

FORMAÇÃO ONLINE DE EDUCADORES SOB ENFOQUE DIALÓGICO: DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Lucila Pesce¹

RESUMO: Em face do crescimento vertiginoso de programas de formação de educadores desenvolvidos na modalidade de educação a distância e/ou na modalidade híbrida de educação, o presente artigo apresenta algumas proposições para tais programas de formação, amparado na abordagem dialógica. Esta, por sua vez, fundamenta-se no intertexto de três conceitos: dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Formação de educadores. Abordagem dialógica.

ONLINE EDUCATOR'S FORMATION UNDER A DIALOGIC APPROACH: FROM INSTRUMENTAL RATIONALITY TO COMMUNICATIVE RATIONALITY

ABSTRACT: Considering the great development of online and/or blended-learning programs in the context of educator's formation, this paper presents some propositions, according to the dialogic approach. This approach entwines three concepts: Bakhtin's dialogic, Habermas' communicative action and Freire's dialogic interaction.

KEY WORDS: Distance education. Educator's formation. Dialogic approach.

¹ Doutora em Educação (PUC/SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Professora Adjunta Nível 1 da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Rua Botucatu, 740 - CEP: 04023-900 - São Paulo.
email: lucilapoli@terra.com.br

Recebido em: Março /2010 Avaliado em: Abril/2010

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta algumas proposições para os programas de formação *online* de educadores, a partir do enfoque dialógico, o qual se fundamenta no intertexto de três conceitos: dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana. O marco teórico foi sendo construído em meio às nossas leituras da obra dos três eruditos – Bakhtin, Habermas e Freire –, em diálogo com estudiosos de suas obras. Dito de outro modo, o intertexto foi sendo construído no movimento dialógico entre nossas leituras e a leitura de outrem.

De modo algum pretendemos que este artigo ouse debruçar-se sobre o conjunto da obra de qualquer dos três aludidos pesquisadores, ou, ainda, abordar a totalidade dos desdobramentos de tais conceitos, o que seria um empreendimento de caráter atrevido. Da leitura do *corpus* bibliográfico bakhtiniano, habermasiano e freireano, procedemos a um recorte específico aos três conceitos mencionados, tão somente para fundamentar algumas proposições para os atuais programas de formação *online* de educadores.

DIALOGIA BAKHTINIANA

Apesar de não ousarmos empreender a totalidade do esclarecimento bakhtiniano, acreditamos ser fundamental trazer à tona alguns dados da vida do erudito e do Círculo do qual fez parte, para perceber a dialogia bakhtiniana no seio da sua historicidade.

Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, em Oriol, e faleceu em 1975, em Moscou. Foi um dos mais expressivos membros de um círculo acadêmico frequentado, dentre outros estudiosos, pelo pintor Chagall, pelo crítico Medviédviev e pelo poeta Volochinov. O Círculo discutia questões de distintos âmbitos, tais como linguístico, filosófico, psicanalítico, estético, poético e artístico, a partir do método sociológico.

Para Sobral (2005), no plano filosófico da epistemologia, as proposições do Círculo evidenciam dois momentos básicos, a saber: teses ancoradas em fenômenos concretos, particulares, sem refutar a generalidade da concepção teórica; utilização de elementos oriundos do estudo do fenômeno concreto, com base em uma ancoragem teórica inicial situada como mobilizadora de uma nova compreensão do fenômeno em estudo.

A abordagem linguística sócio-histórica do Círculo busca as origens da evolução da consciência do homem no materialismo histórico. A partir daí, os fenômenos são observados em eterna modificação e os estudos situam-se como

processos em movimento e mudança. Portanto, o materialismo histórico é visto como *humus* da abordagem linguística sócio-histórica, para a qual o conteúdo da experiência histórica do homem reflete-se nas formas de comunicação. Daí a linguagem situar-se como fenômeno histórico vinculado às funções sociais; qual seja, como meio de interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados e, por essa razão, como instrumento de conscientização e emancipação.

As considerações a seguir evidenciam o materialismo histórico como elemento fundante nos estudos do Círculo.

O Círculo trabalha com a interação entre o dado (o sensível do mundo) e o postulado (o inteligível), o singular e o universal, a materialidade e a criação simbólica, o ponto de vista “interno” e o ponto de vista “externo”, numa interação sempre irresoluta e, por isso, mais produtiva, sem demérito para outras abordagens, mas sempre em busca de superar as ênfases excessivas ou que ficam aquém do objeto. (SOBRAL, 2005, p. 136)

Em virtude da tessitura de ideias opositoras aos radicalismos stalinistas em voga na, então, recém formada União Soviética, o Círculo sofreu perseguições. Medviédviev e Volochinov desapareceram na década de 1930 e Bakhtin permaneceu exilado no Kazaquistão até 1936.

Bacharel em Letras, filósofo e historiador, Bakhtin trabalhou para fazer chegar às classes populares da Rússia pós-revolucionária, a Literatura e a Arte. Em sua fase marcadamente sociológico-marxista, Bakhtin adentra o terreno das investigações de caráter pragmático, notadamente no tocante à filosofia da linguagem compromissada com suas angústias políticas e éticas. Ao fazê-lo, expande suas preocupações linguísticas para além do domínio da fonética, da morfologia e da sintaxe e volta-se à linguagem como prática social. A partir dessa constelação teórica, aufere valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos sociais, ao contexto de produção dos discursos, enfim, às questões linguísticas atinentes ao cotidiano, pano de fundo da constituição da consciência humana. Nas palavras do linguista: “Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (1997a, p. 108)

O livro *Marxismo e filosofia da linguagem* foi publicado na Rússia, em 1929, com assinatura de Volochinov. Bakhtin, em virtude de determinantes circunstanciais, escreveu distintos livros assinados pelos colegas do Círculo. Entretanto, a originalidade da sua estética linguística e de suas ideias não deixa dúvidas de sua autoria sobre tais obras. Prova é que a agência de direitos autorais soviéticos não dispensa seu nome, em qualquer dos textos assinados por Medviédiev e Volochinov, tal como informam Clark e Holquist (1998).

Nesta obra sobressaem-se dois temas: o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem. Tais temas são de importância capital à compreensão bakhtiniana do quanto carregamos em nosso discurso, o discurso alheio. Nessa perspectiva, Bakhtin destaca: a palavra que o sujeito social incorpora do seu entorno (palavra alheia) funciona como uma contra-palavra de interpretação da próxima palavra e assim sucessivamente, até se tornar palavra própria. Nesse processo de incorporação, enquanto não há um esquecimento das origens da alteridade, a palavra ainda permanece no estágio de própria-alheia. Tal movimento de incorporação é primordial à compreensão do papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais.

O conjunto de sua obra, com destaque para a acima citada, ao erguer-se em meio à filosofia da linguagem de fundamento marxista, evidencia seu interesse pelos estudos da linguagem vinculados a questões históricas e sociais. Nesse contexto, Bakhtin sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico; daí sua relevância à formação da consciência humana.

A constatação de que os seres humanos são historicamente datados embasa o entendimento bakhtiniano de que eles se constituem mutuamente, por meio da linguagem e dos históricos processos de interação social, nos quais se engendram negociações de sentido. O excerto a seguir é emblemático de tal entendimento.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 1997a, p. 34)

A consciência dos sujeitos sociais e a construção dos significados que a ensejam erguem-se em meio à alternância do diálogo. Para Bakhtin, não há palavra isolada, mas a partir de uma anterior e geradora de outra. A palavra con-substancia-se, pois, como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida. Nessa cadeia de enunciados, a indissociabilidade entre palavra e fala, imagem e objeto, inerentes à natureza ideológica da linguagem. Para o linguista, a palavra é o *locus* no qual a força social encontra sua maior expressão. Em seu dizer:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (p. 41)

Preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos processos mentais, Bakhtin debruça-se sobre o conceito de dialogia. Ao fazê-lo, preconiza o diálogo entre os homens como objetivo a ser atingido, em face do contexto de incomunicabilidade presente em nossa época. Nesse movimento, postula que a competência linguística dos sujeitos ergue-se em meio às ações recíprocas de uns sobre outros, diretamente ou mediado por objetos ou signos. O linguista concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. A partir desse entendimento, relewa o valor da linguagem à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

Em concordância com Clark e Holquist (1998), sinalizamos que Bakhtin reconhece a existência como uma atividade plausível tão somente no contexto do devir, tendo em vista que sua energia está constantemente em processo de produção pelas mesmas forças que a impulsionam. Sob essa ótica, a abordagem sócio-histórica bakhtiniana desvela o dinamismo e a eterna inconclusão da linguagem, que se funda na dialogia, em devir.

Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto – mediada pelo outro, por meio da linguagem – e do sujeito com outros sujeitos, a abordagem bakhtiniana avança para a concepção de sujeito interativo. Dessa forma, Bakhtin (1997a) aponta novos caminhos ao trabalho com a linguagem. Ao fazê-lo, denuncia a característica sócio-ideológica da língua, existente na dialética relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores.

O autor destaca a natureza dinâmica, relacional e ativa da compreensão. Tal condição situa as preocupações de Bakhtin no contexto das relações sociais, em que os falantes assumem-se como sujeitos sociais.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa... [...] compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). (1997b, p. 290)

Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece, em muitas de suas obras, que o sujeito é individual e socialmente constituído. O sujeito bakhtiniano é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, na dialogia. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica. Dito de outra forma, para o linguista, a consciência não se constitui fora do corpo; ao contrário, é material, erguendo-se em meio à interação do sujeito com o contexto socio-cultural inacabado. Nesse sentido, a história de um sujeito enquanto indivíduo é bastante semelhante às histórias dos sujeitos de seu contexto sócio-histórico. Contudo, as contra-palavras de cada um deles viabilizam a construção de identidades singulares. É o que sugere o seguinte excerto.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (1997a, p. 108)

O conceito bakhtiniano de dialogia (1997a; 1997b) percebe o quanto o individual e o social engendram-se mutuamente, a ponto de a cultura tornar-se parte de natureza intrínseca do ser humano.

A categoria conceitual de enunciado foi exaustivamente trabalhada por Bakhtin e, imbricando-se ao conceito de dialogia, explicita a visão relacional do autor, o qual percebe a linguagem no seio de sua organicidade.

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação [...] com os outros (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido). [...] O enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. [...] O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora, como já dito, é muito importante. (1997b, p. 18-20)

Segundo a abordagem bakhtiniana, a significação ergue-se em meio a um contexto relacional e fluido entre os enunciadorees. Nesse movimento, “o colorido expressivo [das significações, grifo nosso] lhes vem unicamente do enunciado, e tal colorido não depende da significação dela [da palavra, grifo nosso] considerada isoladamente”. (BAKHTIN, 1997b, p. 311)

Por essa razão, a perspectiva linguística bakhtiniana observa a dialética relação entre os signos culturais e as sociedades, através da qual um interfere no outro, em espiral contínua. Qual seja, os signos interferem na construção de uma

sociedade mais complexa e elaborada; por conseguinte, esta nova sociedade construirá signos cada vez mais complexos e elaborados e assim sucessivamente.

A diversidade ocorrente na complexidade da existência humana também é outro ponto de atenção da abordagem bakhtiniana, a qual percebe a unidade do mundo nas múltiplas vozes e nos múltiplos significados que participam do diálogo da vida. Em outras palavras, para Bakhtin, a unidade do mundo é polifônica e polissêmica por excelência.

A palavra é concebida como elemento fundante na convivência com o outro, manifestada e edificada pela linguagem. Por meio dela, ação e emoção imbricam-se nas constantes, provisórias e inconclusas interações dos enunciadores. Tais ideias trazem em si a percepção da dimensão reconstrutora da linguagem, tão apontada pela abordagem do linguista.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). [...] Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 1997b, p. 413-414)

Em relação ao conceito de dialogia, Bakhtin (1997a) refuta a consciência linguística ingênua, ao destacar que os sujeitos e a linguagem não pré-existem à interação verbal. A partir das ideias do autor, que focam a linguagem verbal erguida em meio à dinâmica relacional, a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. Em outra formulação, a consciência dos sujeitos ergue-se em meio aos signos internalizados, os quais são cunhados pelo trabalho social, histórico e ideológico. Nessa dialética relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante da constituição mútua dos sujeitos sociais.

A dialogia encontra-se no bojo das ideias do estudioso. Em seu dizer, “o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (*ibid.*, 1997b, p. 334). Nessa linha de raciocínio, cada fala insere-se na infinita cadeia de enunciados, respondendo, pelas contra-palavras, questões anteriores e prevendo interpretações. Tal dinâmica aponta o inacabamento da linguagem, justamente por ser utilizada pelos sujeitos, os quais se constituem nos processos linguísticos históricos e interativos. Como podemos perceber a dialogia bakhtiniana foca sua atenção na dimensão reconstrutora da linguagem; dimensão esta que vive nas interações de seus enunciadores.

O estudioso releva o valor da elocução ao desenvolvimento do sujeito social, nela incluindo a veiculação ideológica. Para Bakhtin, o enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pelas interações dos enunciadores. Nessa perspectiva, o fluxo da interação verbal é de fundamental importância à dimensão sócio-ideológica da linguagem. Dito de outra forma, para Bakhtin só há sentido no estudo da língua se concebida no fluxo de comunicação verbal, no contexto dos falantes, no qual a língua está em eterna modificação. A palavra – plena de ideologia e fazendo parte das transformações histórico-culturais – encontra-se em permanente fluidez. No dizer do autor, “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (*ibid.*, p. 66, 95)

A constituição social do sujeito o compreende na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. A teoria bakhtiniana situa a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia. A partir daí podemos situar a linguagem como peça fundamental à compreensão crítica da realidade, pois a consciência surge e se organiza no diálogo.

Bakhtin sinaliza a perspectiva de alteridade nas interações verbais, ao sublinhar que:

É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros... [...] As palavras dos *outros* introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (1997b, p. 313-314)

Uma breve incursão junto ao conceito bakhtiniano de dialogia permite que desvelemos a positividade de suas proposições, em face das esferas constituintes dos sujeitos sociais. A dimensão dialógica da linguagem, em Bakhtin, exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da teoria linguística bakhtiniana releva-se socialmente, na medida em que fornece elementos para situarmos a linguagem no bojo das ações compromissadas com a constituição de seres humanos. Em tais ações, a solidariedade, a conscientização, a emancipação, enfim, a humanização. Por essa razão, em concordância com Clark e Holquist (1998), situamos Bakhtin como um filósofo da liberdade; liberdade esta que se ancora na linguagem e na sociedade dialógicas.

AGIR COMUNICATIVO HABERMASIANO

Considerado um dos mais relevantes filósofos vivos, Jürgen Habermas nasceu em 1929, na cidade de Düsseldorf, na Alemanha. Em 1954 tornou-se assistente de Adorno e com ele trabalhou até 1959, no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, mais conhecido como Escola de Frankfurt. Desse contato com a primeira geração de frankfurtianos, a cunhagem inicial da crítica habermasiana ao projeto da modernidade. Em 1960, Habermas iniciou seu magistério em Heildeberg, lecionando Filosofia e em 1961 começou a lecionar Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1968 radicou-se em New York, como professor da *New York School for Social Research*, retornando à Universidade de Frankfurt, em 1983.

Sua extensa e radical obra contempla distintos campos das ciências humanas. Como representante da segunda geração da Escola da Frankfurt, posiciona-se criticamente em relação aos (des)caminhos da ciência e da sociedade atual. Em 1981 publicou um dos seus títulos mais notórios – Teoria da Ação Comunicativa –, dada a densidade de seu postulado crítico acerca da sociedade moderna, a partir da Sociologia, da Filosofia Social e Política e da Filosofia da Linguagem.

Herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas elabora um diagnóstico dos descaminhos da razão moderna, a qual abarca, dentre outros desdobramentos, o desencantamento, a alienação e a massificação da consciência. Em Weber, a racionalização social; em Adorno e Horkheimer, a crise da modernidade; em Lukács, a coisificação da razão humana. Amparado em tais conceitos, Habermas busca uma alternativa aos impasses das sociedades contemporâneas, mediante a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa, a qual se baseia no conceito de razão comunicativa e se ergue em meio a distintas fontes teóricas, em especial, as de âmbito filosófico, sociológico, linguístico e psicológico. Habermas propõe-se a contribuir para a reconstrução do projeto social fundamentado no cultivo da razão comunicativa, tendo em vista a fecundidade da linguagem para a auto-reflexão e para o entendimento mútuo.

Em convergência com nossas considerações, Siebeneichler (2003, p. 68) aponta que Habermas busca “[...] sistematizar uma teoria pragmática da racionalidade comunicativa e das ações comunicativas, mas também aplicá-la e testá-la numa teoria da sociedade centrada na ação social”.

Também Zitkoski destaca que a racionalidade comunicativa habermasiana busca superar as condições históricas alienantes, via razão instrumental, mediante a recuperação do potencial emancipador da linguagem orientada para o entendimento, via agir comunicativo. No histórico e, portanto, provisório processo de construção do entendimento mútuo, os sujeitos sociais posicionam-se em face dos argumentos proferidos. No dizer do autor (ZITKOSKI, 2000, p. 273-4):

Habermas só vê uma saída coerente e elucidativa para fundamentar uma crítica à Razão Instrumental enquanto explicação da crise das sociedades atuais em sua complexidade de problemas e alternativas viáveis. Essa saída deve ser buscada a partir da substituição do paradigma da consciência pelo paradigma do entendimento intersubjetivo e/ou da linguagem que se constitui via processo comunicativo da vida em sociedade. Esse trânsito requer a inserção da racionalidade cognitivo-instrumental em um conceito mais amplo de razão – a *racionalidade comunicativa*. É nessa direção que começa a delinear-se a proposta de construção de uma *nova* Teoria Crítica da sociedade – que não seja apenas capaz de efetivar uma análise crítica e diagnosticar os problemas sociais, mas propor saídas viáveis para a superação da crise que afeta o mundo contemporâneo.

Da mesma forma como Habermas busca superar a dialética negativa frankfurtiana, também tece críticas aos pós-modernos, os quais não mais concebem a racionalidade como elemento fundante da vida humana.

A metáfora espacial da razão inclusiva e exclusiva revela que a crítica pretensamente radical da razão ainda permanece presa aos pressupostos da filosofia do sujeito, da qual, no entanto, queria se desvencilhar. Somente uma razão à qual atribuíssemos um poder-chave poderia incluir ou excluir. Por isso o dentro e o fora vinculam-se à dominação e à sujeição – e a superação da razão detentora do poder, ao arrombamento das portas da prisão e à soltura permissível em uma liberdade indeterminada. (HABERMAS, 2000, p. 430)

Em concordância com Dan (2007), anunciamos que Habermas diferencia três áreas cognitivas nas quais o interesse humano pode gerar conhecimento. Pautado nas ciências positivistas, o interesse técnico gera um conhecimento instrumental. O Conhecimento prático ancora-se na pesquisa interpretativa, sobretudo a Hermenêutica. Já o conhecimento emancipador tem como ponto de partida a Teoria Crítica. Essas distintas concepções fundamentam-se em cosmovisões díspares e seus desdobramentos sobre o mundo do conhecimento também são singulares.

Em seu movimento investigativo, o filósofo situa a razão comunicativa como opositora da razão instrumental (calcada no sujeito egologicamente constituído), na medida em que se efetiva na materialidade histórica do contexto social e se manifesta nas relações cotidianas, mediante o agir comunicativo. É o que podemos inferir do seguinte excerto.

A razão operante na ação comunicativa não se encontra apenas sob as limitações, por assim dizer, situacionais e exteriores; suas próprias condições de possibilidade obrigam-na a ramificar-se nas dimensões do tempo histórico, do espaço social e das experiências centradas no corpo. (HABERMAS, 2000, p. 452)

Ancorado em tais premissas, Habermas diferencia os tipos de ação social em dois níveis paradoxais. De um lado, o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação. De outro, o agir comunicativo, fundamentado na intersubjetividade do entendimento linguístico e voltado à emancipação humana. Em seu dizer (HABERMAS, 2003, p. 164-5):

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as conseqüências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, *estrategicamente*, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas.

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental, ou estratégica. Em meio a tal expansão, a razão comunicativa acaba por se restringir ao mundo da vida: o contexto social no qual se orquestram os processos de entendimento e se justificam as ações; qual seja, o pano de fundo das manifestações culturais, inclusas a família e a educação escolar.

É oportuno observar que os dois conceitos – sistema e mundo da vida – são cunhados na análise habermasiana das contradições entre, de um lado, a teoria sistêmica de Talcott Parsons e a teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann; de outro, a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Cabe destacar a condição pré-teórica do mundo da vida. O conjunto de seus saberes – oriundo do mundo da vida partilhado por falantes, no seio da cultura, da sociedade e da personalidade de cada um – precede à reflexão crítica, cabendo ao agir comunicativo engendrar a intersubjetividade, em meio a processos argu-

mentativos abertos e livres de coação. Por essa razão, o mundo da vida situa-se como pano de fundo do agir comunicativo.

O diagnóstico habermasiano ergue-se em meio à percepção da técnica e da ciência como elementos primordiais à consolidação do *modus operandi* do capitalismo tardio, por percebê-las como vetores ideológicos e de força produtiva no atual contexto sócio-econômico e como instrumentos a serviço da colonização do mundo da vida.

O estudioso consolida a ideia de que as sociedades modernas se encontram em estado de mal-estar, pela distorcida relação entre sistema e mundo da vida. A partir de tal constatação, aponta que as sociedades modernas necessitam descolonizar o mundo da vida (*Lebenswelt*) da razão instrumental, a qual se ergue em meio à penetração controladora de mecanismos de integração sistêmica (como o dinheiro e o poder) nas instituições culturais. Esse movimento traz desdobramentos nefastos para a dignidade humana. Em suas palavras (HABERMAS, 2005, p. 26):

Os grupos excluídos ou empurrados para a margem não possuem poder de veto, uma vez que representam uma minoria desmembrada do processo de produção. E parece que o padrão que se impôs, em nível internacional, entre as metrópoles e a periferia subdesenvolvida se repete no interior das sociedades capitalistas mais desenvolvidas: porquanto o processo de auto-reprodução dos poderes estabelecidos depende cada vez menos do trabalho e da vontade de cooperação dos empobrecidos e deserdados.

Siebeneichler (2003) ratifica esta posição habermasiana, destacando que a colonização do mundo da vida pela razão instrumental engendra, dentre outros processos, a racionalização progressiva do mundo da vida, o esvaziamento cultural, a coisificação, a perda de sentido e a subsunção das esferas pública e privada, em face do mercado mundial.

Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. O agir comunicativo engendra-se ao enfoque performativo, mediante o qual os sujeitos sociais buscam um entendimento mútuo oriundo da fala e da ação intersubjetivas. Nesse contexto, a linguagem – percebida no âmbito da Pragmática Universal – situa-se como *medium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como

elemento fundante no processo de emancipação humana, tal como evidenciado no excerto a seguir.

Se pudermos pressupor por um momento o modelo de ação orientada ao entendimento, que desenvolvi em um outro estudo, deixa de ser *privilegiada* aquela atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo. Ao contrário, no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo. (HABERMAS, 2000, p. 414)

Trazemos à baila as ideias de Freitag (2005), para quem Habermas busca recuperar os distintos significados do conceito de ação social, a partir da Filosofia da Linguagem (notadamente os estudos sobre a comunidade comunicacional de Apel), do conceito de performance (CHOMSKY) e da teoria dos atos linguísticos (AUSTIN; SEARLE).

Apoiado na Pragmática Universal, Habermas sublinha que a argumentação – dada sua construção ampla, processual, descentrada e voltada ao entendimento mútuo – abarca distintas dimensões, como a praxiológica, a crítica, a emancipadora, a estética e a ética, para além da cognitivo-instrumental.

Valendo-se dos princípios da Pragmática Universal, Habermas destaca três características básicas do processo comunicativo. O entendimento da comunicação como ação social, expressa em duas estruturas de racionalidade: a monológica e a intersubjetiva. Inserida nesse contexto, a compreensão de que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, em especial pelos atos de fala, os quais trazem em si uma força consensual. Finalmente, a percepção de três vertentes de atos de fala, a saber: os atos de fala constatativos, inerentes à ação social orientada para a conversação; os atos de fala regulativos, inerentes à ação social normativa; os atos de fala expressivos, inerentes à ação social dramatúrgica.

Nessa linha de raciocínio, o filósofo sinaliza que os falantes – em busca do entendimento mútuo e provisório, mediante discurso argumentativo –, mobilizam, nos atos de fala, os componentes ilocucionário (nas palavras do autor, para contrair relações interpessoais) e proposicional (nas palavras do autor, para expor, ou mencionar estado de coisas). Tal competência linguística é primordial à busca de entendimento mútuo, no agir comunicativo.

Os atos comunicativos diferenciam-se do discurso, na medida em que este último abarca a prática argumentativa, a qual prevê a problematização das distintas opiniões dos sujeitos em interação. Nessa perspectiva, a busca de consenso

(provisório) parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido. Intersubjetivo, porque erguido em meio a discursos argumentativos livres de coação; provisório, porque sempre aberto a novos níveis de compreensão e entendimento.

A partir do entendimento dialético de sociedade, que integra mundo da vida e sistema, Habermas resgata e amplia o conceito fenomenológico de mundo vivido (afeito à dimensão da consciência subjetiva), inserindo a intersubjetividade neste universo. E o faz em meio ao viés da *praxis*, de modo a enfatizar que o mundo da vida é o pano de fundo no qual se enredam as vivências sociais dos sujeitos, em dois níveis: nas situações cotidianas e no argumento (discurso). Nessa perspectiva, o mundo da vida consubstancia-se como *locus* de realização da razão comunicativa, a qual se ancora no movimento dialógico do discurso argumentativo livre de coação. Pela sua inscrição histórica na concretude humana, o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais (como a língua, as tradições e a cultura) e se manifesta em duas dimensões: manutenção (na reprodução sócio-cultural) e alteração (no questionamento e na reformulação). No dizer do autor (2003, p. 166):

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se ancora, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

Outra questão que se revela a Habermas na tensão entre os pólos de reprodução e reconstrução é o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC), nos atuais processos de organização societária. No texto intitulado O caos da esfera pública (2006), o filósofo, ao discutir o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas, sinaliza a forma como este sujeito social tem se relacionado com as TIC. Ao fazê-lo, percebe as contradições inerentes a tal instrumental. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: em um turno, a subversão positiva em regimes totalitários; em outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações.

No entendimento do erudito, diante da premissa de que o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais, os novos movi-

mentos sociais (ecológico, pacifista, feminista, de grupos sexuais discriminados, dentre outros) apresentam, em sua materialidade histórica, uma fecundidade para o processo de descolonização do mundo da vida comum a todos e oferecem alternativas às clássicas formas de organização societária. Tal entendimento faz com que as organizações sociais sejam percebidas como potencializadoras da racionalidade comunicativa, desde que não se automatizem, à semelhança do ocorrido com o sistema produtivo.

Ancorado na perspectiva praxiológica e nas relações intersubjetivas mediadas pela linguagem, o agir comunicativo oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhe auferir maior emancipação.

A racionalidade comunicativa professa que a complexidade e a intransparência das atuais sociedades capitalistas, mais do que nunca demandam a emergência de consensos qualificados, construídos em processos argumentativos abertos e livres de coação, que suspendam temporariamente algumas pretensões de validade, para repensá-las no seio da comunidade comunicacional (mediante a ética do discurso).

A incursão de Habermas aos estudos linguísticos para a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa evidencia sua positividade em encontrar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo oriundo do discurso argumentativo dos sujeitos sociais. Habermas entende que a razão comunicativa – a despeito dos efeitos nefastos do sistema, que coloniza o mundo da vida mediante o predomínio da razão instrumental –, ainda sobrevive nas práticas cotidianas. É o que podemos inferir do excerto a seguir (2002, p. 105):

As comunicações cotidianas são trazidas do contexto de exigências de fundamentação partilhadas, de tal modo que nasce então sobretudo uma necessidade de comunicação, quando as opiniões e pontos de vista dos sujeitos julgando e decidindo independentemente devem ser tomadas em unísono. A necessidade prática de coordenar planos de ação proporciona em todo o caso a esperança do participante da comunicação de que os destinatários tomem posição, logo assumam um perfil claro em relação a suas próprias exigências de validade. Estes esperam uma reação afirmativa ou negativa, que conta como resposta, porque somente o reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade criticáveis provoca o tipo de generalidade pela qual obrigatoriedades fidedignas com conseqüências relevantes para a interação se deixam fundamentar para ambos os lados.

Os estudos piagetianos da evolução moral da criança (da pré-moralidade à autonomia) e a teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kolberg contribuem para a teoria da evolução social de Habermas (2000). Qual seja, contribuem para a positividade do entendimento habermasiano do projeto moderno de humanidade como um projeto ainda inacabado. Tal positividade ergue-se em meio à ciência do potencial utópico de alguns conceitos iluministas – seio da racionalidade moderna, a despeito dos históricos descaminhos da razão, notadamente no capitalismo tardio – e da tensão dialética entre aspectos conservadores e inovadores.

Dito de outro modo, o atual predomínio da razão instrumental – que, sob a ótica dos estudos acima citados pode ser interpretada, grosso modo, como processo de auto-centração da atual sociedade capitalista – pode, em uma descentração evolutiva do aprendizado coletivo da sociedade, aceder à razão comunicativa, na medida em que consiga ampliar os processos de socialização e conscientização. Para Habermas (2002, p. 64):

Podemos apresentar o processo de aprendizagem moral como o alargamento inteligente e a limitação recíproca do mundo social, que ainda não se recompôs suficientemente, em um caso de conflito dado [...] As perspectivas dos participantes enraizadas em conformidade com cada mundo da vida se tornam tão mais fortemente, como diz Piaget, “descentradas”, quanto mais amplo o processo de restrição de perspectivas recíprocas se aproxima do valor limite da inclusão completa.

Esse entendimento habermasiano é enfatizado por Freitag (2005), em face da positividade do filósofo acerca do histórico desenvolvimento da razão individual e societária, que trilha seu percurso evolutivo em níveis de diferenciação e complexidade cada vez mais elevados.

Ao contrário da auto-centração inerente à razão instrumental, a descentração inerente à razão comunicativa prevê a ocorrência da intersubjetividade na comunicação cotidiana emergente do mundo da vida. A razão comunicativa ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa (HABERMAS, 1998), expressa pela compreensão descentralizada do mundo. Nesse processo, evidencia-se a partilha dos sujeitos linguísticos, que mantêm um discurso aberto e livre de coação e agem com maior emancipação e solidariedade (HABERMAS, 1999). Em tal movimento, a contribuição fecunda para que o mundo da vida seja descolonizado pelo sistema. Ao considerar essa perspectiva evolutiva, Habermas concebe a possibilidade de o agir estratégico ceder espaço para o agir comunicativo, no evolutivo processo de descentração das sociedades contemporâneas.

A positividade habermasiana é expressa com maestria por Freitag (2005, p. 67):

Três resultados de análise habermasiana parecem-me, porém, de inestimável valor: (1) a recuperação do conceito de razão comunicativa como produto de uma prática quotidiana a ser estabelecida e confirmada no convívio diário. (2) A descoberta – no contexto societário moderno – de reservas de racionalidade “estrutural”, latentes nas estruturas individuais e coletivas de consciência, nas concepções do mundo, nas esferas institucionalizadas da ciência, da arte e do direito (em suma, nos espaços da *Lebenswelt*), e mesmo nos subsistemas da economia e do poder (sob a forma de competência na solução de problemas sistêmicos, entre eles a capacidade de reprodução material da sociedade). (3) A caracterização do processo de modernização das sociedades capitalistas, não somente como o desenvolvimento da irracionalidade e perda irrecuperável da razão (*Vernunft*), mas, sim, como um processo que, além das patologias, permitiu a sobrevivência e mesmo o avanço da razão comunicativa.

Como podemos observar, o projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema, no contexto societário contemporâneo. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no conceito de ação comunicativa situa-se como um rico manancial às discussões nas distintas áreas das ciências humanas e sociais, dentre as quais a educação. Daí a razão de diversos pesquisadores da área de educação anunciarem a fecundidade da crítica habermasiana à análise dos (des)caminhos da educação e à busca de alternativas aos contornos educacionais contemporâneos.

Dalbosco (2005) reitera a tese habermasiana de que o capitalismo tardio gera a crescente colonização sistêmica do mundo da vida, a instrumentalização da racionalidade comunicativa e situa o saber, a um só tempo, como principal força produtiva e como meio ideológico de dominação.

Ao pensar sobre os desafios ético-educacionais, tendo por base o entendimento habermasiano, o pesquisador defende a recuperação da sua vertente humanista, em refuta à instrumentalização das ações pedagógicas. Ao fazê-lo, sinaliza que a educação, apesar de não poder isentar-se totalmente das relações de poder e dinheiro (pois sua especificidade insere-se em uma trama maior de relações sociais), não pode reduzir suas ações à dimensão técnico-instrumental.

A seu turno, Hermann (2004) busca desvelar os alcances pedagógicos da crítica habermasiana. Ao fazê-lo, percebe a fecundidade da aludida teoria para entender a educação sob enfoque da interação, a partir do estabelecimento de relações intersubjetivas e no conceito não-relativista de verdade, que defende

a existência de uma moral universal. No dizer da pesquisadora (p. 105): “O que cabe à educação é o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa”.

Zitkoski (2000) empreende uma construção teórica voltada à educação popular, a partir da tessitura de um profícuo diálogo entre Habermas e Freire. Ao desvelar convergências e divergências entre ambas as arquiteturas teóricas, o pesquisador anuncia a fecundidade das duas cosmovisões para (re)fundamentar a educação popular.

Ao buscar compreender em que medida o ato educativo pode ir de encontro à colonização do mundo da vida, Mühl (2003) procede a uma leitura do processo educacional a partir de dois conceitos habermasianos: sistema e mundo da vida. Ao fazê-lo, constrói uma proposta pedagógica crítica e libertadora centrada na racionalidade do agir comunicativo: a vertente pedagógica crítico-comunicativa. Nesse movimento, desvela a ambivalente natureza da escola, enquanto instituição na qual perpassam tanto as estruturas sistêmicas quanto as atinentes ao mundo da vida. Apesar de pertencer ao mundo da vida, a escola vem sendo colonizada pelo sistema, sobretudo no tocante às ações pedagógicas orientadas para a competitividade.

À guisa de auferir um sentido ético e político ao processo pedagógico, o pesquisador supera a mera constatação da hegemonia da racionalidade sistêmica no contexto escolar, ao vislumbrar o potencial de libertação da racionalidade comunicativa. Qual seja, defende que a racionalidade comunicativa deva mediar a dinâmica dos processos escolares, tendo em vista sua fecundidade para o movimento de resistência contra a colonização do mundo vital, pela racionalidade sistêmica e instrumental, no contexto das organizações societárias contemporâneas, nelas inclusa a educação escolar.

Atento aos reflexos nefastos da colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica, Mühl (2003, p. 296) defende o reacoplamento da educação ao mundo da vida. E o faz destacando que “o conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva muito produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a implantação de uma prática pedagógica participativa”.

Igualmente fundamentado no entendimento habermasiano, Goergen (2004), ao questionar acerca do *telos* imanente ao modelo de racionalidade que orienta a teoria e a prática pedagógica, denuncia que o *modus operandi* da escola ergue-se em meio à razão instrumental.

A partir de dois conceitos habermasianos – razão comunicativa e a relação entre sistema e mundo da vida – o estudioso procede a uma análise dialetizada

da educação escolar, na tensão de ambas as razões: instrumental e comunicativa. Ao fazê-lo, anuncia a primazia da primeira sobre a segunda, advertindo que a escola pauta-se: nos princípios de dominação (severa ou suave), em contrapartida aos do entendimento; no exercício de poder pelo discurso, ao invés do uso da linguagem dialógica; na ênfase sobre o treinamento profissional, em detrimento da formação integral.

Em concordância com o autor, relevamos a fecundidade da arquitetura teórica habermasiana. Por um lado, pela sugestão de atitudes de resistência contra o predomínio da razão instrumental nas relações sociais inerentes ao *ethos* escolar e, acrescentamos, à formação de educadores. Por outro, pela sugestão de atitudes positivas, face à esperança na possibilidade de reverter esse quadro nebuloso, com o privilégio de ações pedagógicas pautadas na razão comunicativa. Nas palavras de Goergen (p. 133): “É no horizonte dessa esperança que procuro estabelecer nexos entre a teoria da ação comunicativa e a práxis pedagógica”.

A positividade da teoria habermasiana prevê a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação.

INTERAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA

É notória a expressão de Paulo Freire, no âmbito educacional mundial contemporâneo. O compromisso com os desvalidos o acompanhou, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

A forma leve, por vezes poética com que tratou densos conceitos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos conquistou corações no mundo todo, tal como evidenciado nos dados relativos ao reconhecimento público de sua pessoa e obra, compendiados no livro de sua viúva, Ana Maria Freire (2006).

O educador brasileiro recebeu convites para lecionar em onze universidades, dentre as quais Harvard, Hamburg e British Columbia. Recebeu trinta e quatro títulos de doutor *Honoris Causa* em vida e outros cinco postumamente, além de diversos outros títulos acadêmicos honoríficos, em distintos continentes. Sua obra foi traduzida para diversos idiomas, com destaque para o livro *Pedagogia do Oprimido*, traduzido para mais de trinta. Em 1993, seu nome foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

Nascido em 1921, em Recife, Paulo Freire, juntamente com sua família, viveu momentos de privação econômica, sobretudo a partir dos treze anos, quando do falecimento de seu pai. Em Jaboatão, a luta para manter uma vida digna o

apresentou aos dilemas humanos e aos anseios de justiça social. Munido por tal sentimento, bacharelou-se em Direito. Todavia, apesar dessa titulação, a trajetória profissional destinada a Freire era a de educador. Iniciou como professor de língua portuguesa e, mais tarde, trabalhou no setor de Educação e Cultura do SESI, instituição que lhe possibilitou o primeiro contato com a educação de adultos trabalhadores. Em 1956 foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e, em 1963, conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco.

O engajamento político com os movimentos socioeducacionais brasileiros, notadamente o Movimento de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização o conduziram à prisão – assim como tantos outros brasileiros de posição ideológica similar –, por ocasião do golpe militar, em 1964. No cárcere, a aprendizagem com líderes na luta pela reforma agrária. Em similar contexto punitivo, a demissão sumária na Universidade do Recife, inquéritos policiais contra a sua pessoa, em Recife e no Rio de Janeiro e um exílio de quase dezesseis anos. Nesse período, Paulo Freire conheceu Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça e diversos países africanos. Na Suíça, o asilo político, como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas e como professor da Universidade de Genebra. Na África, na década de 1970, o contato com os países de recém independência política, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe.

Em 1980, após a lei da Anistia, Freire regressa ao Brasil. Aliado à carreira do magistério superior, assume como secretário de educação da cidade de São Paulo, na gestão da, então, prefeita petista Luiza Erundina. Em sua gestão, como secretário da educação, dentre outras frentes de trabalho, o empenho junto ao MOVA, o qual se tornou modelo de educação popular para muitas secretarias de educação. Destacamos, ainda, sua atuação como membro do Júri Internacional da UNESCO, que avalia projetos e experiências de alfabetização, nos quatro cantos do mundo.

Tendo como premissa a utopia inerente a todo e qualquer projeto social emancipador, Freire parte da concretude histórica dos excluídos, dos desumanizados pela dinâmica societária do capitalismo tardio, para problematizar o mundo em que estão inseridos. De que modo? Mediante o estabelecimento de uma relação dialógica, crítica, transformadora, aberta à alteridade e ao novo.

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, em sua inconclusão, em seu inacabamento, à busca de sua constante superação. No dizer do autor (1997, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Em concordância com Zitkoski (2000), salientamos que a utopia e a esperança freireanas ancoram-se na percepção da vocação histórica do homem para humanizar-se a cada dia, tal como ilustrado a seguir.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 2002, p. 30)

A ciência de que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante na cosmovisão freireana. Em tais circunstâncias, a relevância auferida ao diálogo. A vertente dialógica do educador brasileiro é tão forte, que sua produção, nos anos de 1980, foi marcadamente dialogada, mediante elaboração de “livros falados”, conforme anunciado por Ana Maria Araújo Freire (2006).

O movimento sugerido pelo educador brasileiro – que parte da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica, sem, contudo, hierarquizá-las, em termos de legitimidade (1997; 2002) –, ensejam seus projetos, nos âmbitos educacional e social, tal como ilustrado no excerto a seguir.

Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1997, p. 95)

Nessa perspectiva, Freire e Shor (1997) discutem a dimensão social do *empowerment* (ou empoderamento), para além das esferas individualistas e/ou psicológicas. No entendimento de Freire, o empoderamento da classe trabalhadora relaciona-se às suas circunstâncias históricas – nelas inclusas suas experiências e sua construção cultural – e se consubstancia como elemento fundamental para

a transformação radical da sociedade. A educação, enquanto instância social favorecedora do empoderamento, situa-se como frente de luta.

A atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo os oprimidos, uma tomada de consciência mediante interações dialógicas mobilizadoras de constante reflexão sobre a realidade concreta que os entorna consubstancia-se como o bojo da proposta educacional freireana. Nessa perspectiva, o diálogo freireano situa-se como instrumento capital à conscientização e emancipação. Os excertos a seguir são emblemáticos desse entendimento.

Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...] O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo *se/a* o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 123)

Coerentemente com tais ideias, Freire refuta todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa perspectiva de denúncia é que o autor cunha, sobretudo no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, o termo educação bancária, como metáfora de uma vertente educacional não emancipadora, mas, ao contrário, adaptadora e alienante, por conformar homens e mulheres ao *status quo*.

Ao refutar a educação bancária – aliada ao falso saber, aos conteúdos impostos –, Freire (2002) propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando, tal como evidenciado nos excertos a seguir.

E outra questão fundamental é que quando separamos o *produzir* conhecimento do *conhecer* o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista (p. 19). [...] A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores quanto os alunos sejam os agentes críticos do ato de conhecer (*ibid.*, p. 46). Antes de mais nada, estou convencido de que, epistemologicamente, é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo, caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele. (p. 132)

No contexto de criticidade, Freire destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê. Ao fazê-lo, adverte que as relações da educação com o sistema societário global são históricas e dialéticas. Em meio ao pólo da reconstrução, cabe ao educador comprometido com a emancipação humana assumir-se, dialeticamente, frente à atitude contra-hegemônica de “[...] denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante”. (p. 49)

Do mesmo modo, o educador brasileiro – ao distinguir a dialética relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as tecnologias de informação e comunicação, de modo a humanizá-los ou a coisificá-los –, vai à contramão do fetiche a elas auferido. Nesse movimento, ressalta a tensão e o valor relativo deste instrumental à humanização.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. [...] O avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação. (FREIRE, 1997, p. 97-8, 147)

É oportuno observar que a denúncia consubstancia-se, para Freire, como primeiro passo para a conscientização e humanização. Nessa percepção, o educador brasileiro, assim como Habermas, a seu turno, opõe-se à posição pós-moderna de negação a toda e qualquer síntese possível. Freire é veemente no movimento de denúncia; entretanto, não se restringe ao imobilismo, tal como evidenciado a seguir. “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. (FREIRE, 1997, p. 88)

No movimento de denúncia e superação, Freire – assim como Bakhtin e Habermas – situa a linguagem e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas, como instrumento capital à constituição dos sujeitos sociais realizadores das circunstâncias históricas que os entornam.

A relevância auferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e ao movimento dialógico à edificação legítima de re-

lações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra. Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação*² (FREIRE, 1983), que o conceito de interação dialógica é cunhado.

O diálogo como instância fundamental à constituição plena dos sujeitos sociais e, por conseguinte, das relações humanas solidárias e emancipadoras, inclusas as educacionais, evidencia-se nas emblemáticas palavras do autor.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonista. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. [...]

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experiential'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1983, p. 43, 52)

Ao pensar a dialogia no contexto educacional, Freire (1983) introduz o conceito de interação dialógica. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Em relação à investigação temática, o autor esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, o qual, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando. Tal entendimento perdura em muitas de suas obras, tal como ilustrado nos excertos a seguir.

2 Livro escrito em 1969, para subsidiar o trabalho do Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, no tocante à vertente educacional do trabalho do agrônomo (profissional até então denominado extensionista), junto aos camponeses.

Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de *negar* o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não sou* do tipo de educador que se considera *dono* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 61, 125)

Sobre a tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, Freire alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras, “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto* ou realidade”. (p. 70)

Quanto à problematização, para Freire, a tarefa do educador é a de problematizar, aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre este dado conteúdo. Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Tal atitude opõe-se à educação bancária, a qual situa os conteúdos de ensino como instrumentos de legitimação do *status quo* e de subordinação social. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*. Em seu dizer.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*... [...] Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. (p. 55)

A rigorosidade da proposta educacional freireana parte do princípio de que a educação libertadora deve atuar na tênue linha entre liberdade e autoridade, pois ambas, se levadas ao extremo, podem atingir, respectivamente, as dimensões da licenciosidade e do autoritarismo. Freire não concebe educação sem diretividade, sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras.

A questão para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta essa relação que a embasa, então creio que já não é mais *autoridade* e se tornou *autoritarismo*. Da mesma forma, se o lado da liberdade na dialética não atende à autoridade, porque a autoridade renuncia a si mesma, ou nega a si mesma, a tendência é a liberdade deixar de ser liberdade para se transformar em licenciosidade. Em nenhum dos dois casos podemos falar em democracia, nem falar em disciplina, nem em criação ou em recriação democrática da liberdade. Teremos licenciosidade, de baixo para cima, e imposição, de cima para baixo. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 115)

A positividade do projeto educacional freireano parte da visão de história como possibilidade, a despeito de todas as mazelas do capitalismo tardio. A visão de história como possibilidade subjaz a conceitos freireanos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia-a-dia busca humanizar-se mais e mais, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freireano, nele incluso o seu “Método” de alfabetização de adultos. Os excertos a seguir ilustram com maestria a visão freireana de história como possibilidade.

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Si há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. [...] Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política constato, não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1997, p. 81, 85-6)

Freire, Bakhtin e Habermas portam em seus respectivos discursos uma positividade radical, que oferece importantes elementos para pensarmos em novas proposições para os programas de formação *online* de educadores, conforme narrado a seguir.

BAKHTIN, HABERMAS E FREIRE: CONGRUÊNCIAS TEÓRICAS

Em meio às especificidades cosmovisivas de cada um dos três teóricos em discussão neste intertexto, encontramos diversas ideias que se coadunam, frente à visão de homem, de sociedade e do papel da linguagem na constituição da consciência humana e na emancipação social.

Os três autores preocupam-se com os descaminhos da racionalidade imperante nas sociedades contemporâneas em uma perspectiva positiva, na medida em que percebem a fecundidade da linguagem para a reconstrução cultural emancipadora. Nesse movimento, cada um dos projetos teóricos busca formas de recuperar a figura do sujeito social, em face do atrofiamento da competência comunicativa, nas sociedades contemporâneas. O bakhtiniano, sob enfoque linguístico; o habermasiano, sob enfoque filosófico; o freireano, sob enfoque educacional.

Habermas (2000) e Freire (1997) refutam a negatividade pós-moderna, a qual rejeita a razão como instância primordial à construção de sociedades solidárias e emancipadas, por restringirem-na à dimensão instrumental. Apesar de reverenciarem a relevância dos estudos sobre o mal-estar da sociedade contemporânea, não se restringem à dialética negativa adorniana. Ao contrário, embasados na utopia e na esperança, buscam alternativas ao projeto social hegemônico, mediante o estabelecimento de relações dialógicas críticas e emancipadoras. Dito de outro modo, ambos intencionam – respectivamente, no agir comunicativo e na interação dialógica – formas de superar a alienação cultural, política e social, que trabalham em favor da coisificação do homem.

Habermas e Freire percebem a educação como instância social na qual são engendradas relações dialéticas, que se polarizam na vertente de reprodução ou de reconstrução. Nessa perspectiva, Freire analisa o binômio educação bancária x educação libertadora, da mesma forma como Habermas o faz, com relação ao binômio razão instrumental x razão comunicativa. A advertência freireana sobre o antidialógico expressar-se no conceito de educação bancária coaduna-se com o alerta habermasiano acerca do pensamento estratégico, pois ambos voltam-se aos fins de dominação social. Em tal denúncia, a percepção do quanto a mídia e a razão instrumental prestam-se a esse ideário, por engendrar os processos de reprodução cultural. Como possíveis estratégias de superação, a educação libertadora freireana e a razão comunicativa habermasiana.

O educador brasileiro e o filósofo alemão também sinalizam a tensão inerente à utilização das tecnologias da informação e comunicação, as quais podem advogar em favor da humanização, ou da coisificação do homem, a depender do enfoque que se dê.

Nos projetos de reconstrução social de Habermas e Freire, a observância de que a tônica na busca de uma sociedade mais humanizada, solidária e emancipadora deve incidir não somente sobre a subjetividade, mas, sobretudo, sobre as relações intersubjetivas. Daí a ênfase na comunicação, no diálogo. Nesse entendimento, a unidade da razão comunicativa habermasiana ergue-se em meio a múltiplas vozes. Da mesma forma, Bakhtin concebe a unidade do mundo tão somente no contexto da polifonia e da polissemia.

Bakhtin destaca a constituição dos sujeitos sociais na concretude do cotidiano, do mundo vivido, no qual se engendram relações sociais dialógicas, polissêmicas, polifônicas e eternamente inconclusas. A seu turno, Habermas assume como desafio maior a elaboração de um projeto de reconstrução social capaz de reabilitar o mundo da vida no seio das estruturas societárias. Ao advogar em favor da educação libertadora, Freire também releva o mundo vivido. Daí a razão pela qual o educador brasileiro insiste na ideia de que a intervenção pedagógica implementada a partir de temas geradores – emergentes das circunstâncias históricas dos estudantes – situa-se como um dos desdobramentos do resgate, em devir, das relações de humanização, mediante o legítimo princípio subjacente à interação dialógica dos sujeitos sociais.

Imbricado à relevância auferida ao mundo da vida, o destaque dado à *praxis*, pelos três estudiosos, mediante processos linguísticos argumentativos e dialógicos, constituintes da identidade dos sujeitos sociais. Ou seja, os três teóricos percebem o cotidiano (e a linguagem nele veiculada) como *telos* condutor da emancipação humana. Daí a importância dos universos teóricos bakhtiniano, habermasiano e freireano para a tematização das contradições atinentes à formação dos professores da educação básica, tal como pretendido por este artigo.

Aliado a tal premissa, a constituição social do sujeito, na concretude da sua materialidade histórica é outro elemento que perpassa o entendimento de Bakhtin, Habermas e Freire. Nessa perspectiva, a visão dialética de que o conteúdo da experiência histórica do homem reflete-se nas formas de comunicação e que estas, por sua vez, podem engendrar outras possibilidades de experiências históricas é elemento inerente às três abordagens teóricas. Em complemento, a percepção da alteridade como instância primordial à constituição do sujeito social edifica as proposições teóricas dos três eruditos.

A cosmovisão freireana abrange o entendimento da intersubjetividade ocorrida no mundo vivido enquanto base de reconstrução da vida humana. A seu turno, Habermas realiza o mundo da vida como pano de fundo do agir comunicativo entre sujeitos sociais.

O entendimento dos seres humanos, como sujeitos sociais que constituem suas identidades no seio das relações dialógicas, perpassa a constelação teórica de Bakhtin, Habermas e Freire. A compreensão ativa bakhtiniana coaduna-se com a racionalidade comunicativa habermasiana, especificamente no tocante à busca de superação das condições históricas alienantes, pela construção do entendimento mútuo, em que os sujeitos sociais posicionam-se em face dos argumentos proferidos.

O devir é outro elemento constante na cosmovisão dos três teóricos, que percebem os caminhos da humanidade no seio da sua historicidade. Conceitos como a vocação histórica do homem para a humanização e a história como possibilidade (em Freire), o fluxo da comunicação verbal em meio à eterna inconclusão (em Bakhtin) e a modernidade como projeto inacabado (em Habermas) explicitam o quanto o devir consubstancia-se como elemento fundante na positividade teórica dos três eruditos.

A percepção da ambiguidade inerente à linguagem, enquanto, a um só tempo, instância reprodutora e reconstrutora de mundo é outro entendimento teórico que perpassa os três autores mencionados. Quanto a isso, a dialogia bakhtiniana, o agir comunicativo habermasiano e a interação dialógica freireana polarizam-se na dimensão reconstrutora da linguagem, como instância contribuinte a novas configurações das estruturas societárias.

A característica sócio-ideológica da língua apontada por Bakhtin coaduna-se com a percepção da fecundidade da linguagem, via interação dialógica em Freire e via agir comunicativo em Habermas, para a emancipação do homem contemporâneo, já que os três teóricos concebem a linguagem como prática social.

A visão pragmática da linguagem faz-se presente no entendimento bakhtiniano de só haver sentido no estudo da língua se concebida no fluxo de comunicação verbal, no contexto dos falantes. A mesma dimensão pragmática da linguagem como prática social explicita-se na interação dialógica freireana e no agir comunicativo habermasiano.

A noção bakhtiniana de os sujeitos sociais constituírem-se mutuamente por meio da dialogia e a noção habermasiana de os sujeitos buscarem entendimento mútuo no agir comunicativo são coerentes com o entendimento freireano de diálogo orientado para ação social, notadamente no âmbito educacional. Intimamente articulada a tal premissa, a edificação de uma interação horizontal – contrária à interação diretiva de um sujeito sobre o outro – faz-se presente na racionalidade bakhtiniana de que os sujeitos constituem-se mutuamente e na compreensão habermasiana da necessidade premente de os sujeitos contemporâneos buscarem entendimento mútuo (provisório), pela ética do discurso. Tal concepção subjaz à

proposição freireana de que aluno e professor, formando e formador têm muito a aprender um com o outro e que o saber popular é tão legítimo quanto o científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve e livre reconstrução dos diversos pontos de tangenciamento teórico entre Bakhtin, Habermas e Freire, no tocante aos três conceitos estudados evidencia a proximidade cosmovisiva dos três eruditos, resguardando-se as respectivas especificidades.

A positividade dos três teóricos frente à fecundidade da linguagem para se repensar os atuais processos societários situa-se como elemento fundante da elaboração de contrapropostas afeitas às políticas públicas de formação de educadores, no atual momento histórico de consolidação da EAD, pelo Estado.

No contexto da formação de educadores, a hegemonia da perspectiva sistêmica sobre a comunicativa. Diante disso, sugerimos uma proposta de formação de educadores fundamentada na perspectiva dialógica, a qual releva o mundo da vida como dimensão primordial à consolidação de uma proposta de formação emancipadora.

O conceito bakhtiniano de dialogia transposto para o contexto da formação de educadores sugere um movimento da monologia em direção à dialogia. No contexto da formação docente, entendemos por monologia a abordagem de formação de caráter impositivo, voltada a questões prioritariamente didático-metodológicas, como recomenda o ideário neoliberal. À contramão, entendemos por dialogia a abordagem de formação de caráter bidirecional, cujo escopo teórico amplia-se no diálogo do gnosiológico com o ontológico, a partir da concretude histórica dos educadores em formação.

A formação do educador pensada a partir da perspectiva dialógica (PESCE, 2005) tece críticas à visão restrita do conceito normativo de professor reflexivo ao pólo objetivo. Atenta aos pólos objetivo e subjetivo, via intersubjetividade, a formação docente dialógica percebe o professor como leitor crítico de si e de suas circunstâncias históricas singulares, parciais e universais. Nesse sentido, defende a ampliação do escopo teórico de formação para os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação, em profícuo diálogo com os fundamentos epistemológicos e suas decorrentes questões didático-metodológicas.

O movimento de percepção do educador em formação que propõe um diálogo entre o gnosiológico e o ontológico conduz a um trabalho que leva em conta os distintos planos de dialogia desse profissional, dentre os quais destacamos: a colegialidade, o compromisso com a emancipação, a profissionalidade docente, a autocrítica (na acepção frankfurtiana), o imbricar das dimensões pessoal e pro-

fissional, a investigação sobre as questões micro e macro-estruturais inerentes ao trabalho docente.

A formação docente dialógica cunha-se na ousadia de se formar no devir, o que implica a abertura para o novo, como atitude pessoal e profissional, que não nos encastela em nossos dogmatismos, em nossas referências. Nesse entendimento, formando e formador constituem-se mutuamente, enquanto sujeitos sociais inacabados. Nas mudanças qualitativas dos quadros teóricos e metodológicos articulados à nossa cosmovisão, conseguimos reconstruir os saberes, na medida em que deles nos distanciamos. Desse modo, a formação docente dialógica pretende contribuir com a constituição mútua de formando e formador, nos níveis conceitual, metodológico e, sobretudo, cosmovisivo.

Pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores da educação emancipadora, reflexiva e solidária, para além das exigências sociais e econômicas materializadas nas atuais orientações legais concernentes à formação docente.

No dizer habermasiano, a construção de uma proposta de formação de educadores, cuja trajetória se direcione da racionalidade sistêmica para a comunicativa. Nesse sentido, os programas de EAD terão alguma importância para os educadores, se os conteúdos de formação forem ao encontro das suas demandas. Por conseguinte, delas devem emergir, imbricando-se à historicidade dos educadores.

Como anunciado em estudo anterior (PESCE, 2007), a análise das condições da institucionalização da EAD, pelo Estado, nos programas de formação de educadores evidencia a hegemonia da perspectiva sistêmica, com predomínio do pólo reprodutor de práticas pedagógicas conformes às demandas mercantis, sobre o pólo reconstrutor pautado nos fundamentos da educação, com vistas à prática pedagógica emancipadora.

Devemos pensar a profissionalidade docente, em recusa à perspectiva monológica, de caráter pragmático e impositivo, afeita à dimensão funcionalista, ancorada tão somente no pólo gnosiológico, que gera conformismo, bem como relacionamentos e processos de formação aligeirados e planejados. Ao contrário, defendemos a profissionalidade docente em meio à perspectiva dialógica, de caráter relacional, afeita à dimensão culturalista, ancorada no pólo ontológico, em diálogo com o gnosiológico. Uma vertente de formação voltada à emancipação, na leitura crítica das circunstâncias micro e macro-estruturais atinentes ao trabalho docente, e voltada à aproximação dos sujeitos sociais, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento às questões que se lhes colocam no cotidiano profissional.

A profissionalidade docente erguida em meio à perspectiva dialógica concebe a utopia e a humanização no devir, como fundamentos de uma concepção de formação, enquanto histórica possibilidade de resistência e superação do *status quo*. Daí a fecundidade da perspectiva dialógica para a formação emancipadora de educadores, em que as trocas *online* sejam percebidas como práticas sociais, divergentemente da formação pragmática e submissa aos interesses mercantis. Trabalhar a profissionalidade docente é equacionar programas de formação que partam do senso comum e levem o educador à consciência fundamentada histórica, social e filosoficamente.

Ancorada na cosmovisão habermasiana, a profissionalidade docente, amparada na perspectiva dialógica, refuta ações de formação pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Ao contrário, busca no agir comunicativo – atento à materialidade histórica do cotidiano docente, ao mundo da vida dos educadores e voltado ao entendimento mútuo entre formando e formador – as bases de uma formação de educadores em prol da emancipação. Uma vertente de formação compromissada com a descolonização do mundo da vida dos educadores, pelo sistema, através da relação dialógica que se erige em meio ao argumento livre de coação. Isso implica ações de formação atentas às dificuldades, às referências, aos anseios e receios dos educadores em formação.

Elencamos alguns dos possíveis desdobramentos da tematização do conhecimento oriunda do diálogo entre formando e formador: a) desenho didático implantado em meio a formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, o que significa a superação do conceito de formação em cadeia; b) interações genuínas, a partir da relação pedagógica entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia; c) autonomia na condução da temporalidade constituinte dos processos de formação; d) proporção adequada de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente ao processo de formação.

Os programas de formação em favor da profissionalidade docente devem, antes de tudo, reconhecer a relação dialética entre educação e sociedade, a qual se ergue em meio aos pólos de reprodução e reconstrução. Da mesma forma, devem reconhecer a relação dialética entre TIC e educação, em que as primeiras podem contribuir com a constituição de uma consciência coisificada, ou com a humanização, a depender do enfoque que se dê.

Não há como negar a relevância dos recursos da EAD à formação de educadores, em um país com dimensões continentais como o Brasil, com tão grande contingente de professores, sobretudo se considerarmos as múltiplas premências e, por vezes, carências no repertório conceitual de alguns deles. Não cabe refutar

as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panacéia de todos os males da educação.

Neste artigo propusemo-nos a desfetichizar as TIC, a despeito do movimento hegemônico em prol da sua utilização em favor da demanda mercantil. Como? Percebendo o educador como sujeito social, cuja materialidade histórica consubstancia-se como ponto fulcral no desenvolvimento e implantação dos programas *online* de formação de educadores.

As políticas de formação de educadores não têm prestado muita atenção ao mundo da vida dos docentes. As perspectivas internalista e pragmática dos programas de formação de educadores não contribuem com a leitura crítica da relação orgânica entre escola e sociedade. A racionalidade sistêmica presta-se à formação do educador brasileiro, em conformidade com as demandas mercantis para a educação dos países periféricos.

Por essa razão, os programas de formação de educadores não devem destituir os formadores da concepção do conteúdo de ensino e, tampouco, da autonomia sobre o tempo de interação. Devem resistir à tentação de propor um grande número de formandos por formador. Mesmo que tecnologicamente isso seja viável, certamente não é o pedagogicamente recomendável.

A perspectiva dialógica busca engendrar nova sensibilidade às relações, em recusa a vínculos pedagógicos aligeirados e planejados e em favor da aproximação dos sujeitos sociais envolvidos nos processos de formação. Nesse movimento, tenta privilegiar: a tematização do conhecimento intimamente imbricada à concretude histórica dos sujeitos sociais em questão; a intencionalidade pedagógica atenta ao momento mais adequado para intervir; a ampliação da alteridade, mediante imersão nas circunstâncias históricas dos educadores em formação, em diálogo profícuo com o repertório conceitual dos formadores; a condução dos formadores para o centro do processo educativo e não somente para as periféricas ações de tutoria e avaliação.

Propomos que os aludidos programas procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber desenhos didáticos de formação *online* que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais. Daí a importância de não assumir como natural, a atitude de replicar o material didático, nas várias edições do programa de formação, como sói acontecer no universo da EAD.

Propomos que os programas de formação de educadores com certificação em nível de formação superior mantenham o tempo original da graduação, em consideração às já mencionadas circunstâncias históricas desses profissionais. Se, por um lado, os docentes em serviço na educação infantil e nas séries ini-

ciais do ensino fundamental são experientes, por outro, costumam demonstrar um repertório cultural distinto do suposto nos programas de formação. Do mesmo modo, os demais programas devem se preocupar com a adequada equação das temporalidades inerentes aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos educadores não seja solapado.

É oportuno observar a importância de um desenho didático de formação docente que, se por um lado respeite as condições históricas desses sujeitos sociais, por outro não se restrinja a elas. Para que as ações de formação contribuam com a superação do senso comum, é necessária a contratação de formadores cujo repertório conceitual e cuja vivência profissional os situe como educadores aptos a problematizar a realidade dos professores em formação, a partir da tematização teoricamente consistente e relacionada à concretude histórica dos educadores, porque advinda da investigação temática. Para tanto, as equipes de formação devem ter um currículo diferenciado, o que implica outro patamar de remuneração e rigorosa política de seleção, que leve em conta a qualificação profissional do candidato, sua trajetória profissional e seu repertório teórico.

Em complemento à reavaliação da remuneração e à implantação de um rigoroso processo de seleção, a mobilização das agências de fomento (CAPES, CNPq, FAPESP e similares regionais), para um trabalho de formação vinculado à pesquisa.

Outro possível encaminhamento é a articulação dos órgãos oficiais: agências de fomento à pesquisa e ministério e/ou secretarias estaduais e municipais da educação. A apresentação das pesquisas acadêmicas aos órgãos responsáveis pelos programas de formação (Estado, Fundações...) contribuiria com o contínuo aperfeiçoamento das ações de formação, auferindo-lhes outros princípios que não os mercadológicos. No entrelaçar da pesquisa com as ações de formação, o ministério e/ou as secretarias de educação se beneficiariam com a boa qualificação dos profissionais envolvidos e com o retorno das pesquisas acadêmicas dos formadores. Todo esse movimento poderia romper com o atual *modus operandi* da EAD, que retoma o conceito tecnicista de formação em cadeia, ao cindir conceptores e formadores. Nesse diálogo, os formadores, por também serem chamados a pensar as ações de formação desde a sua concepção, não mais procederiam a intervenções pedagógicas a partir de um *script* de autoria alheia e teriam autonomia sobre a temporalidade inerente à relação pedagógica constituinte dos processos de formação.

Estas preliminares proposições anunciadas situam-se, tão somente, como esboço inicial, para pensar a operacionalização da vertente dialógica de formação *online* de educadores. As ideias alinhavadas neste texto, longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, almejam,

tão somente, mobilizar o leitor a aprofundar o diálogo na área, com vistas à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico.

Naturalmente, ações desta natureza implicam mais recursos no planejamento e na implantação de programas de formação de educadores. Demandam a concretização de uma EAD como estratégia para aperfeiçoar o ensino. Como alternativa cara, portanto; à semelhança do que ocorre nos países centrais. Ações desta natureza vão de encontro ao ideário mercadológico voltado a diminuir os custos do ensino e a reduzir o papel do Estado como financiador da educação. E os programas de formação *online* de educadores não podem ter como meta tão somente a viabilidade econômica, como bem nos ensina Habermas (1990, p. 102): “as amplas e irritadas reações a novos programas de ensino, com efeitos inesperadamente perturbadores, tornam consciente o fato de que não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Trad. M. Lahud, Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. Trad. A. F. Bernadini *et al.* São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Trad. P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DALBOSCO, Claudio. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados - HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 155-75.

DAN, Mac Isaac. **The critical theory of Jürgen Habermas**. Disponível em:

< <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html> > Acesso em: 17 nov. 2009.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. SHOR, Ivor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Trad. A. Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio.; LONGHI, Solange; TROMBETA, Gerson (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 111-51.

HABERMAS, Jürgen. (1985). **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Trad. F. B. Siebenichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **On the pragmatics of communication**. Cambridge: The MIT Press, 1998.

_____. **De léthique de la discussion**. Trad. Mark Hunyadi. Paris : Flammarion, Centre National des Lettres, 1999.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. L. S. Repa, R. Nascimento. São Paulo: Martins fontes, 2000. (Coleção Tópicos).

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Revisão D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Diagnósticos do tempo: seis ensaios**. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2006.

HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Claudio; LONGHI, Solange; TROMBETA, Gerson (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004. p. 92-110.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

PESCE, Lucila. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In: ANPED, 28, 2005, Caxambu. **40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil**: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Caxambu, 2005.

_____. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores**: resistência e superação. 2007. 210 p. Tese (Pós-doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SIEBENEICHLER, Flavio Bueno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SOBRAL, Adail. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 123-50.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re)fundamentação em educação popular**: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.