam à escola com uma postura de buscar uma aprendizagem e não uma postura de buscar algum erro na escola ou para virar um instrumento de debate dentro da universidade. Os estagiários vêm ainda com uma formação muito técnica, não vêm com a questão humana. Mas com o pessoal do Pibid a gente tem aprendido bastante, porque nós fazemos roda de conversa, existe uma troca, uma interação com o professor, os alunos e a comunidade escolar (ES).

Percebemos uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa nesse contexto. Da mesma forma, o desenvolvimento de interações que não se restringem ao contato com um professor ou com uma turma, como na maioria dos estágios, mas com a instituição escolar na sua complexidade, multiplicidade e diversidade.

O Pibid também objetiva proporcionar “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

interdisciplinar”, buscando a superação de problemas vinculados ao processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola, principalmente naquelas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional; e mobilizar os professores das escolas públicas a serem conformadores dos futuros docentes. Encontramos evidências positivas, também, em relação a esses objetivos:

O avanço maior, em termos de aprendizado aqui na escola, é do Pibid, pois é um projeto extenso. Não é de um mês ou dois. É um ano inteiro de atividades, inclusive a professora que está no Pibid fala muito bem, pois mudou a maneira de trabalhar. Ela está ajudando, com a experiência dela, os estagiários, e esses estão ajudando ela a inovar. Ela está estudando mais. Então, o Pibid veio muito a melhorar a qualidade de trabalho. Muito bom, os alunos gostam, a gente gosta, as professores então que estão no Pibid estão amando (EFP).

Observamos que o Programa, por contemplar um conjunto de ações articuladas e permanentes, potencializa a qualificação das ações educativas, integrando a formação inicial e continuada dos docentes, conforme também destaca a diretora:

O Pibid tem uma continuidade, está em curso, mas eu imagino que, se por algum motivo não ocorrer mais na escola, a professora, por subsídio da universidade, já terá essa postura de inovação na sala de aula, no trabalho diferenciado. Então ela continuará fazendo (ES).

Atualmente, em algumas instituições de Educação Superior, o Pibid proporciona quase o mesmo quantitativo de bolsas que encontramos em Programas de Iniciação Científica, como o Pibic, ampliando os vínculos do ensino da graduação com a Educação Básica.

Outro Programa, destacado pelas diretoras, é o **Observatório da Educação**, que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área. Foi instituído em 2006 e tem como objetivos: “contribuir para a

criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação” e das áreas de concentração; “ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação”; “apoiar a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes”; promover a capacitação de professores; fortalecer o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2006), dentre outros.

Uma das diretrizes do Programa é contemplar projetos que se destinem a articular pesquisas baseadas nos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e oriundos desses diferentes instrumentos de acompanhamento (Censo da Educação Superior, Censo da Educação Básica/Educacenso, SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro de Instituições e Cursos). O Programa contempla financiamento para professores universitários, estudantes de pós-graduação, graduandos e professores das escolas, o que forma uma rede cooperativa de estudo e investigação que rompe com o nível vertical de estruturação da educação, conforme destacado por uma das diretoras:

Nós temos aquele projeto de ciências do Observatório. Os professores da universidade vêm à escola, tanto professores como monitores, no caso, estagiários. Eles vêm à escola com os professores, com a direção, com a supervisão. Eles mostraram a proposta primeiro para a direção, para a supervisão, e depois se estendeu aos professores. Daí é um comprometimento de todo mundo. Eles estão trabalhando com a parte prática, fazendo e acontecendo (EVC).

Nos dois Programas destacados pelas diretoras, o Pibid e o Observatório da Educação — que, até 2011, totalizavam, desde sua criação, o financiamento de 283 programas e 153 projetos, respectivamente, em todo o Brasil (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012) — foi evidenciado, por um lado, o desejo de ampliação das atividades para outras áreas do conhecimento, bem como a ampliação do número de bolsas para os professores que atuam nas escolas, pois este tem sido um fator determinante

para o envolvimento dos docentes nas atividades dos Programas. Sem as bolsas, os professores que atuam em um turno na escola (20 horas semanais), acabam assumindo contrato de mais um turno de trabalho, não dispondo de tempo para participar das pesquisas, estudos e planejamento das atividades dos projetos. Por outro lado, observa-se que, mesmo com poucos professores bolsistas, as atividades bem-sucedidas espalham-se pela escola, pois ocorrem mudanças nas interações e essas são potencializadas, também, pela participação dos docentes nos grupos de pesquisa. Conforme destacam Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 190), “para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos programas de mestrado acadêmico e profissional [...].” Contudo, dadas as condições de trabalho e de carreira, muitos docentes acabam migrando de sistema ao concluírem a pós-graduação. Então, nossa pós-graduação não estará, ainda, formando os quadros para a Educação Superior, principalmente neste período de ampliação, criação e interiorização das instituições?

Observamos, em nosso estudo, que em muitos casos a articulação entre universidade e escola é consolidada por um sujeito mediador que transita por esses dois contextos educativos. Ou seja, possui legitimidade junto aos pares na escola e consegue articular as demandas da escola com as atividades promovidas pela universidade. Destacam-se, neste sentido, os vínculos entre as atividades da **pós-graduação** com a Educação Básica, mediados por professores que estão em processo de formação continuada, conforme destacado nas seguintes falas: “*A escola sempre procurou parcerias. Agora nós temos professores que estão fazendo doutorado na universidade e que estão tentando buscar essa parceria*” (EZSB). E ainda:

O que a gente tem feito bastante, aqui na escola, é procurar por formação para os professores e a gente tem conseguido alguns professores da universidade. O que temos encontrado bastante facilidade é de alguns professores falarem sobre alguns temas que nos ajudam a trabalhar com nossos alunos. Nós temos algumas professoras que estudam ainda na universidade, então a gente consegue um certo contato (EMA).

A pós-graduação potencializa a participação dos docentes em grupos de pesquisa (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012), que são espaços forjados por um pluralismo cultural, tanto do ponto de vista da etapa de formação dos sujeitos (graduandos, mestrandos, doutorandos, docentes) como das áreas do conhecimento que lhes são referência e, também, das atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem. Por meio desse pluralismo, o mundo se revela e é interpretado de modo diferente e diverso, afetando a visão de mundo, a autocompreensão, a percepção dos valores e dos interesses pessoais. É nessa multiplicidade de perspectivas interpretativas que passamos a descentralizar nossas perspectivas egocêntricas, incorporando, também, o ponto de vista do outro. Para Habermas (2004a, p. 10), “é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”. Assim, nos grupos de pesquisa, os projetos formativos individuais se enredam com os projetos formativos do grupo, estratégia pela qual a subjetividade expressa “uma realização das relações epistemológicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas” (HABERMAS, 2004a, p. 12).

Podemos dizer que as experiências bem-sucedidas vinculadas ao Pibid, ao Observatório e à pós-graduação, no que se refere à interação entre escola e universidade, embora em menor número no conjunto das escolas investigadas, distanciam-se das percepções sobre os **estágios supervisionados**. Dentre as atividades universitárias desenvolvidas nas escolas, esta é a que recebeu as maiores críticas:

O que a gente sente, no caso dos estágios, é que o aluno vem e utiliza a escola. É uma relação amistosa, pois tivemos a sorte de receber sempre alunos interessados, que se entrosaram bem com a escola, mas terminou o último dia de estágio, terminou o vínculo (EADL).

Os estágios são percebidos como atividades pontuais, cujo objetivo é concluir a formação superior, ou seja, os objetivos dos estágios parecem ser individuais e não compartilhados. Outra percepção é a separação entre teoria e prática:

O que a gente sente muito em relação à universidade é que tem muita teoria e pouca prática. Eu tenho um professor que não precisa de livro para dar aula, mas ele não tem domínio de classe, ele não tem postura de professor, a universidade não ensina a postura de professor. E é isso, eu sinto falta dentro da universidade: a teoria é bem boa, mas a prática é zero (EALN).

Geralmente, eles vêm na escola quando é para fazer estágio. O aluno fica muito distante da realidade, porque tu estás na universidade, são palavras e papéis, é bem simples. Aí, quando tu cais na realidade, quando tu chegas aqui, o aluno está com fome, tem aluno com problemas familiares, tem, enfim, vários problemas que envolvem os alunos. Aí cai aquela cortina que foi toda enfeitada na universidade (EALN).

As falas evidenciam uma crítica à separação entre teoria e prática, projetando a universidade como *locus* da primeira e a escola, da segunda. Para além de discutir a falta de sentido que acompanha os estudos universitários, em que a teoria parece descolada da relação cotidiana com o mundo, e o não reconhecimento de que a prática é sempre encharcada de saberes, percebe-se uma disputa em torno da autoridade epistêmica sobre as questões do ensino. Nesse sentido, “só a linguagem pode ser o vínculo intersubjetivo pelo qual esses significados ganham corpo” (HABERMAS, 2004b, p. 45) e, na medida em que esses entendimentos tornam-se questionáveis, passando do envolvimento direto nas “rotinas de fala e ação para um nível reflexivo do raciocínio” (HABERMAS, 2004b, p. 62), procede-se à série de aprendizagens intersubjetivas pelas quais os pontos de vista conflitantes são descentralizados de suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas, incluindo-se, reciprocamente, escola e universidade, uma à outra na construção conjunta de “um mundo mais amplo de relações

interpessoais legítimas” (HABERMAS, 2004b, p. 67), pois o ensino é a atividade fundante tanto de uma quanto de outra instituição.

Em relação às **atividades extencionistas**, presentes em quase a metade das instituições, evidencia-se que são bem acolhidas pelas escolas, pois desenvolvem sempre alguma ação que complementa ou reforça as atividades de ensino desenvolvidas:

O trabalho desenvolvido desde o ano passado, Saúde e Vivência, está sendo muito bom porque os professores se capacitam e servem como multiplicadores. Também é muito bem aceito pelas crianças, com mudanças de hábito na saúde, na alimentação, na postura (EAC).

Temos um projeto junto à universidade, sobre cultura. Os alunos do 4º e 5º anos vêm para a escola no período inverso da aula para participar do projeto Acrescenta, a partir do momento que eles gostam de estar na escola e quando eles passam a se respeitar, pois trabalham atitudes e hábitos dentro deste projeto. Bom, esse projeto já veio pronto, mas nós mantemos um contato com o coordenador, então é tranquilo (ZPE).

A maioria das atividades de extensão, relatadas pelas diretoras, tem como foco o desenvolvimento de ações com os alunos. Apenas o projeto Saúde e Vivência, destacado por duas diretoras, é que contempla a formação dos professores em atividade na escola. De modo geral, os projetos são participados às diretoras e às professoras, que realizam o trabalho de supervisão, ou seja, como referem-se as entrevistadas, “os projetos já vêm prontos”.

O estudo realizado por Botomé (1996), *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*, destaca que a extensão, inserida como mais uma atividade universitária, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Desde então, as atividades extensionistas têm revelado um trabalho que “valoriza o conhecimento técnico”, mantendo as populações à margem dos processos decisórios. Conforme descreve Botomé (1996, p. 62), “as atividades (cursos e conferências) que deveriam ‘levar o conhecimento à sociedade’ eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses

dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações”.

Notamos que a extensão vem sendo abordada como forma de retornar para a sociedade aquilo que ela investe na universidade, como uma forma de corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade nas problemáticas da sociedade. Desenvolve-se a extensão: como curso (assistemático), divulgando a produção científica e técnica da universidade; como prestação de serviços, por meio da realização de serviços sociais; como promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; como complemento das atividades de ensino e de pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social. Diversificam-se as formas de realização da extensão, mas nem sempre seus fundamentos.

Nas escolas investigadas, percebemos quase uma cisão entre os destinatários das atividades de extensão e de pesquisa. A primeira direciona-se, na maioria das escolas, aos alunos; a segunda, à investigação das atividades docentes no campo da formação de professores. A pesquisa, principalmente vinculada à pós-graduação, é destacada por Clímaco, Neves e Lima (2012) e Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) como uma atividade que proporciona o reconhecimento e a reciprocidade entre as instituições e a possibilidade de participar e crescer com a pesquisa científica, “gerando um movimento contínuo mutuamente enriquecedor, reconhecendo as escolas públicas como espaço privilegiado para concretizar a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012, p. 207).

Essas considerações remetem às dificuldades de interação entre os níveis de ensino que compõem o sistema nacional de educação: Educação Básica e Educação Superior. Consideramos tal sistema (GARCÍA, 2002; MORIN, 2008) como uma representação que pode ser compreendida e analisada como uma totalidade organizada, ou seja, possuindo um conjunto de atividades como resultado da coordenação das ações desempenhadas por suas partes constitutivas. Logo, nesta perspectiva, enfatizar, como prioridade das reformas educacionais, um nível ou modalidade da

educação, pouco resultará em mudanças efetivas no sistema. As interações entre escola e universidade pressupõem ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos ou fenômenos educativos. Para tanto, é preciso que haja encontros, tanto físicos quanto discursivos, pois Educação Básica e Educação Superior são níveis interdependentes.

Há um reconhecimento de que “*a escola precisa da universidade, porque nós precisamos de professores capacitados pra assumir uma escola*” (EALN); mas há, também, uma grande dificuldade em localizar as pessoas, as atividades e as oportunidades de parceria com a universidade, como expressam as seguintes falas: “*A gente não conseguiu ainda chegar até a universidade. Esse é o problema maior. A gente não consegue chegar nos departamentos para conversar com os coordenadores, por isso está sendo bem difícil*” (EADL); “*a gente tem uma universidade praticamente do lado da casa da gente e não aproveita. Eu não sei pra quem pedir, onde pedir, o que pedir; eu também não conheço, eu desconheço o que a universidade tem pra me oferecer*” (EALN); “*eu não sei se a universidade não consegue contemplar ou se a gente não consegue chegar até lá*” (EHS). Percebemos, por meio dessas falas, a dificuldade de comunicação que decorre da própria forma de organização da universidade: ampla estrutura física, fragmentada em departamentos ou unidades; frágil divulgação, para a comunidade não universitária, da localização dos grupos e dos núcleos de pesquisa; diversidade das atividades docentes, dentre outros aspectos. Por outro lado, muitos relatos expressaram que as dificuldades de interação decorrem da espacialidade, ou seja, do difícil acesso físico às escolas, mesmo se tratando de escolas urbanas.

A interação entre escola e universidade: uma circularidade entre o epistemológico e o pragmático

A abertura e a expectativa da escola ante a universidade, demonstradas nas entrevistas, bem como a importância da escola para os estudos universitários, cobram uma revisão do vínculo entre elas por meio de uma proposta de trabalho mais colaborativa. Habermas oferece

uma perspectiva de compreensão dessa possibilidade por meio da proposição de aprendizagem entre ações e discursos. Percebendo a relação da escola e universidade como espaço de interação entre a ação e os discursos, simultaneamente, é possível pensar num processo de aprendizagem entre os dois campos de forma interdependente. É uma proposta que descentraliza os interesses particulares em favor de uma mesma objetividade da prática bem-sucedida na experiência com o mundo.

Nessa perspectiva, tal relação passaria a ser vista como dotada de saberes pragmáticos necessários à validação dos discursos e como espaço prático para a problematização dos saberes. Ou ainda, como espaço de troca entre epistemológico e não epistemológico responsável pela aprendizagem diante das necessidades das experiências com o mundo. Trata-se de uma proposta de circularidade capaz de assegurar a indissociabilidade entre as certezas alcançadas pelos atores enredados em suas práticas cotidianas com os acertos discursivos.

Por essa compreensão, as convicções que recebessem uma fundamentação racional seriam traduzidas para o campo da ação como consequências práticas. Se tais consequências fracassassem na experiência prática, seriam reencaminhadas para a tarefa de equacionar os problemas com novas razões e argumentos, a fim de que as convicções acertadas pudessem ser devolvidas à prática, gerando, assim, sempre, novo conjunto de consequências. Teríamos, assim, um ciclo de aprendizagem entre o epistemológico e o pragmático, que permitira a renovação constante das convicções. Tal é o que Habermas (2004a, p. 48) ressalta acerca da falibilidade do discurso, quando diz: “até mesmo os argumentos que nos convencem aqui e agora da verdade de ‘p’ podem se revelar falsos em outra situação epistêmica”. Por isso, aposta na prática junto ao mundo como o espaço de prova dos acertos discursivos.

Analizando as atividades que vêm sendo realizadas, foi possível perceber, pelas falas das diretoras das escolas, que a universidade tem se utilizado do espaço escolar com bastante frequência; no entanto, nem sempre atendendo às expectativas da escola. Das atividades realizadas, apenas o Pibid e o Observatório da Educação foram ressaltados como propostas que

trazem algum tipo de contribuição. Isso porque ambos os programas parecem articular a ação e o discurso de forma satisfatória: por um lado, potencializam a ampliação da qualidade da formação inicial realizada nos cursos de licenciatura através de experiências diretas na escola, problematizando as ações desde o início do curso. Por outro, proporcionam a desproblematização das convicções falhas que, logo, são devolvidas ao trato cotidiano.

No entanto, para além das atividades do Observatório, que é um programa de pesquisa mais específico, as demais atividades realizadas pelos alunos na escola, como os projetos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), são vistas pelas escolas como propostas impositivas, uma vez que buscam discutir problemas elaborados na própria universidade, ou seja, não são problemáticas de pesquisa que surgem das práticas escolares. Diz uma das entrevistadas: “*A gente nunca é procurado para decidir sobre os projetos*” (EMRS). Nesse sentido, as pesquisas são vistas como atividades que se utilizam da escola apenas como fonte de dados para a solução de um problema que surgiu fora da escola. Ou seja, as escolas “não agraciadas” com os resultados das pesquisas, tendo em vista que tratam de um problema que não é delas. Analisando tal atividade na perspectiva da aprendizagem habermasiana, seria um equívoco utilizar a prática apenas para coletar dados para um problema elaborado no discurso, tendo em vista que a prática seria fonte imprescindível da problematização. E ainda, a falta de retorno das pesquisas desenvolvidas seria a negação da responsabilidade epistemológica em desproblematizar os saberes da ação.

Abordando ainda as atividades de pesquisa, podemos dizer que a pós-graduação tem cooperado também com a escola, tendo em vista o envolvimento dos professores escolares em grupos de pesquisa na universidade. Ou seja, a escola participa das pesquisas enquanto detentora de saber, não apenas como receptora. O que, na perspectiva de Habermas, é fundamental para que os discursos possam alcançar sucesso na ação, tendo em vista que tais saberes são colocados como referência nos discursos.

No que se refere aos estágios supervisionados, esses foram apontados como atividades que menos contribuem com a escola, tendo em vista a utilização do espaço apenas como aplicação de teorias construídas

distante da realidade prática. E ainda, como atividade que utiliza a escola para cumprir com os objetivos da formação universitária, não trazendo contribuições para lidar com os seus problemas práticos. Diz uma das entrevistadas: “*Nós não temos nenhum tipo de atividade que seria uma atividade que ambos os lados sairiam aproveitando a situação*” (EZSB). Avaliando tal atividade pelos propósitos de aprendizagem defendidos por Habermas, pode-se dizer que há um bloqueio na relação discurso e prática que tem impedido o alcance de práticas bem-sucedidas. Não há preocupação em utilizar a escola como espaço onde os saberes são colocados à prova diante das resistências do mundo, tendo em vista que o saber, que é levado até a escola, é entendido como uma verdade já certificada.

Em relação à extensão, a sensação é de que contribui um pouco, tendo em vista os projetos que são desenvolvidos na escola. Apesar de não incentivarem a interação entre os saberes escolares e os saberes universitários (“*os projetos já vêm prontos*”), existe um trabalho técnico sendo desenvolvido, que ajuda na demanda atarefada da escola. Trata-se de saberes já constituídos nas universidades que são oferecidos à escola, muitas vezes, como recompensa para falta de comunicação entre essas instâncias. Diz a diretora entrevistada: “*essas atividades tu percebes se eram de pesquisa e extensão, eles vinham faziam as atividades iam embora, não davam um respaldo, não davam um retorno*” (EAN). Ou seja, a escola é utilizada como espaço de aplicação de um conhecimento pronto, não oferecendo subsídio para a continuidade das atividades pelos integrantes da escola. Na perspectiva habermasiana de aprendizagem, seria um descaso com os saberes e os problemas da prática, não sendo interessante nem mesmo para a universidade, tendo em vista que o discurso deve ter como alicerce problematizador a experiência com o mundo. Desse modo, a aprendizagem estaria sendo prejudicada pela falta de envolvimento e compromisso da universidade com os problemas e os saberes da escola.

Tais dados demonstram que a universidade, apesar de algumas boas experiências, ainda carece de melhoria na relação com a escola, principalmente no que se refere aos estágios, à pesquisa e à extensão. Além disso, requer ampliar as boas experiências, abrindo as suas portas, mas

conservando respeito às práticas escolares, tendo em vista o compromisso epistemológico com o equacionamento dos problemas práticos, de modo a superar a imagem negativa da universidade explicitada por uma das entrevistadas: “*a universidade é muito fechada. A universidade não abre espaço, só quando ela precisa, porque dentro da universidade poucos professores se colocam no lugar de gente. Tem muita gente lá que anda de salto alto o tempo inteiro*” (EALN).

Tal desabafo caracteriza a visão verticalizada da universidade diante da escola, entendida, muitas vezes, como única fonte de aprendizagem. Não há interesse com a problematização dos saberes na experiência com o mundo, nem com a desproblematização dos saberes práticos no discurso. Pensando na circularidade proposta por Habermas entre ação e discurso, a aprendizagem estaria incompleta, tendo em vista seu limite apenas no discurso. Ou seja, os discursos estariam sendo produzidos nas universidades por problematizações e certificações desassociadas da prática, tendo em vista que essa é utilizada apenas como campo de aplicação. Os sujeitos, em suas práticas, não estão sendo vistos como participantes da aprendizagem, pois não encontram espaço para a interação e os questionamentos, sendo seus saberes, quase sempre, desconsiderados. Ou seja, apesar da participação na escola, não há um aproveitamento suficiente do espaço de aprendizagem que ela oferece, tendo em vista não se explorarem os ensinamentos da experiência com o mundo, sustentando-se na crença de que a aprendizagem acontece apenas na universidade.

Desse modo, a universidade tem levado à escola saberes já legitimados, não abertos às críticas ou refutações. Ou seja, não tem utilizado esse espaço como possibilidade de certificação dos discursos junto aos ensinamentos da ação, apenas apresentando os saberes que já são dados por verdadeiros no discurso. Isso vai contra o argumento de Habermas, quando diz que os discursos, mesmo que bem argumentados, devem ser capazes de garantir, além da validade argumentativa, a sua efetividade na ação, que é onde os problemas aparecem, caso contrário, não há como garantir a sua falibilidade. Para Habermas (2004a), o discurso é a oportunidade de legitimação racional dos acertos, mas a prática, a

oportunidade de certificação dos discursos na experiência com o mundo. Por isso, entende a aprendizagem como continuação entre um e outro.

Trata-se então de buscar a colaboração entre ações e discursos para que as verdades pragmáticas possam se relacionar com validade epistemológica, considerando que a aprendizagem bem-sucedida deve acontecer. Perceber a interação entre escola e universidade como um *locus* que se coloca como referência aos discursos universitários e como espaço para as adequações ou decepções das ações planejadas. E, ao mesmo tempo, como campo discursivo, com o encargo da desproblematização dos saberes filhos da escola, tendo em vista a sua responsabilidade científico-social. Segundo Habermas (2004a, p. 50), os discursos devem estar “engastados no contexto das práticas do mundo da vida, porque têm a função de restabelecer um acordo de fundo parcialmente perturbado”. Desse modo, a universidade não seria vista como única certificadora do saber, pois teria a prática como seu outro meio de prova obrigatório. Sendo assim, a verdade dos saberes da área teria um papel bifronte, pois dependeria tanto das certezas da ação quanto dos acertos alcançados no discurso. Trevisan (2011) explicita criticamente as consequências de uma relação compreendida nesse modelo, da seguinte maneira:

No caso da sua relação com a universidade, não pode haver subserviência: a escola não pode ser encarada simplesmente como um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais. Menos ainda ser avaliada como um *locus* mediador da “unidade” entre teoria e prática e sim muito mais como uma instância capaz de produzir conhecimentos legítimos. Reconhecer nela um campo produtor de teoria faz o confronto da formação do professor com o outro da escola tornar-se uma necessidade imprescindível. A universidade vai evitar, nesse sentido, encontrar saídas ou subterfúgios para escamotear esta relação, como a criação de bacharelados. E, do lado da escola, haverá uma responsabilização maior pela formação dos estagiários, seus futuros professores, por exemplo (TREVISAN, 2011, p. 208).

Por esse caminho, a circularidade entre ações e discursos, entendida aqui como circularidade entre escola e universidade, aconteceria

pela tradução continuada das certezas da prática em convicções problematizadas, e das convicções problematizadas em certezas restabelecidas. A escola ofereceria o ponto de referência necessário às justificações discursivas que se realizariam em sua relação com a universidade, mantendo “desperta entre os interlocutores a consciência de falibilidade de nossas interpretações” (HABERMAS, 2004a, p.258). E, ainda, ficariam garantidas as condições de comunicação racional, com a possibilidade da renovação continuada das convicções problematizadas. Ou seja, não teríamos um saber centralizado nem na escola nem na universidade, mas sim na articulação entre as duas esferas de verdade, tendo cada uma papel importante a desempenhar no processo de aprendizagem.

Considerações finais

A reivindicação acerca da participação mais efetiva da universidade na escola, principalmente no que se refere à desproblematisação dos saberes práticos, remete-nos a um momento de reconquista do papel da universidade. Tal nos parece ser a contribuição dos propósitos de Habermas, no que se refere à necessidade de articulação entre ações e discursos, ou seja, a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes.

Essa proposição nos facilita, com efeito, algumas condições e possibilidades que precisam ser fortalecidas: a) assumir a participação em um sistema objetivo comum, pois universidade e escola, mesmo situando-se em níveis diferentes, integram um mesmo sistema nacional de educação e sofrem as influências das políticas de organização e manutenção do mesmo; b) compreender que a qualificação das ações educativas passa pelo movimento de democratização, descentralização e intercâmbio das perspectivas particulares de interpretação, em que a gestão escolar, principalmente a diretora da escola, tem papel fundamental na dinamização das interações e argumentações; c) publicizar contínua e progressivamente as ações educativas desenvolvidas na universidade e na escola, com

a inclusão, cada vez mais ampliada, de uma na outra; d) ampliar e criar novos espaços de interação comunicativa; e) fortalecer as abordagens de pesquisa baseadas na ação comunicativa, como, por exemplo, a pesquisa-ação e as rodas de formação, dentre outras.

Esse é um olhar que permite pensar a relação escola e universidade enquanto processo de aprendizagem colaborativa, dado que tanto uma quanto a outra servem de campo de ação no qual os discursos são problematizados, e como um campo epistemológico onde tais questões problemáticas são discutidas à luz de razões. Desse modo, é estabelecida uma conexão epistemologicamente incontornável entre ações e discursos, vista como possibilidade de renovação constante dos saberes. Por essa compreensão, a escola deixaria de ser percebida como simples espaço de aplicação, para ser ambiente de problematização das certezas já constituídas, e a universidade, de ser apenas observada como apanhadora de sentido da escola, com o poder de certificação dos saberes práticos, para ter o compromisso com a desproblematização dos saberes falhos que podem sempre encontrar novos obstáculos. Trata-se de reservar a esse lugar intermediário entre ambas as instituições um papel epistemológico-pragmático, entendido como possibilidade de alcance de níveis de aprendizagem sempre mais avançados.

Agradecimentos

CAPES/INEP; FAPERGS; CNPq.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 1977.
- CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *RBPG*, v. 9, n. 16, p. 181 - 209, abril de 2012.

BRASIL. Decreto n. 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006. p. 5.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. p. 5.

BOTOMÉ, S. P. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIANCATERINO, R. *Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004a.

HABERMAS, J. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, n. 16, p. 59 - 83, abr. 2012.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. et al. (Org.). *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, G. (Org.). *Gestão Educacional*. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. v. 3.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n42/a13n42.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico:* do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

Recebido: 21/05/2013

Received: 05/21/2013

Aprovado: 20/03/2014

Approved: 03/20/2014