

Aprendizagem dialógica

ações e reflexões de uma prática educativa
de êxito para todos(as)

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Fabiana Marini Braga
Vanessa Gabassa
Roseli Rodrigues de Mello

Aprendizagem dialógica

ações e reflexões de uma prática educativa
de êxito para todos(as)

São Carlos



EdUFSCar

2012

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Daniela Silva Guanais Costa

Francimeire Leme Coelho

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Marcela Luisa Moreti

Paula Sayuri Yanagiwara

Rebeca Aparecida Mega

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

B813a

Braga, Fabiana Marini.

Aprendizagem dialógica : ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as) / Fabiana Marini Braga, Vanessa Gabassa, Roseli Rodrigues de Mello. – São Carlos : EdUFSCar, 2010.

83 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

ISBN – 978-85-7600-206-2

1. Aprendizagem. 2. Aprendizagem dialógica. 3. Diálogo. 4. Intersubjetividade. 5. Agir comunicativo. 6. Metodologia comunicativo-crítica. I. Título.

CDD: 370.1523 (20ª)

CDU: 371

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
UNIDADE 1: Eu no mundo e com os outros: uma perspectiva de diálogo e de ação comunicativa	
1.1 Primeiras palavras	13
1.2 Problematizando o tema	13
1.3 Suporte, Mundo e Diálogo	13
1.3.1 Sistema, Mundo da vida e Agir comunicativo	25
1.4 Considerações finais	35
1.5 Estudos complementares	36
UNIDADE 2: Educação e Sociedade: perspectivas, desafios e mudanças	
2.1 Primeiras palavras	39
2.2 Problematizando o tema	39
2.3 Contexto atual	40
2.3.1 Capacidade reflexiva	46
2.3.2 Interação social	47
2.3.3 Imaginação dialógica	50
2.3.4 Indagação dialógica	52
2.3.5 As dimensões do compromisso do(a) professor(a)	53

2.4 Considerações finais.....	55
2.5 Estudos complementares	55
UNIDADE 3: Aprendizagem dialógica: uma prática educativa de excelência para todas(os)	
3.1 Primeiras palavras	59
3.2 Problematizando o tema	59
3.3 Aprendizagem dialógica.....	59
3.3.1 Metodologia comunicativo-crítica.....	70
3.4 Considerações finais	75
3.5 Estudos complementares	76
REFERÊNCIAS	79

APRESENTAÇÃO

A prática de ensino, compreendida como uma disciplina dos cursos de formação de professores(as), tem colocado ao docente o desafio de construir um projeto de educação no qual teoria e prática formam uma unidade, possibilitando que, no complexo processo de formação, professores(as) sejam capazes de refletir sobre a prática docente a partir da vivência e experiência em espaços escolares, tendo em conta os desafios e a realidade que a prática educativa apresenta.

Esse assunto, por ser teórico-prático, atualmente desenvolve-se a partir de vivências pedagógicas no interior da escola. Em seu desenvolvimento, o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo a partir das dúvidas reais do/a professor/a em sala de aula, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade, favorecendo a permanente reflexão sobre a atividade de ensino.

Dessa forma, é imprescindível que professores e professoras possam refletir sobre a escola e a sala de aula, mas sem perder de vista a importância do diálogo nesse processo. Nesse sentido, nosso objetivo aqui será o de discutir o papel das teorias dialógicas no âmbito educacional e científico e sua relação com a docência a partir da intersubjetividade e da reflexão, levando-os(as) a pensar nos avanços frente aos modelos estabelecidos até o momento na área da educação, nos desafios apontados e nas possibilidades de mudança por meio da aprendizagem dialógica.

Para o desenvolvimento da temática em questão, o livro aqui apresentado está estruturado em três unidades.¹ Na primeira delas, *Eu no mundo e com os outros: uma perspectiva de diálogo e de ação comunicativa*, apresentaremos as teorias de dois renomados autores na comunidade científica internacional, Habermas e Freire, sobre diálogo e agir comunicativo. Veremos que cada um de nós se constitui enquanto ser humano a partir das interações, escolhas, decisões que fazemos, e que estas podem ser transformadas e potencializadas por meio da comunicação e do diálogo na busca por um objetivo comum: transformar a realidade e o mundo em que vivemos.

Na Unidade 2, *Educação e Sociedade: perspectivas, desafios e mudanças*, os conteúdos trabalhados enfatizarão o contexto atual e suas implicações em todos os âmbitos da vida: político, social, cultural, educacional, familiar, etc. Veremos que esse processo é reflexo do giro dialógico implementado na sociedade, e como alguns autores, representantes das ciências sociais e também da área

¹ Tais unidades constituem-se como resultado das análises teórico-metodológicas dos trabalhos de pesquisa realizados pelas autoras nos últimos dois anos.

da educação, a exemplo Giddens, Beck, Bakhtin, Vygotsky, Wells e Bruner, têm reconhecido não só a força e a importância da estrutura e do sistema como um todo, mas também da ação humana enquanto transformadora do mundo.

Na Unidade 3, *Aprendizagem dialógica: uma prática educativa de excelência para todas(os)*, trataremos da escola enquanto espaço dialógico, democrático e solidário por meio dos princípios da aprendizagem dialógica. Discutiremos suas implicações para a prática pedagógica dos(as) professores(as) e também para as práticas da pesquisa científica, destacando suas contribuições e obstáculos, na busca por uma educação realmente transformadora, que ofereça a possibilidade de melhores escolhas para cada pessoa e para o mundo que se quer ter. Constitui-se como uma unidade bastante densa de informações, porém todos os elementos abordados sintetizam as unidades anteriores e objetivam ampliar o olhar de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem dialógica.

Portanto, a partir dessas unidades, esperamos que o(a) leitor(a) alcance uma compreensão conceitual e descritiva dos princípios fundamentais da aprendizagem dialógica e de suas contribuições ao âmbito educacional e à atuação do(a) professor(a) em sala de aula, desenvolvendo as seguintes habilidades:

1. Entender a relação entre as teorias de Habermas e de Freire e o papel de cada uma na compreensão a respeito da constituição do sujeito no mundo e com os outros (Unidade 1);
2. Contextualizar a escola no momento atual, destacando suas mudanças e desafios, bem como caracterizar as principais contribuições das teorias dialógicas e suas implicações para a transformação da sociedade (Unidade 2);
3. Diferenciar as teorias dialógicas das não dialógicas, identificando seus principais limites e elementos transformadores (Unidade 2);
4. Definir aprendizagem dialógica e descrever seus princípios fundamentais (Unidade 3);
5. Diferenciar as principais abordagens de ensino, destacando as características fundamentais de cada uma delas (Unidade 3);
6. Identificar algumas contribuições trazidas pela perspectiva dialógico-comunicativa para o trabalho docente e o contexto educacional (Unidade 3);
7. Elaborar e realizar uma “intervenção” que seja coerente com as concepções dialógicas, identificando possíveis decorrências para o trabalho pedagógico em sala de aula (Unidade 3).

Nessa perspectiva, finalizamos essa breve apresentação destacando que nosso livro permitirá uma intensa vivência de reflexões, de diálogos e de aprendizagens, levando-nos a trocas enriquecedoras de avanços e propostas para a concretização de uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e pessoas adultas.

UNIDADE 1

Eu no mundo e com os outros: uma
perspectiva de diálogo e de ação
comunicativa

1.1 Primeiras palavras

Ao apresentar esta primeira unidade de nosso livro temos como objetivo refletir sobre nossa formação enquanto seres humanos, que se formam e se transformam na relação, na comunicação e no diálogo com as outras pessoas. O título da unidade nos remete a pensar nossa existência enquanto seres no mundo, com o mundo e com os outros, por isso nos dedicamos a apresentar uma reflexão sobre a constituição de nosso mundo e nossa atuação nele, por meio do diálogo e do agir comunicativo, procurando entender como nos constituímos enquanto sujeitos históricos, com a possibilidade de transformar a realidade e o mundo em que vivemos.

1.2 Problematizando o tema

Ao atuar no mundo em que vivemos, carregamos conosco aquilo que, de particular, aprendemos em nossas vidas e com as pessoas que nos cercam. Essas particularidades, porém, são permeadas pelas generalidades do mundo no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva, é importante perguntarmo-nos: como é possível compreender a formação do meu “eu”? Como me constituo enquanto pessoa? Como, na relação com os “não eus”, vou me formando e me transformando e também transformando o mundo?

1.3 Suporte, Mundo e Diálogo

“Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2006a, p. 20). O autor escreve essas palavras para explicar que não vivemos em um mundo plano, horizontal e sem tempo. Se assim fosse, ele seria apenas um suporte, o que é compatível com a vida animal, mas não com a existência humana. Os seres humanos integram-se em seu contexto histórico, nele intervêm e, por isso, transformam o suporte em mundo.

Não sou um ser no suporte, mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser que faz coisas, sabe e ignora, fala, teme e se aventura, sonha e ama, tem raiva e se encanta. Um ser que se recusa a aceitar a condição de mero objeto (FREIRE, 2006a, p. 22).

A ideia de sermos seres no mundo remete-nos a um mundo mais imediato e particular, ou seja, a rua de nossa casa, nosso bairro, a cidade onde moramos, o país em que vivemos. Segundo Freire (2006a), o nosso primeiro mundo acaba desdobrando-se em muitos outros espaços. Ele é responsável

por nos fazer perceber um “não eu” existente no mundo, e os diferentes “não eus” que encontramos pelo caminho é que constituem o nosso eu de hoje. Um “eu” que faz, pensa e fala.

Assim, partimos do local para depois nos tornarmos universais. Quanto mais reconhecemos as raízes de nossa localidade, mais possibilidade temos de nos tornar cidadãos(ãos) do mundo. Freire (2006a) fala de si mesmo para ilustrar seu argumento:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da casa amarela. [...] Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2006a, p. 25).

É a partir da minha localidade que constituo a minha universalidade. A partir de meu mundo particular, coloco-me num processo de comunicação e intercomunicação, que implica a compreensão do mundo.

Importante aqui fazer uma observação, considerando que é a partir da própria particularidade que cada pessoa constitui-se humano genérico, universal; fundamental reconhecer-se a si mesmo e a própria história para compreender-se e compreender as outras pessoas também como sujeitos e portadores de suas próprias histórias. Não histórias de determinação de quem se é, mas história de quem está sendo de certa maneira, agindo de certa maneira, pensando de certa maneira e que, na relação com o mundo e com os outros, pode fazer novas escolhas, pode escolher mudar em si próprio(a) o que não lhe agrada. Mas, para isso, é preciso se autorreconhecer.

Sem o autorreconhecimento, há grande risco de nos tornarmos sujeitos desenraizados, por isso, inseguros ou desamorosos na relação com o mundo e com os outros. Se inseguros(as), estamos deixando que os processos vividos anteriormente nos dominem, permitindo que alguém sempre nos diga o que fazer ou que fale por nós; ao incorporarmos (trazendo para nosso corpo) ações autoritárias que outros(as) fizeram e fazem sobre nós, deixamos de nos realizar como pessoa e deixamos de dar nossa contribuição ao mundo, contribuição preciosa e insubstituível que cada um(a) de nós tem a dar.

Por outro lado, sem o autorreconhecimento, podemos estar produzindo ou reproduzindo sem nos darmos conta do desenraizamento das pessoas com quem convivemos. Nesse caso, ao invés de nos colocarmos no mundo com os outros, para com eles e com elas falar, há o forte risco de, sentindo-nos superiores, estarmos falando para eles e para elas, dizendo-lhes o que fazer, ou falando por elas e por eles, fazendo-os calar sua própria palavra.

É preciso deixar claro, nessa argumentação, que fazer do suporte mundo e da vida existência não implica omitir-nos diante das outras pessoas, tampouco a elas nos impor. Significa, sim, ao reconhecer minha própria humanidade, também reconhecer a alheia. Significa estar na relação com as outras pessoas, por elas me interessando de maneira atenta, dizendo-lhes o que penso de maneira séria, mas não desamorosa. Tampouco fazendo jogo de palavras.

Nessa perspectiva, estar com o mundo e com os outros significa, portanto, estar em diálogo. O processo dialógico, de acordo com Freire, é o que nos permite refletir, avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo.

Enquanto profissionais da educação, nosso agir no mundo, com o mundo e com as outras pessoas está articulado a uma ação educativa e pedagógica, por isso iremos abordar a perspectiva do diálogo a partir da ação educativa, tal como fora formulada por Paulo Freire, embora esse autor apresente o diálogo como uma exigência humana e não apenas da prática educacional.

Ainda na década de 1960, Freire escreveu a sua *Pedagogia do Oprimido* e ficou conhecido mundialmente por elaborar uma teoria da educação baseada no diálogo e pensada enquanto prática de liberdade. Nossa escolha por apresentar e ressaltar suas ideias como fundamentais para qualquer prática pedagógica deve-se não só ao seu reconhecimento na área,² mas à sua opção por assumir compromisso com a vida. Paulo Freire pensou a educação a partir da existência humana, e sua concepção é incompatível com uma pedagogia que se estabeleça como prática de dominação, pois, ao contrário, pressupõe a libertação de homens e mulheres por meio da construção e reconstrução do mundo e da história. Assim, para além da compreensão, sua teoria oferece o que é constitutivo do próprio campo educacional: elementos para se pensar a formação para a ação no mundo.

A proposta de uma educação dialógica foi pela primeira vez pensada e apresentada por esse educador em seu livro *Educação como Prática de Liberdade*, em 1967. Mais tarde, a temática foi retomada pelo autor em sua obra principal, a *Pedagogia do Oprimido*, e continuou a ser por ele aprofundada em todas as obras que formulou durante sua vida.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) apresentou a dialogicidade como essência da educação enquanto prática de liberdade. Segundo o autor, o diálogo é um fenômeno humano que se define pela *palavra*. Esta, por sua vez, não implica somente um meio pelo qual o diálogo ocorre. Na visão de Freire (2005), a palavra encarna uma dupla dimensão: ação e reflexão que, solidariamente articuladas, constituem a perspectiva de diálogo.

2 Paulo Freire é o teórico da educação mais citado mundialmente. Isso pode ser constatado nas bases de dados internacionais da área.

De acordo com Freire (2005), a palavra verdadeira implica, necessariamente, a práxis, ou seja, reflexão-ação-reflexão. O autor alerta-nos para o fato de a palavra inautêntica, aquela que não transforma a realidade, ser puro *verbalismo*, blá-blá-blá; não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira que não exija um compromisso com a transformação: “Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89).

Por outro lado, se enfatizamos a ação em detrimento da reflexão, a palavra se transforma em *ativismo*. Essa ação sem reflexão também nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer uma dessas dicotomias, advindas do rompimento entre palavra e ação, na perspectiva freireana, gera formas inautênticas de existir, pois a existência humana necessita da palavra verdadeira para a ação no mundo.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p. 90).

Segundo Freire (2005), a pronúncia do mundo não deve ser privilégio de algumas pessoas, mas direito de todas e, exatamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho(a), ou dizê-la *para* os outros, como uma prescrição. Dizer a palavra verdadeira implica, portanto, comunhão, exige diálogo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

O fundamental nessa formulação de Freire é que a palavra possibilita a pronúncia e a transformação do mundo e, nesse sentido, o diálogo aparece como o caminho pelo qual as pessoas ganham significação. O diálogo se torna, assim, uma exigência existencial e, dessa maneira, não pode ser reduzido a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Não se trata de uma doação que um sujeito faz a outro, mas de um ato de criação de ambos em comunhão.

A partir desse ponto de vista, Freire ressalta alguns elementos que considera essenciais para o estabelecimento do diálogo:

1. *Amor ao mundo e aos homens*: Freire (2005) afirma que não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação, se não há amor como base fundante. O amor é compromisso com a humanidade e esse compromisso só pode ser dialógico porque é amoroso. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92).

2. *Humildade*: no entendimento de Freire (2005), o diálogo não pode existir sem humildade, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante. Se me considero autossuficiente não me é possível o diálogo, pois este é um encontro entre as pessoas que, em comunhão, buscam saber mais.
3. *Fé nos homens e mulheres*: este elemento é apontado por Freire (2005) como um elemento do diálogo que existe antes mesmo que ele se instale. Trata-se de uma crença no poder de fazer e refazer de cada pessoa. Uma fé que não é ingênua, mas que reconhece os condicionantes que se impõem à ação humana e, ainda assim, vislumbra a possibilidade de ação.
4. *Confiança*: na visão de Freire (2005), a confiança se instaura com o diálogo, pois ele permite uma relação horizontal entre os sujeitos que, por sua vez, transformam-se em companheiros na pronúncia do mundo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2005, p. 94).

5. *Esperança*: na perspectiva de Freire (2005), a esperança está na própria essência da imperfeição humana e é isso que nos leva a uma eterna busca. Uma busca que se faz na comunhão, na comunicação entre homens e mulheres. Essa esperança não significa, entretanto, cruzar os braços e esperar, mas saber mover-se enquanto espera.

Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo (FREIRE, 2005, p. 95).

6. *Pensar verdadeiro*: o último elemento destacado por Freire (2005) como requisito para o estabelecimento do diálogo é um pensar crítico, que perceba a realidade como processo e não como algo estático. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2005, p. 96). O pensar crítico é apresentado como uma exigência para o diálogo e para o processo educativo.

Todos esses elementos são apresentados por Freire (2005) como essenciais para o estabelecimento do diálogo e da verdadeira comunicação, sem os quais não é possível a existência no mundo e com os outros, tampouco uma prática educativa compromissada. A existência de todos eles, em comunhão, é que

permite a superação da contradição educador(a)-educandos(as) e estabelece uma situação gnosiológica a partir da qual os sujeitos constroem conhecimento sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

E vale aqui perguntar: como podemos nos pensar professores e professoras, educadores e educadoras dialógicos, em busca de superação do que não nos agrada em nossa atual forma de *estar sendo no mundo*? Em que a teoria freireana pode ajudar a nos abirmos ao diálogo com nossos estudantes e com a comunidade a qual pertencem, formando-nos a cada dia melhores profissionais e melhores pessoas? Como essa teoria pode ajudar a abirmo-nos para a incrível e permanente aventura de conhecer e de estimular nossos estudantes a estudar, aprender, conhecer, criar?

Pensando a prática educativa, Paulo Freire (2005) destaca a dialogicidade como essencial ao conteúdo educativo. Para ele, o conteúdo programático da educação não pode ser uma doação ou uma imposição que deva ser depositada nos(as) educandos(as), mas uma devolução organizada, sistematizada, que acrescente ao povo e aos(às) educandos(as) elementos que eles(as) têm desestruturados.

O conteúdo de ensino, em qualquer situação educacional (no trabalho, em projetos de extensão, em formação profissional, por exemplo), se constrói a partir da situação presente, levando-se em consideração as aspirações das pessoas envolvidas. Implica a escolha de problemas reais que desafiem os homens e as mulheres, e que lhes exijam respostas, tanto no nível intelectual, como no nível da ação. Não podem estar distantes dos anseios de quem os recebe, de suas dúvidas, angústias e vontades. Mas também não podem ser impostos. Precisam ser pensados e elaborados em conjunto com quem os quer receber.

Os conteúdos trabalhados na escola, da mesma forma, devem ser construídos com os educandos(as). Devem ser propostas desafiadoras, não limitadas somente às análises dos especialistas, mas também dos estudantes e de toda a comunidade envolvida em sua educação.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, o processo educativo é justamente a consciência que cada pessoa tem de seu inacabamento. Nós, humanos, sabemos de nossa formação histórica e social e, portanto, também sabemos de nossa finitude. Justamente por isso, encontramos-nos numa busca permanente. Essa busca é a educação.

Nesse sentido, faz parte de nossa natureza ser inquietos e curiosos. E nossa curiosidade é o combustível para o processo dialógico. Nossa vontade de saber mais nos coloca diante das relações de diálogo com as outras pessoas. Por isso, professores e professoras devem estar abertos à realidade de seus alunos

e alunas, sendo deles menos estranhos e distantes. Só assim o diálogo na sala de aula pode ser viabilizado.

Mas é importante dizer que a aproximação entre professores, professoras e estudantes não os torna iguais, mas, ao contrário, destaca as suas singularidades e permite o seu crescimento mútuo.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental aos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2006b, p. 118).

Da mesma forma, a relação dialógica proposta por Freire não anula, como muitas vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. O que acontece é justamente o contrário; a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Tanto um como outro se tornam verdadeiros quando o pensamento do(a) educador(a) não freia a capacidade de pensar que o(a) educando(a) também tem. Além disso, o diálogo que se estabelece entre ambas as partes traz consigo, e não poderia ser diferente, a discussão em torno dos conteúdos do ensino. Não se trata, portanto, de uma conversa qualquer, descompromissada e irresponsável, mas de uma construção dialógica que parte da realidade dos educandos e educandas e vai além dela, rumo à construção do conhecimento.

O trabalho autêntico de um(a) educador(a), apontado por Freire (1983), é o de atuar com estudantes sobre a realidade que os mediatiza e não agir de maneira prescritiva, como se as pessoas fossem papel em branco a ser preenchido. Referindo-se mais especificamente à educação em grupos populares, o autor afirma:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 25).

Segundo Paulo Freire (1983), conhecer não é um ato por meio do qual um sujeito possa ser visto ou transformado em objeto, recebendo passivamente o

que outra pessoa lhe dá ou impõe. Ao contrário disso, Freire ressalta que o conhecimento exige uma presença curiosa da pessoa diante do mundo. Conhecer diz respeito à ação transformadora das pessoas sobre o mundo e a realidade.

Sendo assim, “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE, 1983, p. 27). O processo de aprendizagem requer que cada sujeito se aproprie do conhecimento aprendido, podendo, assim, reinventá-lo e também aplicá-lo a situações existenciais concretas. A aprendizagem requer que educador(a) e educando(a) assumam o papel de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto que buscam conhecer. Isso, na abordagem freireana, implica o processo dialógico dos sujeitos em torno do objeto.

Esse diálogo, no entendimento de Freire (2006b), significa que não é possível pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. Essa afirmação traz importantes implicações para o trabalho em sala de aula, pois anula o “todopoderosismo” do professor ou professora e exige a troca de ideias deste(a) com seus (suas) estudantes.

Essa troca de ideias, porém, pretende-se ser dialógica. Assim, ela não pode se converter num bate-papo descompromissado, como já destacado anteriormente. O diálogo pedagógico ao qual Freire (2006b) se refere implica tanto o conteúdo em torno do qual se dá o diálogo quanto a exposição sobre o tema feita pelo(a) professor(a) para os(as) estudantes.

Desse ponto de vista, a aula expositiva, ao contrário do que comumente se pensa, pode ser uma aula dialógica. Quando o professor ou professora faz uma exposição do tema e, em seguida, analisa a própria exposição com seus (suas) estudantes, está dialogando em torno do conteúdo e construindo ou reconstruindo conhecimento. O que Freire (2006b) critica em suas formulações não é o formato da aula expositiva em si, mas o tipo de relação, na qual o professor ou professora se considera o exclusivo educador(a) do(a) educando(a) e, por isso, transforma a relação numa pura transferência de conhecimento, como se os(as) estudantes fossem recipientes vazios.

Há ainda, como nos relata Freire (2006b), aquele professor ou professora que se coloca diante dos(as) estudantes numa relação profunda com o conteúdo da aula, testemunhando aos educandos e educandas como ele(a) estuda, como se aproxima de um tema e como pensa criticamente. Essa postura exige que os(as) estudantes desenvolvam a capacidade crítica de acompanhar o movimento que o(a) professor(a) faz em torno do conteúdo e do conhecimento, mas, segundo Freire (2006b), apresenta um forte equívoco.

De acordo com Freire (2006b), a relação de conhecimento não termina no objeto, não é exclusiva de um sujeito com o conteúdo, mas se prolonga a outro

sujeito, tornando-se uma relação sujeito-objeto-sujeito. Justamente por isso, a aprendizagem não pode ser caracterizada como um processo solitário, mas sim um processo de compartilhamento: “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (FREIRE, 2006b, p. 120).

Essa abertura do professor ou professora para aprender com seus estudantes, Freire (2002) denomina de *disponibilidade para o diálogo*, uma exigência à prática educativa que se coloca pela nossa condição de seres inacabados. Se nos sabemos inconclusos, sabemos que conhecemos muitas coisas e sabemos também que não conhecemos tantas outras, daí essa necessidade ontológica de, na relação com os outros, querer conhecer mais:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (FREIRE, 2002, p. 153).

Essa postura de abertura ao mundo e aos outros é justamente a responsável por inaugurar a relação dialógica em qualquer espaço e situação, inclusive na sala de aula. Mas não é uma abertura que se restringe a ouvir o outro; implica, sim, abrir-se à sua realidade. No caso da atividade pedagógica, o professor ou professora deve abrir-se à realidade dos alunos e alunas com os(as) quais compartilha a aula, tornando-se menos distante dela, não geograficamente, mas no sentido de aderir à causa de seus (suas) estudantes, de demonstrar sua vontade de intervir no mundo.

Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (FREIRE, 2002, p. 156).

A questão de assumir uma postura diante do mundo é central nas elaborações de Freire. Em sua *Pedagogia da Indignação* o autor retoma, mais uma vez, a ideia de que a postura dialógica (ou progressista, como ele menciona muitas vezes) não é, nunca, neutra. Na abertura ao diálogo, sempre nos colocamos a favor de alguém e contra alguém. Assim, uma professora e um professor dialógicos ensinam os conteúdos de sua disciplina com rigor, e com

rigor cobram das(os) estudantes sua produção, sem deles esconder sua opção política – a neutralidade do *quefazer* pedagógico é impossível, e tentar camuflá-la é engano ou autoengano.

A educadora progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44).

Ao sublinhar a necessidade de posicionamento dos educadores e educadoras diante de seus alunos e alunas, Freire (2000) cobra coerência nas práticas docentes. Coerência entre o que se faz e o que se fala, pois a possibilidade de um ensino dialógico depende, fundamentalmente, dessa coerência: “Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2000, p. 45).

Esse comprometimento não é, de fato, uma tarefa fácil. O próprio Freire (2000) afirmava as suas dificuldades em manter e buscar a coerência em todos os momentos da vida. A busca de coerência é essencial não apenas para nossos e nossas estudantes, mas para que as gerações mais jovens, de maneira geral, possam testemunhar que é possível ser coerente e que essa busca é o que nos garante a inteireza como pessoas. Justamente por isso, Freire encara a educação não como uma prática de educar o outro, mas de educar-se em conjunto com o outro. A busca pela coerência exige que eduquemos a nossa vontade para que possamos nos movimentar no mundo.

Outra questão fundamental na perspectiva de um ensino dialógico diz respeito ao rigor e à autoridade na pedagogia libertadora proposta por Freire. Em sua obra *Medo e Ousadia*, escrita em parceria com Shor (FREIRE & SHOR, 2006), os autores discutem detidamente essa questão, retomando, mais uma vez, a ideia de que uma educação dialógica exige a participação de cada pessoa na própria formação. Alertam, no entanto, para o fato de geralmente não estarmos (professores(as) e estudantes) acostumados a nos responsabilizar pela nossa própria formação, o que, portanto, pode ser tomado como um desafio conjunto na relação pedagógica, na qual as partes se apoiam.

De modo geral, somos automaticamente levados a pensar que a educação dialógica não é rigorosa, pois não estamos acostumados a nos ver como responsáveis pela nossa própria formação e, por nos acharmos dependentes de um currículo oficial que veicula, à revelia das vontades e interesses de professores(as) e estudantes, conteúdos e programas que enfatizam as dimensões autoritárias da

abordagem tradicional, caracterizando uma forma mecânica de se pensar e se fazer o currículo (FREIRE & SHOR, 2006).

Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sociedade (FREIRE & SHOR, 2006, p. 98).³

O que então podemos fazer diante dessa situação? Freire (FREIRE & SHOR, 2006) ressalta que temos de lutar para demonstrar que o que estamos propondo com um ensino dialógico é *absolutamente* rigoroso, demonstrando que rigor não é sinônimo de autoritarismo, nem quer dizer “rigidez”. “O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade” (FREIRE & SHOR, 2006, p. 98). A abordagem dialógica é muito séria, muito exigente e implica uma busca permanente de rigor.

Nessa direção, Freire (FREIRE & SHOR, 2006) afirma que uma experiência dialógica que não se baseie na seriedade e na competência, na qual o professor e a professora simplesmente transferem conhecimento aos estudantes, é muito pior que uma experiência bancária. Nas elaborações do autor, isso ocorre porque um professor ou professora que se comporta de tal maneira produz uma irresponsabilidade intelectual, ao fazer acreditar que o conhecimento seja algo que simplesmente acontece, quando na verdade é algo que exige muita disciplina por parte de quem aprende. Freire ressalta que

o conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical! (FREIRE & SHOR, 2006, p. 101).

Além disso, Freire (FREIRE & SHOR, 2006) indica que um comportamento assim irresponsável, autodenominado “dialógico”, acaba por justificar os métodos tradicionais e convencer educadoras e educadores autoritários que o devem ser.

Em suma, acreditar numa educação dialógica enquanto opção política implica em ser uma educadora e um educador muito exigentes. Tal exigência destacada por Freire (FREIRE & SHOR, 2006) refere-se a um pensar criativo e responsável sobre a realidade. O rigor dialógico implica em uma interpretação da realidade que é acompanhada da atuação no mundo. Uma interpretação e um conhecimento que, antes de tudo, não são atitudes individuais, mas coletivas e

3 Quanto a essa questão, Shor (FREIRE & SHOR, 2006) cita os oito anos de estudo sobre a escola pública feito por John Goodlad, que trouxe observações sobre centenas de salas de aula, demonstrando que somente 3% do tempo de aula apresentava algum tom emocional, enquanto apenas 1% desse tempo era usado em discussões críticas abertas. Para saber mais, consulte *Harvard Educational Review*, v. 29, n. 3, p. 184-192, 1959.

sociais, pois somos individualmente capazes de conhecer alguma coisa da realidade com outras pessoas e em contato com elas.

Essas afirmações de Freire indicam-nos que é preciso começar a aprender de forma diferente, democrática e dialógica, mas que essa aprendizagem depende da vivência mesma da aprendizagem democrática, ou seja, aprende-se a fazer diálogo dialogando, e a fazer democracia fazendo democracia. Os(as) estudantes não aprendem a participar apenas ouvindo sobre participação; têm de experimentá-la, de fato.

É preciso ressaltar uma vez mais que essa maneira de pensar e organizar a aula, na perspectiva freireana, não significa retirar do professor ou da professora sua autoridade na sala de aula. A preocupação de Freire (FREIRE & SHOR, 2006) é que o professor ou professora dialógico(a) distinga autoridade de autoritarismo. No autoritarismo, deixa-se de reconhecer no outro, no caso da sala de aula, no estudante, a sua inteireza, a sua condição de ser humano, de ser cognoscente, de ser de cultura. No exercício da autoridade da professora e do professor não se deixa a responsabilidade de indicar caminhos, expressar as preocupações, apoiar as aprendizagens, questionar as escolhas equivocadas de entender a liberdade como falta de limites, de respeito, de compromisso. Freire nos alerta:

Sem autoridade é muito difícil modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre. É um paradoxo, mas é verdade. 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 (FREIRE & SHOR, 2006, p. 115, grifos do autor).

O que propõe Freire diante da perspectiva de uma aprendizagem dialógica não é uma tarefa fácil, requer que o professor ou professora (seja da pré-escola, do ensino fundamental, do ensino médio, ou da universidade) assuma a autoridade necessária que se deve ter, sem ultrapassá-la e destruí-la, devendo construir com seus e suas estudantes, a cada dia, a experiência da liberdade democrática.

As contribuições das elaborações de Paulo Freire para o entendimento do diálogo são imensas e enriquecedoras para a educação e também para a compreensão de mundo. O que nos parece fundamental a ser ressaltado é o entendimento que sua teoria permite ter sobre o diálogo, não como uma técnica ou uma tática para que o professor ou professora consiga bons resultados, ou para que tenha os(as) estudantes como seus amigos. Na perspectiva freireana, o diálogo é próprio da natureza humana, é uma *postura necessária* para o encontro e a

reflexão entre as pessoas. O diálogo permite a aprendizagem e mostra caminhos para a atuação das pessoas depois de nele participarem.

1.3.1 Sistema, Mundo da vida e Agir comunicativo

Assim como a teoria freireana nos oferece elementos para nos entendermos e movermo-nos no mundo e com os outros, enquanto pessoas e enquanto educadoras e educadores, outro teórico também nos ajuda a aprofundar e ampliar a compreensão sobre a existência humana e as interações e a ter instrumentos para a ação: Jürgen Habermas. Filósofo e sociólogo contemporâneo, esse alemão vem se empenhando no desenvolvimento de sua Teoria da Ação Comunicativa.

Habermas, por muito tempo, esteve associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse. A Teoria Crítica define-se pela crítica radical à sociedade industrial moderna. Os autores dessa corrente de pensamento criticam uma forma de racionalidade que passou a prevalecer nas sociedades modernas industrializadas, isto é, uma racionalidade instrumental, entendida pela relação meio-fim, ou seja, pela escolha dos melhores meios ou estratégias para se atingir determinado objetivo.

Habermas, embora compartilhe dessa postura crítica, não se mantém na esfera do pessimismo, característico das elaborações dos demais teóricos da Escola de Frankfurt, e propõe uma reconstrução da razão ampliando seu conceito para além da racionalidade instrumental, propondo, assim, o desenvolvimento e a radicalização de uma racionalidade comunicativa. Em decorrência dessa posição, em suas formulações é possível compreender, de um lado, um conceito de racionalidade comunicativa que faz frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão e, de outro, um conceito de sociedade articulado em dois níveis: sistema e mundo da vida, o que permite entender a ação humana a partir, ao mesmo tempo, de condicionantes que limitam as ações no mundo e de possibilidades de alterar tais condicionantes. Em ambos os casos, a comunicação é o fator-chave para o entendimento da razão e para a relação entre indivíduos e sociedade.

Entretanto, antes de apresentarmos as formulações de Habermas sobre a racionalidade comunicativa e o conceito de ação comunicativa, apresentaremos o pano de fundo dessa ação, ou seja, o conceito de mundo elaborado pelo autor, já que tal conceito favorece o aprofundamento da compreensão de como cada um e cada uma de nós se forma no mundo e sobre ele age.

Segundo Habermas (1987a), no mundo de cada sujeito, três diferentes esferas de “mundo” são coexistentes: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. O primeiro diz respeito à existência de todas as coisas materiais que são comuns a todos os sujeitos da sociedade. O segundo faz referência a um

conjunto de normas e valores compartilhados e legitimados pelas pessoas e o terceiro representa todas as vivências e experiências individuais, as quais cada pessoa tem acesso privilegiado.

O mundo objetivo refere-se à totalidade dos fatos, correspondente ao enunciado verdadeiro sobre a existência. E todos pressupõem também em comum um mundo social como totalidade das relações interpessoais que são reconhecidas pelos integrantes como legítimas. Ao contrário, o mundo subjetivo representa a totalidade das vivências às quais, em cada caso, só um indivíduo tem acesso privilegiado (HABERMAS, 1987a, p. 81, tradução nossa).

De acordo com as elaborações de Habermas (1987a), a coexistência desses três mundos para cada indivíduo constitui aquilo que o teórico denomina como *mundo da vida*.⁴ Esse é o mundo que serve como pano de fundo para toda e qualquer ação comunicativa, pois “ao atuarem comunicativamente, os sujeitos se entendem sempre no horizonte de um mundo da vida” (HABERMAS, 1987a, p. 104, tradução nossa).

Isso quer dizer que, num processo de comunicação e diálogo, os sujeitos demarcam o mundo objetivo e o mundo social que compartilham, buscando formular suas interpretações a partir desses âmbitos frente aos mundos subjetivos de cada pessoa presente na comunicação e, também, frente a outros coletivos. Essa é a “armação” a partir da qual grupos e pessoas dialogam sobre algo que exige chegar a um acordo.

O conceito de *mundo da vida* apresentado por Habermas constitui-se como conceito complementar de ação comunicativa. Mas a categoria de *mundo da vida* tem um *status* distinto dos conceitos formais de mundo já apresentados. Numa comunicação, falantes e ouvintes referem-se a algo no mundo objetivo, social e subjetivo, mas não podem referir-se a algo no mundo da vida. Os sujeitos movem-se dentro de um horizonte que é o seu mundo da vida e do qual não podem sair. Isso significa que as pessoas se entendem a partir de um mundo da vida que lhes é comum, sobre alguma coisa no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. Nas palavras de Habermas (1987b):

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental onde falante e ouvinte saem ao encontro um do outro, onde podem colocar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social) e onde podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987b, p. 179, tradução nossa).

⁴ Habermas utiliza o termo “mundo da vida” a partir das elaborações de A. Schutz na fenomenologia (HABERMAS, 1987a, p. 119). Schutz descreveu com abundantes exemplos a articulação espaço-temporal e social do mundo da vida cotidiana (HABERMAS, 1987b, p. 175).

O mundo da vida é o contexto a partir do qual podemos estabelecer uma comunicação que tenha por objetivo chegar a um entendimento. O saber que partilhamos com outras pessoas é que nos permite estabelecer um diálogo sobre alguma coisa no mundo (seja o mundo objetivo, social ou subjetivo). É o pano de fundo em comum que nos permite dialogar.

Considerando-se esse entendimento sobre o mundo da vida, elaborado por Habermas, podemos, agora, nos direcionar para a apresentação de seus conceitos de racionalidade comunicativa e de ação comunicativa, ambos fundamentais para compreendermos as ideias de diálogo e de comunicação assumidas neste livro.

Para explicitar o porquê da necessidade de aprofundarmos aqui tais conceitos, é importante lembrarmos que, embora geralmente haja o reconhecimento de que as práticas de diálogo são melhores e mais desejáveis que as de manipulação, de dominação e de violência (simbólica ou física), frequentemente duvidamos que o diálogo possa realmente se estabelecer, sem enganos, sem jogos de poder, sem cinismo entre as pessoas – desconfiança que é fruto de experiências que cada pessoa já viveu (sendo submetida a elas ou fazendo-as sobre outras pessoas).

Mas se entendemos que, como pessoas, nossas ações no mundo são condicionadas por nossa história, não por ela determinadas, e que podemos fazer escolhas e assumir compromissos de transformação conosco mesmos e com os outros, temos de sair da denúncia pessimista que apenas serve para manter as coisas como estão, favorecendo os já favorecidos, e assumir nosso destino humano. Para tanto, precisamos da palavra com conseqüente ação de transformação, e algumas teorias nos oferecem elementos para isso. Assim, deixamos de perguntar se é possível estabelecermos diálogo e entendimento entre as pessoas e perguntamos: por que e como é possível o estabelecimento do diálogo entre as pessoas e do entendimento para se promover ação transformadora no mundo?

Com base nas elaborações de Habermas (1987a), podemos analisar o conceito de ação comunicativa seguindo o fio condutor do entendimento linguístico. Habermas (1987a) afirma que o conceito de entendimento⁵ remete a um acordo racionalmente motivado, alcançado entre os participantes de um diálogo. Esse acordo se mede por pretensões de validade que sejam suscetíveis à crítica.

Numa comunicação em que as pessoas busquem um entendimento entre si sobre algo, as pretensões de validade destacadas por Habermas dizem respeito à intenção de fala e à postura de cada sujeito participante na comunicação, ambas conectadas com o entendimento do mundo enquanto objetivo, social e subjetivo.

5 No alemão *Verständigung*.

Na perspectiva habermasiana, as pretensões de validade caracterizam diversas categorias de um saber, encarnado em manifestações ou emissões simbólicas. Para que essas manifestações ou emissões façam parte de uma prática comunicativa cotidiana, há de se recorrer a pretensões universais de validade desenvolvidas por meio de uma teoria da argumentação (HABERMAS, 1987a).

A argumentação, de acordo com Habermas (1987a), diz respeito ao tipo de fala a partir do qual um sujeito tematiza suas pretensões de validade. Na argumentação, um sujeito capaz de linguagem e de ação faz suas manifestações por meio do mundo objetivo e social que compartilha com os demais participantes na comunicação e, também, de seu mundo subjetivo.

Nessa interação, as pessoas que compartilham o mesmo mundo objetivo e social como pano de fundo conseguem argumentar e estabelecer acordos. Na argumentação, é possível perceber a racionalidade ou a falta dela por parte dos participantes. Habermas (1987a) nos explica que participar de uma argumentação de forma racional é mostrar-se aberto aos argumentos que se apresentam a favor ou contra aquilo em questão, reconhecendo a força dessas razões e podendo replicá-las também por argumentos. Isso envolve um agir racional, na medida em que a interlocução está aberta a críticas.

A susceptibilidade de fundamentação das emissões ou manifestações racionais responde, por parte das pessoas que se comportam racionalmente, à disponibilidade de expor-se à crítica e, em caso necessário, a participar formalmente em argumentações (HABERMAS, 1987a, p. 37, tradução nossa).

O fato de as emissões ou manifestações estarem sujeitas à crítica é fundamental nas formulações de Habermas. Estar exposto à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e aprimorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação. Nas suas palavras:

A racionalidade pode ser entendida como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação. Manifesta-se em formas de comportamento, para as quais existem, em cada caso, boas razões. Isso significa que as emissões ou manifestações racionais são acessíveis a uma avaliação objetiva (HABERMAS, 1987a, p. 43, tradução nossa).

Esse conceito de racionalidade apresentado por Habermas refere-se, como citamos anteriormente, a um sistema de pretensões de validade. Na perspectiva

da ação comunicativa, as pretensões de validade dizem respeito à associação direta da fala de um sujeito numa determinada comunicação com a *verdade*, a *retitude* e a *veracidade*.

A questão da verdade é entendida por Habermas como a relação da emissão ou manifestação de um falante com o mundo objetivo que partilha com seus ouvintes, ou seja, o conteúdo da fala precisa ter a pretensão de ser verdadeiro, o que significa se referir a algo presente no mundo objetivo. A retitude, por sua vez, diz respeito à relação estabelecida pelo falante com o mundo social no qual vive, isto é, com as normas sociais construídas e legitimadas pelas pessoas, e que o falante compartilha com seus ouvintes. A veracidade, por fim, refere-se à necessidade de as manifestações expressivas e de vivências representarem efetivamente o pensamento e/ou sentimentos do falante. Em outras palavras, veracidade é a pretensão de que o falante diga exatamente o que pensa e sente (HABERMAS, 1987a).

Vale destacar que, quanto aos elementos apresentados por Habermas como constitutivos da pretensão de validade (a verdade, a retitude e a veracidade), sua constatação não pode ser igualmente verificada e assegurada com relação à verdade e à retitude; é possível que um falante demonstre sua pretensão de validade baseado apenas em bons argumentos racionais, enquanto o mesmo não pode ser assegurado com relação à veracidade. Em outras palavras, se é possível saber, por meio de bons argumentos, que uma manifestação refere-se a algo no mundo objetivo e está também de acordo com a organização social, não podemos, por outro lado, pautados apenas em bons argumentos, saber se uma manifestação expressiva representa exatamente o que um sujeito pensa ou sente.

Nessa direção, Habermas (1987a) amplia o horizonte da ação comunicativa pautada em pretensões de validade ao incorporar não apenas a intenção de cada sujeito no momento da fala, mas sua ação correspondente. Para que uma ação seja entendida enquanto comunicativa, a fala e a atuação do sujeito no mundo precisam estar conectadas. Nas palavras de Habermas (1987a):

Um falante só poderá demonstrar que pensa realmente o que diz atuando de maneira consequente. A veracidade das emissões expressivas não pode fundamentar-se, mas somente mostrar-se. A não veracidade pode ser delatada na falta de consistência entre uma manifestação e as ações vinculadas internamente a ela (HABERMAS, 1987a, p. 67, tradução nossa).

Outra questão a ser destacada quanto às pretensões de validade é a preocupação em relação aos padrões de valor que cada pessoa possui e compartilha na ação comunicativa. Quanto a isso, Habermas (1987a) afirma que as pretensões de validade devem ser entendidas e incorporadas como valores

universais. Na perspectiva desse teórico, os valores culturais, por exemplo, apresentam-se como um tipo de pretensão de validade que não transcende os limites locais, mas que se restringem a um determinado mundo da vida, ao contrário das pretensões de verdade e justiça. Nesse sentido,

Só a verdade das proposições, a retitude das normas morais e a inteligibilidade, ou a correta formação das expressões simbólicas, são, por seus próprios sentidos, pretensões universais de validade que podem ser submetidas à análise em discursos (HABERMAS, 1987a, p. 69, tradução nossa).

O esforço teórico apresentado por Habermas nas formulações acerca de uma comunicação pautada em pretensões de validade universais e na escolha do melhor argumento rumo a um acordo e/ou entendimento representa, de fato, o esforço em se construir uma situação ideal de fala. Isso não quer dizer, porém, que sua teoria entenda as interações e comunicações humanas como pautadas exclusivamente na ação comunicativa. Sua tentativa é a de explicar as relações entre atores e mundo, na medida em que as pessoas cobram validade para as suas emissões ou manifestações.

Em virtude dessa problemática, Habermas (1987a) apresenta em seus escritos quatro diferentes tipos de ação: ação teleológica, ação normativa, ação dramatúrgica e ação comunicativa. A partir dessas tipificações, o autor não só apresenta diferentes conceitos sociológicos de ação, como também se detém nas relações ator/mundo que esses conceitos pressupõem.

O primeiro conceito, o de ação teleológica, é apresentado por Habermas como aquele que vem ocupando lugar central na teoria filosófica da ação. Trata-se de um tipo de ação na qual o ator escolhe os melhores meios para chegar a um determinado fim. O eixo central é o de decidir entre alternativas de ação endereçadas à realização de um propósito (HABERMAS, 1987a).

No que tange às considerações sobre a ação teleológica, Habermas (1987a) remete-nos à explicação de que esse tipo de ação pode ampliar-se e converter-se em ação estratégica quando o cálculo que uma pessoa faz de seu êxito no mundo intervém na expectativa de decisões de ao menos uma outra pessoa que também atua com vistas a atingir seus próprios propósitos. Esse modelo de ação é também apresentado por Habermas em termos utilitaristas, já que cada pessoa escolhe e calcula os meios e os fins, no intuito de maximizar a utilidade de alguma coisa ou de alguma situação em benefício próprio ou de um grupo.

O segundo tipo de ação apresentado por Habermas é a ação regulada por normas. Trata-se de um tipo de ação orientada por valores sociais comuns. É quando uma pessoa⁶ age em conformidade com uma norma ou no sentido de

⁶ Habermas (1987a) refere-se a um sujeito solitário que tem em seu entorno membros de um mesmo grupo social.

violá-la. As normas, aqui, expressam um acordo existente num grupo social e fazem com que as pessoas criem expectativas generalizadas de comportamento, seja de realização ou de transgressão da norma existente (HABERMAS, 1987a).

O conceito de ação dramaturgica, por sua vez, não diz respeito nem a um ator solitário nem a um membro de um grupo social. Refere-se a participantes numa dada interação, na qual uns se constituem como “público” dos outros e diante do qual cada pessoa se coloca “em cena”. A ideia é suscitar no público uma determinada imagem e impressão de si mesmo. O conceito-chave apresentado por Habermas (1987a), nessa tipificação, é o conceito de *autoencenação*, ou seja, não se trata de um comportamento expressivo espontâneo, mas duma apresentação premeditada do mundo subjetivo tendo em vista os espectadores. Habermas também indica que a ação dramaturgica alcança uma vertente estratégica quando, deliberadamente, a pessoa, em face à outra ou a um grupo, deseja criar um efeito sobre com quem ela interage a partir do próprio comportamento.

Por fim, o modelo de ação comunicativa refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que buscam se entender em relação a uma determinada situação para coordenar, em comum acordo, um plano de ação sobre a realidade. O conceito-chave, nesse caso, é o de interpretação, que diz respeito à negociação para uma situação suscetível de consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem ocupa lugar central, pois se coloca como um meio de entendimento que coordena a ação.

O que importa a Habermas, no que se refere às tipificações da ação, não é explicitar analiticamente esses quatro conceitos, mas entender as relações que cada modelo estabelece com a racionalidade, isto é, como se relacionam com as estruturas de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Na perspectiva de Habermas (1987a), o conceito de ação teleológica pressupõe relações entre um sujeito e o mundo objetivo, ou seja, um mundo de estado de coisas existentes. Nesse modelo, uma pessoa coloca em questão se suas percepções e opiniões coincidem com o que está no mundo e, além disso, se o que está no mundo está em concordância com seus desejos e intenções. Tanto num caso quanto no outro, Habermas avalia que há uma relação racional nesse tipo de ação. Primeiro, porque se refere a algo no mundo objetivo e, segundo, porque as manifestações desse tipo podem estar sujeitas a críticas, o que quer dizer que podem ser avaliadas por outra pessoa no tocante ao ajuste ou ao desajuste com o mundo. Podem ser manifestações verdadeiras ou falsas, e podem gerar intervenções de êxito ou fracasso com relação ao que se quer conseguir no mundo. Trata-se de um modelo de ação que pode ser avaliado e julgado segundo critérios de verdade e eficácia (HABERMAS, 1987a). A ação estratégica, enquanto uma ramificação da ação teleológica, segue a mesma característica da ação

instrumental: vincula-se a um único mundo, o mundo objetivo, embora guarde especificidades de atuação no mundo segundo critérios egocêntricos de utilidade.

Já o conceito de ação normativa, por sua vez, pressupõe relações entre um sujeito e dois mundos, a saber: o mundo objetivo e o mundo social. De acordo com Habermas (1987a), o mundo objetivo refere-se ao estado de coisas existentes, e o mundo social a um contexto normativo que pressupõe relações interpessoais legítimas, isto é, um conjunto de normas consideradas válidas por pessoas que formam o mesmo mundo social. A racionalidade, nesse tipo de ação, é verificada a partir da retitude normativa. O que um ator propõe tem validade na medida em que a norma apresentada é reconhecida e legitimada pelas outras pessoas. A partir disso, é possível que uma ação normativa esteja sujeita à crítica, considerando-se, primeiro, se os motivos e as ações de um sujeito estão ou não de acordo com as normas vigentes e, segundo, se tais normas expressam interesses que mereçam ser universalizados e incorporados por todas as pessoas.

O modelo de ação dramática, apresentado por Habermas, por sua vez, pressupõe dois mundos: um mundo interno (subjetivo) e um mundo externo (mundo objetivo ou mundo social). Embora a ação dramática pressuponha manifestações expressivas da subjetividade, essas manifestações são construídas e demarcadas a partir de um mundo externo, seja ele o mundo objetivo ou o mundo social, e o ator que a desenvolve se coloca frente aos outros atores nessa perspectiva. A racionalidade desse tipo de ação se verifica na medida em que a relação ator-mundo está acessível a um julgamento objetivo. Nesse caso, o julgamento está sob o critério da veracidade, no qual se questiona se o ator pensa realmente o que está dizendo ou está se limitando a fingir as vivências que expressa (HABERMAS, 1987a). Em virtude dessa possibilidade, Habermas (1987a) alerta para o fato de que, na ação dramática, podem ser assumidas perspectivas estratégicas quando o sujeito considera seu “público” como oponente. A escala da autoencenação pode, assim, variar da comunicação sincera das próprias intenções, desejos e estados de ânimo, até a manipulação cínica das impressões que o ator desperta nas outras pessoas.

Por fim, ao abordar a ação comunicativa, Habermas (1987a) se refere a uma tripla relação da ação com o mundo. Nesse modelo de ação, os falantes integram em um único sistema de interlocução os três conceitos de mundo e pressupõem tal sistema como um marco de interpretação que todos compartilham, dentro do qual podem chegar a um entendimento. Nesse sentido, a ação comunicativa pressupõe o potencial máximo de racionalidade a partir das categorias analisadas até agora: um ator/falante que se oriente ao entendimento precisa atender, com sua manifestação, a três pretensões de validade, ou seja, à pretensão de que seu enunciado seja verdadeiro (coerente com o estado de coisas existentes no mundo objetivo); de que sua fala esteja de acordo com o contexto normativo

vigente; e que este, a partir do qual se fala, seja legítimo (mundo social), e de que sua intenção tenha veracidade, isto é, expresse realmente o que pensa (mundo subjetivo). Nas palavras do teórico:

O falante pretende, pois, verdade para os enunciados, ou para as pressuposições de existência; retitude para as ações legitimamente reguladas e para o contexto normativo em que ocorrem; e veracidade para a manifestação de suas vivências subjetivas (HABERMAS, 1987a, p. 144, tradução nossa).

Como já mencionado, a ação comunicativa é o modelo de ação mais racional segundo Habermas (1987a), pois se relaciona diretamente com as três esferas de mundo e, conseqüentemente, coloca-se aberta à crítica a partir de três pretensões de validade. Acrescenta-se, porém, que, para o autor, isso não significa que ela se manifeste com exclusividade; ele reconhece a constante presença dos outros modelos de ação em todas as interações humanas. Sua proposta, contudo, é a de se buscar sua predominância nas relações entre os sujeitos para a constituição de um mundo melhor.

É importante destacar que Habermas (1987a) não equipara ação e comunicação em seu modelo de ação comunicativa. Segundo o autor, o objetivo desse tipo de ação é o entendimento, no sentido de um processo cooperativo de interpretação, mas “a ação comunicativa não se esgota no ato de entendimento” (HABERMAS, 1987a, p. 146, tradução nossa). O ato de entendimento deve servir como guia para o mecanismo de coordenação da ação. A busca de entendimento, portanto, se apresenta como um primeiro passo, que deve ser seguido pela atuação no mundo.

Essa consideração nos remete a outra perspectiva da teoria habermasiana: a relação entre a teoria da ação e a teoria de sistemas. Com base nas elaborações acerca da ação e da racionalidade comunicativas apresentadas até o momento, podemos agora nos dedicar às formulações de Habermas quanto à constituição da sociedade, entendida simultaneamente como sistema e mundo da vida. Esse conceito dual de sociedade é apresentado por Habermas (1987b) a partir da justificativa de que toda teoria da sociedade que se reduza a uma teoria da comunicação está sujeita a grandes limitações. De acordo com o autor:

A concepção da sociedade como mundo da vida, que é a que mais obviamente resulta da perspectiva conceitual da ação orientada ao entendimento, tem apenas um alcance limitado para a teoria da sociedade (HABERMAS, 1987b, p. 168, tradução nossa).

Ao se referir à sociedade enquanto sistema e mundo da vida, Habermas (1987b) entende que essa sociedade é formada pelas instituições próprias do

sistema (dentro das quais podemos destacar, por exemplo, a escola) e também pelo mundo da vida, construído e reconstruído intersubjetivamente pelos sujeitos.

Em suas constatações, Habermas (1987b) esforça-se em explicar os mecanismos sistêmicos⁷ que são orientados, sobretudo, pelo poder e pelo dinheiro, e alerta para o fato de que o mundo da vida tem sido, na atual sociedade, colonizado pelo sistema.

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida doméstica e o modo de vida de consumidores e empregados, o consumismo e o individualismo possessivo e as motivações relacionadas com o rendimento e a competitividade adquirem uma força configuradora. A prática comunicativa cotidiana experimenta um processo de racionalização unilateral que tem como consequência um estilo de vida marcado por um utilitarismo centrado na especialização (HABERMAS, 1987b, p. 461, tradução nossa).

Habermas (1987b) remete essa colonização do mundo da vida a um processo de racionalização unilateral, ou a uma coisificação da prática cotidiana. Porém, o teórico não considera que um processo de racionalização do mundo moderno tenha como efeito direto patologias sociais inevitáveis, como indicaram Marx, Weber e Durkheim. Segundo Habermas (1987b), o que conduz a um empobrecimento da prática comunicativa cotidiana é justamente a penetração das formas de racionalidade econômica e administrativa em âmbitos de ação que necessitam incondicionalmente do entendimento como um mecanismo de coordenação das ações.

A racionalidade instrumental penetra as esferas institucionais da sociedade de tal modo que as decisões racionais que deveriam ser tomadas com base em valores e interesses universais, a partir do campo da interação e da comunicação, são avaliadas somente quanto à eficácia e à adequação dos melhores meios. Assim, na perspectiva habermasiana, a racionalidade instrumental não nos permite ponderar se as normas vigentes são justas, verdadeiras e se estão de acordo com necessidades globais. Ela reduz a discussão sobre os valores éticos e políticos à discussão de problemas técnicos.

No entanto, Habermas (1987b) não deixa de ressaltar, em sua Teoria da Ação Comunicativa, que, se por um lado, os mecanismos sistêmicos têm se apoderado das construções próprias do mundo da vida, por outro, o sistema também necessita do mundo da vida para legitimar seu processo de racionalização. Dessa forma, o mundo da vida não apenas mantém, mas também alimenta o sistema.

⁷ Para explicar a concepção sistêmica da sociedade, Habermas se utiliza, especialmente, das teorias de Parsons, Durkheim e Weber (HABERMAS, 1987b).

Essa perspectiva dentro da teoria habermasiana confere aos sujeitos um importante papel nas mudanças necessárias a serem engendradas no mundo. Sua teoria, enquanto teoria da modernidade, mostra-nos que têm se ampliado os espaços de interação desligados de um contexto normativo; têm se ampliado, cada vez mais, os espaços de comunicação na esfera da vida privada/familiar e também na esfera da opinião pública; a ação comunicativa vem ampliando sua esfera de atuação e se tornando uma prática verdadeira em nosso cotidiano. Por outro lado e ao mesmo tempo, os imperativos do sistema penetram as esferas do mundo da vida e impõem mecanismos formalmente organizados à prática da ação comunicativa. O desafio que se coloca, portanto, aos sujeitos de nosso tempo, é saber lidar com os imperativos sistêmicos que colidem, a todo momento, com a lógica própria das estruturas comunicativas. Trata-se, em última instância, de fazer com que, por meio dessas estruturas comunicativas, o mundo da vida consiga reorientar o sistema em prol das necessidades humanas.

1.4 Considerações finais

Ao iniciar esta unidade tínhamos como objetivo refletir sobre a nossa formação enquanto seres humanos, ou seja, a constituição do nosso “eu”. Nossas indagações referiam-se à nossa constituição enquanto pessoas no mundo e com os outros. Descobrimos, por meio das ideias apresentadas, que esse “eu” depende das relações que estabelecemos com os “não eus” e com o mundo. Descobrimos seres com o mundo e com os outros, numa relação constante de aprendizagem e transformação.

A teoria de Freire sobre a dialogicidade e a de Habermas sobre o agir comunicativo nos mostraram que o “eu” se forma no diálogo e na comunicação. Entender-se, portanto, enquanto sujeito histórico, homem ou mulher, professor ou professora, educadores ou educadoras, significa entender-se como sujeito de diálogo, como pessoa capaz de linguagem e de ação. Pessoa que é capaz de refletir sobre o mundo em que vive, em comunhão com outras pessoas, e de agir na transformação desse mesmo mundo.

Como educadores e educadoras, é possível analisar as teorias apresentadas nesta primeira unidade enquanto teorias da possibilidade, que permitem não só a denúncia de um mundo que necessita ser modificado, como também o anúncio de um outro mundo possível, a ser construído por todos e todas. Essas teorias permitem-nos um trabalho mais humano e bonito na sala de aula, com mais possibilidade de sonhos e utopias, mas permitem-nos também um trabalho mais sério e rigoroso, comprometido com a igualdade social e educativa que se quer construir.

Somente um(a) educador(a) que se entende enquanto pessoa no mundo, com o mundo e com os outros pode aventurar-se na prática dialógica da sala de aula e é apenas por meio do diálogo e da comunicação que poderemos sonhar, construir e transformar o mundo e a escola naquilo que queremos. As teorias apresentadas nesta unidade são, portanto, essenciais para nos pensarmos no mundo enquanto pessoas, e também como educadores e educadoras, ou seja, agentes de transformação.

1.5 Estudos complementares

Assista aos vídeos:

- A respeito das teorias de Habermas e Freire:

<http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br>.

- Última entrevista de Paulo Freire:

1ª parte: <<http://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>>.

2ª parte: <<http://www.youtube.com/watch?v=fBXFV4Jx6Y8>>.

- Comentários do filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. sobre a teoria de Habermas:

<<http://www.youtube.com/watch?v=Djhx9IgQSLE>>.

- E também um trecho da entrevista de Habermas em comemoração aos seus 80 anos, em junho de 2009:

<<http://www.youtube.com/watch?v=AfmlYOkOulo>>.

Leia ainda a dissertação sobre as contribuições de Habermas e Freire para a transformação das práticas escolares sob autoria de Vanessa Gabassa.

GABASSA, Vanessa. *Contribuições para a Transformação das Práticas Escolares: Racionalidade Comunicativa em Habermas e Dialogicidade em Freire*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

UNIDADE 2

Educação e Sociedade: perspectivas,
desafios e mudanças

2.1 Primeiras palavras

Na presente unidade, apresentamos algumas reflexões sobre o papel educacional da escola dentro do contexto atual e sobre os compromissos requeridos dos professores e professoras nesse contexto. Mais especificamente, partimos da ideia de que a educação é desafiada a reconstruir-se diante das mudanças contextuais, reclamando iniciativas mais democráticas e coletivas, formação em conteúdos e o desenvolvimento do pensar e do agir das pessoas sobre seu mundo, ao longo da vida, de forma a possibilitar a realização de escolhas e melhorias para si e para os demais. Sobre o contexto atual, focalizamos alguns elementos, a saber: a crescente demanda em diferentes âmbitos da vida humana por espaços para dialogar e não para calar; a necessidade de se estabelecerem relações mais igualitárias entre as pessoas, tendo em vista o amor, a esperança, o otimismo e a solidariedade e, por isso, a importância de, na escola e em seu entorno, todos os agentes educativos engajarem-se em práticas dialógicas, intersubjetivas e reflexivas, em busca da construção de aprendizagens entre todos e com qualidade para todas as crianças, jovens e pessoas adultas que ali se encontram.

2.2 Problematizando o tema

Como já abordado na Unidade 1, formamo-nos enquanto particularidade e atuamos no mundo a partir dela e para nos entendermos em nossa universalidade. Nossa história, composta pelo convívio e pelas interações com as pessoas que nos cercam, vai constituindo o nosso *estar sendo no mundo* e com os outros. Experiências, valores, sentimentos, crenças, visão de mundo são elementos que formam nossa particular maneira de olhar e compreender o mundo, mas, ao mesmo tempo, são elementos que devem estar abertos a novas vivências e diálogos, já que somos seres incompletos, sempre em formação. Assim, nosso olhar e nossa compreensão sempre podem ser enriquecidos e transformados por outros olhares, outras reflexões, outras atitudes, outras argumentações. Para dar início, aqui, ao diálogo sobre perspectivas, desafios e mudanças na relação entre sociedade e educação, é importante que cada um e cada uma de nós tenhamos consciência de como olhamos e entendemos a escola e qual seu papel na sociedade. Olhamos para uma educação comprometida com a mudança da sociedade? Que tipo de mudança?

A questão do compromisso da educação com a sociedade nos coloca algumas reflexões importantes que precisam ser analisadas. Definir a sociedade atual e os desafios que nos traz foi o caminho por nós escolhido para apoiar novas e necessárias compreensões e ações.

2.3 Contexto atual

Atualmente, vivemos influenciadas(os) pelas rápidas inovações tecnológicas e qualificações intelectuais que dão condições para a participação mais efetiva das pessoas em quase todos os âmbitos sociais (trabalhista, educativo, econômico, político) de uma dada sociedade. Enquanto modernidade ocidental, encontramos-nos numa nova fase de expansão mundial do capitalismo, época marcada pelas tensões e uniões entre singularidades, particularidades e universalidades provenientes do processo de globalização, que, segundo Giddens (1991):

pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercado de bens – operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão (GIDDENS, 1991, p. 69-70).

Esse novo momento histórico, com origem na década de 1970 e primeiros anos do século XXI, é chamado, por grande parte de autoras e autores, *Sociedade da Informação* (SI).⁸

Comparada à fase anterior (sociedade industrial), cuja ênfase era dada aos recursos materiais e à monopolização do conhecimento, o capitalismo *informacional/global* (CASTELLS, 2002a) tem por eixo os recursos humanos, sendo a economia baseada na informação, no seu tratamento e processamento em grande escala. Decorre dela a existência de um novo setor: o setor quaternário, baseado no “saber” e no tratamento da informação (consultorias administrativas, assessorias, especialistas em marketing, organizadores de diferentes atividades, etc.) (AYUSTE et al., 1994).

8 Sobre *Sociedade da Informação* apoiamo-nos nas obras de Castells (2002a, 2002b, 2002c) e de membros do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), que têm se dedicado ao estudo nesta vertente. De acordo com Castells (2002a), a Sociedade da Informação é uma forma específica de organização social em que a gestão, a transmissão de informações e o processamento tornam-se as principais fontes de produção e poder devido às novas condições tecnológicas surgidas nessa nova era histórica. Ainda segundo o autor, nesse novo paradigma da tecnologia da informação, “o poder dos fluxos é mais importante do que os fluxos do poder” (2002a, p. 565). Em outras palavras, isso significa que estar na rede ou fora dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes essenciais de dominação ou transformação de nossa sociedade.

No atual contexto, a questão não reside no fato de que os setores agrários e industriais perderam força em favor dos serviços, mas no fato de a informação ser elemento central em todos eles. Ao invés de muitos empregados, essa nova realidade exige trabalhadores que se dediquem a fazer circular a informação, o que requer postos de trabalho com alta qualificação.

Dessa forma, identifica-se a permanência da sociedade capitalista e de suas desigualdades, de maneira que podemos perceber que o problema não está no produto, mas no processo pelo qual se dá. Flecha, Gómez & Puigvert (2001), com base nas análises de Castells, sintetizam as desigualdades dessa nova sociedade por meio de três binômios:

1. Interatuantes e interatuados: a hierarquia é mantida por quem acessa, seleciona e processa a informação e por quem elabora essa informação.
2. Trabalhadores em rede e trabalhadores desconectados: o acesso à rede pelas pessoas apresenta-se ainda dentro de um número bem pequeno comparado ao conjunto global.
3. Explorados e excluídos: o grande acesso de pessoas ainda não representa um mercado potencial, permanecendo à margem das intenções de aproximá-las da rede informacional.

Flecha, Gómez & Puigvert (2001) ressaltam que essa nova fase passou por dois períodos de transformação.

O primeiro período se configurou por ser um modelo anti-igualitário, desenvolvido na década de 1980, no qual um setor privilegiado da sociedade tinha uma relação favorável com o mercado de trabalho (trabalhos fixos e bem remunerados); outro grupo tinha uma relação eventual, normalmente com baixa qualificação, trabalhos instáveis e temporários; e o último grupo era formado por aquelas pessoas marginalizadas permanentemente pelo mercado de trabalho (CASTELLS, 2002c). Pertencer a um grupo ou a outro, cada dia mais, depende da possibilidade de se conduzir a informação, de modo a se ter acesso a uma educação de qualidade e de participação social.

Nessa dualização social, a ação das grandes corporações de informática, em busca de expansão do mercado, e a pressão de países excluídos e de movimentos sociais deu origem a uma nova tendência, chamada por Flecha, Gómez & Puigvert (2001) de Sociedade da Informação para todos. Tal momento caracteriza-se pela mobilização de setores da sociedade civil por democratização do acesso à rede e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que permitam a seleção e a utilização das informações de maneira crítica. Assim, a escolaridade passou a ser necessidade fundamental, enquanto lugar efetivo de

aprendizagem de leitura e escrita, matemática e informática, instrumentos que possibilitam acesso a outros conhecimentos e ferramentas.

Em decorrência do primeiro momento, quando se acentuou a separação entre os que têm posses e detêm os meios de produção daqueles que vendem sua força de trabalho e estão à margem da produção, surgiu o segundo e atual momento da Sociedade da Informação, no qual se evidencia maior necessidade de luta por uma Sociedade da Informação para todos(as).

Sobre a dualização social indicada pelos autores e autora, pode-se mencionar que o fim do século XX e início da primeira década do século XXI revelou a extrema desigualdade que se configurava. Castells (2001), por exemplo, a partir de dados do ano 2000, apresentava a América do Norte como a região com mais usuários da rede de Internet (161 milhões), seguida pela Europa (105 milhões). A região asiática contava com 90 milhões de usuários, a América Latina com 15 milhões, o Oriente Médio com 2,4 milhões e a África com 3,11 milhões. Tal divisória, segundo Castells (2001), não refletia apenas a divisão econômica já presente naquele momento entre as regiões do planeta; alertava que tal divisão também reproduzia as desigualdades sociais dentro de um mesmo território. Tomando o caso dos Estados Unidos como exemplo, indicava que as pessoas brancas, homens com maior escolaridade, que viviam na zona urbana e que não eram portadores de deficiências, eram os que mais tinham acesso à rede.

Dessa forma, os processos formativos se tornam muito mais importantes que em tempos atrás, enquanto práticas democráticas, comunicativas e de potencialização de interações entre diferentes sujeitos, que se apresentam como necessárias para a busca de maior igualdade social, informacional, política, econômica, etc., e ao mesmo tempo um desafio, já que não são todas as crianças, jovens e adultos que possuem acesso e conhecimento para lidarem com o processamento da informação.

No caso do Brasil, Mello & Bento (2007), ao estudarem o discurso acadêmico e governamental brasileiro a respeito da Sociedade da Informação, verificam que desde o final dos anos de 1980, os governos que se sucederam adotaram o discurso sobre a necessidade de inserção do país na Sociedade da Informação. Na década de 1990 foram efetivadas várias ações para garantir que o Brasil tivesse condições de sobrevivência nessa sociedade, culminando com a publicação do Livro Verde da Sociedade da Informação, em 2000, que traz metas para o país em diferentes áreas.⁹ Desde 2000, várias ações vêm

9 Com base no site <<http://www.socinfo.org.br>> do Programa, Pezzo (2003) sintetiza as metas das áreas e linhas de atuação da Sociedade da Informação para o Brasil:

- Ciência e tecnologia: ampliar as capacidades de colaboração e realização de experimentos cooperativos; absorção pela sociedade dos resultados científicos e tecnológicos; criar sistema de informação que efetive a interação entre os centros de pesquisa e o setor produtivo; automatizar o registro da produção científica e tecnológica;
- Educação: nas três frentes de atuação (superior/profissionalizante e pesquisa; ensino básico, e educação e treinamento extraescolar) pretende-se incrementar os processos de educação a distância e de interatividade;

sendo desenvolvidas pelos diferentes governos na direção das metas assumidas no Programa.

Considerando-se a inserção formal do Brasil no contexto da sociedade da informação, há de se tomar em conta o papel central que a escolaridade de boa qualidade assume nesse panorama. Isso significa, também, reconhecer o muito que ainda se há a fazer no país para que toda sua população tenha garantido seu direito à escolarização com efetiva aprendizagem de leitura e de escrita, de matemática, de idiomas, de informática, de conhecimentos sobre espaços, tempos e culturas, e sobre ciência e desenvolvimento com sustentabilidade.

Segundo dados do MEC/INEP/DAEB, nota-se uma defasagem na qualidade do Ensino Fundamental público brasileiro. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feito por amostragem, aponta para essa direção. Testes para avaliar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, a que foram submetidos alunos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em 2003, mostravam que 59% das crianças não sabiam ler e 52% não eram capazes de fazer contas matemáticas. Comparando esses dados com os do Censo Escolar de 2005, vemos que a situação ainda se manteve grave, tendo-se somente 2,9% de acréscimo no índice de desempenho em Língua Portuguesa e 5,3% no de Matemática. Os últimos dados do Saeb e Prova Brasil, divulgados pelo INEP em fevereiro de 2007, mostram que, numa escala de 0 a 500, as crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (ou 1º ao 5º anos) têm uma média de 172,3 em Língua Portuguesa (com foco em leitura) e 182,4 em Matemática (com foco na resolução de problemas). Mesmo considerando que a escala engloba todos os anos do Ensino Fundamental, a média alcançada pelos alunos e alunas da 4ª série ainda é bastante baixa e decaiu consideravelmente na última década, visto que em 1995 os resultados apontavam uma média de 188,3 (diferença de 16%) para Língua Portuguesa e 190,6 (diferença de 8,2%) para Matemática.

– Cultura: desenvolver uma “cultura digital popular” é a meta – espaços públicos conectados à Internet e produção de páginas coletivas na Internet para divulgação e valorização das culturas locais;

– Saúde: integrar os diversos setores para reestruturação do sistema no país;

– Empresas e trabalho: contribuir para a inserção da pequena e média empresas no mercado internacional; contribuir para desenvolver ambientes de comércio eletrônico e transações financeiras seguras através da rede; auxiliar a organizar o trabalho; identificar intervenções mais apropriadas ao novo contexto de produção; analisar o impacto da indústria da informação e da Internet como veículo de trabalho.

– Governo: integrar ações dos diferentes âmbitos governamentais; maior transparência das ações governamentais; melhorar serviços prestados diretamente ao cidadão (destaque para o e-governo);

– Meio ambiente e agricultura: desenvolver aplicações que possibilitem o conhecimento, o monitoramento e a tomada consciente de decisões sobre a utilização de recursos naturais renováveis e não renováveis;

– Transporte e trânsito: incrementar e otimizar a gerência de trânsito e de tráfego (fluxo);

– Relações Internacionais: avaliar o efeito das relações internacionais sobre o ritmo e a direção do desenvolvimento e utilização das tecnologias da informação.

Tais resultados indicam a necessidade de assumirmos compromissos com a escola pública brasileira e com as pessoas que a frequentam, e ao fazermos isso contribuiremos com a melhoria de nosso país.

Vale aqui afirmarmos algo mais: a construção de uma escola que promoverá uma sociedade da informação para todas as pessoas tem de contar com a conjugação de diálogo entre diferentes agentes sociais, para que de fato atenda a todas as pessoas e não apenas a uma pequena parcela.

A escola continua sendo formada e definida por um grupo minoritário de especialistas (professores, gestores, coordenadores, etc.), que planejam e decidem a educação a ser recebida pelas crianças, pelos jovens e adultos que a frequentam; uma educação traçada pela cultura dominante que não contempla a realidade multicultural e heterogênea da sociedade atual (ELBOJ SASO et al., 2002).

Segundo Elboj Saso et al. (2002), a escola atual provém do sistema educativo universal da Revolução Francesa, criado com o objetivo de acumular a informação transmitida, coerente com as necessidades da época. Atualmente, não mais necessitamos acumular informações, mas sim dominar o modo pelo qual podemos selecioná-las, processá-las e analisá-las, tornando a educação um processo de ensino e de aprendizagem mais flexível, que ocorra ao longo de toda a vida.

Acrescentemos a isso a influência da abertura de maiores possibilidades de democratização das esferas da vida cotidiana que a sociedade atual nos oferece, porque a reflexão e os processos de diálogo entre as pessoas têm cada vez mais importância (BECK, 1998) e devem ser potencializados pela escola como espaço público central de nossa sociedade. Há maior diversificação do conhecimento especializado e maior redefinição dos papéis sociais (do Estado, da família, da escola, dos meios de comunicação), os quais agora podem ser questionados e dialogados. Hoje há muitas fontes de informação que nos permitem contrastar e elaborar uma opinião própria (por exemplo, quando estamos doentes, temos o ponto de vista da medicina tradicional, das medicinas alternativas, dos grupos de autoajuda e dos grupos em rede). Agora as pessoas podem refletir e entrar em consenso sobre as diversas maneiras de fazer as coisas; as pessoas podem decidir casar-se ou não, ter filhos ou não, podem decidir continuar o trabalho que faziam seu pai e seu avô ou não, etc.

Desse modo, embora com as limitações do capitalismo, as pessoas tendem a contrapô-lo, buscando novas formas de vida a partir de um processo mais dinâmico de aprendizagem e de interações que se multiplicam. Segundo CREA (2003-2005 apud AUBERT et al., 2008):

Cada vez mais os sujeitos e os grupos se colocam como alcançar consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas ao entendimento,

processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional ao salão de nosso domicílio, passando pelo trabalho, o centro educativo, a família, as relações íntimas e as instituições que atendemos (CREA 2003-2005 apud AUBERT et al., 2008, p. 30, tradução nossa).

Paralelamente a esse giro dialógico, as ciências sociais consolidam-se enquanto disciplina no final do século XIX, colocando em questionamento as autoridades e relações tradicionais da modernidade. Porém, frente a isso, duas posturas se destacam: o *pós-modernismo* e a *modernidade dialógica*. O primeiro aparece como uma alternativa, porque critica as instituições e as conquistas da modernidade, proclamando “seu fim” junto com as ciências sociais; tal corrente defende a não existência de uma verdade universal, a não autoridade sobre o que é verdade e a produção do conhecimento via interpretação subjetiva: “*nenhuma pior ou melhor que a outra*” (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 39, grifo nosso).

Segundo Foucault, o conhecimento só se entende com relação de poder e, portanto, as ciências sociais são apenas o que as vozes do poder estabelecem como verdade, isto é, a imposição arbitrária de algumas vozes por cima das demais. A reação pós-moderna e a pós-estruturalista à imposição moderna da relação sujeito/objeto é a descentralização do sujeito, enfatizando a subjetividade, rejeitando a racionalidade e dissolvendo o projeto utópico de transformação social que continha a modernidade (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 39, tradução nossa).

Por outro lado, as teorias dialógicas denunciam essa reação antimoderna argumentando em favor do lugar da *intersubjetividade* e da *reflexão*; a ênfase é dada à ação humana e à possibilidade de relações humanas mais solidárias. Nessa direção, as ciências sociais se orientam para a transformação e a mudança social, tomando como eixo a modernidade dialógica. Segundo Elboj Saso et al. (2002), as teorias dialógicas possuem um duplo papel: analisar as dinâmicas dialógicas da sociedade e determinar os fatores que promovem ou inibem o diálogo e a consciência reflexiva das pessoas. Diferenciam-se do pós-modernismo pelo fato de buscarem objetivos e metodologia das ciências sociais que fundamentam e abrem caminhos para além do questionamento das autoridades tradicionais, para a transformação social.

Conforme já visto na primeira unidade deste livro, a obra de Paulo Freire e a de Jürgen Habermas são duas referências-chave para essa análise. Coincidentes em suas propostas de ação dialógica e relações democráticas, esses autores têm insistido na natureza comunicativa e dialógica em diferentes âmbitos da vida social e relações interpessoais, trazendo-nos exatamente a esperança e a utopia de um mundo melhor, pautado em ações que possibilitam o diálogo, o entendimento

e a mudança social. Muitos outros autores contemporâneos que defendem esse princípio estão desenvolvendo elementos que contribuem para com o giro dialógico na sociedade e para a compreensão da base dialógica da aprendizagem. Dentre eles, destacam-se: Beck e Giddens (sociologia); Vygotsky, Bruner, Wells e Bakhtin (psicologia). A seguir, apresentamos as principais contribuições de suas obras para o que aqui nos propomos fazer: transformar a escola em espaço mais dialógico, democrático, reflexivo.

2.3.1 Capacidade reflexiva

Segundo Braga (2008), o conceito de reflexividade desenvolvido por Giddens e por Beck, embora disposto sob diferentes perspectivas, representa um elemento importante para a radicalização da modernidade. Beck (1997) enfatiza o plano da autorreflexividade societária, enquanto Giddens destaca a autorreflexividade pessoal sobre aquilo que podemos chamar de “plano da vida”.

À luz desse conhecimento, Giddens (1991) destaca sua preocupação com a construção de uma análise institucional sobre as principais contradições existentes na vida moderna: segurança vs. perigo e confiança vs. risco. Acredita que a reflexividade seja uma característica central de toda ação humana e que deve ser priorizada de modo diferente nas atuais sociedades:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. Temos que elucidar a natureza deste fenômeno. [...] todas as formas de vida social são parcialmente constituídas pelo conhecimento que os atores têm delas. [...] em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz das descobertas sucessivas que passam a informá-las. Mas somente na era da modernidade a revisão da convenção é radicalizada para se aplicar (em princípio) a todos os aspectos da vida humana, inclusive à intervenção tecnológica no mundo material (GIDDENS, 1991, p. 45).

Giddens (1991) nos fala ainda da importância do processo de conscientização na reflexividade:

Poucas pessoas no mundo podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às vezes até determinadas por acontecimentos ou organismos distantes [...]. As ações cotidianas de um indivíduo produzem conseqüências globais [...]. Esta extraordinária – e acelerada – relação entre as decisões do dia-a-dia e os resultados globais, juntamente com o seu reverso, a influência das ordens globais sobre a vida

individual, compõem o principal tema da nova agenda. As conexões envolvidas são frequentemente muito próximas. Coletividades e agrupamentos intermediários de todos os tipos, incluindo o estado, não desaparecem em consequência disso, mas realmente tendem a ser reorganizados ou reformulados (GIDDENS, 1991, p. 75).

Por outro lado, Beck (1997) privilegia uma reflexão pautada no eixo estrutural da sociedade moderna, pensando na emergência de novas estruturas moldadas pelo fim da primeira modernidade (industrial) e o aparecimento da sociedade de risco. De acordo com o autor,

A modernidade reflexiva, como uma modernização ampla, solta e modificadora da estrutura, merece mais que curiosidade filantrópica por ser uma espécie de “nova criatura”. Também politicamente, esta modernização da modernização é um fenômeno importante que requer a maior atenção. Em certo aspecto, implica inseguranças de toda uma sociedade, difíceis de delimitar, com lutas entre facções em todos os níveis, igualmente difíceis de delimitar. Ao mesmo tempo, a modernização reflexiva envolve apenas uma dinamização do desenvolvimento, que, em si, embora em contraposição a uma base diferente, pode ter consequências exatamente opostas. Em vários grupos culturais e continentes isso é associado ao nacionalismo, à pobreza em massa, ao fundamentalismo religioso de várias facções e credos, a crises econômicas, crises ecológicas, possivelmente guerras e revoluções, sem esquecer os estados de emergência produzidos por grandes catástrofes – ou seja, no sentido mais estrito, o dinamismo do conflito da sociedade de risco (BECK, 1997, p. 14).

Pautadas nessas reflexões, podemos dizer que Giddens e Beck compartilham ideias importantes com Habermas e Freire sobre a necessidade de processos emancipatórios de educação pautados no diálogo e na reflexão. Tais autores argumentam a favor da emergência de novas formas organizacionais mais democráticas. Como diz Beck (1997, p. 46) “[...] é preciso abandonar a idéia de que as administrações e os especialistas sabem exatamente aquilo que está bem ou aquilo que está mau para todos”. Portanto, a modernização reflexiva possibilita processos ativos de autoidentidade, possibilitando o desenvolvimento de formas mais autênticas de emancipação humana.

2.3.2 Interação social

Defensor das capacidades universais das crianças, jovens e adultos, Vygotsky desenvolveu o conceito de inteligência prática e sua relação com o contexto social. Segundo Aubert et al. (2008), as pessoas continuamente criam e recriam significados acerca da realidade, construídos pelos acordos intersubjetivos alcançados por meio dos processos comunicativos. Nesse ponto, a teoria

histórico-cultural de Vygotsky, sobre desenvolvimento e aprendizagem, torna-se fundamental para o enfoque dialógico da aprendizagem, uma vez que explica a criação de conhecimento como um processo que parte da intersubjetividade e, posteriormente, torna-se subjetivo.

Por exemplo, quando as crianças necessitam resolver um problema como parte de uma atividade escolar, buscam a ajuda dos e das demais: perguntam ao professor e à professora e, quando se criam as condições na aula, também perguntam aos seus companheiros e companheiras. Também, quando têm de resolver um problema em grupo, frequentemente geram mais conhecimento porque por meio do diálogo vão além na compreensão dos conteúdos de aprendizagem (AUBERT et al., 2008, p. 108, tradução nossa).

Para Vygotsky, o pensar não se dá de forma separada do agir, sendo a interação elemento-chave. Dessa forma, o social é precursor do individual; a aprendizagem, do desenvolvimento; o intersubjetivo do intrapessoal, alcançando a consciência pela interação. Ele afirma que em todo desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duplicada: primeiro, em nível social e, mais tarde, em nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da própria criança (intrapsicológica), sendo todas as funções superiores originárias das relações entre os seres humanos (VYGOTSKY, 1996).

Assim, o autor destaca a importância de transformar o entorno para provocar o desenvolvimento cognitivo. No entanto, o que vem acontecendo em muitas reformas educacionais em todo o mundo é basear a educação somente no primeiro dos princípios, optando por adaptar o currículo ao contexto, conduzindo a adaptação dos conteúdos às diversas realidades do alunado e à perpetuação das desigualdades existentes e da situação de exclusão social que sofrem determinados grupos sociais.¹⁰

10 De acordo com Elboj Saso et al. (2002 apud GABASSA & MELLO, 2007), o modelo construtivista é, sem dúvida, o mais conhecido e difundido na atualidade. Nessa concepção de aprendizagem, a ênfase está posta no estudante e no processo de aprendizagem. É dada ao aluno(a) a oportunidade de construir novas aprendizagens e de conhecer a partir da experiência e da própria investigação. Assim, cada criança constrói diferentes significados, influenciados por seus conhecimentos prévios e seu entorno. O(a) professor(a), por sua vez, investiga diferentes maneiras de construir significados e as melhores formas de intervir para melhorar essa construção. A racionalidade aqui, mais uma vez, apresenta-se como técnica e instrumental, pois leva em consideração os melhores caminhos para o desenvolvimento individual de cada criança, entendendo que os objetos e o mundo terão significados diversos para cada uma delas, de acordo com seus conhecimentos prévios e sua realidade. Na escola, muitas vezes isso aparece como respeito à diversidade e ao ritmo de cada sujeito, mas não se levam em conta as desigualdades de contexto dos(as) alunos(as), o que acaba por gerar o aumento dessas mesmas desigualdades. Essa corrente da psicologia apresenta, ao menos teoricamente, as bases para a construção de uma outra racionalidade, que se pauta nas interações, no diálogo e na comunicação. Mas, a maneira como vem sendo utilizada, coloca-a exatamente na direção oposta e mantém a educação sob a égide da racionalidade técnica e instrumental que, em vez de transformar, adapta, e no lugar de promover a máxima aprendizagem de todas as crianças, acaba por perpetuar as desigualdades sociais.

Segundo Aubert et al. (2008), é preciso priorizar as interações transformadoras que aumentam o nível de aprendizagem das crianças ao invés das interações adaptadoras que apenas reproduzem os baixos resultados. As primeiras utilizam o conhecimento prévio como ponto de partida, transformando-o em igualdade de oportunidades, e não como ponto de adaptação.

As interações que transformam a pessoa, o “eu” acadêmico do alunado, aumentando as próprias expectativas, confiança e autoestima, são interações que aumentam as aprendizagens e o sentido de aprender. O que ocorre em alguns casos é que, sobre aquelas crianças com rendimento mais baixo, já se tem criado umas etiquetas negativas e um círculo de baixas expectativas que é difícil romper e que impregnam suas interações (AUBERT et al., 2008, p. 159, tradução nossa).

As autoras e o autor afirmam que também para Bruner (1988 apud AUBERT et al., 2008) o processo de interiorização das pessoas depende da interação com os demais. Tanto ele quanto Vygotsky entendem que o pensamento cognitivo se desenvolve pela interiorização da cultura, tendo a educação a função de orientar e estimular o desenvolvimento. A cultura configura-se como uma extensão do diálogo, no qual a criança aprende a construir conceitualmente o mundo com a ajuda da pessoa adulta.

Mediante a educação as crianças se apropriam da cultura, em um processo interativo no qual o professor ou a professora proporcionam um “andaime” que facilita a aquisição das ferramentas culturais necessárias para a participação efetiva em atividades sociais. A ideia no ensino é que, progressivamente, esta ajuda do professorado seja retirada aumentando a autonomia do alunado no processo de aprender (BRUNER, 1995 apud AUBERT et al., 2008, p. 118, tradução nossa).

Aubert et al. (2008) apontam que a *intersubjetividade* é o eixo de seu trabalho. Nesse sentido, as autoras e o autor apontam para a importância que Bruner deposita nas aulas, na forma como devem ser convertidas em *subcomunidades de aprendizes mútuos*, numa relação em que a autoridade do professor não seja confundida com posição de poder.

Tais contribuições implicam na necessidade de se reestruturar os espaços educativos em espaços efetivamente mais democráticos e dialógicos, nos quais todas as pessoas possam ouvir e expor suas ideias.

2.3.3 Imaginação dialógica

Nas análises de Gabassa (2009), as contribuições de Bakhtin (1988) reforçam as ideias de Bruner sobre o entendimento do diálogo e da aprendizagem enquanto processos intersubjetivos, pois este autor entende que toda enunciação apresenta, ao mesmo tempo, a relação com o subjetivo e o mundo externo. “Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (BAKHTIN, 1988, p. 66).

Com atenção voltada ao estudo do *dialogicismo* e da *polifonia*, Bakhtin (1988) buscou analisar as múltiplas vozes presentes na leitura de novelas e textos literários, especialmente no campo da alfabetização e da linguística.

No entendimento de Aubert et al. (2008), Bakhtin parte de um problema fundamental na filosofia da linguagem, isto é, a ambiguidade inerente à linguagem, uma vez que esta, por ser engendrada numa sociedade cercada pela ideologia, revela, por si mesma, também uma ideologia e, deste ponto de vista, cada pessoa fala a partir de uma perspectiva de mundo, mas, justamente por isso, é necessário que criemos significados comuns dialogicamente com outras pessoas.

As contribuições de Bakhtin parecem-nos fundamentais para a compreensão do que vimos tentando apresentar neste trabalho acerca da importância da palavra e da comunicação como fatores-chave para o entendimento dos processos sociais e educativos. O *dialogismo* (enquanto relação entre a linguagem, a interação e a transformação social), assim como o entendimento de que um indivíduo não existe fora do diálogo, parecem elucidar, ainda mais, nossa problemática.

Entretanto, cabe ressaltar algumas importantes diferenças entre o entendimento de diálogo apresentado por Bakhtin e o que estamos adotando neste estudo, o qual é ancorado especialmente nas teorias de Freire e Habermas.

Desde o nosso ponto de vista, a perspectiva de diálogo de Bakhtin refere-se mais amplamente ao encontro entre, no mínimo, duas lógicas, sem que isto presuponha a interlocução encarnada entre duas ou mais pessoas:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Em outras palavras, a teoria de Bakhtin nos ajuda a compreender como cada pessoa vai se constituindo de diferentes vozes, veiculadas por diferentes

suportes, embora tais processos não signifiquem a produção do sujeito como puro reflexo das ideias que circulam na sociedade e com as quais ele tem contato, visto o conceito de *contrapalavra* por ele desenvolvido. Porém, sua formulação se afasta da de Freire (de diálogo) e da de Habermas (de ação comunicativa) ao não ter a intenção de articular o diálogo a uma conseqüente ação do sujeito no mundo.

Outra importante consideração que gostaríamos de fazer refere-se ao entendimento da palavra enquanto um signo de ideologia apresentado por Bakhtin (1988). Na perspectiva desse autor, como já destacamos, a palavra é construída na interação social e, por isso, carrega consigo as contradições que a vida social produz e reproduz, inclusive a ideologia que perpassa todas as relações. A comunicação cotidiana, porém, é destacada por Bakhtin como uma possibilidade de criatividade diante dos sistemas ideológicos, o que parece bastante próximo da ideia de Habermas quanto à constituição do mundo da vida e de sua possibilidade de intervenção junto ao sistema. Entretanto, Bakhtin parece ceder a uma força maior das estruturas que invadem a esfera da vida cotidiana.

Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados (BAKHTIN, 1988, p. 120-121).

Sua perspectiva, ao que nos parece, concede grande força à infraestrutura, deixando a superestrutura mais que condicionada pelo sistema, sendo praticamente determinada por ele, o que difere bastante da compreensão de mundo e sociedade por nós destacada, baseada em Habermas e Freire. Segundo esses autores, a ação e o diálogo dos sujeitos contam com maior autonomia e possibilidades de atuação diante da realidade.

De toda maneira, como nos lembram Aubert et al. (2008), a ideia de uma *cadeia de diálogos*,¹¹ apresentada por Bakhtin (1988), é extremamente potencializadora dos processos educativos baseados no diálogo, pois remete a cada educador/a a ideia de que seus alunos e alunas interagem nas aulas e nos outros espaços a partir de todos os diálogos que estabeleceram anteriormente.

11 Conceito entendido pela presença dos diálogos que desenvolvemos com outras pessoas e que levamos conosco nas interações.

Considerar que a aprendizagem é também uma cadeia de diálogos nos ajuda a entender a complexidade das interações e comunicação nas escolas e a necessidade de colaborar com todas as pessoas com as quais se relacionam os alunos e alunas, já que todas elas estão influenciando em seu pensamento, aprendizagem e desenvolvimento (AUBERT et al., 2008).

2.3.4 Indagação dialógica

Wells (2001) considera que a educação precisa ser levada a cabo, em forma de diálogo sobre questões que sejam do interesse dos participantes. Para ele, a forma como se ensina os estudantes é tão importante quanto o que se espera que aprendam. Nesse sentido, o processo educativo deve ser colocado como uma construção conjunta de conhecimento, e não um processo de pura transmissão ou aprendizagem solitária, algo que o autor denomina *indagação dialógica*.

Seus escritos estão baseados na construção teórica de Vygotsky, entendendo que, no lugar do ensino tradicional pautado na transmissão, por um lado, e a aprendizagem não estruturada baseada no descobrimento, por outro, destaca-se a coconstrução de conhecimento por parte de participantes mais maduros e menos maduros que atuam conjuntamente numa atividade.

No lugar de um individualismo competitivo, precisa existir uma *comunidade colaborativa*, na qual o educador é o líder e todos os participantes aprendem junto com os demais, participando conjuntamente do processo de diálogo.

O autor propõe que o ensino e a aprendizagem sejam processos contínuos de indagação e diálogo, nos quais os conhecimentos construídos pelos estudantes e a aprendizagem transformam continuamente a maneira pela qual o(a) professor(a) compreende e atua na aula. Por isso, pensar o processo dialógico como aquele que garante a efetiva aprendizagem, tanto de alunos(as) como de professores(as), na prática do ensinar e aprender, significa considerar que a dinâmica da sala de aula assume um papel preponderante, uma vez que por meio dela os diferentes diálogos são viabilizados.

Quanto a isso, destacam-se os escritos de Mello (1995), no sentido de apontar os conhecimentos transmitidos na sala de aula como conhecimentos formais adquiridos enquanto herança social, tendo o papel de ampliar o referencial de análise sobre o mundo que os estudantes já possuem. Trata-se de processos de pensamento como análise, síntese e generalização que permitem aos sujeitos atingir um estágio de abstração em que é possível libertar-se da experiência direta e refletir sobre ela, ou seja, trata-se de um instrumento de emancipação.

Entretanto, ressalta Mello (1995), quando se fala em ampliação do referencial de análise por meio do conhecimento formal, pressupõe-se que, ao chegar à escola, o(a) estudante já possui toda uma vivência anterior, a qual compõe o seu conhecimento cotidiano. Nesse sentido, a função da escola não é a de transmitir conhecimentos, mas a de ser mediadora entre o mundo individual do aluno e o mundo social mais amplo que o engloba.

Considerando, portanto, que a escola deve relacionar o conhecimento de base que os alunos e alunas trazem consigo, ou seja, o conhecimento do cotidiano, com o conhecimento formal e mais elaborado que lhes permite uma reflexão sobre os sujeitos e sua atuação no mundo, a presença do diálogo na sala de aula torna-se imprescindível.

De acordo com Mello (1995), o estabelecimento do diálogo é o que permite aos alunos e alunas chegarem a novos níveis de compreensão da realidade – uma relação permanente de diálogo entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, Mello (1995) explica que a escola tem de superar a visão do saber como um produto pronto, que o professor(a) transmite ao aluno(a), e assumir o conhecimento como uma produção conjunta. Muitas pesquisas e diferentes teorias, como as que apresentamos aqui, têm demonstrado que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. Elas não simplesmente “recebem” um conhecimento, mas o relacionam com outros conhecimentos que já possuíam, elaborando-os e aperfeiçoando-os.

Teóricos e teóricas, pesquisadores e pesquisadoras, como esses(as) que aqui citamos, contribuíram e vêm contribuindo em grande medida para a proposta de aprendizagem dialógica. A perspectiva dialógica em contexto escolar, inclusive em sala de aula, que tem como eixo o diálogo, a comunicação e, portanto, a interação entre as pessoas, apresenta-se como eixo de discussão da próxima unidade.

2.3.5 As dimensões do compromisso do(a) professor(a)

A partir do que vimos nos itens anteriores, propomo-nos, agora, a pensar a respeito do papel do(a) professor(a) na sociedade atual e: o que lhe compete na construção e na transformação da escola?

Sabemos dos limites e dos desafios enfrentados pela docência nas últimas décadas, porém, partindo da escolha que fazemos e do compromisso que assumimos ao fazê-la, entendemos a competência do(a) professor(a) como Rios (1999): *saber fazer bem* numa dupla dimensão: técnica e política. Dominar os conteúdos é tão importante quanto aquilo “[...] que é desejável, que está estabelecido valorativamente quanto à minha atuação” (RIOS, 1999, p. 48). A autora também destaca

a ética como elemento mediador da prática docente, uma vez que está presente na organização do saber que será transmitido na escola e, simultaneamente, no sentido que será dado a esse saber na sociedade.

Segundo a autora, há um grave problema nisso, uma vez que nossa sociedade relaciona o “ser bom” a certos interesses, favorecendo indubitavelmente certa parcela da nossa sociedade. Ressalta que enquanto a ênfase for dada apenas ao se “fazer o bem”, sem questionar criticamente a ação, a qualidade da educação não poderá ser atingida. Ao nosso entender, essa ação precisa ser desenvolvida por meio do diálogo, da interação, do entendimento e da reflexão.

Nesse sentido, julgamos possível pensar a escola e a prática do(a) professor(a) como espaço e prática de diálogo e de consenso na busca por uma sociedade desejada.

É nessa medida que o(a) professor(a) pode atuar como *intelectual transformador* nos termos de Giroux (1990), fazendo suas argumentações não apenas no sentido de denúncia, mas de anúncio também, movimentando-se do discurso para a ação. Esse termo também é defendido por outros autores como Ianni (1986), embora mantendo o sentido literal dado por Gramsci a ele, o de *intelectual orgânico*

no sentido de entrar na produção cultural ou na produção cultural de valores, ideais, planos, visões de mundo que entram na máquina da sociedade e fazem parte do jogo das forças sociais em luta, no âmbito da sociedade, com relação à reforma agrária, habitacional, universitária, à ditadura, democracia, ao capitalismo e socialismo (IANNI, 1986, p. 49).

Portanto, um dos desafios que se enfrenta é justamente a boa articulação entre as dimensões técnica e política, mediadas pela ética, por meio da qual o(a) professor(a) faz sua escolha e, aqui lembramos Freire: nossas escolhas demandam posicionamentos a favor ou contra algo.

No nosso caso, autoras deste livro, estamos a favor de uma educação que promova a sociedade da informação para todas as crianças, jovens e pessoas adultas. Uma educação que se dê em conjunto com todos(as), e aqui consideramos importante destacar uma metáfora de Chauí (1980) utilizada por Rios (1999):

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e

nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUI, 1986, p. 39 apud RIOS, 1999, p. 71).

Ou seja, mediador que faz a articulação entre cultura, saber sistematizado e realidade. Mediador que possui um papel social diferente do aluno, que sabe fazer bem o que se propõe a ensinar, que possui criticidade, mas também atua com amor, humildade, postura dialógica, que pode vir a ser potencializada pelos demais fatores intra e extraescolares.

2.4 Considerações finais

A partir das indagações levantadas nesta unidade, identificamos que algumas teorias vêm se dedicando à análise das mudanças que a sociedade da informação tem imprimido em todos os âmbitos de vida, a partir de um processo que está progressivamente se produzindo. Nesse processo, há ainda o chamado *giro dialógico*, que potencializa a necessidade de diálogo das ações e das relações, tendo-o como principal eixo de tomada de decisão.

Embora com focos diferentes, as teorias abordadas na presente unidade e na anterior se assemelham no que diz respeito à busca por um mesmo objetivo: explicar a realidade e apontar orientações para a melhoria da mesma, levando-se em conta a dinamicidade das sociedades. Elas indicam fatores importantes a serem considerados nas formas de agir e de se relacionar, como o diálogo, a reflexão, o entendimento, a cooperação. Pensar nesses fatores e nas formas com as quais podemos desenvolvê-los na escola torna-se fundamental.

Assim, afirmamos que nossa mirada sobre a escola pode, sim, estar comprometida com a mudança da sociedade por meio de boas ações e boas teorias, que estejam empenhadas em sustentar práticas educativas de mudanças e aumentar os níveis de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos em processo de escolarização.

2.5 Estudos complementares

- Sobre Sociedade da Informação, consulte:

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996. Disponível em: <http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2010.

- Sobre o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, acesse:
<<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>>.
- Veja mais sobre os dados da Prova Brasil e Saeb no site do MEC:
<http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=82&Itemid=99>.

UNIDADE 3

Aprendizagem dialógica: uma prática
educativa de excelência para todas(os)

3.1 Primeiras palavras

Ao nos referirmos à intenção de desenvolvimento de práticas educativas de excelência, é preciso explicitar sobre quais práticas estamos tratando e os compromissos a serem assumidos pelo(a) professor(a) que com elas se envolvem. Nelas, qual conhecimento está envolvido? De qual abordagem de ensino estamos falando? Buscar respostas para essas questões implica não só escolher maneiras de caminhar, de agir, de nos relacionar com as outras pessoas durante processos de ensino e de aprendizagem, mas também de realizar pesquisa acadêmica sobre uma dada realidade, com o intuito de compreendê-la, desvendá-la, construí-la, analisá-la e refazê-la. Uma maneira pela qual se revela o estar no mundo e com os outros, coerentes com a perspectiva transformadora anteriormente apresentada. Nesta unidade, portanto, abordaremos a prática pedagógica dos(as) professores(as) e as práticas da pesquisa científica, ressaltando a importância da postura dialógica diante das pessoas e da produção de conhecimento por meio da *aprendizagem dialógica*.

3.2 Problematizando o tema

O que eu aprendo sobre a realidade e o que apreendo da realidade a partir do diálogo? Como posso, ao compreender a mim e à realidade em que vivo, transformar práticas exclusoras e potencializar as práticas que já são humanizadoras? Como posso fazer a denúncia, sem nela me deter, construindo o anúncio? Essas questões guiam a apresentação e a argumentação da presente unidade. Na perspectiva dialógica aqui apresentada, o conceito de intersubjetividade ultrapassa o de subjetividade, ao entender que *eu sou no mundo e com os outros*; o conceito de reflexão dialogada ultrapassa o de reflexão solitária – ou aquela realizada apenas entre profissionais – como reconhecimento dos limites humanos: cada pessoa conhece apenas a partir da experiência própria e do seu corpo que se move num mundo desigual. Dedicaremos-nos a apresentar, num primeiro momento, o conceito de *aprendizagem dialógica*, apoio para se pensar as práticas educativas e, posteriormente, a *metodologia comunicativo-crítica* de pesquisa, que sistematiza caminhos dialógicos na forma de construir conhecimentos acadêmicos por meio de pesquisa acadêmica.

3.3 Aprendizagem dialógica

Após compreendermos a realidade social e algumas teorias dialógicas comprometidas com a transformação social, partimos para a compreensão de como elas podem ser potencializadas dentro de qualquer espaço e situação escolar,

inclusive na sala de aula. Para abordarmos essa questão, apresentamos, neste item, o conceito de aprendizagem dialógica como uma das possibilidades favoráveis às ações relacionadas ao reconhecimento do diálogo e de participação democrática.

O conceito de aprendizagem dialógica foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Pautada nos pressupostos teóricos de Habermas e de Freire, autores estudados anteriormente, a aprendizagem dialógica tem por objetivo promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos. Para tanto, os princípios envolvidos no conceito baseiam-se em teorias eficazes para se alcançar a igualdade educativa e social.

Atualmente, essa perspectiva vem se desenvolvendo em escolas por meio de propostas concretas de transformação dos bairros, das escolas e das aulas. Uma delas é a proposta de Comunidades de Aprendizagem, que vem sendo desenvolvida na Espanha e no Brasil como uma ideia de radicalização do diálogo¹² em escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de pessoas adultas.

Elboj Saso et al. (2002) definem aprendizagem dialógica como:

O que resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, ou seja, um diálogo em que diferentes pessoas aportam argumentos em condições de igualdade, para chegar ao consenso, partindo de que queremos nos entender falando com base em pretensões de validez (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 92, tradução nossa).

A possibilidade de participação igualitária é favorável para a troca de experiências e o respeito entre os diversos conhecimentos provenientes do *mundo da vida* de cada pessoa. A aprendizagem dialógica é compatível com a ideia de que a aprendizagem depende de todas as interações que realiza o alunado dentro e fora da sala de aula. Assim, é preciso superar a sala de aula tradicional da sociedade industrial e abri-la a outros agentes educativos, coordenando-a com tudo o que sucede fora dela. Esses elementos compõem a chave para se enfrentarem questões como o fracasso escolar e os problemas de convivência. Nessa perspectiva, todos os agentes educativos, além de poderem entrar na sala, participam e se entendem para planejar ações comuns por meio do diálogo igualitário (comissões, assembleias, entrada na sala de familiares e voluntariado, etc.). Assim, a aprendizagem dialógica se mostra como a mais adequada para responder às novas exigências sociais e educativas da sociedade da informação. Faz com que

12 Proposta que se configura como um projeto de transformação social e cultural, que aposta nas capacidades de todas as crianças, contando com toda a comunidade educativa para se alcançar esse objetivo.

a comunidade se envolva na educação das crianças, já que a escola não mais pode assumir toda esta responsabilidade sozinha. A entrada de diversas pessoas e culturas na escola possibilita aprendizagens mais ricas e variadas; estimula-se o diálogo igualitário entre todos os agentes educativos ante um objetivo comum; utiliza-se o diálogo para aprender mais (potencializam-se as capacidades de seleção e processamento da informação por meio de um diálogo que gera reflexão) e melhor (aprendizagem com valores: solidariedade, trabalho em equipe, etc.).

Mas para que isso aconteça, os(as) professores(as) também deverão passar por mudanças, principalmente nas suas formas de relacionamento.

A aparição de novas formas de se relacionar e de exclusão implica a recriação do professorado mais como participante num diálogo com famílias, com os estudantes e com toda a comunidade, que como o experto no conhecimento curricular limitado ao contexto de aula (AUBERT et al., 2008, p. 85, tradução nossa).

Segundo Aubert et al. (2008), é preciso priorizar as interações transformadoras que aumentam o nível de aprendizagem das crianças ao invés das interações adaptadoras que apenas reproduzem os baixos resultados. Uma das formas de se alcançar isso seria a entrada de mais pessoas da comunidade nas aulas.¹³

A partir disso, passamos agora a apresentar os princípios que fundamentam a *aprendizagem dialógica*: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário

De acordo com Flecha (1997), o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições das pessoas em função da validade de seus argumentos, e não a partir de posições de poder. De acordo com Habermas (2001 apud AUBERT et al., 2008, p. 170), as relações humanas ocorrem dentro de diversas possibilidades que oferecem duas direções: relações de poder e relações dialógicas que, respectivamente, se embasam na violência física ou simbólica de uns/umas sobre outros(as) e na comunicação que leva a compartilhar uma ação. As relações entre professores(as) e familiares são de poder quando aqueles planejam o processo de ensino e de aprendizagem sem ao menos oferecer abertura de participação aos familiares e a outras pessoas participantes. São relações dialógicas quando ocorre o processo inverso, considerando as contribuições e auxílio dos(as) mesmos(as) em função do impacto que possuem na melhoria da aprendizagem de todas as crianças e da educação.

13 A título de exemplo temos os grupos interativos, que são uma forma de organização da aula; divide-se a turma em pequenos grupos, que serão acompanhados por adultos voluntários. Estes recebem orientações da professora da sala, que é quem prepara as atividades, para estimular a interação entre as crianças para a colaboração na aprendizagem.

Segundo Aubert et al. (2008), isso não garante relações 100% dialógicas, mesmo porque em toda relação, embora prevaleça o diálogo, não podemos desconsiderar as relações de poder produzidas devido às desigualdades existentes na mesma estrutura social.

Não obstante, sendo consciente dessa desigualdade estrutural, o professorado e os profissionais da educação em geral podem buscar as melhores condições para reduzir ao mínimo a influência dessa desigualdade em sua relação com a comunidade, de forma que se criem diálogos entre o centro educativo e a comunidade que sejam ao máximo igualitários e livres (AUBERT et al., 2008, p. 171).

É importante não confundir diálogo com conversas, já que estas nem sempre têm o propósito do diálogo de se chegar a acordos. Assim, tanto o professorado, o alunado como os familiares e o voluntariado podem contribuir com questões valiosas para a escola, uma vez que todas(os) se colocam na articulação de melhores soluções para problemas em uma dada realidade. Por exemplo, a escola pode discutir com os familiares, alunos e outros(as) participantes as melhores formas para o ensino da leitura e da escrita, porque o importante é que todos(as) aprendam a ler e a escrever, e isso os une em torno de um objetivo comum.

Inteligência cultural

Quanto a esse princípio, Flecha (1997) destaca a capacidade que toda pessoa tem para adquirir conhecimento em diferentes espaços e a necessidade de exceder a supervalorização das habilidades adquiridas no meio escolar – o que é tratado de maneira geral como inteligência, devendo ser redimensionada no termo *inteligência acadêmica*. Há uma infinidade de habilidades práticas, habilidades comunicativas e cooperativas adquiridas em outros âmbitos de vida e que são menosprezadas ao nos referirmos à “inteligência” na escola. Cada pessoa desenvolve sua inteligência e suas aprendizagens segundo o contexto social no qual se movimenta, e, portanto, cada pessoa desenvolve um tipo de inteligência (prática ou acadêmica) segundo o lugar onde realiza suas interações, ao que se denomina *inteligência cultural*. Com base no princípio de inteligência cultural, pressupõe-se que todas as pessoas podem participar ativamente da escola, podendo com ela contribuir em um plano de igualdade. Nesse sentido, as habilidades comunicativas são muito importantes para esse processo.

Desde a perspectiva dialógica da inteligência cultural, as operações mentais próprias das inteligências acadêmicas e práticas devem ser analisadas em contextos comunicativos. Todas as pessoas têm inteligência cultural (FLECHA, 1997, p. 21, tradução nossa).

O problema, ressalta o autor, é que temos um valor social imposto pelos grupos privilegiados à sua forma de comunicação. Em nossa sociedade, a inteligência acadêmica é considerada mais importante que a inteligência prática. Mas

segundo o princípio da inteligência cultural, ambas são igualmente importantes, podendo ser mutuamente enriquecidas e/ou desenvolvidas por meio da interação comunicativa.

Para que as pessoas possam transferir suas capacidades anteriores a novos contextos, Flecha (1997) indica três passos fundamentais:

- Autoconfiança interativa: diz respeito ao reconhecimento, por parte do grupo, das riquíssimas capacidades já demonstradas por todas as pessoas do grupo em outros espaços;
- Transferência cultural: a descoberta da possibilidade de demonstrar a mesma inteligência cultural em um novo contexto acadêmico;
- Criatividade dialógica: constatação da aprendizagem gerada a partir das interações com as outras pessoas.

Esses são passos que juntamente com o diálogo igualitário oferecem maiores possibilidades de movimentação na escola e em outros âmbitos sociais, presumindo-se que todas as pessoas têm o que aprender e também o que ensinar.

Transformação

Pautando-se em Freire (2006b), Flecha (1997) destaca que não somos seres de adaptação, mas de transformação. Conforme visto na primeira unidade, as teorias sociais já estão discutindo o caráter dual da ação, como se pôde notar com os conceitos de sistema e mundo da vida, de Habermas, e de suporte e mundo, de Freire, que priorizam as alternativas transformadoras por meio das relações intersubjetivas. Ambos os conceitos mostram que nem a sociedade nem a educação são consequências exclusivas das estruturas. As relações intersubjetivas também geram, mantêm ou transformam a sociedade.

Dimensão instrumental

Visto a partir da perspectiva do diálogo, esse princípio se define pelo desenvolvimento dos conhecimentos que são necessários para a sobrevivência no contexto atual, informacional. Nesse sentido, não só a aprendizagem instrumental de conhecimentos escolares e de habilidades acadêmicas, mas também das comunicativas tornam-se fundamentais.

De acordo com Flecha (1997), tanto as alternativas conservadoras quanto as progressistas coincidem, com frequência, em acreditar que a aprendizagem instrumental está em oposição ao diálogo. As primeiras condenam o diálogo excessivo em aula e a democratização do sistema escolar enquanto fatores de decadência da aprendizagem técnico-científica. As segundas opõem a formação humana à formação técnica.

A aprendizagem dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental; nela, a aprendizagem instrumental intensifica-se e torna-se mais profunda. Isso porque o diálogo e a reflexão fomentam o desenvolvimento da capacidade de seleção e de processamento da informação, um dos mais importantes instrumentos na sociedade em que vivemos.

Flecha (1997) argumenta, nesse sentido, sobre como a relação com as outras pessoas coloca à nossa disposição tanto diferentes informações quanto formas de seu processamento. O diálogo nos ajuda a escolher os melhores meios de transporte, como também saber lidar com um chefe ou superior no trabalho, por exemplo. E a reflexão é imprescindível para que possamos entender as tarefas a serem realizadas e também para que possamos buscar novas respostas para a solução de problemas. “Quando o diálogo é igualitário, fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e apresentar os próprios” (FLECHA, 1997, p. 33, tradução nossa).

As concepções tradicionais, muitas vezes, apresentam uma educação tecnocrática, distante do conjunto de aspectos que configuram a comunicação humana, e que, nessa perspectiva, não é eficaz, tampouco tem sentido para quem a recebe. As concepções renovadoras, por outro lado, acreditam que o diálogo apenas mascara a mesma aprendizagem proposta pelos tradicionais.

Na perspectiva da aprendizagem dialógica inclui-se a aprendizagem dos elementos fundamentais de nossa realidade; além disso, os objetivos e conteúdos do ensino são decididos coletivamente, por meio de argumentos. As necessidades de uma aprendizagem instrumental são apontadas diariamente, no trabalho, nas escolas, nos bancos, etc., e dela abrir mão seria aumentar ainda mais as desigualdades já existentes.

As classes privilegiadas nem sequer discutem se deveriam ou não ter esse tipo de conhecimento (saber ler e escrever muito bem, saber informática, saber outros idiomas), pois têm clareza de sua crescente importância para a vida na atualidade. Mas, muitas vezes, os intelectuais ditos progressistas pensam que devem e podem escolher reduzir ou excluir os conteúdos a serem aprendidos pelas classes populares, mascarando de libertadoras práticas que, na verdade, geram mais desigualdades escolares e sociais.

Criação de sentido

De acordo com Elboj Saso et al. (2002), o princípio de criação de sentido implica “dar uma determinada orientação vital a nossa existência, sonhar e sentir um projeto pelo qual se luta, implica sentir-se protagonista da própria existência” (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 105, tradução nossa). Isso significa maior abertura na tomada de decisões e nas escolhas que cada pessoa faz para a própria vida, para além dos condicionantes estruturais. Porém, ressaltam as autoras e o autor

que esse sentido surge das interações entre as pessoas, das redes de solidariedade e de diálogo que estabelecem em projetos conjuntos, como apoio à própria reflexão individual.

A criação de sentido, ainda segundo elas e ele, refere-se também a um compromisso pessoal para com os demais, que se articula concomitantemente à solidariedade e à igualdade, com respeito e transformação. Num ambiente dialógico, essa criação de sentido se produz em todo processo educativo, por meio da interação entre as pessoas – adultas, jovens e crianças – provenientes de diversos lugares (comunidade, universidade, entidades, etc.), que ampliam suas referências de contato e de amizades. Conforme afirma Flecha (1997):

Todo mundo pode sonhar e sentir, dar sentido à existência. A contribuição de cada um é diferente da do resto e, portanto, irrecuperável se não a temos em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é de onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor (FLECHA, 1997, p. 35, tradução nossa).

Nesse sentido, a escola, aponta Flecha (1997), deve ser espaço para dialogar e não para calar. Isso porque o sentido só ressurge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações. E as falas devem poder ser sobre o cotidiano e sobre a vida de maneira geral: “Não há oposição entre diálogo pedagógico e diálogo cotidiano, mas sim colaboração e enriquecimento mútuo” (FLECHA, 1997, p. 37, tradução nossa). O coletivo apresenta-se como ponto-chave no processo contínuo de reconstrução individual sobre o sentido global da vida.

Solidariedade

A solidariedade constitui-se num dos elementos centrais da aprendizagem dialógica na busca pela superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, Aubert et al. (2008) apontam para a importância da existência de coerência entre pensamento e ação, perguntando: podemos oferecer um ensino solidário se não somos solidários(as)? Podemos alcançar melhores resultados se não nos importa a exclusão social e educativa?

Segundo as autoras e o autor, ser solidário(a) não significa oferecer, para todas as pessoas, apenas as mesmas oportunidades que se tem, mas também os mesmos direitos e resultados, procurando agir quando estes não são garantidos. Apontam, ainda, com base nas análises de Giroux (1990), que os professores(as) são solidários(as) quando atuam como *intelectuais transformadores*, os quais se indignam com as injustiças sociais, sobretudo, pensando em ações e atuando para mudá-las.

Nesse sentido, as práticas educativas que se propõem igualitárias e dialógicas só podem fundamentar-se em concepções solidárias, pois acreditam que, no lugar do poder, podemos apostar na força das redes de solidariedade e lutar coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

Igualdade de diferenças

Na perspectiva de Flecha (1997), a igualdade é o valor que deve orientar toda prática educativa. Na mesma direção pergunta-nos Freire (2006b, p. 93): “como posso ser tolerante se, em vez de considerar o outro como diferente de mim, o considero como inferior?”. Assevera que as propostas educacionais implantadas pelos governos nas últimas décadas, embora defendam uma perspectiva de diversidade nas escolas, têm, sim, gerado mais desigualdades educativas. Para superá-las, esse autor aponta duas reorientações necessárias para as escolas: pensar a diversidade enquanto *igualdade de diferenças* e superar a concepção de aprendizagem significativa¹⁴ estabelecendo a perspectiva de uma aprendizagem dialógica.

Quanto à primeira reorientação, Flecha (1997) destaca que a *igualdade de diferenças* questiona, por um lado, a concepção homogeneizadora da igualdade que historicamente a escola quer estabelecer, impondo a todos uma forma de ser, e, por outro, o discurso sobre a diferença como redução à igualdade de oportunidades. Tais concepções e posturas, segundo o autor, pretendem, no caso da primeira, integrar todos os alunos e alunas num currículo homogêneo, levando ao fracasso aquelas crianças que possuem saberes diferentes dos que são impostos pela escola. Já em relação à segunda reorientação, busca-se a superação da concepção de aprendizagem significativa, pois esta menospreza o fato de vivermos em uma sociedade desigual, cujas desigualdades são também pautadas e agravadas pelos conhecimentos e habilidades acadêmicos.

Ainda de acordo com Flecha (1997), a aprendizagem dialógica se aproxima da igualdade de diferenças, pois a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito que cada pessoa tem de ser e viver de forma diferente. Paulo Freire (2006b) chama isso de “unidade na diversidade”, destacando que, embora diferentes, os grupos que sofrem exclusão têm muitas lutas em comum a travar. Por isso, podem

14 A concepção de aprendizagem significativa destacada por Flecha, frente a qual nos posicionamos contrariamente neste trabalho, é aquela formulada por Ausubel. Atualmente, o conceito de aprendizagem significativa tem sido a principal base das políticas públicas brasileiras (Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes, etc.). O conceito foi recentemente retomado e difundido por vários autores, com destaque para Cesar Coll. Tais elaborações apresentaram importantes contribuições na superação dos princípios condutistas, base do ensino tradicional e do ensino tecnicista. Porém, ao defender a existência diversa das estruturas cognitivas próprias de cada indivíduo, bem como para os diferentes níveis de aprendizagem que cada criança, jovem ou adulto pode desenvolver, dependendo de sua capacidade intelectual e do contexto no qual se insere, tal conceito e tal teoria não avançam para o alcance de uma educação igualitária em direitos e em resultados, proposta aqui defendida neste trabalho.

ser diferentes, devendo ser respeitados em sua diferença, mas também podem e devem formar uma unidade.

No que diz respeito à segunda orientação destacada por Flecha (1997) para superar as propostas educacionais que transformam a diversidade em mais desigualdade escolar e social, a crítica apresentada pelo autor à concepção de aprendizagem significativa diz respeito ao fato de Ausubel, autor do conceito, ter desvirtuado a proposta educativa de Vygotsky, ao tomar a relação sujeito-meio como algo determinado e não como algo dinâmico. Em lugar de transformar os contextos para se alcançar melhores aprendizagens, Ausubel propõe a adaptação do currículo ao contexto. Essa adaptação do currículo nos setores desfavorecidos se converte no agravamento das desigualdades educativas que esta população já sofre.

A aprendizagem dialógica, ao contrário, propõe a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem, a partir das quais todas as pessoas e coletivos envolvidos podem se relacionar, transformando o entorno, o que possibilita criar maior igualdade educativa e social.

A solução pela qual reclamam as culturas excluídas está em consonância com uma perspectiva dialógica orientada ao exercício do direito a uma educação igualitária e que, portanto, deve ter uma consideração equitativa de nossas diferenças (FLECHA, 1997, p. 44, tradução nossa).

A partir do princípio de igualdade de diferenças, é possível entender que o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças e das pessoas. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer mais e sermos iguais em nossa diferença.

Depois de conhecer cada um dos princípios da aprendizagem dialógica, é possível visualizar como uma aula pode ser dialógica ao se levar em consideração o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças.

Realizadas as principais indicações conceituais e teóricas envolvidas na perspectiva da aprendizagem dialógica, já é possível vislumbrar nosso entendimento de mundo, comunicação e sociedade, a partir das formulações de Habermas, entre outros. É possível compreender nossa concepção de aprendizagem que, embora se utilize de muitas contribuições da didática, tem sua base nos conceitos elaborados por Vygotsky acerca do ensino e da aprendizagem; fica evidente nosso entendimento do que é diálogo através dos escritos de Freire.

Nossas escolhas teóricas explicam também, em grande parte, nossa apreciação pela perspectiva dual e transformadora da realidade como possibilidade de radicalização do diálogo na escola e, conseqüentemente, na sala de aula. Tais escolhas nos levam a abraçar o conceito de aprendizagem dialógica como chave para nossas ações pedagógicas.

A educação de máxima qualidade, vista como aquela que permite a todos alcançarem os mesmos resultados, depende da ação do(a) professor(a) e da participação de todos(as) os(as) agentes educativos(as) que atuam na vida dos estudantes (familiares, vizinhança, amigos, etc.). Do plano subjetivo parte-se para o intersubjetivo, tendo as interações como fator-chave. Nesse ponto, acreditamos que as teorias dialógicas oferecem base para tanto.

A educação escolar emancipadora se faz por meio da relação dialógica entre as diferentes partes que compõem a escola nos processos de sua construção cotidiana, em busca da qualidade da aprendizagem de todos. Mais possível que aqui assumimos, na perspectiva freireana, diálogo e escola são dois elementos que necessitam estar articulados na construção de uma escola popular verdadeiramente democrática. Buscar caminhos metódicos para essa articulação é uma necessidade.

Nesse sentido, destacamos as análises de Gabassa (2009) sobre o diálogo em sala de aula. Particularmente, o estudo realizado em tese de doutoramento partiu das seguintes indagações:

Como realizar uma aula efetivamente dialógica? A dialogicidade implica necessariamente uma metodologia de ensino? Qual a relação entre os conteúdos de ensino e a dialogicidade? [...] Quais as características do ensino baseado na aprendizagem dialógica? (GABASSA, 2009, p. 13).

Vale dizer que esse estudo foi realizado em uma Comunidade de Aprendizagem, tendo como sujeitos de pesquisa duas professoras do ensino fundamental. Como principais resultados, a autora encontrou a construção do diálogo nas aulas por meio de diversos instrumentos de ensino e diferentes particularidades.

[...] o caminho para o diálogo se encontra na postura que as professoras assumem diante de sua responsabilidade social como educadoras, no compromisso com a transformação das práticas educativas que geram desigualdades de direitos, na responsabilidade assumida com a educação das crianças, seja com relação à formação científica, técnica, e profissional, seja na formação moral e de valores humanos (GABASSA, 2009, p. 211).

Os dados apontaram ser, tal percurso, construído com base no desenvolvimento dos princípios da aprendizagem dialógica em cada aula, mesmo que as professoras não tenham plena consciência dessa atitude.

O *diálogo igualitário*, por exemplo, pode ser visto quando a professora organiza a sua classe em círculo para ouvir todas as crianças, garantindo a fala de todas; a *inteligência cultural*, por meio das altas expectativas que as professoras possuem em relação à aprendizagem das crianças, bem como uma abertura à entrada de mais pessoas em sala de aula;¹⁵ a *criação de sentido*, quando indagam as crianças sobre as problemáticas do cotidiano, compartilhando com eles(as) decisões e responsabilidades; a *solidariedade* quando estimulam entre as crianças o trabalho coletivo em lugar da política da competitividade; a *transformação* quando desenvolvem pensamento crítico e diálogo sobre os conteúdos de ensino e elementos da vida humana com as crianças, demonstrando que respeitam a diversidade de seus alunos e alunas, por meio da *igualdade de diferenças*; a *dimensão instrumental* quando fazem intervenções junto às crianças, organizando os conteúdos de maneira a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem e o diálogo em sala de aula.

A autora indica que essas são algumas das maneiras pelas quais as professoras se envolvem no desenvolvimento do diálogo em sala de aula, não tendo uma prescrição pronta de como cada professor(a) deva atuar, mas servem de orientação àqueles(as) que partilham da mesma ideia de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, não deixa de ressaltar a importância que a direção, a equipe pedagógica e os órgãos públicos e governamentais têm para o desenvolvimento desse processo.

Aponta ainda para a existência da aprendizagem dialógica não enquanto uma metodologia de ensino, mas enquanto concepção de aprendizagem, de mundo, de ensino, de sujeito que as(os) professores(as) e a escola escolheram assumir:

[...] uma aula dialógica não implica um método específico de ensino, mas uma concepção de mundo, de escola, de sujeito que se quer formar. Implica uma postura do professor e da professora diante de seus estudantes como alguém que pode aprender com eles/as tanto quanto deseja ensiná-los/as. De alguém que os/as respeita, escuta, compartilha vivências e com eles/as constrói caminhos rumo ao conhecimento. Alguém que entende a prática educativa como um processo maior de ensinar e de aprender e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo, pois que não há ensino sem que haja conteúdo. Alguém que, independente do método (instrumentos) que utilize, se preocupe com os conteúdos do ensino, em como são escolhidos, a favor de quem e contra quem estão sendo formulados e qual o papel de cada pessoa da comunidade nessa construção. Essas devem ser as preocupações de um educador/a dialógico. A questão metodológica é secundária neste debate (GABASSA, 2009, p. 153).

15 Os grupos interativos constituem uma das atividades de Comunidade de Aprendizagem, que tem por objetivo potencializar a diversidade presente na escola, bem como a aprendizagem das crianças com o auxílio de voluntários(as) que entram na sala para ajudar o(a) professor(a).

Assim, os obstáculos e os elementos transformadores, que se colocam à prática dialógica em sala, são analisados pela autora enquanto processos que se desenvolvem tanto no sistema quanto no mundo da vida, podendo ser enquadrados tanto dentro das instituições e dos órgãos públicos, nos quais estão postos os mecanismos de controle, quanto nos complexos de ação estruturados comunicativamente a partir das experiências de cada pessoa, por meio das suas práticas cotidianas, que ao identificar os elementos obstaculizadores, pode orientar suas ações para transformá-los dentro de uma perspectiva de trabalho dialógica.

Uma vez vistos o conceito e os princípios da aprendizagem dialógica, suas relações com a docência e o compromisso social do(a) professor(a) com sua prática pedagógica, passamos a apresentar um modelo de investigação que tem por base sua ação dialógica.

3.3.1 Metodologia comunicativo-crítica

Conforme visto na segunda unidade deste livro, o diálogo passa a ser o denominador comum de todos os âmbitos da vida em sociedade, seja a esfera política, econômica, social, familiar ou pessoal. Atualmente, as autoridades são questionadas no seu exercício, exigindo-se delas argumentos e razões. De uma racionalidade instrumental, passa-se a se buscar uma racionalidade comunicativa. Com base nessa perspectiva, as Ciências Sociais também passam por transformações e começam a se organizar a partir de uma ação comunicativa, isto é, a partir da intersubjetividade e da reflexão, que marcam a proposta de investigação da metodologia comunicativo-crítica:

[...] comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade, e crítica (coincidindo com a metodologia sóciocrítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade (GÓMEZ et al., 2006, p. 12, tradução nossa).

A metodologia comunicativo-crítica¹⁶ de pesquisa foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. Tem como principal base a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, contando também com as elaborações de Paulo Freire sobre ação dialógica e conhecimento. Distintamente das perspectivas objetivistas e subjetivistas de investigação, na metodologia comunicativo-crítica tem-se que os participantes, sujeitos capazes de linguagem e ação, entendem o mundo no qual

16 Vale destacar, também, que essa metodologia vem se desenvolvendo desde a década de 1990 na Europa e, a partir de 2001 no Brasil, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos.

vivem e explicam suas ações no contexto vivido, podendo, portanto, interpretar os dados conjuntamente com os(as) pesquisadores(as). Assim, os momentos da pesquisa geram nos sujeitos possibilidade de reflexão e acordos, sendo ela mesma possibilidade de transformação da situação investigada (MELLO, 2002).

Gómez et al. (2006) ressaltam a possibilidade de se estudar o mundo social a partir de diversas formas de investigação e diferentes métodos. Porém, apontam para a necessidade que as investigações têm de responder a seus objetivos e possibilidades, utilizando métodos e técnicas que sejam coerentes entre si.

Dessa maneira, a metodologia comunicativo-crítica é apresentada tendo como foco a superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade. Embora essa orientação investigativa reconheça as diversas contribuições da fenomenologia de Schutz, ou da etnometodologia de Garfinkel, e da hermenêutica de Geertz,¹⁷ ela apresenta seus próprios postulados e organização, colocando especial ênfase nas interações e no diálogo que têm lugar na vida social, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e as que levam à inclusão. Isso porque a transformação da realidade social é um objetivo-chave para essa proposta investigativa. “Daí que se vincule à utilidade social e defenda uma ciência social democrática que não seja somente patrimônio de especialistas” (GÓMEZ et al., 2006, p. 13, tradução nossa).

Condizente com o conceito de ação comunicativa de Habermas, Freire (2006a) nos aporta sua definição de relação dialógica enquanto prática fundamental da natureza humana e da democracia enquanto exigência epistemológica: “[...] por questão de método jamais oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia no processo de conhecimento. Pelo contrário, tomando distância epistemológica do objeto, faço minha aproximação cercandoo” (FREIRE, 2006a, p. 74), de forma a melhor conhecê-lo, apropriando-me de suas substantividades, procurando entender suas razões de ser. Dessa forma, a dialogicidade não pode ser vista apenas como instrumento utilizado pelo observador(a)/investigador(a) em coerência com suas proposições, mas como uma maneira de comunicação entre investigador(a) e participantes.

Tal comunicação, segundo Habermas (1987a), põe “em questão o tipo habitual de objetividade do conhecimento, já que o intérprete, ainda que sem intenções de ações próprias, tem que participar na ação comunicativa e se vê confrontado no próprio âmbito objetual com as pretensões de validade ali impostas” (HABERMAS, 1987a, p. 165, tradução nossa). Ressalta existir somente uma diferenciação de função entre as interpretações do observador e dos participantes, não de estrutura.

17 Cf. Habermas (1987a, 1987b); Geertz (1990); Flecha, Gómez & Puigvert (2001); Mello (2003); CREA (1996, 1998a, 1998b, 2000); Freire (2005, 2006a).

Explica que na descrição e nas interpretações de um ato de fala feito pelo(a) pesquisador(a), a tomada de postura de afirmação ou negação dos participantes tem de estar presente, em busca de decursos de ação simplificados em termos típico-ideais: “o significado das ações e da conduta de outras pessoas, o significado das próprias palavras faladas e escritas tem que ser considerado como pertencente a um dado” (HABERMAS, 1987a, p. 159, tradução nossa).

Portanto, Habermas afirma ser a ação comunicativa o meio pelo qual se dá a ruptura com o desnível interpretativo abrangente em todas as demais ações: teleológicas, reguladas por normas, e dramatúrgicas. Segundo os princípios do modelo comunicativo dessa ação, pesquisador e observador dispõem de mesma competência de interpretação complexa: “[...] quem quer entender-se tem que supor padrões comuns que permitam aos implicados decidir se há ou não há consenso” (HABERMAS, 1987a, p. 161, tradução nossa).

Na metodologia comunicativo-crítica, consideram-se as vozes das pessoas “investigadas” no processo de pesquisa. As mães, voluntários(as), professores(as), alunos(as), etc. se convertem em agentes ativos que refletem sobre a realidade na qual estão vivendo. Tais pessoas, por meio do diálogo intersubjetivo e de sua reflexão, decidirão os aspectos que são importantes abordar, elaborando conclusões sobre sua realidade, etc. A análise institucional e de contexto que se pretende levar a cabo se baseia no diálogo igualitário, no qual as falas das pessoas não são vistas pelo status social, mas sim pelos argumentos que utilizam. Desse modo, priorizam-se as pretensões de validade em detrimento das pretensões de poder. Assim, estará em um mesmo plano a palavra de uma professora da escola com estudos universitários e a de uma mãe sem estudos acadêmicos (princípio da inteligência cultural e do diálogo igualitário).

Consideremos que esse processo de participação das pessoas aumenta a reflexividade, criatividade e o rigor científico da análise. O(a) investigador(a) se vê obrigado(a) a rever suas interpretações, a reler o que sabe e revisar questões, muitas das quais lhe aparecem como novas. Entendemos que um processo de pesquisa vai além de uma simples reafirmação.

Por meio do diálogo e da reflexão dialogada chega-se à ciência, à profundidade científica, à rigorosidade e ao conhecimento (princípio da dimensão instrumental da aprendizagem dialógica). Um dos princípios-chave de toda investigação deve ser a transparência; a todo sujeito participante serão explicados os objetivos e os processos da pesquisa, além disso, as partes do estudo estarão à disposição de quem queira consultá-las e contribuir com opiniões.

Com base em Gómez et al. (2006), as principais características da metodologia comunicativo-crítica são:

- universalidade da linguagem e da ação: este postulado aponta para o fato de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, podendo, portanto, comunicar-se e interagir com outras pessoas. Nesse sentido, não há culturas inferiores ou superiores, apenas diferentes. Todas as pessoas, independentemente de classe social, cor, raça, etnia ou idade possuem habilidades comunicativas.
- as pessoas são agentes sociais transformadores: esta afirmação parte do pressuposto de que todas as pessoas têm capacidade para refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, e isso lhes permite atuar na sociedade e transformar a realidade em que vivem. Todas são capazes de interpretar a realidade, criar conhecimento e transformar as estruturas do mundo social. Nesse sentido, o(a) investigador(a) não é o(a) melhor conhecedor(a) do mundo no qual ele(a) e as pessoas investigadas vivem.
- racionalidade comunicativa: se a metodologia comunicativo-crítica considera que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, ela também apresenta a racionalidade comunicativa como aquela que deve imperar nas investigações, racionalidade esta que utiliza a linguagem, não apenas como um meio para se chegar a um determinado fim, mas como meio de diálogo e de entendimento.
- sentido comum: a investigação comunicativa procura descobrir por que se produz determinada ação, levando em conta o sentido comum que as pessoas lhe atribuem. Nessa perspectiva, é fundamental considerar os contextos nos quais as ações foram criadas e mantidas.
- sem hierarquia interpretativa: este postulado diz respeito a algumas considerações, já apontadas anteriormente, quanto ao desnível interpretativo presente na metodologia de investigação comunicativo-crítica. Isso quer dizer que, considerando que todos(as) são capazes de interpretar a realidade em que vivem, não há uma interpretação superior a outra, nem mesmo aquela da pessoa investigadora. A maior aproximação com a realidade social se dá quando essas interpretações são compartilhadas e, por meio do diálogo, consensuadas.
- igual nível epistemológico: este postulado é, na verdade, continuação do anterior e alerta para o fato de que, em busca de uma quebra dos diferentes níveis de interpretação comumente apontados nas ciências sociais, é importante que o(a) pesquisador(a) participe do processo comunicativo no mesmo plano de igualdade que as pessoas participantes, levando para o diálogo as suas vivências e saberes, podendo contrastar as teorias e investigações científicas.

- conhecimento dialógico: assim como as outras concepções de investigação, a metodologia comunicativo-crítica centra sua busca num tipo específico de conhecimento: o conhecimento dialógico, que integra a dualidade sujeito/objeto por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão, tendo como base a interação entre as pessoas, um conhecimento construído a partir das pretensões de validade e não de poder, baseado na comunicação e no diálogo.

Vale ressaltar, ainda, que esses postulados, para encaminhamento da metodologia comunicativo-crítica, abarcam as orientações apresentadas a partir do conceito de aprendizagem dialógica, já discutido anteriormente. Os princípios que integram esse conceito são todos indispensáveis à realização de uma investigação com base na metodologia comunicativo-crítica e devem estar presentes em cada etapa da investigação.

Tendo em vista essas orientações para o desenvolvimento dessa metodologia, pode-se iniciar o processo de investigação considerando a formulação de uma questão de pesquisa, uma possível hipótese para a problemática, um levantamento bibliográfico acerca do tema e uma delimitação do marco teórico. Em seguida, passa-se para dois momentos significativos de uma investigação: a coleta de dados¹⁸ e a análise com destino à obtenção dos resultados.

Segundo Gómez et al. (2006), a coleta de dados pode utilizar técnicas quantitativas ou qualitativas, dependendo do objetivo da pesquisa. No primeiro caso, os instrumentos podem ser testes, provas objetivas, escalas, questionários, etc. No segundo podem ser utilizadas observações comunicativas, relatos de vida comunicativos, grupos de discussão, etc.¹⁹ O mais importante, porém, lembram esses autores, é que na metodologia comunicativa, as análises, sejam das informações quantitativas ou qualitativas, são feitas a partir de uma orientação comunicativa, que supõe:

- diálogo intersubjetivo: os critérios de verdade dessa metodologia baseiam-se na participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. É fundamental, para a construção de novos conhecimentos, que haja diálogo entre ciência e sociedade.

18 Chamaremos o processo de investigação de *coleta de dados* porque, embora exista uma construção compartilhada e dialogada do conhecimento com os(as) participantes da pesquisa, a metodologia comunicativa entende que há uma realidade objetiva que existe independentemente da vontade dos sujeitos, e muitos aspectos dessa realidade também são destacados na investigação, o que não se trata de uma construção dos dados, mas de uma coleta que é compartilhada entre pesquisador(a) e participante(s).

19 Para melhor conhecimento e aprofundamento desse conteúdo, veja Gómez et al. (2006).

- pretensões de validade: é importante lembrar que a metodologia comunicativo-crítica segue rumo a um entendimento, ou seja, à construção de consenso sobre a questão investigada. A apreciação dos melhores argumentos é que garante escapar das pretensões de poder.
- compromisso: a garantia do rigor científico numa investigação comunicativo-crítica é o compromisso com a verdade, buscada por meio do diálogo intersubjetivo, compromisso com a construção de novos conhecimentos que contemplem as ações dos sujeitos e o compromisso de ter em conta sua dimensão transformadora, frente às condições dos contextos investigados.

Assim, diante dos desafios que a chamada sociedade da informação nos estabelece, temos dois caminhos a seguir: um primeiro que se configura por denunciarmos as problemáticas, mas continuarmos imobilizados(as) por elas, e um segundo que significa ir além da denúncia, anunciando possibilidades práticas para sua superação, anúncio construído em conjunto com os principais envolvidos nas problemáticas a serem superadas.

Nesse sentido, a decisão por desenvolvermos práticas pedagógicas e processos de investigação científica que se orientem por meio do diálogo torna-se relevante. Diante disso, perguntamo-nos em que medida nossas práticas e produções podem afetar a vida das pessoas com as quais trabalhamos? Partimos do ponto da não neutralidade da ciência e da educação, buscando práticas que ultrapassem a necessária, mas não suficiente compreensão da realidade, buscando a superação radical de seus conflitos.

3.4 Considerações finais

Depois dessa breve apresentação sobre a importância da postura dialógica estar presente em diversos âmbitos sociais da vida, sendo aqui a atenção mais voltada para o educacional e o científico, acreditamos ser importante reforçar alguns pontos.

Ficou evidente a mudança pela qual a sociedade vem passando e a importância de a educação acompanhá-la, mas, como vimos, a escola não dá mais conta de lidar sozinha com tamanho desafio, sendo preciso, portanto, a criação de redes e diálogos entre e para com todos(as) que dela participam e fazem parte, uma vez que acreditamos nas capacidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e pessoas adultas.

Por isto é que aqui se apresentou o conceito de aprendizagem dialógica, pois por meio de seus princípios colocam-se a escola e todos os seus agentes

educativos em progresso permanente e em melhor convivência entre todos(as). Trata-se de uma nova maneira de aprender, de uma nova maneira de se relacionar, de uma nova maneira de se colocar e de uma nova maneira de pesquisar, que assegure uma sociedade da informação para todos(as). São práticas e metodologias que se apresentam como uma perspectiva de fortalecimento da comunicação intersubjetiva enquanto possibilidade não só de melhores pesquisas e métodos de ensino na área da educação, mas de transformação das práticas educativas numa perspectiva mais ampla, igualitária e dialógica.

Sabemos que isso não depende somente da atuação da escola e do(da) professor(a), mas também dos governos e órgãos públicos que dirigem a educação; em todo o caso, professoras e professores são os agentes mobilizadores dos outros âmbitos e agentes sociais, sua ação é central no sistema escolar. Acreditamos ser a utopia e a esperança elementos necessários que nos levam à possibilidade de um mundo mais bonito, compartilhado por todos(as) por meio do diálogo. Convidamos você, leitor(a), a participar desse processo e dar os seus primeiros passos.

3.5 Estudos complementares

- Para maior aprofundamento da metodologia comunicativo-crítica, acesse:

MELLO, Roseli Rodrigues de. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. v. 1, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2096--Int.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

- Sobre aprendizagem dialógica, consulte:

GIROTTI, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica entre Crianças e Adolescentes: Aprendizagens Educativas e Transformadoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2009

MELLO, Roseli Rodrigues de. Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para a participação. *Cadernos de Extensão*: revista da Pró-Reitoria de Extensão da UFRR, Boa Vista, v. 1, n. 2, p. 9-22, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ufrr.br/component/option,com_docman/task,doc_download/Itemid,5/gid,753/>. Acesso em: 20 dez. 2009.

- Sobre Comunidades de Aprendizagem, acesse:

MELLO, Roseli Rodrigues de. Comunidades de Aprendizagem: democratizando as relações entre escola e comunidade (Financiamento FAPESP). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas. 2003. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/rose-lirodriguesdemello.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2009

BRAGA, Fabiana Marini. *Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. 2007. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. 2009. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Assista ao vídeo de Comunidades de Aprendizagem, no site:

<<http://www.comunidadesdeaprendizagem.ufscar.br/>>.

- Recomendação de filme:

SLUMDOG Millionaire (Quem quer ser um milionário?). Direção de Danny Boyle. EUA: Fox Films, 2008. 1 DVD.

- Sobre aprendizagem significativa, veja os Parâmetros Curriculares Nacionais, disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

REFERÊNCIAS

- AUBERT, Adriana et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.
- AYUSTE, Ana et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- _____. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BRAGA, Fabiana Marini. *Comunidades de Aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino*. 2007. 236 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.bco.ufscar.br/bco/index.html>>. Acesso em: 20 dez. 2009.
- CASTELLS, Manuel. *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté, 2001.
- _____. A sociedade em rede. In: _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- _____. O poder da identidade. In: _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- _____. Fim de Milênio. In: _____. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.
- CREA. *Participación y no participación en la formación de personas adultas en Catalunya*. Barcelona, 1996.
- _____. *Habilidades comunicativas y Desarrollo Social*. Madrid, 1998a.
- _____. *Teoría i metodològia comunicativa: diàleg i transformació social*. Barcelona, 1998b.
- _____. *Comunitats d'Aprenentatge*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 2, v. 5, p. 24-40, jan. 1980.
- ELBOJ SASO, Carmem et al. *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- FLECHA, Ramon. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, Ramon; GÓMEZ, Jesus; PUIGVERT, Lidia. *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *À sombra dessa mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2006a.

- _____. *Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GABASSA, Vanessa. *Comunidades de Aprendizagem: A construção da dialogicidade na sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. Contribuições da Ação Comunicativa e da Dialogicidade para a Transformação das Práticas Escolares. In: ABRAMOWICZ, Anete; PASSOS, Carmen; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de (Orgs.). *Desafios e Perspectivas das Práticas em Educação e da Formação de Professores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1990.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós, 1990.
- GÓMEZ, Jesus et al. *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus, 1987a.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus, 1987b.
- IANNI, Octávio. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Danilo Bonadia et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 39-49.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. Um diálogo sobre a relação dialógica em sala de aula. In: FRANCHI, Egle Pontes (Org.). *A Causa dos Professores*. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. *Comunidades de Aprendizagem: contribuições para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana*. Barcelona: CREA, 2002. Relatório de Pós-Doutorado (Universidade de Barcelona).
- _____. *Comunidades de Aprendizagem: democratizando as relações entre escola e comunidade*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.
- MELLO, Roseli Rodrigues de; BENTO, Paulo Eduardo Gomes. Brazil: The scientific discourse about the Information Society. In: KUHN, Michael (Org.). *New Society Models for a New Millennium: the Learning Society in Europe and beyond*. 1. ed. New York: Peter Lang Publishing, 2007. v. 1, p. 575-609.
- PEZZO, Mariana Rodrigues. O Assunto é... Sociedade da Informação. *Univerciência: revista da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos*, v. 2, n. 4, p. 4-10, maio 2003.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999. v. 16. (Coleção Questões da Nossa Época).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1996.

WELLS, Gordon. *Indagación Dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

Referências consultadas

AUSUBEL, David Paul. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.

COLL, César. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

ELBOJ SASO, Carmem. *Comunidades de Aprendizaje: Un modelo de educación antirracista en la Sociedad de la Información*. 2001. Tesis (Doctorado en Estructura y Cambio Social) – Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2001.

SOBRE AS AUTORAS

Fabiana Marini Braga

Professora adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e membro efetivo do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (1999), Mestrado em Educação (2003) e Doutorado em Educação (2007), pela UFSCar. Atua na Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância nas disciplinas de Didática e Práticas de Ensino. Dedicar-se principalmente aos seguintes temas: Comunidades de Aprendizagem, aprendizagem dialógica, processos de ensino e de aprendizagem, educação de jovens e adultos, dialogicidade, educação a distância, práticas de ensino, democratização do conhecimento escolar.

Vanessa Gabassa

Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de São Carlos e membro efetivo do NIASE. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (2004), Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2009), pela UFSCar. Atualmente trabalha junto à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos na coordenação do programa Comunidades de Aprendizagem junto às escolas do município e também desenvolve atividades de tutoria na Educação a Distância. Atua principalmente nos seguintes temas: Comunidades de Aprendizagem, ação comunicativa e dialogicidade, aprendizagem dialógica, didática, sala de aula e processos de ensino e aprendizagem.

Roseli Rodrigues de Mello

Professora efetiva da UFSCar, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino. Fundadora e coordenadora do NIASE, atua nas disciplinas de Estágio da Docência e em Didática na Licenciatura em Pedagogia presencial e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (1987), Mestrado (1991) e Doutorado em Educação (1998) pela UFSCar, e Pós-Doutorado em Sociologia e Educação junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona (2001-2002). Dedicar-se principalmente às seguintes temáticas: correntes pedagógicas, aprendizagem dialógica, comunidades de aprendizagem, educação de adultos, democratização do conhecimento escolar e tertúlia literária dialógica.

