

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TIAGO RUFINO FERNANDES

**Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-  
dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas**

São Paulo  
2023

TIAGO RUFINO FERNANDES

**Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas**

**Versão Corrigida**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Coorientador: Prof. Dr. Rúrion Soares Melo

São Paulo  
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP:  
Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F363p Fernandes, Tiago Rufino  
Práxis pedagógica, escola e democracia - uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas / Tiago Rufino Fernandes; orientadora Maria Isabel de Almeida; coorientador Rúrion Soares Melo. -- São Paulo, 2023.  
227 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Ação e prática pedagógica. 2. Pedagogia crítica. 3. Democracia radical. 4. Jürgen Habermas. 5. Paulo Freire. I. Almeida, Maria Isabel de, orient. II. Melo, Rúrion Soares, coorient. III. Título.

FERNANDES, Tiago Rufino. **Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel de Almeida.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida (Orientadora)                      Instituição: USP  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes    Instituição: UNICAMP  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. José Renato Polli    Instituição: UNICAMP  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco                      Instituição: UCS  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Terezinha Azerêdo Rios    Instituição: PUC-SP  
Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio de sempre e por ser meu substrato afetivo indispensável, em especial à Nery Nice, minha companheira, com quem partilhei e partilho os desafios da árdua conjugação entre vida acadêmica e vida profissional em sentido amplo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Isabel de Almeida, pelo esteio fornecido em todos os momentos da pesquisa e pelas ponderações acolhedoras a respeito das intenções e intuições que surgiram ao longo desta trajetória, sempre se colocando como interlocutora e me favorecendo o crescimento intelectual.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Rúrion Soares Melo, pela abertura ao diálogo, por aceitar em primeira hora o desafio desta pesquisa e pela partilha promovida em torno dos temas com os quais lidamos neste Doutorado.

Aos membros formais da Banca do Exame de Qualificação, Professores Doutores Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Carlos Alberto Torres, pelas valiosas provocações e indicações, bem como pela generosidade, que me permitiram reposicionar argumentos e construir o percurso final da pesquisa. Este agradecimento se estende ao Professor Doutor José Renato Polli que, desde o primeiro contato estabelecido, me respondeu com reciprocidade freiriana.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador (GEPEFE-FEUSP), a quem o projeto inicial foi apresentado e de cujos questionamentos variados extraí valiosas lições para a proposição do desenho desta pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela presteza de sempre em todas as nossas necessidades como pesquisadores.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, que, durante o período da pandemia de Covid-19, nos assistiram com a digitalização de obras necessárias à realização da pesquisa.

A todos os profissionais da educação com quem tenho vivenciado o desafio de qualificar a escola pública como uma escola de todos.

*A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política [...]. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.*

Theodor Adorno

## RESUMO

FERNANDES, Tiago Rufino. Práxis pedagógica, escola e democracia: uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Com uma proposta teórica e com fundamento na Teoria e na Pedagogia Crítica, esta pesquisa se propõe a investigar a relação dialética entre a ação pedagógica escolar, entendida como práxis dialógica criticamente constituída, e os processos emancipatórios vinculados à democratização social. Tal esforço é empreendido pela proposição de uma aproximação entre a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas (1983, 1992, 1999, 2020) e a perspectiva dialógica de Paulo Freire (1980, 1982, 1993, 2006b, 2019), com assunção de uma posição no âmbito da tradição crítica em seu sentido amplo. Ao buscar pelos fundamentos da ação com base na linguagem, nossa proposição caminha no sentido de considerar o papel da interação intersubjetiva como elemento constitutivo de todo ato educativo, estabelecendo-se, assim, uma homologia entre as interações na esfera escolar e as interações na esfera pública, com base no diálogo e na comunicação como eixos emancipatórios. Como problema de pesquisa, a partir da articulação entre os autores mencionados, indagamos a respeito de quais são as relações epistemológicas e sociais entre a práxis pedagógica escolar, entendida como ação orientada pelas interações entre ensino-aprendizagem, e a democratização social, formulando como objetivo geral compreender a constituição dessas relações em um nível teórico de justificação racional e sociopolítica. Como resultado, alcançamos a compreensão de que a práxis pedagógica ocorrida na escola pode resultar ressignificada quando se vincula, baseada em uma teoria dialógica e comunicativa, a efetivos processos de democratização e justiça política, consistindo em um tipo de razão emancipatória de caráter prático.

**Palavras-chave:** Ação e prática pedagógica. Pedagogia crítica. Democracia radical. Jürgen Habermas. Paulo Freire.

## ABSTRACT

FERNANDES, Tiago Rufino. Pedagogical praxis, school and democracy: a communicative-dialogical foundation of the educational act based on Paulo Freire and Jürgen Habermas. 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

With a theoretical proposal based on Critical Theory and Pedagogy, this research aims to investigate the dialectical relationship between school pedagogical action, understood as a critically constituted dialogical praxis, and the emancipatory processes linked to social democratization. This effort is undertaken by proposing an approximation between Jürgen Habermas's theory of communicative action (1983, 1992, 1999, 2020) and Paulo Freire's dialogical perspective (1980, 1982, 1993, 2006b, 2019), with the assumption of a position within the critical tradition in its broadest sense. In searching for the foundations of action based on language, our proposition moves towards considering the role of intersubjective interaction as a constitutive element of every educational act, thus establishing a homology between interactions in the school sphere and interactions in the public sphere, based on dialogue and communication as emancipatory axes. As a research problem, based on the articulation between the mentioned authors, we enquire about what are the epistemological and social relationships between school pedagogical praxis, understood as an action guided by interactions between teaching-learning, and social democratization, formulating as a general objective to understand the constitution of these relationships at a theoretical level of rational and sociopolitical justification. As a result, we reached the understanding that the pedagogical praxis that takes place at school can result in a new meaning (resignification) when it is linked, based on a dialogical and communicative theory, to effective processes of democratization and political justice, consisting of a type of emancipatory reason of a practical nature.

**Keywords:** Pedagogical action and practice. Critical pedagogy. Radical democracy. Jürgen Habermas. Paulo Freire.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	11
2. CIRCUNSCRIÇÃO DO ESCOPO DA PESQUISA: LOCALIZANDO SEU CAMPO DE INTERESSES .....	18
3. O DEBATE SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE HABERMAS E FREIRE.....	26
4. APORTES FILOSÓFICOS E SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....	36
<b>4.1. Gênese e formação do conceito de aprendizagem “social” em Habermas .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.1. Elementos da teoria da ação comunicativa habermasiana .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1.2. Os processos de aprendizagem e a integração social.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1.3. Deslocamentos conceituais em torno da noção de aprendizagem .....</b>	<b>47</b>
<b>4.2. O processo de ensino-aprendizagem com base no diálogo como fundamento político-pedagógico em Paulo Freire .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2.1. A emergência da democracia na teorização de <i>Educação e Atualidade Brasileira</i> .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2.2. Elementos da concepção freiriana e o papel do diálogo.....</b>	<b>68</b>
<b>4.2.3. Docência e discência como atos de transformação .....</b>	<b>76</b>
5. SENTIDOS EMERGENTES DOS DOIS PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM: A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA BASEADA NA COMUNICAÇÃO E NO DIÁLOGO.....	81
<b>5.1. Uma concepção de sujeito, aprendizagem e ação pedagógica .....</b>	<b>87</b>
6. A ESCOLA PÚBLICA COMO QUESTÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	110
<b>6.1. Da relação entre teoria e prática .....</b>	<b>113</b>
<b>6.2. Escola como espaço interacional e o currículo como conversação complexa.....</b>	<b>116</b>
<b>6.3. O lugar constitutivo do diálogo como fundamento das relações eu-outro.....</b>	<b>127</b>
<b>6.4. Das relações entre escola e mundo político: finalidades e mediações .....</b>	<b>140</b>
7. O POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O TRABALHO COM O CONHECIMENTO: UMA ONTOLOGIA DA PRÁXIS ESCOLAR.....	148
<b>7.1. A construção social da linguagem como práxis coletiva .....</b>	<b>154</b>
<b>7.2. A prática progressista, os obstáculos e a necessidade de superação .....</b>	<b>159</b>

7.3. Escola: não neutralidade e compromisso democrático .....	169
8. EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E PARADIGMA COMUNICATIVO-DIALÓGICO.....	179
8.1. Democracia e práxis pedagógica: a justiça como questão .....	179
8.1.1. Freire em face da justiça social difusa .....	182
8.1.2. Habermas e a justiça como procedimento .....	186
8.1.3. Síntese possível e desdobramentos: justiça entre procedimento e substantividade ...	190
8.2. A escola como comunidade política: igualdade e participação .....	195
8.3. Seria a pedagogia crítica um paradigma adequado para estabelecer a relação entre educação, formação do sujeito e justiça social? .....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	208
REFERÊNCIAS.....	217

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A proposta que orienta esta tese parte de uma ampla preocupação voltada ao fortalecimento da democracia. Em linhas gerais, poder-se-ia dizer que nossa intenção está na *intersecção entre a educação e a democratização social* e em quais são os desafios inerentes ao ato pedagógico comprometido com a ampliação de uma esfera pública participativa, a qual se orienta pela diversidade e pluralidade de sujeitos e concepções.

Ao longo das páginas, sustentamos a tese geral de que a organização e o trabalho escolar orientados para a democracia podem ser potencializados, em sentido emancipatório, com base em uma concepção de práxis fundamentada no diálogo e na comunicação. Para tanto, apoiamos na articulação teórica entre as concepções de Paulo Freire e Jürgen Habermas para a proposição de sentidos renovados para a escola em seu compromisso com processos de democratização social.

Em termos de uma ampla leitura da realidade socioeducacional, alinhamo-nos, em um sentido histórico de longa duração, a uma visão que concebe a escola como instituição que possui um papel eminentemente voltado para a humanização e a produção da autonomia dos sujeitos, consubstanciado em uma busca pela justiça social como uma conquista política. Adorno (1995), em sua defesa da educação como ato emancipatório, a concebe como uma forma de autorreflexão crítica do sujeito. O autor, embora tenha se expressado de um lugar e tempo determinados, propõe uma reflexão sobre o processo civilizatório em sentido amplo, cujo ponto de culminância é a superação da barbárie que engendra as formas irracionais ou de controle social na forma contemporânea do capitalismo administrado.

Por isso, o autor pensa a formação (*Bildung*) em seu sentido emancipatório, crítico-reflexivo e voltado para a autonomia, ainda que, como esclarecimento, a razão produza seus próprios mitos e ideologias. Essa é a dialética inerente ao esclarecimento como processo que funda a modernidade (Adorno, 1995).

Referimo-nos a Adorno pelo fato de nossa pesquisa se inserir na tradição de uma teoria crítica da sociedade, sobretudo no contexto do pensamento de Habermas, que é uma das referências fundamentais para sustentarmos alguns sentidos constitutivos da relação entre educação e democracia. Como é fato que Habermas não é um teórico da educação, e tendo em vista a centralidade de Paulo Freire para o entendimento do tema em questão, a proposta básica desta pesquisa está em favorecer uma articulação entre o pensamento dos dois autores a fim de propor sentidos renovados à educação comprometida com o avanço político de caráter

democrático e emancipatório. Essa articulação é um recurso para vislumbrarmos sentidos de ressignificação do ato educativo como práxis sociopolítica.

Assim, os sentidos formativos da educação amplamente considerados circunscrevem nosso esforço nesta investigação, que tem como foco não a educação como um simples processo social difuso e desenvolvido em diferentes instâncias da vida social, mas como uma prática organizada institucionalmente em uma forma histórica chamada escola. É em face da escola e da práxis que nela ocorre que envidaremos o esforço de compreensão aqui empreendido, pois a escola se afirma como um *locus* de formação humana, isto é, de construção de subjetividades políticas, e pode estar comprometida com processos de constituição de sujeitos ativos, críticos e capazes de reivindicar reconhecimento na esfera pública, ou pode, ao contrário, se constituir como mais uma instituição mantenedora do *status quo*. Em uma sociedade carente de aprendizagem democrática (Freire, 1980, 2002a), a educação escolar tem certamente um especial papel emancipatório a desempenhar.

No que se refere à educação institucionalizada e realizada no contexto da sociedade brasileira, Pimenta (2009) traz um enfoque crítico indagando sobre a incorporação dos educandos no processo civilizatório entendido no contexto de suas contradições. Embora quase anacrônica, a noção de civilização ainda pode ter uma força explicativa para analisarmos os processos de mudança estrutural (Habermas, 1983) como o resultado de processos de aprendizagem social que geram mudanças de largo espectro, envolvendo a economia, a política e as relações sociais. Afirmar que a educação possui um sentido civilizatório nos leva a atribuir-lhe um valor posicional central no tipo de imagem que a sociedade faz de si e de qual papel será desempenhado intencionalmente para alcançar esse horizonte de autocompreensão ético-política.

O processo civilizatório é complexo e, embora possa ser visto da perspectiva da evolução ou mudança estrutural, não pode ser entendido como tendo um *telos*, isto é, não pode ser visto dentro de uma filosofia da história que prevê etapas lineares e progressivas de avanço gradual rumo a uma perfeição localizada no futuro. É dessas contradições que falam Adorno (1995), no sentido amplo do processo histórico, e Pimenta (2009), ao se referirem à dimensão do ensino no contexto das necessidades formativas dos estudantes.

É importante destacar que essas contradições só são adequadamente apreendidas como elemento legítimo em sociedades democráticas, com esferas públicas plurais e discursivamente constituídas (Habermas, 2020). Por isso, como pano de fundo, pensamos que, ao apostarmos na democracia e na democratização das relações socioescolares, voltadas à justiça social como construção política, estamos fortalecendo as condições mesmas de formação de um espaço

plural em que a racionalidade se renova e se vincula a processos de autonomia e reconhecimento intersubjetivo. Investir no diálogo é apostar no não autoritarismo, é não justificar sua legitimação sob nenhuma forma; pelo contrário, como “essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 2019, p. 107), a dialogicidade cria as disposições político-pedagógicas para a vida democrática, seja no espaço escolar, seja no espaço social mais amplo.

A esse propósito, o eixo que sustenta nossa reivindicação de sentidos renovados para a escola pública, ou para uma escola republicana, é o da reflexão político-pedagógica. Adjetivo de largo uso em nossa tradição educacional, o *político-pedagógico* revela, em sua composição, o traço diacrítico definidor da escola em uma sociedade democrática, na articulação entre os processos formativos estruturados pelas relações de ensino-aprendizagem (pedagógico) e as formas sociais que inserem os sujeitos em relações complexas de integração (político). Obviamente, como em toda sociedade, os dissensos são elementos de sua constituição, mas é no plano das relações vividas e comunicativamente constituídas que estruturas de entendimento podem emergir e superar o quadro instrumental de violência e desintegração. Daí o papel do diálogo como vetor epistemológico e forma sociopolítica.

Podem parecer um truísmo defender o diálogo como fundamento da ordem democrática, mas o fazemos por compreender que a democracia se constitui no processo contraditório de formação da vontade política em condições de reconhecimento intersubjetivo. Democracia é comunicação livre de coerções (Habermas, 2020, 1992, 1999), daí a importância de cada sujeito ser capaz de dizer a sua palavra (Freire, 2019). Logo, o reconhecimento é uma categoria analítica com fortes implicações normativas para a reivindicação de sentidos de reciprocidade em sociedades abertas. Sabendo que há distintos parâmetros de reconhecimento intersubjetivo, que passam, por exemplo, pela forma estruturante do amor, do direito e da estima social (Honneth, 2003), sua realização em termos políticos é o resultado da compreensão de um lugar para a convivência que não hierarquiza os atores à luz de seus pertencimentos ou concepções de bem abrangentes ou hegemônicas. O reconhecimento também se apresenta como um parâmetro de justiça social porquanto horizontaliza as formas de existência no mundo político.

É por essa razão que esta tese coloca a questão da democracia em primeiro plano. Saviani (2003), importante autor crítico brasileiro, diz que quando menos se falou de democracia, mais a escola foi democrática. Entendemos o contexto e a intenção do autor no sentido de pensar o caráter transformador ou conservador da educação, mas também é possível sustentar que falar de democracia pode afirmar seu lugar em nossa sociedade; falar de democracia como um modo de vida compatível com sentidos plurais do que significa uma vida boa; falar de democracia como o reconhecimento intersubjetivo das culturas e modos de

existência; falar da democracia como regime que salvaguarda o exercício das liberdades básicas dos cidadãos. Inegavelmente, estamos vivendo situações que põem em xeque a capacidade das grades de proteção democrática de suportar os ataques à estrutura institucional de muitos países (Levitsky; Ziblatt, 2018). Por isso, a reconstrução do lugar da escola em face do regime democrático é uma maneira de caminhar em direção à democratização social.

Diante desse desafio civilizatório, tendo em vista os sentidos realizadores da escola pública em sua existência sociopolítica, os dois autores enfocados nesta tese nos fornecem contribuições fundamentais. Tanto Jürgen Habermas quanto Paulo Freire são o fundamento sobre o qual pensamos um novo estatuto para a práxis escolar e sua vinculação com a formação de um tecido social democrático no tempo presente. Eles se apresentam como nosso ponto de partida, como autores que fornecem categorias conceituais importantes para sustentarmos sentidos renovados para a escola pública. Todavia, há uma constelação de autores (Torres, 2014, 2022; Morrow; Torres, 2002; Zaslavsky, 2018; Polli, 2006; Boufleuer, 2001) convocados a essa reflexão para nos auxiliar na tarefa de reconstrução crítica dos sentidos formativos da escola. Como uma questão pública, para nossa discussão, apoiamo-nos em distintos campos do saber para problematizar as orientações emancipatórias das práticas educativas, tendo a escola pública como o objeto de análise (Silva Jr., 2016).

A potência das teorias de Freire e Habermas está na expressão discursiva e dialógica como fundamento das relações sociais. São teorias que, embora reconheçam o papel das macroestruturas, focam os atores sociais e suas interações, fornecendo ferramentas para a ressignificação do sentido e da prática educativa em direção a um novo paradigma com orientação para a emancipação.

Em sentido filosófico, busca-se superar a situação de um mundo administrado, marcado pela obliteração dos poros de libertação na forma do capitalismo que bloqueou os potenciais da razão e instrumentalizou as relações sociais sob uma forma específica de reificação (Adorno, 1985), mas também permitiu a emergência de regimes autoritários que relegaram as parcelas mais precarizadas da população ao silenciamento estrutural (Freire, 1980).

Dado o contexto aqui apresentado, nosso foco é a escola como instituição social mediadora entre a formação do indivíduo e sua inserção sociopolítica em processos de deliberação. A mediação é entendida como parte de uma existência social com sentidos que se articulam a dinâmicas sociais complexas. A escola não é neutra, mas também não possui uma vocação essencial para uma ou outra finalidade. Seus sentidos evidentemente estão em disputa e, não raro, estão no centro de dissensos desestabilizadores. Esse pressuposto contraria a crença de que as forças sociais não se preocupam com a escola; pelo contrário, por se preocuparem

com ela, disputam seus sentidos e reivindicam um papel adequado à reprodução ou à transformação. Por isso, até mesmo seu fracasso pode ser visto como um programa (Ribeiro, 2019).

Assim, poderíamos falar de um *medium* escolar como uma estrutura que participa da reprodução simbólica de um mundo da vida, bem como das esferas de participação social desenvolvida institucionalmente. Tal característica pressupõe uma autonomia da instituição educativa no que se refere à *organização do seu currículo* e, portanto, dos assuntos a serem tematizados. Para tanto, é necessário entendê-la como um tipo particular de esfera na qual os discursos podem circular livremente e produzir entendimentos os mais diversos dentro de um processo argumentativo fundamentado pelo trabalho com o conhecimento.

Dessa maneira, poder-se-ia falar de uma dimensão formal e de uma dimensão substantiva do ato comunicativo-dialógico na escola: a primeira se referindo às condições “ideais” de fala não coercitiva e procedimentalmente organizadas para sustentar as pretensões de validade próprias dos atos comunicativos (Habermas, 1992, 1999, 2004); e a segunda se referindo ao conteúdo formativo da própria consciência que concebe o ato educativo como um compromisso emancipatório e humanista (Freire, 2019; Padilha, 2019; Polli, 2006). Se, na primeira, a comunicação se liga aos procedimentos e condições normativas de formação de uma “esfera” comunicativa, no segundo, o que se instaura é o diálogo como condição plena para a emergência dos conteúdos críticos e socialmente orientados. Em ambos os casos, a comunicação de tipo dialógico constitui a imanência da educação como ato emancipatório.

É tal síntese entre dois paradigmas do ato comunicativo-dialógico para compreender o lugar social da escola que procuramos elaborar esta investigação, cujo objetivo é entender a *ação pedagógica* como realização singular inscrita em um tempo e um espaço determinados, em seu compromisso com o que chamamos de *democratização social*, como uma totalidade significativa que posiciona a referida ação em amplos horizontes de sentido.

Na senda aberta por autores da tradição crítica em sentido amplo (Adorno, 1995, 2005; Adorno; Horkheimer, 1980; Marx, 1999; Melo, 2009, 2013), procuramos alocar a ação pedagógica em uma perspectiva emancipatória criticamente comprometida com a formação de uma esfera de interações subjetivas lastreadas pela linguagem. Em outras palavras, trata-se de propor uma ação pedagógica como ato de interação verbal e relação entre sujeitos em uma esfera de discurso plural orientada para o entendimento.

O que apresentamos é um movimento argumentativo com reivindicações de sentidos para a escola pública coerentes com o desiderato democrático no tempo presente. Na construção do movimento argumentativo da tese, a presença de Freire e Habermas se vê enriquecida pela

tematização da escola pública como espaço interacional inserido nas estruturas do mundo da vida e do sistema político-econômico. Por isso, esta pesquisa não é uma reprodução do pensamento dos autores, mas um convite para pensarmos, com eles e outros, sobre *a escola pública como questão pública*.

Não obstante o olhar para a escola pública e para o ato educativo singular, precisamos destacar que entendemos a instituição educativa como pertencente a uma totalidade social, a qual se materializa na forma do Estado político. Nesse ponto, a recorrência a uma reflexão sobre o direito como forma mediadora ou instituinte se apresenta como pano de fundo do nosso trabalho, pois ele é a estrutura de significado para a reivindicação democrática, para a sustentação do reconhecimento como categoria sociopolítica e para orientação emancipatória respeitosa das distintas formas de vida. No contexto do direito, a escola é instituição de salvaguarda da pluralidade, como também barreira de poder ao autoritarismo.

Tanto em Freire (2002a) quanto em Habermas (2020), constata-se uma preocupação com a democracia como forma de vida, embora neste último seja possível constatar também uma reflexão de natureza institucional mais desenvolvida, conectando as demandas da ética do discurso com as estruturas de participação social, de fortalecimento da esfera pública e, portanto, de formação democrática. Ao trazermos um diálogo com esse pano de fundo, estamos buscando entender a escola como uma instituição da sociedade democrática, tendo um papel central na formação das disposições desejadas para a formação de uma esfera pública efetivamente participativa e plural.

Tal é a nossa busca na pesquisa que aqui se introduz: conceber a escola como uma instituição com compromissos democráticos e com uma prática que se desenvolve com base em uma perspectiva dialógica, a qual podemos entender na referência da ética do discurso, na ação dialógica e em uma teoria da democracia. Logo, seus compromissos com a justiça social estão marcados em sua inserção social.

Para tanto, entendemos a ação comunicativa e dialógica, e o campo semântico acional constituído por vocábulos como “ato”, “prática”, “atividade”, entre outros, como um tipo de *agir*, que materializa uma práxis comunicativa socialmente orientada e produtora do tecido das relações na escola e no mundo. É à fundamentação desse agir comunicativo e dialógico que canalizamos nosso esforço teórico, procurando sustentar sentidos emancipatórios para a práxis escolar em seu evento concreto em distintos espaços, em especial na sala de aula.

Por fim, ao conectar as formas do discurso, a complexidade da constituição de sociedades democráticas e os sentidos constitutivos da escola pública, caminhamos para uma problematização dos sentidos de justiça, como conceito político, que daí emergem. Se, por um



lado, a noção de justiça social se apresenta como um significante vazio (Cf. Laclau, 2011)<sup>1</sup>, por outro, há sempre a possibilidade de lhe aportar novas estruturas de significado no tempo presente. Por essa razão, a justiça na escola aqui se enfoca como justiça epistemológica, como acesso igualitário à educação e como justiça curricular, apresentando-se como uma construção do Estado de direito, mas também, e sobretudo, como o reconhecimento dos distintos públicos e contrapúblicos em seu lugar de sujeitos.

Nesse prisma, vislumbramos novas articulações para a relação entre ato educativo e democratização social, em cuja órbita estão parâmetros como direito, reconhecimento, estima social e comunicação/diálogo, presentes como categorias importantes como pretensões de validade desta pesquisa. Por fim, tal como Freire e Habermas, em suas próprias elaborações, desenvolvemos o problema da pesquisa e a nossa argumentação por reconstrução e ressignificação. Prosseguimos por síntese, por novas relações, por supressão e, com isso, esperamos oferecer contribuição relevante para o debate sobre o lugar da escola pública hoje.

---

<sup>1</sup> Na reflexão do autor, um significante, mesmo não portando um significado imediato, ainda faz “parte integral de um sistema de significação” (p. 65). Por isso, a atribuição do sentido às expressões linguísticas se torna um problema político da mais alta importância no contexto das disputas pelos sentidos do que se diz. Para aprofundamento, recomendamos a leitura do capítulo *Por que os significantes vazios são importantes para a política?* (Laclau, 2011).

## **2. CIRCUNSCRIÇÃO DO ESCOPO DA PESQUISA: LOCALIZANDO SEU CAMPO DE INTERESSES**

Neste capítulo, expomos o desenho da pesquisa e seu problema, justificando sua escolha. O objetivo é apresentar a relevância de favorecer o diálogo entre Freire e Habermas a fim de reivindicar sentidos emancipatórios à escola pública e às práticas educativas. Considerando, em sentido sociológico, o contexto de superação da subalternização (Cf. Spivak, 2010) e das formas sobrepostas de injustiça e não reconhecimento, somos levados a focar a emancipação como processo de inclusão em sentido amplo (Habermas, 2002b; Freire, 2006b, 2019), como garantia de direitos, como reparação social, como reconhecimento das demandas que cada sujeito e/ou grupo aportam à esfera pública entendida como o espaço de circulação discursiva, etc. Na escola, a inclusão pode ser vista como um conceito ligado a distintas formas de reconhecimento positivo no marco da garantia de direitos (Sacristán, 2001), entre os quais o direito de dizer sua própria palavra e de ser ouvido. Pensamos que tanto Habermas quanto Freire podem favorecer a conceitualização de uma escola com esse intento.

Morrow e Torres (2002, p. 14) afirmam que, ao aproximar os dois autores, podemos perceber tanto a potência teórica de Freire quanto as implicações práticas de Habermas. Isso não significa que possamos desconsiderar que cada um está “falando” de um lugar de enunciação distinto, mas com claras convergências no que se refere ao conteúdo formativo da comunicação livre e ao caráter ético do discurso orientado para a intersubjetividade. Ambos se situam no campo crítico e visam à emancipação como processo de conquista democrática, daí a ênfase na agência humana e na capacidade de participação na vida social. Ao lado de uma teoria social crítica emerge uma pedagogia crítica, as quais permitem sustentar uma concepção de sujeito dialógico (Morrow; Torres, 2002; Torres, 2022).

Se nosso ponto de partida é o diagnóstico do déficit civilizacional da sociedade brasileira, no que concerne aos recalcitrantes desafios democráticos, nosso ponto de chegada é o entendimento da contribuição da prática docente concretamente situada para o processo de formação sociopolítica dos sujeitos e construção de justiça social. É nesse caminho que pretendemos depreender quais são as mediações necessárias para a conexão do ato educativo singular com o processo de democratização, para o qual a exigência de sujeitos emancipados é uma das primeiras a ser considerada.

Nos capítulos subsequentes, buscaremos sustentar nossa argumentação na reconceptualização das noções de (processos de) *aprendizagem e ação pedagógica*, procurando

estabelecer os sentidos da aprendizagem não como reprodução do passado, mas como criação de formas sociais compatíveis com uma formação social democrática, ao passo que a ação pedagógica será vista como forma concreta de uma práxis em nível pedagógico e sociopolítico. Ambos os conceitos se formam no processo dinâmico que poderíamos chamar de *comunicação* (Habermas) e *diálogo* (Paulo Freire), o que nos permite sustentar os sentidos interacionais de formação da consciência e da racionalidade que se expressam na justificação da democracia como forma de vida inclusiva e plural. É à conexão entre essas duas instâncias mediadoras da forma de vida democrática que dedicaremos parte do argumento da pesquisa, criando as condições para abordarmos a escola pública e a reivindicação de sentidos de justiça abarcados pela pedagogia crítica.

\*

Antes de adentrarmos a argumentação propriamente dita, ainda à guisa de contextualização, apresentamos esquematicamente os elementos que estruturam esta tese. Pelo que se apresentou acima, o *problema* de pesquisa se formula nuclearmente pela seguinte pergunta: à luz da articulação entre o pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire, quais são as relações epistemológicas e sociais entre a práxis pedagógica escolar, entendida como ação orientada pelas interações entre ensino-aprendizagem, e a democratização social?

Formulado dessa maneira, o problema nos encaminha para a discussão sobre as formas constitutivas do tecido social a partir da escola. Sabemos que a relação entre escola e sociedade é dinâmica, seja porque esta imprime sentidos para aquela (Durkheim, 2014; Bourdieu; Passeron, 2008), seja porque a própria escola também pode ser uma instância de construção democrática (Freire, 2002a, 2006b; Freire; Shor, 2011). Em nosso esforço de investigação, interessa perceber a conexão da escola com a totalidade social, pensada como realidade englobante. Nesse sentido, o ato educativo ocorrido em contexto institucional, ou seja, o ato propriamente de ensino, possui uma potência no tocante ao sentido democrático ao qual se vincula. Por isso, a ação docente é práxis social, porquanto sua existência corrobora ou renova sentidos sociais fundamentais para a vida coletiva.

Diante disso, temos concebido a ação educativa como prática sociopedagógica ou político-pedagógica, pois ela é ação social concreta e formadora de disposições para a vida social. Então, chegamos ao eixo da argumentação na pesquisa, partindo do pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto a ação pedagógica favorecem a democracia como forma de vida plural e emancipada e realizam princípios de justiça quando se consideram as formas concretas

de reconhecimento. É por essa razão que escolhemos pensar a práxis escolar e o trabalho docente na chave da ação comunicativo-dialógica.

No que se refere às intenções da pesquisa, seu *objetivo geral* é compreender, no âmbito mesmo da articulação entre o pensamento habermasiano e freiriano, a constituição das relações entre a ação pedagógica e a democratização social em um nível teórico de justificação racional e sociopolítica. Seus *objetivos específicos* são: 1) Reconstruir as linhas gerais da teoria da ação comunicativa de Habermas e da teoria dialógica freiriana em sua relação com os processos de ensino-aprendizagem na escola; 2) Analisar a relação entre ação pedagógica e democracia à luz de um referencial teórico crítico; 3) Articular o pensamento de Habermas e Freire com vistas à proposição de uma concepção de práxis escolar orientada de maneira emancipatória.

Em relação ao seu *desenvolvimento metodológico*, destacamos que não se trata apenas de apresentar etapas lineares, ao modo positivista, que levarão à confirmação de uma hipótese previamente definida, mas se trata de uma reflexão epistemológica sobre os fundamentos da práxis sociopedagógica escolar em seu compromisso democrático. Nessa linha pensamento, pontuamos que esta pesquisa se realiza mediante um trabalho teórico em torno do pensamento dos autores supracitados para entender a relação entre a práxis pedagógica e a democratização social. O enfoque está fundamentado na senda aberta pelo referencial epistemológico da teoria crítica da sociedade (Freitag, 1986; Habermas, 1992, 1999; Nobre, 2008; 2011) e pela Pedagogia Crítica (Hooks, 2013; Freire, 2019; Giroux, 1986; Saviani, 2000, 2003).

A pesquisa tem um caráter de aproximação entre concepções e busca de síntese, mediante um trabalho fundamentalmente bibliográfico e reconstrutivo, que inclui fontes textuais diversas como teses, artigos científicos e livros. Todas essas referências são utilizadas com a finalidade de compor um quadro conceitual em torno das noções que envolvem o arcabouço conceitual da pesquisa, mais precisamente os conceitos relativos a processos de ensino-aprendizagem, diálogo, ação comunicativa, democracia e reconhecimento.

Posta a maneira como organizamos as fontes bibliográficas, trabalhamos, em sentido mais amplo, com uma *reconstrução* e uma articulação teórica sistemática, buscando coerência entre fundamentos, proposições e conclusões. Entendemos esta pesquisa, portanto, como um esforço de articulação argumentativa:

*Reconstrução* significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar

diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar. (Habermas, 1983, p. 11)<sup>2</sup>

Sem pretensões demasiadas, à nossa maneira, procuramos “desmontar e recompor” as teorias comunicativas de Habermas e de Freire a fim de extrair seu potencial para o tipo de problema que nos colocamos, como uma forma própria de reinterpretar seus conceitos e utilizá-los. É isso que procuramos fazer com conceitos como esfera pública, democracia, diálogo e comunicação. São conceitos exigidos pela necessidade de abordar o objeto de conhecimento e, portanto, forneceram condições para certa inteligibilidade da práxis pedagógica. Por outro lado, buscamos utilizar um vocabulário habermasiano para formular preocupações freirianas, como entender o mundo vivido em Freire no contexto do mundo da vida de Habermas; a escuta do outro como reconhecimento intersubjetivo; o dizer a sua palavra como uma comunicação livre de coerção e liberdade comunicativa, etc.

Além de sua natureza conceitual, salientamos a construção teórica com fins de justificação política e epistemológica em direção a uma educação orientada democraticamente. Dada a ancoragem da pesquisa, temos como parâmetro fundamental o conceito de emancipação como referência para pensarmos processos de transformação da educação no quadro da totalidade social em que ela se inscreve.

Ainda em termos esquemáticos, os *resultados* a que chegamos são provenientes da articulação teórica a que nos propomos. Seguimos um modelo reconstrutivo das teorias de Habermas e de Freire no que diz respeito à literatura de base desta tese, como uma espécie de constelação de autores que nos permitem organizar um universo conceitual próprio.

Nossa referência epistemológica é a teoria crítica constituída amplamente por três pilares: um diagnóstico do tempo presente, um comportamento crítico diante do conhecimento e uma orientação para a emancipação (Nobre, 2011). Assim, nosso método de investigação, fundamentalmente teórico, nos conduziu a uma exposição propositiva de compreensão da práxis pedagógica com base na comunicação, no diálogo e no reconhecimento recíproco entre os agentes, no arcabouço de uma dimensão democrática. Em outras palavras, a análise da literatura e a proposição se consubstanciam no esforço de articulação teórica e argumentativa, em conexão com os elementos fundamentais do pensamento dos autores em face do tema investigado.

---

<sup>2</sup> Para uma discussão dos sentidos ampliados do conceito de reconstrução, conferir Nobre e Repa (2012).

Portanto, trata-se de analisar o fundamento da práxis pedagógica com aporte de Habermas e Freire para (re)construir, sistematicamente, um referente para a ação educativa orientada para a emancipação e fundamentada nas trocas intersubjetivas por meio da linguagem.

Do ponto de vista de sua filiação, esta pesquisa tem em autores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer e Jürgen Habermas alguns de seus representantes (Nobre, 2008). Como teoria crítica, o conceito de emancipação ocupa um lugar central no esforço de justificação racional, científica e política do trabalho teórico desenvolvido. Nesse âmbito, pensamos a didática no contexto de uma teoria da ação, como razão comunicativa, isto é, como circulação dialógica e elaboração de um discurso livre de coerção, mas formativo em sentido democrático. Uma teoria da ação pedagógica, vinculada a uma pedagogia crítica, só pode ter seu sentido estruturado como superação de um estado de coisas, posto que

A teoria é tão importante para o campo crítico que o seu sentido se altera por inteiro: não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma *emancipação* ao mesmo tempo *concretamente possível* e *bloqueada* pelas relações sociais vigentes. (Nobre, 2011, p. 32)

E, então, chegamos ao conceito central de emancipação, entendido como a conquista da autonomia dentro de uma sociedade marcada pela heteronomia. Se, na tradição alemã, seu registro pode ser localizado em Kant e sua concepção de *Aufklärung*, esse conceito ganha força normativa para localizarmos a superação de todo tipo de amarra, seja epistemológica, seja sociopolítica, que oblitera o exercício da liberdade.

Dentro do projeto moderno, emancipação é viver conforme a razão e no exercício da liberdade, rompendo com toda forma de opressão social. Nesse quadro, razão e liberdade se autodeterminam. Essa concepção está presente em autores como Adorno e Habermas e se realiza no forte sentido da autonomia. Todavia, nuances podem ser percebidas nos diferentes autores, o que justifica sua abertura para os distintos sentidos que emergem, seja em Paulo Freire e sua visão de libertação dos oprimidos, seja em Habermas e a reconstrução das estruturas da comunicação.

Estamos em um campo multifacetado do conceito de emancipação, e essa abertura favorece a ressignificação constante dos valores que preenchem as configurações concretas das lutas sociais em torno da superação da subalternização e da formação de sujeitos ativos em processos escolares. O caráter de abertura do significante lhe permite portar renovados significados à luz de diagnósticos novos e de orientações de autonomia individual e coletiva

também emergentes. Nesse sentido, Melo (2009, p. 208) esclarece que “a indagação pela emancipação [...] já está presente na dinâmica efetiva dos conflitos”, o que a torna uma categoria imanente. A emancipação é, para a dinâmica de uma teoria crítica, um parâmetro normativo aberto, justificável pela sua própria polissemia.

Com base em tal concepção comprometida com a práxis transformadora em um horizonte alargado, porque plural e dependente da agência humana, a escola se apresenta como lugar de aprendizagem democrática, posto que é a palavra que constrói o tecido de convivência e o reconhecimento intersubjetivo. E aqui investigaremos as condições de possibilidade para a reconstrução do caráter político, pedagógico e democrático da ação pedagógica em seu sentido fundamental.

Amparados nesse entendimento, as relações de comunicação, discurso e diálogo pedagógico não estão inscritas necessariamente no contexto de violência simbólica, como mera inculcação de um arbitrário cultural socialmente legitimado (Bourdieu; Passeron, 2008). Esta se dirige à garantia da reprodução social, ao passo que, no campo crítico, o diálogo e o discurso se dirigem à emancipação posicionada como horizonte normativo no quadro da reconstrução mesma da sociabilidade. Tratar-se-ia de um tipo de integração social novo (Habermas, 1983, 2020) que opera no plano da vocação histórica e ontológica para sermos mais (Freire, 2019).

Por fim, nesta pesquisa, como já mencionamos, não se intenciona fazer uma exegese ou hermenêutica do pensamento de Freire e de Habermas, mas buscar elementos que constituem o esteio comum que nos permita erigir uma concepção da emancipação social por meio da educação. Trabalhar com as categorias dos autores significa renová-las e cotejá-las para reconstruí-las no contexto de uma práxis educacional crítica. Não se trata de um estudo de recepção do pensamento de autores, nem de uma história dos seus conceitos, mas de uma reconstrução político-epistemológica sobre os sentidos emergentes nas categorias estruturais escolhidas.

Logo, nossa pesquisa pretende “continuar” Freire e Habermas no sentido de estender suas reflexões sem meramente repeti-las. Intenciona-se desdobrar seu pensamento à luz dos desafios postos no tempo presente, renovando seu diagnóstico e suas portas de entrada. Com isso, toma-se como objeto de elaboração teórica o estatuto normativo da prática pedagógica como componente de uma ação estruturada segundo parâmetros de compreensão diversos. No caso de nossa pesquisa, o esquema fundamental se estrutura pela forma de atos de fala no horizonte do diálogo entendido como racionalidade social linguisticamente constituída. Lemos os autores como tensões dialéticas que nos permitem produzir um diagnóstico e uma práxis

renovados, e não como referências completas e unitárias que nos fornecem a inteligibilidade da totalidade investigada.

\*

Dessa maneira, a propósito da ação escolar, um aspecto fundamental desta pesquisa é a compreensão de que a prática ocorre em um contexto institucional específico. Ao olhar para a escola e seu público, a ser entendido como um contrapúblico escolar (Cf. Fraser, 1990), deve-se ter em conta as configurações das interações como processos carregados de tensões sociais, que na escola se apresentam sob a forma regulamentada do espaço-tempo da sala de aula. As relações escolares são interações sociais em seu sentido mais amplo, daí ser a instituição educativa lugar de encontro de diferentes mundos da vida e experiências, que podem se orientar para o entendimento mútuo ou para a distorção sistemática dos seus fins.

Ao pensarmos em contrapúblicos, estamos tomando como referência a categoria crítica de Fraser (1990) para localizar os atores escolares periféricos como aqueles que estão frequentemente alijados dos processos de deliberação sobre a escola e seu funcionamento. Dito de outro modo, os contrapúblicos escolares são a parcela da população escolar excluída do processo de formação da *vontade político-pedagógica* da instituição, aqueles para quem a esfera pública escolar não está direcionada e para quem a comunicação não se estabelece como expressão da vontade coletiva em uma comunicação livre de coerção.

No que se refere ao tipo de intercâmbio linguageiro, a comunicação cotidiana não é só troca de conteúdos proposicionais, é circulação de sentidos, reprodução de mundos da vida plenos de experiência que se realizam na cotidianidade das relações, e não apenas em momentos especiais organizados pelas instituições inerentes ao sistema. A intersubjetividade se constitui na comunicação ordinária, no intercâmbio que se estabelece em diferentes espaços estruturados por atos de fala formal e semanticamente constituídos.

Em toda a sua obra, Freire falou com e escreveu para os contrapúblicos subalternos, ou subalternizados, não amparados pela esfera pública hegemônica no arcabouço das frágeis democracias latino-americanas e africanas. Diante disso, qual seria o compromisso da educação, como ação cultural e prática de libertação, diante da emancipação desses contrapúblicos instituídos no quadro da seletividade, da diferença e da subalternidade?

Pensamos que os escritos de Freire também trazem a preocupação com o que hoje chamamos de “lugar de fala”, isto é, com o reconhecimento de que os agentes que vivem a experiência de ser o que são se apresentam como sujeitos competentes para portar seus próprios



discursos, sejam essas pessoas os camponeses, sejam os demais “esfarrapados do mundo”, embora historicamente tenham sido pensados sob o prisma da categoria de subalternidade. São esses sentidos emergentes do pensamento de Freire que, em encontro com a pragmática habermasiana, podem nos auxiliar na proposição de novos caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva e plural.

### **3. O DEBATE SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE HABERMAS E FREIRE**

Para além de certo consenso em torno das convergências existentes entre a teoria da ação comunicativa habermasiana e a teoria da ação dialógica freiriana, o debate sobre suas (in)compatibilidades está longe do fim. São muitos os enfoques e os argumentos mobilizados para sustentar maior proximidade ou mesmo a incompatibilidade quase absoluta entre as duas teorias. Para negar a aproximação, costuma-se fazer uma discussão sobre os fins, pontuando que o horizonte de emancipação almejado pelas duas teorias se distancia à medida que, em Habermas, haveria certa acomodação à estrutura sociopolítica da sociedade capitalista, ao passo que, em Freire, o ideal de transformação seria mais radical, e com ele a estrutura capitalista também erodiria.

Fato é que Habermas e Freire são autores que prosseguem em suas teorias por ressignificação. Habermas não abandona por completo certa teoria do desenvolvimento na lógica do projeto de emancipação; Freire não abandona o paradigma dominante-dominado no contexto da libertação ao longo de sua obra.

Diante disso, o papel atribuído à linguagem pelos dois autores nos leva a estabelecer uma relação entre os seus enfoques. Se é possível dizer que Habermas é um continuador da mudança de paradigma promovida pela virada linguística, pelo menos até certo ponto, Freire utiliza a palavra como um ato de autoria e apreensão crítica do mundo. Se em Habermas a comunicação produz a integração social e o entendimento, em Freire, o diálogo é a essência do processo educativo e um dispositivo epistemológico. Se em Habermas a emancipação é um horizonte vinculado ao alargamento e à produção de formas de vida autônomas e plurais, em Freire, a emancipação é um horizonte de libertação produzida coletivamente. Muitas outras aproximações poderiam ser estabelecidas, apesar das evidentes diferenças de contexto de produção, de localização geográfica, de enfoque e de problema.

Em relação ainda com o construto teórico de cada autor, é importante salientar que Freire desenvolveu sua teoria da ação dialógica pelo menos 10 anos antes de Habermas (Silva; Arelaro, 2021). Como é constatável, o autor pernambucano não se valeu de termos como “sistema”, “mundo da vida”, “esfera pública” ou “competência linguística” para construir um edifício teórico em torno da comunicação emancipatória compatível com sentidos democráticos. No entanto, não se pode negar a potência do pensamento freiriano como instrumento crítico em favor das pessoas que vivem processos de silenciamento e subalternização.

Se, nesta pesquisa, utilizamos um vocabulário próprio da teoria crítica para construir o seu argumento central, não se pode interpretar que se trate de uma submissão de Freire a Habermas, mas apenas de encontrar um modo de expressão compatível com as exigências epistemológicas das duas teorias. Com isso, permite-se uma relação teórica que favorece a formação de novos conceitos e uma renovação das categorias com as quais intencionamos compreender o ato pedagógico.

Postas algumas questões gerais em torno da compatibilidade entre Freire e Habermas, em nosso levantamento bibliográfico encontramos uma gama variada de textos. Daqueles em que os dois pensadores aparecem de maneira central, selecionamos os que consideramos mais representativos.

Iniciamos pelo trabalho de Pitano (2008) que, em sua tese de Doutorado, utiliza o conceito de “sujeito social” para uma crítica ao conceito de cidadania com foco na educação popular. Conceitos como reforma e transformação social se colocam no horizonte de emancipação quando se pensa na relação entre Freire e Habermas. O autor sustenta a insuficiência do conceito de cidadão proposto por Habermas em favor da noção de sujeito social em Freire para uma proposta de educação libertadora. Nessa linha de argumentação, o pensamento de Habermas conduziria fundamentalmente a processos de reforma, ao passo que o de Freire conduziria a processos de transformação social. Isso faria com que os desafios colocados pelos autores exigissem encaminhamentos distintos em termos de horizonte e práxis social.

Em artigo publicado posteriormente, Pitano (2017) mantém a comparação entre os autores, defendendo “a fragilidade da proposta habermasiana” e “a maior consistência da perspectiva freiriana na luta contra a opressão social” (p. 104). Podemos dizer que o afastamento não compatível com uma síntese superadora estaria no fato de o horizonte de emancipação em cada autor estar demarcado por referências distintas, pois,

enquanto para Freire a mudança exige a transformação radical das bases políticas, sociais e econômicas, aliadas a uma práxis educativa libertadora, para Habermas basta alcançar o exercício da ação comunicativa livre de coações na esfera pública, equilibrando as relações entre sistema e mundo da vida. (Pitano, 2017, p. 107)

Para o autor, essa incompatibilidade faz com que o formalismo habermasiano seja incompatível com o desenvolvimento de uma práxis libertadora na educação popular, ao passo que o enfoque freiriano reuniria as condições de um processo de transformação mais radical face à opressão.

Em linha semelhante, o artigo de Kronbauer e Müller (2014) questiona a (im)possibilidade do diálogo entre Habermas e Freire. Mais precisamente, em contraposição a Habermas, os autores situam Freire e Ernani Fiori, mas, dada a delimitação de nosso trabalho, focamos apenas no primeiro. Para os autores, o pensamento habermasiano traz em seu bojo caracteres conservadores que, em última instância, são incompatíveis com uma práxis que privilegia a existência concreta fundamental para os projetos de educação popular. Esse diálogo “natural” entre os autores estaria carregado de “muitos atritos e incompatibilidades” (Kronbauer; Müller, 2014, p. 11), posto que os horizontes de emancipação de cada um estão organizados em propostas existenciais distintas.

Indo em um caminho diferente, Zitkoski (2000) também propõe uma reflexão sobre a educação popular no sentido de refundamentá-la a partir de uma síntese entre Habermas e Freire, em direção a uma nova racionalidade. Permitindo reconstruir o projeto emancipatório, a relação Habermas-Freire se articularia com as novas demandas das lutas dos movimentos sociais e dos processos de organização da sociedade civil. Trata-se de uma reorientação em torno da “utopia da sociedade emancipada” alimentada tanto por um quanto por outro autor. Diz o autor que, apesar da complexidade,

é possível elucidar a convergência de ambas as propostas no intento de superar o clima cultural pessimista e/ou nihilista de uma pós-modernidade que quer negar todo o passado em nome da ausência de projetos futuros. Portanto, uma síntese de ambas as propostas pode servir de alternativa para a reconstrução dos processos sócio-culturais a partir de **novas bases racionais**. (Zitkoski, 2000, p. 4)

Nesse esforço de reinvenção, no diagnóstico do autor, razão dialógica e razão comunicativa podem se aproximar e renovar a práxis educativa popular.

Diante do diagnóstico de que o ideal democrático está fragilizado, Medeiros e Noronha (2018) propõem uma convergência entre o agir dialógico (Freire) e o agir comunicativo (Habermas) e sua contribuição para uma “sociedade que se pretende democrática” (Medeiros; Noronha, 2018, p. 2). No horizonte da democracia, a alteridade se apresenta como um conceito central para fundamentar as condições do diálogo e da convivência em um mundo polarizado. O diálogo, forma de vida da alteridade, é constitutivo da democracia e essa seria uma espécie de condição humana essencial.

Em direção semelhante aponta a dissertação de Gabassa (2006), que analisa a transformação das práticas escolares por uma aproximação entre a racionalidade comunicativa e a racionalidade dialógica. Seu objetivo é repensar a racionalidade técnica e instrumental no

contexto de uma escola mais plural para todos. Em suma, trata-se de um esforço de percepção das convergências teóricas que possam encaminhar propostas de reconfiguração da práxis escolar.

Repisando o argumento da convergência, Bastos e Oliveira (2007), por sua vez, mostram que a emancipação possibilitada pelo agir comunicativo se realiza na ação política. As autoras não propõem uma aproximação, pois não se trata de imiscuir contextos, mas de mostrar que existem aspectos comuns em suas elaborações sobre a libertação<sup>3</sup>. Nesse prisma, em Paulo Freire, por exemplo, emerge um conceito de “cidadania democrática” (Bastos; Oliveira, 2007, p. 12-13) implicada na práxis educativa dialogicamente orientada. Aqui, ao contrário de Pitano (2008), a cidadania é reconfigurada como horizonte de uma ação com caráter transformador. Nos seguintes termos é estabelecida a formação democrática como horizonte emancipatório constituído linguisticamente:

Ao partir da intersubjetividade e da linguagem, Habermas coloca os indivíduos como atores tanto na educação, como na sociedade. Paulo Freire, ao construir uma prática educativa em que o diálogo com o outro é essencial, dissemina uma prática de participação social de formação do sujeito para uma cidadania democrática. A educação para Freire é uma educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social. Sem dúvida, neste ponto há uma comunhão entre os pensadores. (Bastos; Oliveira, 2007, p. 15)

É de interesse pensar que a articulação entre Freire e Habermas frequentemente aparece com sentidos que orbitam a estrutura semântica do prefixo “re-”, conforme ideias que se organizam no espectro de (re)novar e (re)fundamentar. Somos levados a pensar que não se trata apenas de uma tentativa de nova articulação, mas justamente de expressar a potência teórica que os dois autores possuem para pensarmos o tempo presente e os processos formativos na escola. Podemos até dizer que o horizonte democrático seria um dos pontos de convergência fundamentais entre Freire e Habermas, não obstante os contextos em que cada escrito ocorreu, e que esse tecido democrático se constitui linguisticamente como a emergência de uma comunicação de caráter dialógico orientada para o entendimento, mas também acolhedora do conflito.

Não é à toa que o conteúdo da democracia como forma de vida plural, nos dois autores, aparece pelo *medium* linguístico, seja como comunicação livre de coerção de sujeitos competentes, seja como diálogo como forma estruturante de um sujeito reconhecido em sua

---

<sup>3</sup> O termo “aproximação” tampouco possui o sentido de justaposição de textos, mas de estabelecimento de convergências e afinidades que permitam a proposição de concepções renovadas em seus fundamentos para a práxis pedagógica escolar.

condição de ser mais. Teoria da ação dialógica e teoria da ação comunicativa possuem, ainda que não tenham se cruzado durante muito tempo, uma afinidade eletiva, ou mesmo uma profícua semelhança de família.

Quanto a isso, em termos teóricos, a observação de Morrow e Torres (2002) é interessante. Ao mencionarem a articulação possível entre os dois autores, os pesquisadores afirmam: “The outcome is to read Freire *through Habermas* and Habermas *through Freire*” (Morrow; Torres, 2002, p. 14)<sup>4</sup>. Não nos colocamos necessariamente como quem quer ler um autor por meio de outro, mas como quem procura intersecções não redutíveis, mas passíveis de síntese entre dois autores de distintas tradições, com o fito de vislumbrar linhas de força para a constituição de um aporte teórico para fundamentar a prática docente endereçada à democracia e à emancipação. A teoria freiriana pode fornecer à teoria habermasiana um caminho para seu desdobramento na escola. Uma não se subordina à outra, podendo ser complementares para o entendimento da prática educativa (Morrow; Torres, 2002).

Ainda Morrow e Torres apresentam, logo na introdução do seu consistente trabalho, o que chamam de uma intuição fundacional das duas teorias: “*the origins of thought and action in intersubjective communicative relations of mutual recognition*” (Morrow; Torres, 2002, p. 3)<sup>5</sup>. Essa virada intersubjetivista abre novos caminhos para pensarmos os processos sociais em uma perspectiva democrática, as práticas educativas e a prática docente. A comunicação amparada na intersubjetividade não é apenas troca dos turnos de fala, mas um processo ativo de circulação discursiva sustentada pelo reconhecimento do papel de sujeito de cada participante ou concernido.

Consequentemente, pode-se dizer que Freire e Habermas possuem concepções de sujeito que, embora distintas, são complementares, pois a agência humana é constituída nas formas linguísticas assumidas como expressão do eu. Em suas teorias, o eu é sempre “eu-outro”, uma relação necessariamente dialógica constituída sobre a base de um intercâmbio de linguagem que constrói o tecido das relações sociais.

O eu metafísico não subsiste ao teste do reconhecimento recíproco, pois a subjetividade é construção compartilhada. O outro não é apenas aquele com quem o sujeito interage e constrói entendimento, ele é a própria instância significativa que fornece as condições de inteligibilidade do mundo social. Com efeito, o sujeito epistêmico, que conhece o mundo, é aquele que conhece

---

<sup>4</sup> O resultado é ler Freire por meio de Habermas e Habermas por meio de Freire (tradução nossa).

<sup>5</sup> As origens do pensamento e da ação nas relações comunicativas intersubjetivas de reconhecimento mútuo (tradução nossa).

o outro no mundo e o mundo com o outro, como entidade compartilhada cujos significados se formam à luz de princípios de reciprocidade.

Desse modo, dadas as convergências possíveis entre os dois enfoques, é importante destacar que, em termos de requisitos epistemológicos, Freire bem pode ser compreendido no universo da teoria social crítica, podendo fornecer, a esse edifício teórico radicado na cultura alemã, elementos novos para localizar as lutas do tempo presente e envidar esforços de uma teoria emancipatória revigorada no que se refere às suas energias utópicas. Considerando a centralidade da teoria social crítica para compreender os liames entre Habermas e Freire, Morrow e Torres (2002) também pontuam que, ao localizar Freire nessa teoria social contemporânea de caráter crítico, é possível entender as implicações pedagógicas de Habermas. Por isso, ao ler um autor pelo outro, Morrow e Torres acreditam contribuir para superar um déficit empírico no autor alemão ao mesmo tempo que se fornece um arcabouço teórico mais sistemático para o pensamento freiriano.

Todavia, os referidos comentadores permanecem no campo da argumentação filosófica, enquanto o campo que nos interessa é o da prática pedagógica como práxis socialmente constituída e situada no tempo e no espaço. A relação da nossa pesquisa com o empreendimento dos autores citados está no fato de que as aproximações realizadas entre Freire e Habermas nos servem como intuições de aproximação que nos permitem sustentar uma ação didática fundamentada no diálogo em bases novas de justificação.

Nesse prisma, as convergências entre os autores se encontram no que poderíamos chamar de maneira um tanto abrangente de pedagogia crítica (Morrow; Torres, 1998, 2002, 2019)<sup>6</sup>. De modo mais enfático, Morrow e Torres (1998) propõem articulações interessantes entre Freire e Habermas, afirmando que a convergência pode ajudar a revigorar uma teoria crítica da educação, sustentando que

[...] há uma enorme convergência no trabalho, no pensamento, assim como nas suas agendas pedagógicas e políticas. Habermas e Freire partilham uma agenda semelhante, modernista, crítica, no sentido de aquisição do poder em educação. Eles sustentam criticamente alguns dos princípios-chave do iluminismo e o seu trabalho articulado oferece uma forte perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação e para dispositivos pedagógicos críticos. (Morrow; Torres, 1998, p. 123-124)

---

<sup>6</sup> Por pedagogia crítica entendemos toda proposta de teoria e prática de ensino baseadas em um enfoque que dialoga com os sentidos da emancipação e da democracia radical. No caso da América Latina e de países como Estados Unidos e Canadá, o trabalho de Freire merece destaque em seu caráter inaugural. Destacam-se nessa linha autores como Henry Giroux e Peter McLaren.

Para esses autores, a convergência está no enquadramento à tradição da teoria social crítica, na formulação do conceito de práxis e no sujeito dialógico (Morrow; Torres, 1998). Poderíamos citar também a recusa a qualquer abordagem positivista e a um renovado interesse nos processos de intervenção no debate público como elementos comuns a ambos. Um dado importante das preocupações teóricas dos autores é que, embora Habermas esteja preocupado com a Alemanha do segundo pós-guerra, Freire está profundamente envolvido com os problemas da América Latina e da África, o que também marca certa diferença no papel ocupado pela teoria em cada um dos contextos. O aspecto interessante da discussão travada por Morrow e Torres é o delineamento de um campo crítico, que inclui a pedagogia crítica, a teoria crítica, a mudança e a transformação social (Morrow; Torres, 1998, p. 141). Eles afirmam quanto à primeira:

A pedagogia crítica foca particularmente o papel, que se encontra em mutação, da subjetividade nas relações de poder, a transformação dessas relações e o discurso enquanto ato transformador. A questão do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as relações de poder medeiam todas as formas de interação humana – incluindo a produção da transmissão do conhecimento – são centrais para a pedagogia crítica. (Morrow; Torres, 1998, p. 141)

Assumimos, portanto, a relevância e a contribuição que o esforço de articulação teórica entre Habermas e Freire pode oferecer a uma compreensão ampliada da práxis pedagógica.

\*

Prosseguindo na linha da convergência, à luz da qual exploramos a ação pedagógica, chamamos a atenção também para a tese intitulada *Escola Pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas*, de Bianco Zalmora Garcia, defendida em 2005, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que lança um olhar para a esfera pública e as formas da democracia, com destaque para a democracia deliberativa em Habermas. O autor faz um paralelo entre Habermas e Freire para pensar o elemento de radicalização democrática no contexto da escola pública. O autor também fala de uma “**avizinhança crítica de Freire e Habermas**, de cuja **fecundidade teórico-prática**, não se cogita alguma pretensão de estabelecer conclusões categoricamente contundentes” (Garcia, 2005, p. 177). Com base nisso, podemos dizer que não pretendemos extrair conclusões absolutas, mas desenvolver um esforço de pensamento crítico a fim de



desdobrar os conceitos para fazer emergirem novos entendimentos sobre o pensamento educacional.

No que concerne à produção acadêmica mais geral sobre os dois autores, em relação a Freire, há uma fecunda investigação ao redor do país e no exterior, com contribuições que se debruçam sobre aspectos os mais variados de sua trajetória e teoria (Cf. Gadotti, 1996). No que se refere a Habermas, pode-se dizer que se trata de um autor largamente lido nas ciências sociais e humanas, mas ainda por ser explorado no campo propriamente educativo. No entanto, ao longo dos anos, é possível verificar importantes obras se dedicando à sua contribuição ao campo educacional, dentre as quais se destacam Boufleuer (2001), Hermann (1996) e Mühl (2003).

Em um plano geral, as categorias conceituais de Freire e de Habermas encontram certa paridade no que concerne à sua referência, mas devemos considerar que não se trata de uma homologia, como se uma categoria pudesse ser tomada pela outra sem consequências para a compreensão proposta em sua formulação. Para lidar com tal questão, apresentamos o quadro abaixo para fins de aproximação, que pode ser uma referência para a apreensão de similitudes e campos de equivalência facilitadores do diálogo entre os dois arcabouços. Percebe-se, na leitura, que, nessa aproximação, é possível ter um campo incorporando outro, como ocorre, por exemplo, entre pedagogia crítica e teoria crítica, em que a relação entre continente e conteúdo se mostra de modo dialético e significativo.

### **Quadro 1: Paridade conceitual: Freire e Habermas<sup>7</sup>**

<b>TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA (FREIRE)</b>	<b>TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA (HABERMAS)</b>
Pedagogia crítica	Teoria crítica
Mundo vivido	Mundo da vida
Escuta do outro	Reconhecimento intersubjetivo
Processo de dizer a sua palavra	Comunicação livre de coerção
Quefazer educativo	Práxis linguística
Libertação	Emancipação

<sup>7</sup> É importante destacar que a paridade entre os autores apresentada, apesar de sua relativa semelhança com a que Medeiros ([s.d.]) expõe como ilustração em um resumo de comunicação em evento científico, teve como base as referências gerais com as quais trabalhamos na pesquisa. Remetemos à estrutura mencionada para que o leitor também perceba como os enfoques e as aproximações podem variar dependendo da maneira como as relações entre os autores são percebidas, o que também evidencia as ênfases fornecidas pelo referencial de cada pesquisador.

Diálogo	Comunicação
Concepção de um sujeito dialógico	Concepção de um sujeito dialógico
Democracia	Democracia
Teoria e práxis	Teoria e práxis

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

No quadro acima, também se apresenta uma aproximação em termos de arcabouço. Se é possível constatar diferenças na gênese dos conceitos, em suas preocupações fundamentais, pode-se perceber aproximações que tornam possível a abordagem do objeto. Se o objetivo habermasiano está na fundamentação de uma teoria da sociedade como uma teoria da ação comunicativa, Freire propõe uma pedagogia que fundamenta uma ação educativa organizada sobre a base de uma concepção de sujeito social ativo e capaz de superar a dominação.

Por essa razão, o “encontro”<sup>8</sup> entre os dois autores aqui enfocados pode ser profícuo. Polli (2018), em artigo que analisa aspectos da relação entre os dois construtos teóricos, aponta para a convergência dos dois autores nos seguintes termos:

Alguns autores indicam que a intensificação dos debates em torno da Teoria da Ação Comunicativa aproximada aos problemas da educação, faz com que muitos se deparem com a surpresa de que, na Pedagogia do Oprimido, Freire tenha desenvolvido uma Teoria da Ação Dialógica, mais que uma década antes da publicação da Teoria da Ação Comunicativa. Recentemente aproximados, Habermas e Freire fazem parte da tradição modernista e ambos produzem esforços metodológicos, se concentrando na tentativa de facilitar espaços para a conversa pública e democrática. (Polli, 2018, p. 11)

Nesse artigo, Polli retoma discussões propostas em sua tese de Doutorado intitulada *Ética do discurso e ética universal do ser humano: convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire*, defendida em 2006, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em que propõe o estabelecimento de uma relação entre ética e educação para vislumbrar “possibilidades para uma sociedade em emancipação” (Polli, 2006, p. 9). As convergências entre os dois autores, segundo o pesquisador, se dão em torno de muitos conceitos, entre os quais o de “radicalidade democrática, do diálogo intersubjetivo, da recuperação da esfera pública, da refundamentação racional” (Polli, 2006, p. 21). Embora não seja nossa proposta

---

<sup>8</sup> Tensão permanente nesta pesquisa se refere à maneira como nos referimos à conexão entre Habermas e Freire. Oscilamos em um campo semântico formado por vocábulos como “aproximação”, “relação”, “articulação”, etc. Essa imprecisão nos termos não deve nos conduzir a pensar essa “avizinhança”, para ficarmos no neologismo de Garcia (2005), ou “convergência”, para remetermos a Polli (2006), como algo fora do campo dialético da aproximação que pode encerrar contradições e mesmo afastamentos, o que leva a uma exigência de síntese cada vez mais radical, mas que surge do “plano de imanência” dos próprios textos.

nesta pesquisa abordar os fundamentos éticos dos autores enfocados, destacamos que, assim como o conceito de democracia, o substrato ético que determina o esforço teórico de cada um também aqui se apresenta como um pano de fundo para a nossa concepção de sujeito e de prática social.

O que fazemos em nossa pesquisa, partindo da pertinência do esforço teórico de articulação desses dois referenciais críticos, é uma tentativa de aproximação entre os paradigmas inaugurados por eles para responder a uma questão específica sobre a *reconceptualização do campo da ação e da prática pedagógica na base de um trabalho com a linguagem*. O que nos move é a reflexão sobre o processo inacabado da democratização como forma comunicativa e linguageira que encontra lugar geral na escola, mas que é específico na ação pedagógica docente.

No preciso sentido em que procuramos propor uma leitura da ação pedagógica com fundamento na linguagem, a pesquisa versa sobre a relação entre a racionalidade comunicativa e dialógica inscrita na prática educativa, e a racionalidade comunicativa e dialógica inscrita no horizonte normativo da democracia.

Prática pedagógica crítica e democracia possuem afinidade eletiva. Ao investigar as conexões existentes entre ação pedagógica e democratização social, estamos interessados em entender quais são os compromissos da ação docente com os processos emancipatórios, entendidos, por sua vez, como avanços democráticos. Estamos trabalhando no horizonte de uma teoria democrática, tão marcante tanto no pensamento do filósofo alemão quanto no pensamento do filósofo-educador brasileiro. Em torno desses dois eixos, reiteramos nossa preocupação, de um lado, com o ato prático do fazer educativo e, de outro, com os processos emancipatórios orientados para a democratização em largo espectro, como reconfiguração da própria relação entre sistema como racionalidade instrumental e mundo da vida como racionalidade comunicativa.

Por isso, normativa e substantivamente, não cabe espaço para sujeição e violência simbólica nas relações pedagógicas, pois elas não são somente pedagógicas, mas sociais. Se não aceitamos, como princípio ético-político, que a democracia deva se orientar sob a ação de forças coercitivas, autoritarismo e irracionalismos, sujeições e hierarquias não legítimas, por que haveríamos de conceber o espaço escolar, democraticamente orientado, de maneira distinta? Ao reposicionar a esfera democrática como esfera comunicativa e não baseada na coerção, o ato que inscreve a escola no amplo esforço democrático precisa ser revisto e ressignificado como relação entre sujeitos capazes de linguagem e de ação.

#### 4. APORTES FILOSÓFICOS E SENTIDOS PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ao nos referirmos a aportes filosóficos, procuramos estabelecer uma articulação entre os sentidos emergentes do conceito de aprendizagem em Habermas e Paulo Freire com um entendimento das práticas pedagógicas que aponte para o fortalecimento da democracia como forma de vida. Filosófico aqui significa filosofia da práxis (Vázquez, 2011) no contexto de uma pedagogia como ciência da e para a educação (Schmied-Kowarzik, 1988; Franco, 2003). Com isso, pretendemos nos desvincular de uma filosofia de caráter especulativo, como mero exercício de pensamento; buscamos o conceito filosófico como uma ferramenta de compreensão dos desafios do mundo concreto onde as pessoas produzem e reproduzem sua vida.

Se, para uma teoria pedagógica, o conceito de aprendizagem se apresenta em sua centralidade, refletirmos sobre seus sentidos na escola se torna uma tarefa inadiável para entendimento do próprio processo de ensino. A escola desenvolve processos de aprendizagem com profundas consequências sociais, sejam eles processos de manutenção da submissão e do autoritarismo, sejam eles processos constituintes de subjetivações ativas identificadas com a autonomia individual e coletiva.

Aprendizagem é um conceito que não pode ser reduzido à mera apropriação do passado ou aquisição de técnicas e conhecimentos científicos, pois seu processo impacta toda a estrutura social e o desenvolvimento da autonomia. Aprendizagem é renovação do mundo e condição para a vida democrática, seja se dando nos espaços sociais difusos, seja ocorrendo no espaço escolar como resultado do encontro sempre atual dos sujeitos interactantes.

Em Habermas (2020), os processos de aprendizagem se conectam com os conteúdos que formam a sociedade e possuem um marcado sentido político, pois se torna um tipo de mediação entre processos de interação e estrutura social. Já em Freire (2006b), a aprendizagem se apresenta como forma de construção da autonomia como base para a compreensão crítica das relações sociais. À luz desses dois entendimentos, pode-se dizer que a aprendizagem possui um conteúdo sociopedagógico, no sentido de que o processo de aprender é resultado de um ensino que ocorre em situações de interação responsáveis por legar às novas gerações as expectativas de uma vida boa. Logo, aprender é uma prática social geracional e legítima, ao longo do tempo, processos de compreensão do mundo.

Não se trata de pensar, com isso, que a aprendizagem escolar seja a única responsável pela formação das disposições para a vida democrática, mas de conceber a escola como um

espaço-tempo institucional estruturado para favorecer a tematização dos diferentes conteúdos existentes na sociedade e estimular a construção de formas plurais de vida conforme as distintas concepções do bem que caracterizam a diversidade.

Em tal perspectiva, a aprendizagem é vista não só em sua vinculação com o mundo social e, portanto, com as distintas formas de agência que caracterizam os sujeitos em seus mundos da vida, mas também em face dos subsistemas político e econômico. Por essa razão, não nos interessa apenas o processo cognitivo da aprendizagem como constituição das estruturas que permitam a “evolução” do indivíduo como ser que recepiona os conteúdos do ambiente. Nosso interesse se dirige sobretudo às suas formas sociais, aos conteúdos apropriados em esferas de interação que ocorrem em distintos espaços, em especial na escola.

Neste capítulo, apresentamos os elementos da teoria da ação comunicativa e da teoria da ação dialógica como construções dentro de um projeto filosófico e político, iniciando por Habermas e o conceito emergente de processos de aprendizagem, passando por Freire e seu conceito de ensino-aprendizagem fundamentado no diálogo como condição de possibilidade para um processo emancipatório. Em seguida, no Capítulo 5, operamos uma síntese possível entre duas formas de compreensão da aprendizagem: uma que foca na estruturação do processo de formação da vontade e outra que articula a esse processo as formas do ensino-aprendizagem no horizonte da emancipação e da democracia. Em sentido dialético, colocamos em relação dois paradigmas de pensamento e dois enfoques analíticos para reconceptualizar as formas de aprendizagem sociopedagógica orientadas para a democracia como forma de vida em um horizonte de pluralismo.

Para fim de registro, neste capítulo optamos por ser mais estruturais na apresentação de Habermas do que de Freire, pois, por ser este mais conhecido do público brasileiro, sua leitura foi feita tendo como horizonte a teoria crítica da qual Habermas é um dos representantes. O objetivo dessa escolha não é submeter Freire à teoria crítica, uma vez que Freire tem um pensamento consistente que se sustenta por suas próprias bases e pressupostos, mas de localizá-lo em um esforço de compreensão da realidade e da racionalidade nos termos de uma prolífica tradição de pesquisa com orientação emancipatória.

Com isso, intenciona-se mostrar que não só as análises de Freire podem ser enriquecidas por Habermas, mas que o pensamento deste certamente ganharia em concretude e “situação” com os aportes vivos do pensamento daquele (Morrow; Torres, 1998, 2002; Torres, 2022). Essa intenção, no entanto, só se realiza à medida que nos esforçamos para entender a relação entre ato pedagógico e democratização social à luz desses dois horizontes, os quais não se subsomem, mas se avizinham ou convergem (Garcia, 2005; Polli, 2006).

\*

Na primeira seção, intitulada *Gênese e formação do conceito de aprendizagem “social” em Habermas*, buscamos reconstruir momentos de sua reflexão sobre o processo de aprendizagem, procurando demarcar as nuances desse conceito ao longo do tempo e mostrando como, para os fins de uma teoria do agir educativo, os sentidos sociais e políticos emergentes de sua teorização são mais potentes do que aqueles presentes em uma leitura mais direcionada para a psicologia do desenvolvimento fortemente lastreada em Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

Fazemos um exame da configuração do conceito ao longo do tempo para mostrar a sua relação com a formação da opinião e da vontade que ocorre no espaço público, não obstante consideremos a pertinência de articular o desenvolvimento do eu com o processo de formação da personalidade e a formação do juízo moral (Habermas, 1983). Com isso, consideramo-nos em condições de abordar, a partir da ética do discurso, a aprendizagem como o resultado do intercâmbio intersubjetivo em processos de interação diversos, o que nos leva a pontuar as elaborações sobre as pretensões de validade normativa, as formas da argumentação e suas relações com a moral, mas, para além de uma vinculação moral do discurso, somos levados a pensar os discursos práticos como estruturas comunicativas capazes de renovar a ação social e revigorar a sociedade civil no marco da democracia e sua radicalização (Habermas, 2020).

No debate sobre a razão comunicativa em face do mundo social, Habermas (2020, p. 35-36) faz algumas distinções entre sua forma e a razão prática para mostrar que o que lhe possibilita existência é o *medium* linguístico pelo qual se estruturam formas de vida, formando uma práxis orientada para o entendimento com base em uma “transcendência intramundana”, posto que baseada em certas “idealizações” por meio das quais os processos de aprendizagem podem ocorrer.

Na segunda seção, que recebe o título *O processo de ensino-aprendizagem com base no diálogo como fundamento político-pedagógico em Paulo Freire*, reconstruímos alguns sentidos emergentes do conceito de aprendizagem com vistas a perceber sua vinculação ao conceito de autonomia e emancipação. Em Freire (2006b), a aprendizagem é construída na relação professor-aluno, no processo dialético que constitui o encontro entre consciências e subjetividades. Assim como em Habermas, a aprendizagem não é a mera aquisição ou resultado da transferência de conhecimento entre gerações, mas criação e abertura de horizonte no contexto do inédito viável (Freire, 2006b, 2019).

A esse propósito, o inédito viável se insere no *continuum* da situação existencial dos sujeitos, ampliada pela colocação dos chamados temas geradores, em relação com os quais se produzem formas sociais e vivenciais de superação. Inédito viável é transformação como estado de consciência e práxis social. Em relação ao conhecimento no processo de transformação, o autor mostra que

a nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível”. (Freire, 2019, p. 153)

O conceito de consciência é central no pensamento de Freire e se consubstancia no processo permanente de ação e reflexão. Logo, a consciência não se separa dos processos acionais a partir dos quais se constitui. Sendo sempre consciência de algo, o processo de percepção do mundo e produção do inédito viável se relaciona com a práxis concretamente situada dos sujeitos concernidos. Daí que a emancipação não se realize por obra de outrem, mas como ato assumido pelo próprio sujeito em face da sua realidade.

A consciência é formada dialética e dialogicamente, e todo aprendizado que dela resulta produz formas mais elaboradas de expressão do mundo, isto é, de tematização das situações vividas. Aprendizado é criação não só no nível da cognição, mas no nível do mundo social, pela reconfiguração dos temas que constituem os conteúdos da aprendizagem. Nesse aspecto, Freire (2006b, p. 24) afirma não temer “dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]”. “Refazer o ensinado” não é repeti-lo, é levá-lo adiante, produzir com ele novos arranjos interpretativos para o mundo, é alcançar um novo grau de consciência historicamente possível.

Portanto, a experiência de aprender é “prática de ensinar-aprender” (Freire, 2006b, p. 24) como indissociabilidade dialética e em permanente tensão. O aprender constitutivo do ensinar tem sua mirada cognitiva ou metodológica expressa na importante noção de “curiosidade epistemológica”, mas também é percebida em termos de seus efeitos como leitura e apreensão do mundo.

Com efeito, a aprendizagem possui fundamento ético consubstanciado na formação dialógica entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, visto que

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (Freire, 2006b, p. 60)

O *estar sendo* que materializa a existência ética cotidiana é formado em sentido comunicativo, dialógico, pois “dialogar não é só dizer ‘Bom dia, como vai?’ . O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire; Shor, 2011, p. 17). É a esse caráter essencial e ético do humano que as práticas apontam quando articulam o dialogar e o aprender.

Nesses termos, apresentamos a seguir elementos selecionados dos projetos teórico-políticos dos autores, tendo como centro os complexos conceitos de aprendizagem social em Habermas e ensino-aprendizagem em Freire.

#### **4.1. Gênese e formação do conceito de aprendizagem “social” em Habermas**

A obra de Habermas é vasta e estabelece um diálogo com uma ampla tradição do pensamento filosófico e social que inclui autores diversos como Hegel, Marx, Kant e Weber, e autores vinculados à virada linguística, como Wittgenstein, Austin e Peirce. Mapear esse itinerário já é, em si, um esforço de grande monta para a contextualização do seu trabalho.

Para efeito da reconstrução dos elementos que envolvem a teoria habermasiana, a fim de apresentar o conceito de aprendizagem, tomaremos como referências principais as obras *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (1983), *Teoría de la acción comunicativa I e II* (1992, 1999) e *Facticidade e Validade* (2020).<sup>9</sup> Começando por elementos da teoria da ação comunicativa, passaremos a abordar os processos de aprendizagem e a integração social e, por fim, os deslocamentos conceituais em torno da própria noção de aprendizagem.

##### **4.1.1. Elementos da teoria da ação comunicativa habermasiana**

Em linhas gerais, a teoria da ação comunicativa é parte de um projeto de reconstrução do pensamento filosófico e de sua conversão em torno das questões da linguagem e da

---

<sup>9</sup> Poderiam ser citadas no arcabouço do pensamento do autor *A crise de legitimação no capitalismo tardio* (1980), *O discurso filosófico da modernidade* (2002a) e *Verdade e Justificação* (2004), também utilizadas para a reconstrução de aspectos do conceito de aprendizagem em sua relação com o agir comunicativo. Na condição de momentos importantes do projeto habermasiano, argumentos dessas obras se fazem sentir na exposição que ora segue, mas não as utilizamos de maneira angular por entendermos que os conceitos com os quais trabalhamos se mostram com suficiente clareza nas obras mencionadas acima.



racionalidade. Habermas é um autor inserido na tradição moderna e no resgate da racionalidade e seu caráter emancipatório. Tudo isso é realizado por meio de um paradigma que concebe a comunicação como ato orientado para o entendimento mútuo.

Podemos dizer que seu ponto de partida é a comunicação cotidiana que os sujeitos estabelecem de forma intersubjetiva em cada ato de fala. Se a comunicação permite inteligibilidade, o reconhecimento recíproco se torna um parâmetro da maneira como se efetuam as trocas e a própria construção da vontade e da verdade.

Ao buscar pelas condições de verdade inscritas nas formas da comunicação, seu conteúdo normativo passa por categorias como força do melhor argumento, agentes livres de coação e situações de fala; em outras palavras, busca-se, dentro de uma pragmática da linguagem, por uma situação linguística ideal.

Essa interação segundo um ideal de fala está em tensão com o desenvolvimento da racionalidade instrumental que diferencia funcionalmente as esferas de ação e produz uma hipertrofia do sistema. O diagnóstico mais conhecido do autor é o que evidencia uma disjunção, um desacoplamento, na modernidade, entre o sistema e o mundo da vida. Enquanto no primeiro, caracterizado pelas formas da economia e da política, que funcionam mediadas pelo dinheiro e pelo poder, predomina a ação estratégica e a racionalidade instrumental, posto que buscam o êxito, no segundo predominam as formas de reprodução do mundo simbólico, e o tipo de ação que o caracteriza é a ação comunicativa e não mediada pelo poder e pelo dinheiro.

Nessa forma de relação predomina o entendimento mútuo, a busca pela justificação das pretensões de validade e a ação orientada para o outro, no sentido de que os agentes coordenam seus planos de ação “de tal modo que lançam mão das forças de ligação ilocucionária próprias dos atos de fala” [...], pois “o entendimento mútuo se estende às próprias escolhas normativas que baseiam a escolha dos fins” (Habermas, 2004, p. 118). Em outras palavras, significa dizer que a racionalidade comunicativa pressupõe um tipo específico de abertura ao mundo e, mais, um acordo sobre algo no mundo.

Reconfigurada a racionalidade na chave da comunicação, instaura-se uma preocupação sobre a fundamentação da linguagem, seu conteúdo normativo e suas pretensões de validade, significação e entendimento em cada caso. É nessa direção que o autor afirma, em face de um sujeito cognoscente separado do mundo, que “no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (Habermas, 2002a, p. 414). As implicações de tal compreensão para a ação docente podem ser interessantes para a reconfiguração dos atos de fala realizados em situação de interação pedagógica. Ainda no

contexto das pretensões de validade de cada ato de fala, o autor nos aponta a seguinte caracterização da ação comunicativa:

El concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones [...]. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente. (Habermas, 1999, p. 124)<sup>10</sup>

Esses são alguns dos elementos gerais da ação comunicativa habermasiana como projeto de ressignificação da práxis social e da orientação dos agentes no interior de seus mundos da vida, instância da interação simbólica que coordena os equilíbrios dos atos de fala. Falante e ouvinte, ao alternarem seus atos, se movem, segundo Habermas (2002a, p. 416), “no interior do horizonte de seu mundo da vida comum”, o qual, em última instância, constitui o *contexto* no qual a comunicação se institui de sentido.

Dentro desse paradigma, uma pergunta fundamental que se coloca é: qual é o papel e o lugar da escola diante dessas formas simbólicas de construção do mundo da vida, considerando que ele está presente sempre de maneira pré-reflexiva? Como tornar consciente o conteúdo comunicativo acerca das trocas intersubjetivas e seu caráter emancipatório? A título de entrada, segundo Habermas (2002a), é a perspectiva teórica que permite entendermos a ação comunicativa como um *medium* de reprodução do mundo da vida. E a escola possui um papel central na problematização das tensas relações entre sistema e mundo da vida. Em tal perspectiva, não pensamos a ação pedagógica apenas como a mobilização de técnicas, mas como uma forma de troca intersubjetiva que busca a autonomia dos concernidos.

A ação comunicativa é cognitiva e é prática, e é nesse segundo sentido que trabalharemos para focalizar os processos sociais de aprendizagem ligados à integração e a uma teoria da democracia. Enfocamos a dimensão social porque temos como pressuposto de que há um elo entre os processos de aprendizagem e a cultura política democrática.

---

<sup>10</sup> O conceito de ação comunicativa se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja por meios verbais ou extraverbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e, por conseguinte, as suas ações de comum acordo [...]. Neste modelo de ação a linguagem ocupa, como veremos, um posto proeminente (tradução nossa).

#### 4.1.2. Os processos de aprendizagem e a integração social

É recorrente em Habermas a preocupação com a organização da sociedade de modo a permitir democraticamente os fluxos comunicativos. Não sendo só meio, o *medium* linguístico é constitutivo não apenas da formação da vontade política, mas também da produção e reprodução das formas de vida. Por isso, a constituição linguística do mundo ocupa um lugar central em sua tentativa de entender a democracia, seus limites e suas possibilidades.

Em termos metodológicos, assim como Habermas opera de modo reconstrutivo em relação ao materialismo histórico, operamos de modo reconstrutivo em relação à sua teoria, não para pensar exatamente seus problemas, mas para desdobrar seu pensamento a fim de investigar processos de aprendizagem social ocorridos nas instituições educativas. Trabalhamos com suas categorias teóricas e modo de construção argumentativa para sustentar a pertinência de alargar o sentido da aprendizagem para além de uma mera apreensão de conteúdos curriculares, criando condições de percebê-la como um modo de apreensão social.

Iniciando pelo diagnóstico e pela elaboração de *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (1983), Habermas, ao problematizar o fundamento das ciências sociais, está mais próximo de uma teoria da evolução social; daí o desenvolvimento das estruturas da personalidade, da técnica e das forças produtivas se apresentar de modo patente.

Concebida dessa maneira, a aprendizagem socialmente produzida gera as condições para o desenvolvimento não só do eu como indivíduo, mas também da sociedade e sua estrutura normativa, técnica e científica. “Evolução” não deve ser vista como um tipo de progresso com *telos* definido, mas como uma transformação que altera a forma e permite a emergência de novos conteúdos sociais.

Para o autor, evolução nada tem que ver com evolucionismo, mas com *mudança estrutural*, seja da personalidade, daí sua referência em Piaget, seja da sociedade, daí sua referência refratada em Marx. Também não se procura uma elaboração teórica ao modo de uma filosofia da história, mas antes apreender processos dinâmicos do devir social conectado à aquisição de novas capacidades e construção de novas condições de aprendizagem.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Embora não sendo nossa intenção adentrar o debate antropológico, é necessário salientar que a “evolução”, em Habermas, é tomada como um conceito de mudança na forma social no que se refere à estrutura de suas interações, aos seus princípios de organização e a um deslocamento do campo normativo de constituição dos valores. No diagnóstico posterior do autor (Habermas, 2020), a evolução do direito como uma dimensão secularizada também marcará uma certa forma de integração social, sobretudo na medida em que favorece uma integração *nunca antes vista* entre sistema econômico, sistema administrativo e solidariedade social. Não há dúvida de que, em Habermas, a evolução não é entendida como darwinismo social.

Para Habermas (1983), desde Marx, já se pode identificar uma preocupação com a aprendizagem que dirige a evolução social, a qual está localizada no desenvolvimento das forças produtivas que permitem avanços de estágios técnicos com profundas consequências na orientação de novas visões de mundo; todavia, a aprendizagem também pode ser vista como um elemento fundamental do processo de integração social, como forma de (re)construção da sociabilidade em condições históricas novas. Daí uma conexão que se pode estabelecer entre aprendizagem social linguisticamente produzida com as imagens do mundo e a formação de identidade.

É nesse contexto, por exemplo, que emerge parte do interesse do autor alemão em Piaget, pois lhe interessa a “construção ontogenética do indivíduo” (Bannwart Júnior, 2008, p. 148), isto é, como o sujeito se desenvolve e, com tal desenvolvimento, adquire novas capacidades de aprendizagem, o que permite a consolidação de processos de maturação à medida que se avança em momentos, os quais são, a um só tempo, psicológicos e morais. O processo de amadurecimento corresponde a um sentido psicológico, mas também de socialização, como inserção do indivíduo em uma ordem de relações significativas. Com isso, Habermas fornece uma inteligibilidade a processos que articulam o desenvolvimento moral e psicológico ao das estruturas sociais.

Apesar de parecer, em Habermas, haver uma distinção entre formações sociais e identidade do eu, podemos dizer que as aprendizagens conduzidas no âmbito do indivíduo, de caráter ontogenético, se realizam em sua plenitude como processo de relação produzida em termos de estruturas linguísticas. Dito de outro modo, são as formas da intersubjetividade que fornecem o núcleo e a substância para a constituição tanto da personalidade moral — portanto da capacidade de linguagem e de ação — quanto da integração social, sob a forma do reconhecimento do outro na esfera de interação compartilhada.

É na interação que se constituem formas de aprendizagem individual estruturadas como (novo) conhecimento e (novo) discurso. A aprendizagem permite formar novas imagens do mundo e novas concepções sobre a formação social da qual ela se originou. Por isso, não seria demasiado dizer que aprender um conteúdo é sempre apreender alguma dimensão constitutiva da formação social. Quando se aprende algo, aprende-se para (re)estruturar formas normativas de uma determinada sociedade.

É importante destacar que, por conta de sua vinculação, na década de 1970, a uma teoria psicológica do desenvolvimento baseada, sobretudo, em Piaget, mas também com referência residual em Freud, Habermas (1983) entende o desenvolvimento humano, isto é, da personalidade estruturada como ação, a partir de estágios do desenvolvimento, cada um dos

quais permitindo um tipo de “evolução” caracterizada pela capacidade de apreensão de novos conteúdos sociais. No limite, chegar-se-ia ao pressuposto de que a socialização é um processo lento baseado em etapas dinâmicas que norteariam o desenvolvimento da consciência até um nível pós-convencional.

Desse modo, desenvolvimento do eu, socialização e maturidade se identificariam na escalada evolutiva orientada por processos de aprendizagem em face da objetividade e das relações de reciprocidade social. A escalada partiria do egocentrismo do bebê até o universalismo do sujeito com pensamento formal. Desse modo, constituem-se “homologias entre o desenvolvimento do Eu e a evolução das imagens do mundo” (Habermas, 1983, p. 17). Essas homologias garantiriam a identificação entre os processos de formação da personalidade e a apropriação da herança que sedimenta as representações sociais, embora possa haver descentramentos dessa vinculação.

Em uma perspectiva que avança ao longo de sua obra, os processos de aprendizagem passam a aparecer como formas de resolver problemas sistêmicos, o que permite parrear estruturas de intersubjetividade produzidas linguisticamente (isto é, a ação comunicativa) e estruturas da personalidade (isto é, a capacidade de linguagem e de ação), conectando mundo subjetivo, mundo objetivo e mundo social. Nesse arcabouço, o eu se forma em face da objetividade social e das relações que estabelece com outros.

A investigação sobre a identidade do eu enseja um debate sobre os processos de socialização e, portanto, sobre o desenvolvimento humano em nível psicológico e coletivo. Ao analisar a noção de desenvolvimento, Habermas (1983) observa que das três tradições principais que a analisam (a psicologia analítica do eu, a psicologia cognoscitiva do desenvolvimento e a teoria da ação tal como desenvolvida pelo interacionismo simbólico), é possível extrair certas concepções, das quais destacamos a seguinte:

A capacidade linguística e de ação do sujeito adulto é o resultado de processos de amadurecimento e aprendizagem, cuja articulação ainda não nos é inteiramente transparente. Podemos distinguir o desenvolvimento cognoscitivo do desenvolvimento linguístico e do psicosssexual ou motivacional. O desenvolvimento motivacional parece ser estreitamente ligado à aquisição de uma competência interativa, ou seja, à capacidade de participar em interações (ações, discursos). (Habermas, 1983, p. 53)

Por tal premissa, o autor aproxima a capacidade linguística aos processos de desenvolvimento, ao amadurecimento e à aprendizagem. Como toda distinção analítica, a separação entre desenvolvimento da cognição, da linguagem e da motivação serve a propósitos metodológicos, para que ênfases e características singularizantes sejam percebidas. Pode-se

dizer que o desenvolvimento humano é afetado pelas dimensões interativas constituídas dinamicamente ao longo do processo psicológico de amadurecimento, daí a dimensão linguística vir *pari passu* à formação da personalidade moral.

Isso se relaciona também com a dimensão argumentativa, conforme Habermas (1980, p. 27) salienta em obra anterior:

Pontos de vista formais para demarcação de diferentes níveis de aprendizado decorrem do fato de que aprendemos em duas dimensões (teórica e prática) e que estes processos de aprendizado são relacionados com pretensões de validade que podem ser redimidas discursivamente.

Em seguida, voltando à obra *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (1983), também será pontuada uma ideia de desenvolvimento por estágios que caracterizam condições de apreensão dos conteúdos sociais e compreensão do mundo, sempre segundo um modelo que, como é largamente sabido, tem em Piaget e Kohlberg sua estruturação basilar.

Nesse sentido, pode-se dizer que a dimensão evolutiva ontogenética passa pela aquisição de conteúdos sociais e processos de aprendizagem que se dão ao longo das relações sociais com outros significativos e outros generalizados, os quais representam a objetividade de um mundo externo configurado como alteridade. É nesse processo que se forma a autonomia caracterizada por certa “independência com relação aos sistemas sociais”, para a qual contribui sobremaneira o processo de interiorização, que é um mecanismo de aprendizagem de “transformação de estruturas externas em internas” (Habermas, 1983, p. 54).

Todavia, ao apresentar o que considera insuficiências das teorias do desenvolvimento, visto que são incapazes de explicar a identidade do eu, Habermas (Habermas, 1983) aproxima, como componente para uma explicação mais completa, a própria identidade do eu ao processo de desenvolvimento moral, orientado como dimensão da personalidade, defendendo que os estágios propostos por Kohlberg satisfazem as condições dessa explicação no quadro de uma teoria da ação.

Em Kohlberg, organiza-se o desenvolvimento moral segundo três níveis passíveis de reconstrução racional. O *nível pré-convencional* é aquela forma de ação que, além de satisfazer seus próprios carecimentos, está orientada para a obediência e a punição; o *nível convencional*, por sua vez, possui uma força de adaptação social no que concerne à aprovação da conduta, formatada para a conformação aos papéis sociais; já o *nível pós-convencional* é orientado por sentido contratualista, por direitos individuais, consubstanciado em princípios universais com uma ética baseada na autonomia. Embora o esquema de Kohlberg ainda permaneça incompleto,

posto que, entre outras coisas, não é capaz de dar conta dos processos de reciprocidade, consolida-se uma tentativa de articulação entre as estruturas do eu e as formas sociais de ação.

Em certa interpretação do desenvolvimento do eu, todo estágio contribui para a construção de um momento da autonomia, que se constitui como um fim último da formação da personalidade. Autonomia é a capacidade de estruturar princípios, agir conforme normas, organizar formas de consciência e juízo segundo um parâmetro de racionalidade reconhecível, e tomar decisões conforme critérios de justiça equitativa. Nessa leitura, a autonomia é, a um só tempo, uma conquista individual, de certo aparelho psíquico ou organismo, e uma construção social que materializa o próprio amadurecimento.

Logo, todo estágio de desenvolvimento é a expressão material de um processo de aprendizagem; e a capacidade de aprendizagem tem a ver com a recusa ao emprego da violência e ao desenvolvimento de uma comunicação orientada para o acordo. Trata-se de um agir que se endereça ao entendimento, e não ao êxito. Todavia, um deslocamento ocorre nessa concepção.

#### **4.1.3. Deslocamentos conceituais em torno da noção de aprendizagem**

Na elaboração da década de 1970, em Habermas, o mecanismo de aprendizagem precisaria ser buscado na dimensão psicológica, entendimento que, em certa medida, é ampliado no diagnóstico posterior presente, por exemplo, em *Facticidade e Validade* (2020), publicada originalmente em 1992, em que as formas sociais da aprendizagem estão consolidadas no âmbito de sua teoria social.

A ênfase no caráter cognoscitivo, a nosso ver, torna a elaboração do autor, embora profícua em relação à abertura de caminhos novos para elaboração teórica, incompleta para sustentar o caráter interacional da formação das estruturas de personalidade. Apesar de buscar preencher a dimensão psicológica com as formas comunicativas da intersubjetividade, como aprendizagem da sociedade, o autor localiza o princípio da aprendizagem no indivíduo, mesmo reconhecendo haver uma circularidade entre social e individual no contexto mesmo do aprendido. É neste momento que, segundo o autor, as sociedades só aprenderiam em sentido figurado.

Bannwart Júnior (2008), em sua tese de Doutorado, defendida na Universidade Estadual de Campinas, dedica parte significativa do seu esforço argumentativo para discutir o conceito de aprendizagem em Habermas. Em seu trabalho, estuda-se o conceito de evolução social no

autor e sua relação com os processos de mudança estrutural, em que a aprendizagem ocupa um papel central.

Para Bannwart Júnior (2008), ao longo das obras principais de Habermas, houve mudanças no enfoque dado aos processos de aprendizagem, assim como no papel desempenhado pelas influências recepcionadas pelo autor. Nesse corte, a homologia entre desenvolvimento individual e desenvolvimento social perde centralidade e, portanto, a aprendizagem pressuporá com maior força os processos interacionais como constituintes das mudanças sistêmicas.

Então, Bannwart Júnior (2008) mostra como, no diagnóstico da *Teoría de la acción comunicativa*, as sociedades como um todo aprendem, e não apenas de modo figurado. As sociedades limitam ou expandem o horizonte possível dos processos de aprendizagem, não mais ancorado em sua forma concreta no indivíduo, mas nas interações existentes em diferentes esferas. Agora, é a rubrica da interação que orienta a aprendizagem e sua relação com a evolução social (Bannwart Júnior, 2008).

É neste novo diagnóstico que situamos também nossa compreensão da aprendizagem como processo ligado à integração social e à mudança estrutural: a aprendizagem, para se constituir como tal dentro de um enfoque sociopolítico, só pode ser compreendida em termos interacionais. É a interação social que permite às sociedades comunicarem saberes e construir os entendimentos que sedimentam as concepções ordenadoras da vida social e o próprio processo de socialização. As identidades são construções interacionais e aprendemos a ser membros de uma sociedade pelo tipo de construção que fazemos nas interações, nas relações eu-outro, nos mecanismos próprios da intersubjetividade.

Ainda acompanhando Bannwart Júnior (2008), nesse ponto a perspectiva teórica de Habermas ganha maior força, pois, liberada do vínculo com a psicologia do desenvolvimento, pode localizar a aprendizagem no âmbito do social sem derivá-lo das estruturas psicológicas do sujeito individual, embora entre social e individual ainda se possa reivindicar uma homologia atenuada.

Toda a aprendizagem é, portanto, socialmente configurada, como partilha dos significados formados em relações interativas ao longo da história. Se não se pode abolir a dimensão individual da apropriação de informações e conceitos, dado que efetivamente existe indivíduo e personalidade, também não se pode afirmar que o social é o resultado único da subsunção do indivíduo à macroestrutura. Estamos em um campo em que personalidade e formação social se imbricam e se interpenetram para formar as condições de possibilidade para uma aprendizagem significativa.



Baseado em Klaus Eder, Bannwart Júnior (2008) defende que a aprendizagem não está no indivíduo como unidade ontológica, mas nas relações entre os indivíduos. O campo constitutivo da aprendizagem é o móvel relacional das interações entre os sujeitos capazes de linguagem e de ação. Essa compreensão é especialmente importante para o tipo de epistemologia defendida nesta tese, baseada no diálogo como vetor da aprendizagem significativa e da construção do conhecimento que é constituinte da personalidade e da estrutura social.

Como veremos, esse também é um pressuposto em Paulo Freire e é a condição de possibilidade para a libertação. É a mudança da qualidade das relações sociais que permitirá a formação de novas consciências emancipadas do jugo do reconhecimento negativo na relação entre opressor e oprimido. A aprendizagem sob condições emancipatórias é o resultado de uma ação intersubjetiva em uma estrutura comunicativa livre de coerção.

Em relação à dimensão epistemológica ampla e a tematização do mundo, Bannwart Júnior (2008, p. 158) afirma:

O processo de aprendizagem compreende não apenas a capacidade de assegurar o processo cumulativo de conhecimento, mas também garantir condições de tematizar e criticar os entendimentos previamente estabelecidos no âmbito factual, visando, desse modo, proporcionar a correção de significados e normas partilhadas em determinada comunidade linguística.

Se, guardadas as devidas proporções, entendermos a escola como uma comunidade linguística, naquilo que ela possui de encontros comunicativos e partilha de significados, os processos de aprendizagem que nela ocorrem podem ser entendidos pela dupla dimensão epistemológica e ética. Epistemológica porque ligada ao processo de construção de conhecimento que se realiza sob condições concretas de ensino-aprendizagem; e ética porque se realiza como tematização aberta no movimento dialético de leitura do mundo e leitura da palavra.

Voltando ao projeto habermasiano, em *Teoría de la Acción Comunicativa* (1999, 1992), o tema da aprendizagem aparece diretamente vinculado à teoria do discurso e sua estruturação como forma socializante e produtora da integração social. Nesse projeto, a aprendizagem se vincula ao desenvolvimento socioeconômico, como também renova o caráter estruturante do mundo da vida, seja no que se refere ao “estoque” de saberes, seja no que se refere à organização social.

É interessante notar que, no projeto amadurecido de 1981, Habermas relaciona os processos de aprendizagem às formas de vida, tema que ocupará sua obra em distintos

momentos. No fundo, é a forma de vida que se busca entender quando se analisam os processos de integração social linguisticamente produzidos sob condições sociais de entendimento e não violência.

Por isso, o que se caracteriza com a aprendizagem social é a maneira como determinada sociedade “institucionaliza”, por meio da linguagem, as condições de geração de acordo sobre o modo como se estruturam. Com amparo nesse entendimento, pode-se falar de formas de vida emancipadas na medida em que emancipar é superar o ímpeto colonizador da razão funcionalista, sopesada segundo meios e fins, alargando o escopo comunicativo de um mundo da vida abrangente e significativo.

Sem desconsiderar que a aprendizagem se conecta com um campo motivacional e com um campo propriamente valorativo, Habermas (1999) mostra que ela possui uma relação com formas de ação social, constituindo padrões de percepção de necessidades socialmente estruturadas. Se tomarmos o esquema de ação de cariz weberiano, o agir comunicativo não se opõe a outras formas do agir, sejam orientadas por costume, sejam por afetos, sejam por fins. O que Habermas defende, segundo nossa leitura, é a estruturação de formas de vida segundo valores ao mesmo tempo simbólicos, isto é, das estruturas do mundo da vida, e procedimentais. Esse diagnóstico fica explícito em *Facticidade e Validade* (2020), sobretudo quando, ao analisar o valor posicional do direito na integração social, o autor o localiza como charneira que permite a abertura e a consequente passagem das demandas oriundas de um mundo da vida pleno de significados a formas institucionais com validade normativa.

Sobre a aprendizagem, sua configuração social se realiza sob formas de mediação, sejam aquelas voltadas a movimentos corporais ou aquisição de outras habilidades (Habermas, 1999), sejam aquelas que favorecerão a participação no processo discursivo de formação da vontade política (Habermas, 2020). A aprendizagem sempre implica a passagem de um estágio a outro. Para caracterizar esse processo, Habermas (1983, 1999), como vimos, recorre a Kohlberg e Piaget, com ênfase neste último, no projeto de 1981, sobre quem afirma:

La teoría de Piaget no sólo puede sernos útil para la distinción entre aprendizaje de estructuras y aprendizaje de contenidos, sino también para la conceptualización de un desarrollo que se extiende a las imágenes del mundo en su integridad, esto es, que abarca simultáneamente las distintas dimensiones de la comprensión del mundo. (Habermas, 1999, p. 101-102)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A teoria de Piaget não só pode ser útil para a distinção entre aprendizagem de estruturas e aprendizagem de conteúdos, mas também para a conceptualização de um desenvolvimento que se estende às imagens do mundo em sua integridade, ou seja, que abarca simultaneamente as distintas dimensões da compreensão do mundo (tradução nossa).

Sabemos que na epistemologia piagetiana a ênfase recai na dimensão ontogenética, mas possui um sentido mais abrangente ligado às estruturas sociais e às imagens do mundo, possuindo um caráter ético. Nessa senda, Habermas mostra como a aprendizagem produz disposições de ação, perpassando o indivíduo ontogeneticamente, mas também o mundo externo.

As relações sociais que se formam na aprendizagem são inseparáveis em termos individuais ou coletivos, ainda que se possa fazer uma distinção de caráter didático-metodológico. Por isso, o autor cita Piaget que afirma: “[...] toda relación social es, pues, una totalidad en sí que crea nuevas propiedades al transformar al individuo en su estructura mental” (Piaget, 1950, p. 202, *apud* Habermas, 1999, p. 102-103)<sup>13</sup>. Com isso, Piaget logra êxito na construção de verdadeiro arcabouço que articula diferentes instâncias da vida, “[...] como construcción de un sistema de referencia para el *simultáneo* deslinde del mundo objetivo y del mundo social frente al mundo subjetivo. La evolución cognitiva significa en términos generales la *decentración de una comprensión del mundo de cuño inicialmente egocéntrico*” (Habermas, 1999, p. 103).<sup>14</sup>

Com isso, abre-se um caminho para novas conquistas relacionais, pois se estrutura dialeticamente uma relação eu-outro como interação, permitindo aos indivíduos emergirem como sujeitos de desenvolvimento em sentido dialógico.

Se a aprendizagem é caracterizada de diferentes modos, mas implicando o desenvolvimento e a ampliação de certa forma de conceber o mundo, a problemática da racionalidade se apresenta como dimensão central para sua compreensão. Não à toa Habermas (1999) começa sua obra com essa questão. Para o autor, esta seria a própria marca de nascimento da filosofia: um tipo de reflexão sobre a racionalidade que se encarna na estrutura do conhecimento, no discurso e nas ações. O que a história da filosofia nos mostra, em síntese, é o processo de desenvolvimento da razão em suas diferentes formas, sejam civilizacionais, sejam regressivas.

As imagens que fazemos do mundo são a extensão de certa racionalidade orientada para uma ontologia, isto é, para uma forma de ser reconhecida como adequada, coerente e autorreferenciada. O giro proposto pela racionalidade de tipo comunicativo é o de estabelecer uma racionalidade não centrada em si, hipertrofiada em suas próprias categorias, mas orientada

---

<sup>13</sup> *Toda relação social é, portanto, uma totalidade em si que cria novas propriedades ao transformar o indivíduo em sua estrutura mental* (tradução nossa).

<sup>14</sup> *[...] como a construção de um sistema de referência para o simultâneo deslinde do mundo objetivo e do mundo social frente ao mundo subjetivo. A evolução cognitiva significa, em termos gerais, a descentração de uma compreensão do mundo de cunho inicialmente egocêntrico* (tradução nossa).

ao outro, ao processo de reconhecimento recíproco, capaz de promover novos potenciais de linguagem e de ação não dirigidos a meros fins ou êxito particulares.

É no horizonte e no próprio limite da racionalidade que podemos reconfigurar a razão como forma ontológica de estruturação dos modos de vida. O paradigma comunicativo que sustenta a aprendizagem como empreendimento de racionalidade pelo *medium* da comunicação se organiza em torno da existência de uma razão para além de sua dimensão instrumental. Trata-se de uma racionalidade que orienta a aprendizagem como forma social e coletiva, em que a circulação da palavra e seu conteúdo significativo produzem as condições de possibilidade para um tipo próprio de singularização coletiva.

Fundamentar um raciocínio ou uma pretensão de validade exerce um papel importante na noção de aprendizagem como aumento da capacidade de oferecer razões aceitáveis nas diferentes esferas de atividade. Argumentar implica justificar pretensões de sentido, oferecer significados passíveis de aceitação pelo interlocutor. É nesse momento que surgem os discursos de justificação, sejam teóricos, sejam explicativos.

Para adequadamente caracterizar a ação, em Habermas emerge uma concepção de sujeito moral, que se mostra como o substrato da capacidade argumentativa:

Llamamos racional a una persona que puede justificar sus acciones recurriendo a las ordenaciones normativas vigentes. Pero sobre todo llamamos racional a aquél que en un conflicto normativo actúa con lucidez, es decir, no dejándose llevar por sus pasiones ni entregándose a sus intereses inmediatos, sino esforzándose por juzgar imparcialmente la cuestión desde un punto de vista moral y por resolverla consensualmente. (Habermas, 1999, p. 38)<sup>15</sup>

Por meio da argumentação, da tematização dos elementos problemáticos, desenvolvemos processos de aprendizagem que nos ampliam a capacidade de avaliar pretensões de validade e de justificar outras pretensões em espaços comunicativos diversos, o que nos permite superar o autoengano e a distorção sistemática da própria linguagem (Habermas, 1992, 1999).

Aprender está ligado a uma forma de viver, por isso seu fundamento é um mundo da vida que fornece as concepções de fundo sobre as quais os processos ocorrem. À diferença de uma mera adaptação, no entanto, a aprendizagem permite reflexivamente tematizar, ou seja, conceber como problema as próprias concepções estruturantes do mundo da vida, com base em

---

<sup>15</sup> Chamamos de racional uma pessoa que consegue justificar suas ações recorrendo às ordens normativas vigentes. Mas, sobretudo, chamamos de racional aquele que, em um conflito normativo, age com lucidez, ou seja, não se deixando levar pelas suas paixões nem se entregando aos seus interesses imediatos, mas sim se esforçando para julgar imparcialmente a questão de um ponto de vista moral e resolvê-la consensualmente (tradução nossa).

um horizonte de ação social que reconhece a pluralidade e a posição de sujeito dos interactantes. A aprendizagem pode realimentar o mundo da vida, favorecendo até mesmo sua transformação para abarcar formas de vida requeridas por uma sociedade democrática.

Dessa maneira, o aprender e seus processos não podem ser realizados sob uma perspectiva vertical e centrada na figura de quem “ensina”. Em Habermas, aliás, não se trata de defender o ensinar centrado em um dos polos da relação aprendente, mas de pensar justamente o caráter relacional de construção da realidade e, *a fortiori*, da racionalidade. A própria racionalidade que permite a socialização é formada intersubjetivamente, o que nos leva a considerar sempre, quando pensamos no conceito de aprendizagem, na perspectiva do próprio participante (Habermas, 1999).

Os processos de aprendizagem se realizam como um processo de racionalização crescente, não no sentido de uma filosofia da história, mas como progresso sucessivo de capacidades de apropriação técnica, científica, etc. Para Habermas (1999), Weber logrou entender esse processo de aprendizagem sem recorrer seja a formas empiristas, seja a formas que hoje chamaríamos fatalistas. No projeto compreensivo weberiano, é possível entender o desenvolvimento das sociedades como o desenvolvimento de uma racionalidade socialmente compartilhada e instituída de sentido — como em toda ação social.

Ao se referir à noção de perfectibilidade, buscando um sentido aristotélico de *telos*, mas contrapondo-o ao pensamento de Condorcet a propósito do progresso humano, Habermas (1999, p. 201) afirma:

Los progresos del espíritu humano no están limitados por un telos inmanente, y se realizan bajo condiciones contingentes. El concepto de progreso va asociado a la idea de aprendizaje. El espíritu humano no debe sus progresos a la aproximación a un telos, sino al libre ejercicio de su inteligencia, es decir, a un mecanismo de aprendizaje.<sup>16</sup>

Diferentemente do autor francês supracitado, Habermas não supõe um progresso linear com base na ciência, típica crença no projeto da ilustração, mas importa destacar como a constituição de capacidades de aprendizagem se conectam com formas de desenvolvimento sociotécnico. Contudo, fato é, voltando a Weber, que a racionalização implica uma maior reflexividade da aprendizagem e sua consequente possibilidade de institucionalização. O modo

---

<sup>16</sup> *Os progressos do espírito humano não estão limitados por um telos imanente e se realizam sob condições contingentes. O conceito de progresso está associado à ideia de aprendizagem. O espírito humano não deve seus progressos à aproximação a um telos, mas ao livre exercício da sua inteligência, ou seja, a um mecanismo de aprendizagem (tradução nossa).*

de aprender científico (baseado na predição e no método racional) se legitima como forma inerente do progresso científico nas sociedades secularizadas.

Uma vez colocado o sentido da aprendizagem como internalização social produzida linguisticamente, o que se ressalta, ao fim e ao cabo, é a incorporação de papéis comunicativos (Habermas, 1992). Esse é o tipo de internalização que, em última instância, se aprende em um processo de desenvolvimento humano. Como um tipo de atitude dirigida ao outro, o papel comunicativo de ouvinte e falante, por exemplo, adquire sentido de uma relação de um *ego* com a alteridade que o constitui. Isso implica tomar como pressuposto que, como processo comunicativo, a aprendizagem é uma relação social, uma forma constituída intersubjetivamente, fora da qual o desenvolvimento de competências sociais é impossível.

Incorporar papéis comunicativos é a condição de possibilidade para a aprendizagem como construção dialógica, pois a linguagem é a mediação das estruturas de significado que emergem da comunicação e, como nos informa Habermas em diálogo com Mead, “en cuanto internalizan esta actitud de *dirigirse al otro* que ven en el otro, y la adoptan también frente a sí mismos, [os atores] aprenden los papeles comunicativos de oyente y hablante: se comportan entre sí como un *ego* que da a entender algo a un *alter ego*” (Habermas, 1992, p. 25).<sup>17</sup>

Linguagem e aprendizagem se constituem, não podendo esta existir sem o recurso àquela, pois, sem a intersubjetividade, as aquisições e os processos de formação perdem a mediação necessária para a comunicação de conteúdos.

\*

Na continuidade do deslocamento conceitual, em *Facticidade e Validade* (2020), há uma revisitação a muitos aspectos da teoria da comunicação. Inserida no campo do que poderíamos chamar de filosofia do direito, Habermas procura entender a forma jurídica em sua relação com a democracia e as conexões possíveis entre o sistema e o mundo da vida. Daí o valor posicional central do direito em sociedades democráticas.

Uma nova reflexão sobre a noção de esfera pública também aparece, dando lugar a uma análise dos discursos práticos. Como busca da verdade, o discurso passa a ser um vetor de produção consensual da vontade, não significando a inexistência de espaço para os conflitos que constituem a avaliação das pretensões de validade, as quais são sempre suscetíveis de

---

<sup>17</sup> Assim que internalizam essa atitude de se dirigir ao outro que veem no outro, e também a adotam frente a si mesmos, [os atores] aprendem os papéis comunicativos de ouvinte e falante: comportam-se entre si como um ego que dá a entender algo a um alter ego (tradução nossa).

crítica. Consenso aqui se apresenta como uma categoria do mecanismo de entendimento intersubjetivo, e não como forma negociada que silencia a dimensão conflitiva das sociedades democráticas marcadas pelo fato do pluralismo<sup>18</sup>. Consenso não é harmonia, mas o resultado de um trabalho argumentativo orientado pela força do melhor argumento em uma comunicação livre de coerção.

Logo, o discurso intersubjetivo puro e simples cede lugar a uma forma mais complexa de constituição do mundo social, mas ainda produzida linguisticamente. Sua busca é a radicalização democrática como emergência de um poder comunicativo difuso. Nessa perspectiva, o poder é uma produção coletiva de uma comunidade que se entende sobre aspectos inerentes ao seu mundo, o que torna ainda mais importante o debate sobre as esferas públicas ou, como na escola, os espaços institucionais que organizam sua forma particular de discussão “aberta” sobre aquilo que se tornou problema: “O mundo, na qualidade de súpula dos fatos possíveis, constitui-se somente para uma comunidade de interpretação cujos membros se entendem uns com os outros sobre algo no mundo e no interior de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente” (Habermas, 2020, p. 47).

Após sucessivas revisões e aprimoramentos, Habermas (2020) entende sua teoria da ação comunicativa como uma racionalidade específica, distinta de uma mera razão prática que durante muito tempo foi a base para a explicação da relação entre ética e política, isto é, da própria ação social. Mantendo seu vínculo com a explicação da práxis, defende a existência de uma conexão interna entre razão e sociedade. Com efeito, podemos dizer que a sociedade, para Habermas e outros autores como Hegel e Adorno, é uma forma específica da razão coletivamente organizada, de modo que, ao entendermos a razão, podemos também compreender o processo de produção da sociedade e suas múltiplas mediações. A sociedade é uma forma corporificada da razão.

Inserida na tensão inerente entre facticidade social e validade normativa, a aprendizagem é construção que se dá pelo *medium* linguístico, mas próprio ao direito. A comunicação inserida nessa tensão se articula a uma dimensão concreta bem como a um

---

<sup>18</sup> Não podemos deixar de salientar que a menção ao “fato do pluralismo” possui uma referência no pensamento rawlsiano (Rawls, 2000b) acerca das sociedades marcadas por concepções divergentes do bem, as quais são por vezes inconciliáveis, o que nos remete à necessidade de formular um tipo de *consenso sobreposto* fundamental para a construção da justiça como equidade. Com isso, não procuramos ler Habermas por Rawls, inclusive remetemos o leitor ao livro *A Inclusão do Outro* (Habermas, 2002b), em especial o capítulo *Reconciliação por Meio do Uso Público da Razão*, onde o debate de Habermas com Rawls é feito de maneira detalhada. Também remetemos o leitor ao item *Retorno do direito racional e impotência do dever* do Capítulo II de *Facticidade e Validade* (Habermas, 2020) para aprofundamento da leitura que o autor alemão faz do filósofo político americano. Também recomendamos a leitura de Melo (2008) e Werle (2008). Ao longo desta tese, ao discutirmos sentidos de justiça convergentes com a pedagogia crítica comunicativo-dialógica, outras elaborações que tangenciam a noção de justiça como equidade poderão ser vislumbradas na argumentação.

conjunto de pressupostos ideais. A aprendizagem é constituída linguisticamente, é formada pelos pressupostos de validade formados nas estruturas comunicativas cotidianas.

Aqui somos levados a pensar a comunicação entre os sujeitos como uma ação mediadora que envolve os conteúdos presentes na esfera pública — estruturados em distintos mundos da vida — e os pressupostos comunicativos de um intercâmbio livre de coerções.

Pensando em termos de teoria pedagógica, a palavra-chave que se apresenta com sentido orientador para uma práxis sociopedagógica renovada é *mediação*. Se para Habermas o direito se apresenta como a mediação social fundamental, no esforço de compreensão da aprendizagem, a mediação fica por conta das estruturas comunicativas que permitem o fluxo de conteúdos pela esfera pública e a formação da vontade política de uma coletividade de concernidos.

Habermas também insere o debate sobre as formas mediadoras do direito como *medium* linguisticamente constituído no contexto da razão prática, para, em seguida, substituí-la, não por mera “mudança de etiqueta” (Habermas, 2020, p. 35), pela razão comunicativa. Seja no prisma de Aristóteles, mas mais precisamente no de Kant, a razão prática se volta aos pressupostos da ação humana sob a forma dos princípios orientadores. Não sendo em si uma forma especulativa ou “pura”, inserida na apreensão das condições de possibilidade, a razão prática se volta a uma espécie de “dever-fazer”, pois sua preocupação é o agir. Em nosso caso, tratar-se-ia da razão prática da linguagem, dos seus pressupostos como orientadores de um agir social orientado para a construção do tecido das relações no espaço público. Não obstante a razão prática tenha perdido parte de sua força explanatória e da capacidade de conectar competentemente ética e política (Habermas, 2020), ter em mente o entendimento da linguagem como campo prático que nos insere no debate sobre as relações sociais é pressuposto básico.

O *medium* linguístico possui muitos vínculos com a práxis social e não está restrito nem ao ator individual nem ao Estado (Habermas, 2020). Ele estrutura as formas de vida e sentidos orientadores das concepções de bem que pluralizam os intercâmbios sociais, criando, ao mesmo tempo, balizas para a formação do entendimento; isto é, há pressupostos que quem se comunica deve aceitar para que a interação possa ocorrer, mas tais pressupostos não dizem, de antemão, nada sobre como os indivíduos devem orientar seus discursos/proferimentos. Os pressupostos são organizadores, e não moralmente constituídos, ou seja, não trazem em seu bojo uma preferência eletiva sobre as condições de verdade e/ou valores superiores:

A razão comunicativa não é, como a forma clássica da razão prática, uma fonte para normas de ação. Ela possui teor normativo somente na medida em que aquele que age comunicativamente admite pressupostos pragmáticos do tipo contrafactual. Pois ele



precisa lançar mão de idealizações – por exemplo, atribuir significados idênticos às expressões, erguer uma pretensão de validade para os proferimentos transcendentais ao contexto, presumir imputabilidade aos destinatários, ou seja, atribuir autonomia e veracidade, diante de si e dos outros. (Habermas, 2020, p. 36)

A ausência de um vínculo moral forte da razão comunicativa não é sinal de que ela se apresente neutra e, portanto, livre de valores, mas se trata de uma “coerção transcendental fraca” (Habermas, 2020, p. 36). O que se sustenta é sua forma estruturante dos distintos mundos da vida organizadora dos proferimentos que constituem o tecido das relações sociais de formação da vontade política. Ademais, seu caráter de idealização não repousa sobre a hipóstase do mundo social, das relações concretas estabelecidas contextualmente pelos indivíduos; antes significa a aceitação das condições de possibilidade comunicativa em igualdade e não coerção, do contrário sequer poderia haver comunicação e diálogo.

É nesse entendimento de uma transcendentalidade da razão comunicativa, fundamentalmente intramundana, isto é, formada não por pressupostos metafísicos, que os processos de aprendizagem social podem ocorrer. A aprendizagem é o processo, a condição e o resultado de uma apropriação das formas socialmente delimitadoras e possibilitadoras da comunicação no espaço de formação do entendimento, não sendo orientada por um tipo de moral com *telos* definido *a priori*. Aqui está o transcendental-pragmático da razão que se estrutura segundo formas comunicativas, retomando a relação sempre processual entre o factual e o normativo:

Com isso, a tensão entre ideia e realidade irrompe na facticidade de formas de vida estruturadas linguisticamente. A práxis comunicativa cotidiana exige demais de si mesma com seus pressupostos idealizadores, mas os processos de aprendizagem só podem ocorrer à luz dessa transcendência intramundana. (Habermas, 2020, p. 36)

Diante desse entendimento, podemos sustentar que *a aprendizagem só pode se estruturar pela apreensão do universal inscrito no contextual*; isto é, pelas formas organizadoras dos intercâmbios que emergem das interações situadas no espaço comunicativo comum. Trata-se de apreender um modo de ser social e comunicativo, que permite a estruturação de uma práxis a um só tempo individual e coletiva. Seu vínculo com a prática é procedimental e processual, não absolutamente substantivo<sup>19</sup>, e toca de maneira indireta a moral e a prática dos indivíduos, daí sua relação com uma normatividade em permanente tensão com a facticidade.

---

<sup>19</sup> Como veremos, esse entendimento é distinto do de Freire, em que a aprendizagem sociopedagógica possui substância e sujeito marcados. Na concepção de justiça social ligada ao paradigma educativo comunicativo-dialógico, vislumbramos (Capítulo 8) uma possibilidade de articulação entre o caráter substantivo e procedural.

Se o lugar de mediação da linguagem é tensional, ela está inscrita de modo imanente na fronteira entre a facticidade social e a validade normativa de suas premissas. Nesse ponto, Habermas (2020) retorna ao debate da chamada *virada linguística* para estabelecer um novo paradigma de compreensão da linguagem ao longo do século XX e que deixou um importante legado para a análise das práticas comunicativas cotidianas.

Não sendo nossa intenção adentrar o intrincado debate sobre os conteúdos proposicionais e as distinções entre representações e pensamentos, pontuamos que, para o universo que se descortina na virada linguística, a razão comunicativa cria um lugar de produção de entendimentos interpretativos abertos sobre os fatos do mundo, embora os transcenda, formando uma “comunidade ilimitada de comunicação”, tendo em vista que para Peirce, segundo Habermas (2020, p. 49), “os processos de aprendizagem da comunidade ilimitada de comunicação devem formar no tempo aqueles arcos que lançam uma ponte sobre todas as distâncias espaço-temporais”.

Tal fato mostra como a comunicação, embora ligada ao contexto situado de cada participante, transcende os conteúdos proposicionais objetivos para alcançar uma dimensão ideal. Por isso, a discussão sobre a práxis argumentativa se volta aos pressupostos da própria comunicação que se atualizam factualmente em cada encontro entre os sujeitos (Habermas, 2020).

Ao mesmo tempo, observa-se como Habermas recusa tanto um contextualismo quanto um normativismo para explicar as estruturas comunicativas e a ação social, daí seu foco na tensão, no limiar entre o factual e o normativo, em que se constituem as formas mediadoras, inclusive a práxis que é formada linguisticamente.

Nessa práxis estruturada como processo de aprendizagem, não é possível identificar propriamente uma noção de “ensino” como prática intencional sustentada por uma organização sistemática dos conteúdos. A aprendizagem é uma demonstração de que a comunicação promove uma série de disposições que bem poderíamos chamar de *formação*, que não só é constituída em um processo de deliberação, mas também no resultado das interações em busca de consenso em distintos espaços. A propósito do par consenso/dissenso, ainda polêmico no debate intelectual, interessa mostrar como, na forma de um processo de aprendizagem, o mundo da vida preserva as condições de formação do consenso como o resultado de um processo comunicativo aberto que se organiza no interior de uma comunidade. Novamente, o *medium* da linguagem permanece como paradigma.

A comunicação, se é estabelecida como tal, busca o entendimento como processo que se constitui no tecido argumentativo das pretensões de validade de cada ato de fala. Se, por outro

lado, o sentido é meramente estratégico, então o entendimento se bloqueia por formas de distorção diversas, como no caso da mentira e do engano. Estamos, portanto, tendo em vista a interlocução operada por sujeitos que procuram coordenar seus planos de ação para se entenderem cooperativamente.

A comunicação é um vetor de socialização e, nas palavras de Habermas (2020), de integração, o que significa dizer que as idealizações da linguagem possuem uma força de coesão social, não como uma harmonia, mas como campo de relação possível capaz de superar o dissenso quanto a questões ordenadoras do mundo. Por isso, “quando as forças ilocucionárias dos atos de fala assumem um papel de coordenação da ação, a própria linguagem se revela como fonte primária da integração social. Apenas neste caso devemos falar de ‘ação comunicativa’” (Habermas, 2020, p. 51).

Esse pressuposto é forte e traz consequências profundas para a compreensão do diálogo social. Em formulação lógica, poder-se-ia dizer que se a linguagem é fator de integração social, então a sociedade em si depende das estruturas comunicativas para se estabelecer como tal; isto é, a linguagem organiza o mundo social e permite a socialização em condições de formação do entendimento e da vontade política em sociedades democráticas.

Em oposição, podemos dizer que o caráter estratégico da ação corrói o tecido das relações de reciprocidade entre os sujeitos diversos, promovendo a distorção do conteúdo significativo que forma a vontade coletiva, expressa como resultado da tematização aberta sobre os assuntos relevantes a uma comunidade política. A ação comunicativa é resultado de uma coordenação, não sistemática, mas dinâmica, dos planos de ação dos sujeitos que reivindicam validade para suas asserções no espaço público. Diante desse pressuposto, segue uma pergunta fundamental: que concepção de integração social resulta da operacionalização desses conceitos?

A coordenação comunicativa dos planos de ação significa interação social sem recurso à violência (Habermas, 1992, 1999, 2020), o que permite a formação de vínculos de solidariedade entre os concernidos naquilo que se constitui como pressuposto para as relações sociais. O espaço comunicativo instituído é a arena para a negociação de sentidos e de entendimentos, uma vez que só há comunicação se os concernidos procuram se entender sobre algo no mundo (Habermas, 1992, 1999, 2020).

Em Habermas os atos de fala são criticáveis, são submetidos à apreciação e ao reconhecimento dos demais participantes, e não são aceitos sem sua devida justificação. Para tanto, é necessário compartilhar algum nível de significado comum às expressões, preenchendo os significantes com conteúdos reconhecíveis pela comunidade de falantes.

Na busca de integração social, o consenso de um mundo da vida compartilhado é sempre ameaçado pelo risco de dissenso “instalado no próprio mecanismo de entendimento” (Habermas, 2020, p. 55). O dissenso permanente é um prejuízo para a coordenação dos planos de ação; por isso, o mundo da vida gera um “consenso de fundo” constituído por um saber não formal, que, uma vez tematizado, perde sua força de pano de fundo.

O mundo da vida, em sua forma mais imediata, não é problemático para os agentes. O dissenso surge quando esse pano de fundo é criticado e, portanto, não se constitui como referência para os entendimentos possíveis. Nesse momento, reconstruções precisam ser feitas. De modo assertivo, para Habermas (2020, p. 58), “a integração de coletividades sociais mediante uma ação que se orienta pelas pretensões de validade só pode ser assegurada de início se o risco de dissenso que lhe é inerente pudesse ser *amortecido na própria dimensão da validade*”.

São os processos de entendimento que produzem a integração e o consenso possível dentro de uma comunidade, mas a contínua diversificação das formas de vida faz crescerem os campos de dissenso em sociedades com altos graus de diferenciação. A partir desse pressuposto, coloca-se a questão sobre a constituição da integração social em sociedades com interesses conflitantes, por vezes antagônicos (Cf. Rawls, 2000a, 2000b).

O modo fundamental de integração em Habermas (2020) é a ação comunicativa, pois não é possível uma sociedade produzir graus maiores de cooperação e reciprocidade apenas com comunicações de caráter estratégico, voltadas ao êxito e à defesa de interesses imediatos. Se, por um lado, os mundos da vida estão “desencantados”, por outro, há a força vinculante da racionalidade comunicativa como *medium* do entendimento político e social em contexto de preservação das histórias e formas de vida. Por essa razão, a tematização é o caminho para a produção dos arranjos reconhecíveis por todos como válidos para sustentar as concepções de mundo. A sociedade, portanto, se reproduz pela ação comunicativa que constantemente renova o contrato produzido sob condições intersubjetivas.

A linguagem é o médium de toda ação social. O que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo. Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo. É por meio desse tipo de ação social que a racionalização da sociedade alcança seu nível mais avançado e que, portanto, a razão se manifesta na história. (Bannell, 2006, p. 48, *apud* Bannwart Júnior, 2008, p. 163)

O problema da comunicação emerge justamente no momento em que, afastados os pressupostos institucionais, religiosos e metafísicos fortes, a integração depende de uma forma simbólica constituída pela partilha de significados. Somos levados a ponderar que uma sociedade dificilmente se mantém ordenada se o dissenso lhe for permanente, se ele sempre se mantiver atualizado pelas novas necessidades de alcance de êxito por grupos antagônicos. Em tais circunstâncias, os processos de entendimento não se formam, e o que permanece é apenas uma ação instrumental que revela, em última instância, uma “incapacidade para o diálogo” (Gadamer, 2002, p. 42).<sup>20</sup>

Conectando novamente essa reflexão aos processos de aprendizagem social em Habermas, podemos sintetizar dizendo que a integração social resulta de distintas aprendizagens históricas que se formam no processo de mudanças estruturais (Habermas, 1983; Bannwart Júnior, 2008). O que poderíamos chamar de diálogo social não é resultado de uma interação baseada apenas na troca de turnos de fala, como uma alternância nas posições de enunciador como se fosse um “pingue-pongue de perguntas e respostas” (Freire; Gadotti; Guimarães, 1986, p. 37), mas está assente na estrutura de partilha de sentidos que, na forma de circulação permanente em esferas públicas livres de coerção, produzem reciprocamente a vontade social e política.

O diálogo social é a forma mais acabada, mas continuamente ressignificada e atualizada, da integração em sociedades modernas que vivem o fato do pluralismo. Ele precisa, para preservar as formas de vida, produzir regulações imanentes das diferentes instâncias institucionais de deliberação.

Essa aprendizagem teria condições de gerar uma aceitação da legitimidade das pretensões de validade na esfera pública, isto é, uma aceitação recíproca do conteúdo procedimental que tem a linguagem como mediação para a formação do tecido social, seja como ordem factual, seja como ordem simbólica. O tipo de socialização produzida sob condições de reconhecimento intersubjetivo é chamado por Habermas (2020, p. 72) de comunicativa e constitui o fundamento da integração social, afastando, se bem sucedida, o perigo de um

---

<sup>20</sup> Apesar do debate que Habermas trava com a hermenêutica gadameriana, remetemos ao autor para caracterizar a produção do significado como um processo compartilhado, contextual e histórico, mostrando que os sentidos são construídos dialogicamente, muito embora abram o caminho para uma transcendência ao contexto pelos pressupostos universais. Como estrutura aberta, o diálogo, tanto em Gadamer quanto em Habermas, é processo de produção de sentido intersubjetivo e, portanto, possui uma dimensão pedagógica constitutiva e um potencial transformador. Toda compreensão é ato dialógico, posto que não existe entendimento sem um outro. Esta ideia é, assim, bastante motivadora: “O acordo na conversação não é uma mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era” (Gadamer, 1999, p. 556). Para um aprofundamento das posições de Habermas em face dos pressupostos hermenêuticos, conferir em especial o texto *Ciência Sociais Reconstitutivas versus Ciências Sociais Compreensivas* (Habermas, 1989).

dissenso desestabilizador, embora os próprios processos de aprendizagem, sobretudo aqueles “transformadores do contexto”, possam “minar os padrões habituais de racionalidade”.

Tal dado mostra que nem sempre os processos de aprendizagem social — e, como veremos, também pedagógica — são garantidores da ordem social, sendo um vetor de socialização como se a aprendizagem estivesse sempre a serviço da ordem que a criou. Aprendizagem também pode ser processo disruptivo, desorganizador e instituinte de racionalidades outras inscritas em outros universos de sentido.

Com efeito, poder-se-ia dizer que a aprendizagem, como uma categoria social, apresenta sua própria face de Janus, apontando a um só tempo para o passado e para o futuro, inserindo-se, portanto, na história. Se está no *continuum* das sociedades, o caráter da aprendizagem sempre será geracional, inscrevendo-se como uma relação com diferentes temporalidades situadas no espaço físico, mas também no espaço imemorial, isto é, com as narrativas e os mitos, por exemplo.

Desse modo, temos condições de sustentar um conceito alargado de aprendizagem que cumpre funções constitutivas da ordem social. No caso de Habermas, tais funções se prestam a pontuar a formação da integração social e da superação do risco de dissenso em sociedades plurais. Para essa superação, existem também estruturas pré-reflexivas (certezas ou pressupostos comuns), isto é, não tematizadas. Quando são tematizados, os próprios valores e concepções passam a ser regidos em sua aceitação por estruturas comunicativas, e, portanto, um campo para sua constituição se abre.

#### **4.2. O processo de ensino-aprendizagem com base no diálogo como fundamento político-pedagógico em Paulo Freire**

Ao discutirmos o pensamento de Paulo Freire, frequentemente somos confrontados pela necessidade de justificar sua teoria, seus conceitos e sua visão de mundo. Com isso, as dimensões biográficas do autor frequentemente aparecem na contextualização dos seus escritos.

É compreensível situar Freire na história, pois ele foi um sujeito da práxis, assumindo a coordenação de políticas educativas ao redor do mundo e ocupando cargo político, o que o coloca não só na esfera do pensamento, mas também na conturbada e vibrante esfera da ação.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Não obstante Paulo Freire tenha uma posição e uma defesa contundentes da democracia que se solidificaram ao longo de sua vida e de seus escritos, com fortes implicações para um conceito de justiça social, ao longo da história, sua produção precisou enfrentar debates críticos, como se pode ver, por exemplo, em Paiva (1980). Nessa obra, a

Para apresentarmos as discussões propostas neste tópico, abordaremos a emergência da democracia na teorização de *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2002a) e sua relação com o agir educativo, passando pelos elementos estruturantes da concepção freiriana e o papel do diálogo, para concluir com a docência e a discência como atos de transformação.

#### **4.2.1. A emergência da democracia na teorização de *Educação e Atualidade Brasileira***

Neste momento, discorreremos sobre o agir educativo e sua relação com a democracia com base na obra *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2002a), que foi a tese apresentada por Freire na ocasião do concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes do Recife. Nela o autor discorre sobre a relação entre a educação e a sociedade brasileira no contexto do seu desafio de aprendizado democrático.

Desde o experimento democrático iniciado em 1946, o Brasil vivia um momento de mudanças profundas no plano social, político e econômico fortemente marcado pela industrialização, a qual teve um papel fundamental, segundo o autor, no processo de emersão do povo na vida política nacional.

Por isso, a análise da educação parte da “atualidade” do Brasil para entender os desafios do seu tempo e projetar o lugar da educação na nova sociedade. Poderíamos dizer, com um vocabulário próprio da teoria crítica, que a leitura de Paulo Freire sobre os elementos constituintes da referida atualidade é o seu diagnóstico do tempo presente, revelando a maneira como ele reconstrói as determinações da realidade para entender o papel do agir educativo orientado para a democracia e a assunção do lugar criticamente transitivo do povo no destino nacional.

Para Freire, em seu diagnóstico, a atualidade brasileira é constituída por dois elementos antinômicos, a saber, a *inexperiência democrática*, de um lado, e a *emersão do povo na vida política nacional*, de outro; esta última promovida pelo processo de industrialização. Nesse diapasão, há uma aproximação entre o processo de industrialização e a criação das condições para um novo agir político do povo, visto agora como agente fundamental do processo de desenvolvimento nacional. Nesse contexto, cita a chamada ideologia do desenvolvimento

---

autora procura caracterizar os fundamentos da concepção de Freire no quadro mais amplo da sociedade e da educação brasileira, com destaque para influências do existencialismo, do culturalismo e, particularmente, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Para além dessa abordagem, nossa intenção nesta tese é abordar os compromissos democráticos de Freire como parte de sua pedagogia e como construção que se dá ao longo do tempo. Para uma apreensão histórica das ideias de Freire, recomenda-se a leitura de Scocuglia (2003).

(Freire, 2002a), vista como a referência de um entendimento sobre o papel a ser ocupado pelas forças econômicas no processo de conscientização crítica do povo e de superação da semi-intransitividade de sua forma de ver e de se inserir no mundo.<sup>22</sup>

Com efeito, toda proposta de leitura da realidade brasileira e do papel da educação está ancorada na preocupação com o desenvolvimento nacional. Como tema do pensamento social desde a década de 1930, entender o que é o Brasil se torna o grande desafio dos chamados “intérpretes”, como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, de cujo grupo Paulo Freire, com esta obra, participa. Temas como a formação do povo brasileiro e sua herança colonial, presente de modo especial em autores como Caio Prado Jr. e Gilberto Freyre, e a formação da consciência para o desenvolvimento, como em Guerreiro Ramos e Álvaro Vieira Pinto, estão no campo de preocupação do intelectual pernambucano alinhado com as teses do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado 1955, com cujas obras Freire estabelece a base de suas referências.

Nesse contexto, sua obra é recepcionada como uma contribuição democrática ao campo de uma teoria social comprometida com o entendimento dos desafios da vida nacional. A questão democrática era um tema fundamental, pois ainda estava para se consolidar um regime cuja forma concreta dependia da emergência de uma sociedade civil e de uma esfera pública até então desconhecidas em nossa história.

Ao longo da década de 1960, a pedagogia de Freire sofre uma inflexão, pautando o tema da democracia em seu compromisso com a liberdade (Freire, 1980). No entanto, ainda permanece uma forte preocupação em entender a inexperiência democrática do povo brasileiro e os desafios para a conquista de uma sociedade democrática de massas. Nesse processo, a conversão da massa em povo se apresentaria como o horizonte de uma democracia reconfigurada, e Freire, à sua maneira, procura responder a esse desafio.

\*

Em Freire, a influência dos autores do ISEB no entendimento dos desafios da sociedade brasileira, em geral, e da educação, em particular, diante das novas condições de democracia e industrialização incipientes, nos dá conta de mostrar a estreita relação entre dimensões

---

<sup>22</sup> O sentido da palavra “ideologia” em Freire, na obra em questão, não é o de Marx e marxistas a propósito da visão de mundo orientada pelas relações de classe. Nesse contexto, ideologia se apresenta como um conjunto de ideias, visões e entendimentos que dão forma a uma compreensão abrangente dos desafios do desenvolvimento nacional.



macroestruturais e microestruturais no entendimento crítico da relação da educação com processos amplos de organização do mundo político e econômico. Ao longo dos anos, o que se ressalta são os compromissos democráticos de Freire durante o processo de formação e amadurecimento de seus escritos, com contornos emancipatórios mais nítidos ao longo do tempo.

Pensando o agir educativo na chave democrática e comunicativa, surgem as preocupações que o acompanharão ao longo de sua vida como intelectual, como a formação de uma consciência crítica que permita aos seres humanos problematizar sua condição no mundo, o compromisso social amplo da ação educativa como ato libertador, o papel do educador ou liderança no processo de elevação intelectual das massas, a busca pela elaboração teórica e não verbalista, a submissão das ideias à realidade concreta vivida pelo educando, entre outras.

Nessa perspectiva, macroestrutura e microestrutura, embora sejam dimensões distintas da ação social e de determinação, não estão dissociadas, o que nos leva a pensar, como pano de fundo e por vezes não tematizado claramente na obra do autor, que a adequada compreensão, isto é, a compreensão crítica, do agir social, em especial o agir educativo, se dá na confluência entre as ações singulares em sua relação com os contextos institucionais, que envolvem as estruturas políticas, sociais e econômicas. Em outras palavras, localizar o fazer teórico ou prático nos agentes ou somente no sistema inviabiliza o olhar para as determinações da totalidade que estão presentes tanto na ordem tradicional do poder normativo institucionalizado quanto na microfísica das relações, no tecido cotidiano que espraia um poder não localizado nas instâncias de controle próprias de um ente central.

Se assim o é, podemos entender o esforço de Freire (2002a) para examinar a antinomia fundamental da sociedade brasileira — inexperiência democrática *versus* emersão do povo na vida nacional — como um elemento de diagnóstico que articula seu compromisso com um agir educativo (que lida com a participação dos indivíduos como componente da estrutura) orientado para a democratização em uma sociedade historicamente apartada dos processos próprios de uma democracia substantiva, a saber, a participação, a deliberação, a representação e o diálogo. É a esta última dimensão que o autor dará ênfase especial ao longo dessa obra de interpretação do Brasil a partir dos desafios educacionais.

O papel da educação, ou agir educativo, como o autor utiliza ao longo da obra (Freire, 2002a), apesar de ter uma dimensão também instrumental, de busca de meios racionais para alcance de fins previamente estabelecidos, possui uma dimensão substantiva em sua relação com a democratização da sociedade brasileira, marcadamente “inexperiente” em relação ao que significa viver em um regime de diálogo como forma de vida. Para Freire, como sabemos,

embora seja fundamento epistemológico, em *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2002a, p. 15), o diálogo se apresenta como fundamento da democracia.

A substantividade do diálogo como elemento fundamental coloca em primeiro plano a intersubjetividade inerente às formas de sociabilidade construídas nas sociedades democráticas. Com isso, não que seja menos importante, Freire não está colocando no primeiro plano de sua argumentação elementos como a constituição dos poderes ou a organização das interações das esferas coletivas de representação, mas o fundamento interpessoal, socialmente constituído, da interação face a face do “povo” no contexto da vida nacional.

A reivindicação do diálogo como fundamento substantivo da democracia está assentada em uma crítica mais profunda do autor ligada ao predomínio, em nossa história, do verbalismo, o qual solidifica o monólogo como forma comunicante do pensamento. Essa “centralização na palavra” (Freire, 2002a, p. 14) legou à nossa sociedade uma estrutura vertical e, por isso mesmo, autoritária, bem ao gosto da assimetria relacional constitutiva do modelo casa-grande e senzala. Surge aqui um importante argumento para Freire (1980, 2002a) acerca do mutismo do povo. Em sua leitura, nossa inexperiência democrática, entre outros motivos, estaria na não assunção de nossa voz como povo que caracterizaria uma nova consciência diante dos desafios postos no tempo presente. O escrito de Freire é reivindicativo de uma forma dialógica como substrato de um agir educativo voltado à ressignificação da sociedade brasileira.

Na esteira desse argumento que engloba a cultura verbalista, o mutismo constitutivo da herança colonial e republicana no país e a antidemocracia, Freire (2002a) propõe uma democracia que resulta da promoção de uma consciência crítica frente a uma consciência transitivo-ingênua. Ao refletir sobre sua experiência entre as décadas de 1940 e 1950 nas funções de diretoria no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, Freire se expressa:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e nos convencemos hoje [1959], de que o homem brasileiro tem que ganhar consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos [...]. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. (Freire, 2002a, p. 15)

Freire acreditava que a participação em diferentes instâncias de deliberação favoreceria, ao “homem” brasileiro, uma aprendizagem democrática. Todavia, sabemos como a participação em si não projeta o ser humano nem para a consciência da democracia nem para sua qualificação como sujeito político. Democracia é forma de vida e seu aprendizado se dá na incorporação de um *ethos* próprio às formas existenciais de um regime baseado na formação coletiva da vontade,

isto é, na deliberação que decorre do agir comunicativo em uma esfera pública plural e inclusiva.

A participação nas instâncias deliberativas da escola, do bairro, do clube ou da empresa resulta da própria consciência da importância dessa participação. A formação de um *ethos* democrático é obra social, de uma comunidade política que reivindica para seus membros o *status* real de sujeitos políticos competentes. A democracia não se apresenta como mera coletivização dos interesses, não é mera assembleia, mas é forma de vida internalizada, construída no longo processo de uma educação comprometida com uma forma deliberativa no espaço comum.

Com efeito, a democracia se dá no espaço tensional das diferenças. O antidiálogo e o autoritarismo são violentos, pois são a própria negação da possibilidade de constituição do sujeito na intersubjetividade, da relação do sujeito com a alteridade que não só é a relação com o outro distante, mas fornece a condição de sentido para o si-mesmo. A esfera do reconhecimento intersubjetivo é formada pela dimensão relacional das interações sociais.

Nesse aspecto, Freire (2002a) critica o assistencialismo como ação de domesticação que agudiza o mutismo do cidadão ainda em situação de consciência transitivo-ingênua. Ao negar-lhe a voz, nega-se-lhe a própria possibilidade de ele vir a ser um sujeito competente para atuar na vida política. Daí afirmar que “[...] quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo de nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização” (Freire, 2002a, p. 17).

E então chegamos à relação mais estreita entre diálogo, democracia e desenvolvimento nacional. Como fundamento, o diálogo permite a emergência de uma sociedade democrática baseada na comunicação, o que permite também a formação de uma esfera pública capaz de tematizar o lugar do desenvolvimento técnico e político em fóruns diversos. Como forma de vida, o diálogo democrático é a condição de possibilidade para a participação, porquanto permite a participação qualificada nas deliberações coletivas ocorridas nas esferas sociais amplas. Tendo em vista nossa inexperiência democrática, a educação certamente tem um papel a cumprir se sua base for consentânea ao fundamento de uma sociedade participativa e preocupada com um desenvolvimento social justo.

Nessa linha de raciocínio, pergunta-se: que concepção de agir educativo surge de uma teoria dialógica como fundamento em sociedades que se querem democráticas? É para lidar com esse tipo de questão que elaboramos as seções seguintes.

#### 4.2.2. Elementos da concepção freiriana e o papel do diálogo

A concepção educacional freiriana, semelhantemente à de Habermas, envolve um profícuo diálogo com diferentes orientações filosófico-sociais que remetem ao marxismo, à fenomenologia, ao cristianismo e até aos estudos pós-coloniais. Freire foi um autor seminal preocupado com uma práxis educativa voltada para a libertação dos oprimidos. O conteúdo emancipatório da sua teoria é parte de um projeto amplo de libertação dos *esfarrapados do mundo* (Freire, 2019). Foi um teórico, um intelectual e também um homem de ação, ocupando cargos públicos e atuando na esfera ampliada do debate político e social. Para efeito de nossa reconstrução do papel do diálogo em seu pensamento, não obstante ele perpassasse toda sua obra, como um verdadeiro eixo, recuperaremos, em sentido lógico, alguns elementos presentes em diferentes obras, em especial *Pedagogia do Oprimido* (2019)<sup>23</sup> e *Extensão ou Comunicação?* (1982).

Em Freire, o diálogo está vinculado diretamente a uma ética, que implica não silenciar o outro, não preencher o vazio do silêncio com a voz de quem supostamente exerce poder na relação pedagógica. Ao narrar seus diálogos com os camponeses (Freire, 2009), afirma que, diante da recusa do diálogo por parte destes, um esforço de escuta e “resgate” de algo dito era um elemento importante. A busca pela escuta e pelo entendimento que não domestica está na base do seu pensamento.

Outra marca da ação dialógica em Freire é o caráter de alteridade que não confunde igualdade com homogeneidade. No ato dialógico, os interlocutores não se imiscuem de modo a se descaracterizar, mas atuam intersubjetivamente inscritos em formas próprias de assunção de autoria. Isso é especialmente importante na relação educador-educando. Assim nos esclarece o intelectual pernambucano:

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. (Freire, 2009, p. 117-118)

Freire é um autor da alteridade irreduzível, a qual também se apresenta como elemento estruturante das relações de aprendizagem. A alteridade é um dado das sociedades marcadas pela diferença, como uma constante a mostrar que estamos sempre em face da necessidade de negociar sentidos e de fundir horizontes. Dito de outra maneira, estamos a todo tempo tendo

---

<sup>23</sup> No caso da *Pedagogia do Oprimido*, embora o manuscrito tenha sido concluído em 1968, a publicação do livro ocorreria em 1970 (Gadotti, 1996, p. 262).

que produzir um sentido que é relacional, que se inscreve no encontro de um lugar comum a partir do qual nossas interações possam ocorrer.

A alteridade delimita o eu, daí o diálogo se apresentar como a sustentação de toda relação pedagógica e formativa. Para Torres (2000), por exemplo, o diálogo é visto como uma relação pedagógica comunicativa dirigida intencionalmente para o ensino e a aprendizagem. Por isso, ele pode ser pensado como um vetor epistemológico constituído pela alteridade não redutível de sujeitos autônomos. Em contextos de superação do autoritarismo, é fundamental instituir, pelo diálogo, a possibilidade para uma práxis autodeterminada, ainda que em construção permanente.

Na economia do pensamento freiriano, o conteúdo substantivo do diálogo não é o do depósito das formas de pensamento do educador sobre o educando, mas o da formação de uma consciência em torno das formas objetivas da opressão que impedem a libertação daquele que vive em um processo de alienação. É quando o oprimido se engaja na sua libertação que o processo libertador pode se efetivar nas condições concretas de sua experiência vivida (Freire, 2019). Tal é o fundamento de uma práxis libertadora.

Em sua obra, encontramos ecos da formulação da dialética do senhor e do escravo, na medida em que o embate se dá no plano das consciências que se formam para si ou para o outro. A capacidade de falar sobre sua opressão, de entendê-la e narrá-la é parte da emancipação.

Logo, nessa práxis libertadora, nada pode substituir o diálogo; seu conteúdo varia conforme as condições históricas e objetivas, mas é ele que funda a possibilidade da reflexão e da formação da consciência. No âmbito de uma teoria do conhecimento, poderíamos dizer que o diálogo é um *medium* em uma relação de cognoscibilidade, pois é ele que medeia a relação dos sujeitos cognoscentes (educadores e educandos em relação) com os objetos cognoscíveis. Sem diálogo não há epistemologia, nem formação humana. Daí a necessidade de uma pedagogia crítica ser também humanizadora, lastreada pela possibilidade da palavra que constrói o mundo e as formas adequadas de sua representação.

Por isso, seja de um ponto de vista social, seja de um ponto de vista epistemológico, as palavras de Freire são contundentes ao afirmar:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (Freire, 2019, p. 95)

Essa citação nos mostra como o diálogo, visto como trabalho de linguagem e interação, é elemento axial na teoria emancipatória do autor. Ele é indispensável no quadro de uma pedagogia crítica orientada para o posicionamento dos oprimidos no lugar de sujeitos. Diálogo, em Freire, não é só conversação, é fundamento social e epistemológico, condicionante da possibilidade de reinscrever as relações sociais no horizonte da democracia e da humanização.

Amparados em tal leitura, podemos falar de uma verdadeira teoria da ação dialógica, já que o diálogo é o *medium* que possibilita o conhecimento. Isso significa dizer que, fora do diálogo, não há conhecimento, não há trocas, não há inserção dos sujeitos em estruturas sociais de interação. O diálogo é uma forma comunicativa eticamente constituída. Educando, educador e mundo formam um tripé gnosiológico, e é o mundo que mediatiza os sujeitos da aprendizagem e permite que o conhecimento ganhe sentido.

Ainda na senda do diálogo constitutivo, no caso brasileiro, escrevendo na década de 1960, Freire (1980) problematiza a inexperiência democrática do país e afirma ser o educador um dos agentes fundamentais na proposição de uma educação crítica no contexto de uma democratização fundamental da sociedade brasileira. Daí a necessidade de “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (Freire, 1980, p. 89); em outras palavras, uma “Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro” (Freire, 1980, p. 90).

Nesse sentido emergente do diálogo, os sujeitos se orientam por uma emancipação que, embora bloqueada, se abre como possibilidade, como inédito viável. À luz dessa busca, o destaque de Franco (2017), ao comentar a necessidade da pedagogia crítica, é fundamental. Para ela,

a emancipação dos sujeitos da prática [em Paulo Freire] deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos (Franco, 2017, p. 154).

Esse é um pensamento que perpassa toda a obra de Paulo Freire, que está marcada, além do que já dissemos, pela recusa ao silêncio, à disciplina cega e a toda forma de violência, ainda que com a roupagem do amor e da compreensão.

Nesta reconstrução de alguns aspectos da teoria da ação dialógica freiriana em relação com os sentidos comunicativos, recuperemos de modo mais específico alguns elementos que caracterizam a potência formativa do diálogo. Localizemos o contexto de uma obra em especial.

\*

Em *Extensão ou Comunicação?* (1982), Freire investiga a atuação dos técnicos com o camponês no processo de reforma agrária. O contexto é o Chile do final da década de 1960, e a finalidade é a formação de uma nova sociedade. O sujeito concreto dessa intervenção é o agrônomo, chamado extensionista, cuja função inicialmente era estender seus conhecimentos ao povo que, em certa leitura, não possui capacidade técnica para transformar o mundo circundante. Nesse contexto, o diálogo surge como um dispositivo de transformação da extensão como um paradigma de transmissão de saber.

O diálogo, como forma concreta da comunicação, é a expressão de uma transformação da própria relação social estabelecida entre o técnico e o povo. Este passa a ser compreendido como um sujeito capaz de pensar a sua realidade e cujo saber já não pode mais ser reduzido a uma elaboração empobrecida do mundo. Diante disso, cabe ao técnico entender a maneira como o povo constrói sua linguagem e com quais categorias representa o seu mundo da vida. “Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem” (Freire, 2019, p. 121).

Remetendo ao título do livro, poderíamos nos perguntar se à educação compete o sentido extensionista (de transmissão vertical de saber) ou comunicativo (construtivo em termos de assunção de posições de sujeito), pois cada uma dessas posturas antagônicas entre si revela modos de fazer e conceber a educação. No argumento da obra, o sentido educativo da prática do agrônomo é problematizado à medida que sua ação pode se dar como invasão cultural (Freire, 1982, 2019) ou como construção de caminhos possíveis por meio do diálogo.

Ao buscar o “campo associativo”, em termos vocabulares, da noção de extensão, Freire (1982) mostra como ela está ligada semanticamente a termos como transmissão, entrega, superioridade e outros que denotam uma forma de ampliar o raio de ação de alguém sobre um outro ou sobre um objeto. É o que diz o autor: “Daí que, em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural*, manipulação, etc.” (Freire, 1982, p. 22).

A noção de extensão traz um equívoco do ponto de vista epistemológico porque não reconhece o papel de sujeito daquele sobre quem repousa a ação extensionista do outro. Aquele para quem se estende algo, no limite, não é sujeito, é receptáculo passivo diante do saber que se lhe apresenta como a verdade absoluta. O paciente da extensão está submetido ao mesmo mecanismo da educação bancária que bloqueia a possibilidade do diálogo e de o educando

assumir sua própria palavra (Freire, 1980, 2019). Daí que a extensão se realize fundamentalmente como invasão cultural, pois estender o saber ao outro é desvalorizar o saber com o qual o outro, a partir de sua leitura da realidade, constrói e reconstrói a sua vida.

Sem nos demorarmos no sentido negativo da extensão, salientamos que é a comunicação o dispositivo que inscreve os participantes da relação na posição de sujeitos. É nessa posição que se aprende, pois só é possível desenvolvermos processos emancipatórios do lugar de quem age, de quem perscruta, cria e reinventa o vivido. É por tal razão que se pode dizer que a aprendizagem permite a reconfiguração da própria relação entre ser e mundo, reposicionando nossa condição humana e, portanto, nossa situação existencial, em termos de vida social concreta.

Se aprender é atributo de sujeitos, então só se pode ser aprendiz efetivo se a aprendizagem conduz à emancipação como horizonte de transformação aberto e plural, se o aprendiz desenvolve a capacidade de tematizar seu mundo e sua relação com outros sujeitos. Ao se estabelecer como forma dialógica e comunicativa, o ato de educar se apresenta como encontro de linguagem, que se consolida não apenas como instrumento de transmissão de significantes, mas também como estrutura significativa socialmente organizada.

Nesse sentido, a práxis que a aprendizagem constitui é linguística, pois seu lugar é a elaboração de formas de compreensão do mundo que passam pela sua apreensão crítica e pela organização do campo de sentido conforme as condições de expressão disponíveis. O mundo vivido, situado, fornece os elementos críticos a serem desvelados no processo de aprendizagem ativa que envolve educador e educandos.

Nesse entendimento, o que significa tematizar o mundo? Significa entendê-lo como problema epistemológico, mas sobretudo social (Freire, 1980, 2019). Ao indagá-lo, somos levados a pensar em sua constituição histórica, nas relações que nele são estabelecidas e nas formas de vida que nele se estruturam.

Conforme esse entendimento, o processo de aprendizagem em Freire se organiza segundo o par aprender-apreender em situações concretas:

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (Freire, 1982, p. 27-28)

Existe um movimento epistemológico entre aprender e apreender constituído linguisticamente como prática situada. Sem comunicação aberta (tematização dos problemas



socialmente relevantes pelos próprios concernidos), não se constituem as formas de intervenção no mundo. Aprendizagem é ação; e ensino, compreensão de suas formas possíveis.

Nesse movimento dialético-epistemológico, pode-se desvelar novos sentidos para as relações de ensino-aprendizagem. Com isso, a linguagem, entendida como forma comunicante e vetor epistemológico, é o *medium* que permite a formação dos conceitos orientadores de uma prática pedagógica orientada para a emancipação. Sem essa mediação, a prática pedagógica carece de fundamento constitutivo. Ora, o que se afirma desse entendimento é que não existe prática pedagógica, como apreensão crítica do mundo e abertura de novos horizontes de vida, fora da comunicação e do diálogo, fora da possibilidade linguística de formação do entendimento e da vontade coletiva.

Entendemos que é possível sustentar no pensamento de Freire tal compreensão se considerarmos que a situação educativa se forma nos seguintes termos: “[...] é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão” (Freire, 1982, p. 28).

O objeto cognoscível não é apenas teórico, abstrato, oriundo das elaborações das ciências de referência; o objeto cognoscível é todo tema relevante e que constitui para o sujeito um problema para cuja compreensão se lança mão de categorias de entendimento e métodos diversos. Trata-se de uma cognição não apenas ligada às categorias da razão pura, mas sobretudo às categorias que permitam entender a racionalidade da ação social, bem como seus limites e possibilidades. A razão encarnada nas práticas sociais e na organização do mundo constitui o próprio problema de conhecimento.

Reconhecemos que tal entendimento aproxima, em nível teórico mais profundo, Habermas e Freire, e nos autorizamos a explicitá-lo por compreender que a temática da razão nunca esteve ausente do pensamento freiriano. Ao contrário, a razão é problema que se inscreve no campo da dialética como racionalidade da contradição. Ao refletir sobre o diálogo e a comunicação, tanto um quanto outro autor estão no âmbito da estrutura comunicativa, uma forma de razão cuja existência atesta não ser nossa forma de apreensão do mundo apenas organizada segundo uma racionalidade instrumental.

\*

Neste momento, pontuamos a apreensão do mundo pela comunicação no contexto da emancipação em Freire. E isso nos remete à noção fundamental de dialogicidade. Em sua obra

*Pedagogia do Oprimido* (2019, p. 107), Freire aponta a dialogicidade como a “essência da educação como prática da liberdade”. Segundo o entendimento que desenvolvemos, o diálogo compreendido nesses termos possui uma *dupla potência*: epistemológica e política. Desse modo, o diálogo é um vetor de construção de conhecimento e uma prática de subjetivação social, uma forma de cognição partilhada e de inserção de uma ordem de relações.

Ao conectar dialeticamente epistemologia e política, a noção de diálogo em Freire nos permite sustentar um dos elementos centrais na tese, qual seja, que *o trabalho com o conhecimento é uma forma de construção de subjetividades políticas orientadas para a democracia*. Referimo-nos ao trabalho com o conhecimento como práxis socialmente situada desenvolvida pelo princípio de uma comunicação orientada para o entendimento (portanto, com potencial de integração social), de caráter argumentativo. Por isso mesmo, o conhecimento linguística e dialogicamente constituído é emancipatório em termos não só epistemológicos, como também em sentido político-social. O diálogo é a forma originária da educação e das formas de vida emancipadas, e sua recusa revela uma regressão não apenas da racionalidade, mas também do potencial transformador do reconhecimento intersubjetivo nas relações sociais concretas.

A educação baseada no diálogo como essência é fundamentada na problematização, isto é, na indagação ativa e crítica do mundo circundante em condições de relação intersubjetiva, como a cognição social que nasce do encontro sempre renovado dos sujeitos. Se já é conhecida a ideia freiriana de que a educação se faz em comunhão, em que os sujeitos são mediatizados pelo mundo (Freire, 2019), o que esse entendimento revela é algo já conhecido na virada intersubjetivista da teoria crítica: a ideia de que a racionalidade social se forma no reconhecimento recíproco entre os sujeitos capazes de linguagem e de ação. Essa capacidade se inscreve ontologicamente como condição de um ser social que se forma na relação, e não no isolamento.

Em Paulo Freire, diálogo é palavra; em termos habermasianos, é poder comunicativo. E a “palavra verdadeira” é transformação do mundo (Freire, 2019, p. 107). Logo, chegamos a outro ponto central desta tese, qual seja, a compreensão de que a práxis social orientada democraticamente é um ato de linguagem, pois é a palavra que engendra as condições de inteligibilidade do mundo circundante e a tematização dos elementos problemáticos do mundo da vida. Por isso, a “palavra inautêntica” é verbalismo, discurso sem lastro e, portanto, desvinculado de uma práxis transformadora. É na palavra que os seres humanos como seres situados se subjetivam:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 2019, p. 108-109)

Nessa citação evidenciam-se diversas exigências para a práxis linguística defendida por Freire, tais como a igualdade de comunicação, a necessidade do reconhecimento intersubjetivo e a circulação da palavra como fluxo de sentido, posto que não se esgota na situação de copresença da relação eu-tu ou eu-outro.

Como práxis, o entendimento que a acompanha permite problematizar algo que é comum no discurso pedagógico sobre o papel do diálogo na escola. Trata-se do entendimento de que “precisamos dar voz aos alunos”. Se fizermos uma análise linguística básica do verbo “dar”, observamos sua transitividade pressupondo dois complementos, um direto e outro indireto, em que alguém dá/fornece algo *a* outrem. O sentido que aí se constitui, em termos epistemológicos, é vertical e unilateral, pois aquele que dá se apresenta como sujeito da ação da qual aquele que recebe é objeto. Chamamos a atenção para esse aspecto porque quem *dá* não necessariamente dialoga, porque o diálogo não pode ser dependente da concessão de alguém.

Em condições de igualdade comunicativa, o uso da palavra não é uma autorização, é um direito instituído na relação de reconhecimento entre pessoas dotadas de agência. Seriam os educandos sujeitos capazes de linguagem e de ação para tematizar seu próprio mundo? Se a resposta for afirmativa, então precisamos reconsiderar o que significa “dar voz aos alunos”, posto que a voz já existe nesse sujeito que, por vezes, tem vivenciado mais precisamente o silenciamento e a subalternização que calam a sua voz e impedem que diga sua própria palavra. Palavra esta que pode esgarçar o tecido das compreensões que nunca as consideraram.

Mais coerente com sentidos epistemológicos renovados seria falar em *reconhecer as vozes dos alunos*, conferindo visibilidade aos discursos emergentes de suas experiências no mundo. Desse modo, o diálogo não pode ser concessão da palavra, mas reconhecimento, o que implica a formação de diferentes esferas de circulação discursiva, inclusive no espaço mais imediato da sala de aula.

Esse é um dos sentidos consonantes com o que Freire chama “pronúncia do mundo” (Freire, 2019), que é ato de criação, organização e transformação, portanto práxis.

### 4.2.3. Docência e discência como atos de transformação

A docência constituída nos termos da pedagogia freiriana é um ato político por excelência. É político porque orientada por uma epistemologia embasada no diálogo transformador. A tematização coletiva e crítica do mundo é uma das condições de possibilidade para a transformação do estado de coisas vivido. Assim, a docência passa a ser fundamentada por horizontes emancipatórios, mas suficientemente abertos para acolher distintas concepções que sejam compatíveis com a preservação do campo de autodeterminação e autocompreensão das próprias formas de vida.

Novamente Freire (2019) nos aponta o elemento de organização do trabalho pedagógico subjacente a essa ressignificação da docência quando menciona em especial o conteúdo programático, que é a forma visível do currículo formal na escola. A pergunta fundamental sobre qual será o tema do diálogo não é uma decisão aleatória, feita ao acaso e conforme o desejo surgido no momento imediato da aula. O tema fundamental surge da relação com as áreas do conhecimento, um saber historicamente constituído que se apresenta como o arcabouço básico de mediação entre o mundo vivido e a compreensão possível.

Sem conteúdos de ensino não é possível encontrar as camadas de mediação dos problemas sociais vividos, por isso uma educação sem conteúdo, baseada em um diálogo vazio e meramente espontâneo, é tão destituída de potencial transformador, em sentido epistemológico e político, quanto uma prática autoritária que bloqueia a possibilidade da participação ativa dos estudantes. Dessa maneira, pode-se dizer que não é possível educar nem no silenciamento nem no espontaneísmo.

O diálogo na escola, embora livre em termos constitutivos, possui balizas e se realiza sob condições de argumentação e entendimento fornecidas pela coerência de uma racionalidade dirigida para o respeito às formas de vida. Por essa razão, o diálogo é incompatível com práticas de apagamento de culturas, invasão e silenciamento.<sup>24</sup> Freire (2019, p. 116) assim se expressa quanto ao conteúdo programático:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e

---

<sup>24</sup> Novamente somos remetidos ao conceito de invasão cultural em Freire, o que nos conduz inevitavelmente à famosa passagem de Walter Benjamin na sexta tese sobre o conceito de História para se referir à barbárie inscrita na dominação e na “transmissão da cultura”: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (Benjamin, 1994, p. 224).

acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

É nos termos dessa concepção de trabalho sistematizado fundamentado no diálogo libertador que podemos falar de uma *docência dialógica*, que não se confunde com um “bate-papo” sobre os conteúdos de ensino (Freire, 2006b; Freire; Shor, 2011; Hoffmann, 2014). Em Freire, diálogo é problematização.

Nesse processo dialógico, chegamos à noção de situação-limite (Freire, 2019), pois o *ato educativo*<sup>25</sup> está naquele lugar onde o discurso encontra a realidade social que se tornou problemática para um ator social. Daí ser o diálogo verdadeiro e sincero uma práxis de desvelamento crítico da realidade e de (re)construção de mundos ético-políticos, renovando a autocompreensão dos sujeitos em torno das suas formas de vida.

Falar em diálogo verdadeiro faz sentido quando o contrapomos a uma situação dialógica em que a linguagem é distorcida, por vezes sistematicamente, fornecendo à interação social um caráter de artificialidade. Esse tipo de diálogo é incapaz de promover uma tematização radical do mundo e, portanto, não pode realizar os sentidos transformadores no nível da compreensão e da ação social.

Em contexto de sala de aula, por vezes, o diálogo parece mais manipulação do que compreensão, pois se instrumentaliza a comunicação e se simula um intercâmbio comunicativo aberto para que o educando, ao fim, chegue à resposta que o professor previamente formulou ou herdou da tradição. Embora na situação educativa o diálogo seja referenciado pelo *programa de ensino* e, portanto, possui uma intencionalidade dentro de um currículo que respeita os tempos e modos de vida, ele não possui um *telos* definido, não possui um ponto de chegada *a priori*, mas é campo aberto em que os significantes materialmente expressos são suscetíveis de ressignificações.

Com todo o debate complexo sobre o diálogo, buscamos estabelecer as condições de possibilidade para um processo de ensino-aprendizagem coerente com sentidos emancipatórios. Esse processo só pode ocorrer sobre a base de uma linguagem dirigida para o desvelamento crítico do mundo, como temos insistido. Estando estabelecido esse pressuposto, podemos adentrar aos sentidos mais específicos da noção de aprendizagem como um processo em Paulo

---

<sup>25</sup> Nesse ponto cabe uma observação sobre a noção de “ato”. Como esta tese incorpora, via Habermas e Freire, a substancialidade do debate da virada linguística, em suas múltiplas e conflituosas versões, convém explicitar que por “ato” entendemos a “atitude performativa” de dizer o mundo e de ofertar pretensões de validade (Habermas, 1989, p. 42), a qual implica um agir linguística e socialmente orientado. A noção de ato é necessariamente social, inscrita em uma totalidade que envolve dimensões locucionárias, ilocucionárias e perlocucionárias (Austin, 1962), mas, para além disso, envolve uma ação intersubjetiva comunicativamente constituída.

Freire, o que nos permitirá o estabelecimento de uma conexão entre os sentidos sociais e evolutivos desse conceito em Habermas e as formas imediatas das interações sociais no próprio Freire.

Como ponto de partida, é importante destacar que em Freire o aprendizado é uma práxis, assim como o é o ensino. Professores e alunos estão envolvidos em uma atividade de intervenção no mundo, visto que conhecer — embora não o único — já é um nível de transformação. Com isso, descortina-se um conceito presente em toda a obra do autor, mas que só aparece nomeado em seu trabalho de 1996, *Pedagogia da Autonomia*, sob a noção de docência (Freire, 2006b). Em certo sentido, essa noção dá nome ao primeiro capítulo da obra (“Não há docência sem discência”), em que se apresentam as exigências do ensino como prática dialógica, democrática e libertadora como um conceito referente ao indivíduo e à sociedade. Entre as exigências estão o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento da identidade do outro.

Chamamos a atenção para aquelas exigências mais ligadas à especificidade do argumento que estamos desenvolvendo. A criticidade e o reconhecimento intersubjetivo, por exemplo, nos permitem salientar uma docência que se conecta com a pluralidade das formas de vida e com o respeito aos seus modos de constituição, condições fundamentais de formação do autorrespeito e da reivindicação de direitos e estima social (Honneth, 2003). Em Freire, o sentido da docência possui muitas camadas, indo desde a dimensão mais imediata do ato de ensino-aprendizagem, como o rigor metodológico, a pesquisa e o planejamento, até as dimensões mais amplas da função social docente em uma sociedade democrática.

Ensinar não é apenas verbo transitivo no sentido dos seus complementos, mas possui uma espécie de transitividade dialética, indissociável do aprender, pois o processo de ensino-aprendizagem perpassa a práxis dos sujeitos envolvidos, visto que

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto* – *alguma coisa* – e um objeto *indireto* – a alguém (Freire, 2006b, p. 23).

Para o autor, os processos de aprendizagem precederam aos de ensinagem, pois foi percebendo a necessidade de apreender o mundo que se constituíram as formas organizadas de sua compreensão. Por isso, do ensino verdadeiro só pode resultar aprendizagem, a qual possui

um componente histórico e social. Quem aprende é a própria sociedade, e não só o indivíduo, uma vez que a relevância do que se aprende é legitimada pela formação social.

Constituídos dialeticamente, ensinar e aprender se articulam:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 2006b, p. 23-24).

Por isso, a *didiscência* é uma experiência de totalidade, em que o que se ensina e se aprende permite que o novo se crie, porquanto cada encontro de aprendizagem é inédito no que se refere ao modo de elaborar os problemas. Um evento de ensino-aprendizagem é singular.

Em Freire, a *docência* é conhecimento do conhecimento existente e produção de novo conhecimento. E aqui assumimos a possibilidade de criação, de verdadeira construção de conhecimento no âmbito da educação básica, o que significa entender os sujeitos do ato de aprender como autores de sua vida e de sua práxis. É com tal sentido ativo do aprender o historicamente consolidado, mas também o de construir o inédito viável que se insere a atividade em que ambos, professores e alunos, se envolvem. Tal é o lugar epistemológico em que se insere a *didiscência* como parte do “ciclo gnosiológico” do conhecer e do criar:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*didiscência*” – *docência-discência* – e a pesquisa, indistotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (Freire, 2006b, p. 28).

A *didiscência* é uma noção que permite a articulação entre dois conceitos indissociáveis. *Docência* e *discência*, uma não existe sem a outra na relação complexa e dinâmica que constitui a racionalidade comunicativo-pedagógica. Esse pressuposto já nos permite questionar uma ideia comum no campo da educação básica verbalizada por muitos educadores quando dizem: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. Se se trata de atividades indissociáveis, *docência* e *discência* só adquirem sentido quando se completa o ciclo gnosiológico da relação de conhecimento. Dito de outro modo, o ciclo gnosiológico envolve a relação professor, aluno e conhecimento, não em sentido vertical ou meramente linear, mas no

sentido dialógico, em que professor e aluno se entendem sobre algo no mundo com base no conhecimento. É essa relação ativa entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem que favorece a formação crítica dos estudantes em situação de aprendizagem.

Não há processo de ensino-aprendizagem sem engajamento. Indo à raiz, não é possível falar em ensino sem aprendizagem, nem nesta sem o recurso àquele, embora sejam processos distintos. Isso porque ensinar pressupõe o domínio de saberes profissionais específicos que incluem a dimensão do currículo e das disciplinas, a organização do trabalho pedagógico como o planejamento e a avaliação, a dimensão técnica dos procedimentos ou estratégias, bem como a dimensão ético-política.

De modo resumido, trata-se de entender o ensino e a aprendizagem no âmbito da didática, a qual se apresenta, por um lado, como um campo de conhecimento da Pedagogia e, por outro, como um domínio estruturante do trabalho pedagógico, sendo, portanto, uma dimensão praxica por excelência. Didática é uma teoria da ação e, como campo prático, é ação pedagógica. Ao falarmos das intersecções entre ensino e aprendizagem, não a estamos situando apenas como um campo que estrutura a compreensão epistemológica e a intersubjetividade no contexto da sala de aula.

Por fim, o que estamos salientando é a importância de considerar a natureza relacional da aprendizagem escolar como um modo de ser compatível com a formação de subjetividades democráticas capazes de promover um rico clima pedagógico, no qual a aprendizagem anda lado a lado com a curiosidade (Freire, 2006b). Por isso, aprender e ensinar, e seus respectivos processos, pressupõem um tipo de “comunicação dialógica” (Freire, 2006b, p. 116), em que os atos de fala se organizam em torno do reconhecimento e da responsividade ao que o outro apresenta como razão válida, com consequências formativas para todos os que interagem para a compreensão crítica do mundo, posto que por ele mediatizados.



## 5. SENTIDOS EMERGENTES DOS DOIS PARADIGMAS DE APRENDIZAGEM: A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA BASEADA NA COMUNICAÇÃO E NO DIÁLOGO

Para fins de síntese, trazemos alguns elementos emergentes dos paradigmas teóricos estudados anteriormente. Trata-se de articular ideias a fim de apresentar uma concepção de ensino-aprendizagem com foco na comunicação e no diálogo. Dito de outro modo, com base na reconstrução precedente, procuramos apontar linhas de força para as práticas educativas comprometidas com a *democracia radical* e a democratização profunda inscrita nas formas de comunicação. Pensamos que não seria demasiado dizer que a prática educativa, em sua ordenação como evento de ensino-aprendizagem, possui seu próprio cerne anárquico (Habermas, 2020) relacionado à necessária tematização dos assuntos sociais que inclusive questionam a cultura de fundo.

Nesse processo de questionamento, o agir educativo pode ser compreendido como uma prática baseada no uso argumentativo e didático da linguagem (Zaslavsky, 2018). A argumentação aqui é entendida como forma comunicativa embasada no desvelamento crítico da realidade, na leitura do mundo de diferentes pontos de vista e no uso da linguagem voltada para o entendimento. Argumentação é um tipo de práxis que pode ser desenvolvida de modo especial na escola, e é nesse lugar que a emancipação ganha contornos.

Destarte, importa destacar que o diálogo, na escola, não está submetido ao êxito próprio a uma comunicação de caráter estratégico, como se a busca do fim — a aprendizagem do aluno — pressupusesse um tipo de direcionamento instrumental. A comunicação didática não busca a eficiência, o desempenho, o meio eficaz para alcançar a meta. Comunicação didática é intersubjetividade, é a construção de um espaço interacional próprio a trocas estruturadas pela linguagem. Nesse prisma, a didática se estrutura em torno de uma ética do discurso, uma ética do ser humano e se dirige, se considerada dentro do arcabouço democrático, a processos de ampliação da autonomia dos sujeitos como atores competentes.

Logo, quando falamos em “estratégia de ensino”, estamos pensando nos meios de organização do trabalho didático que não desconsidera a forma comunicante da “aula” como evento interacional por excelência. Essa interação não reduz a relação pedagógica ao desenvolvimento de competências amplas ou específicas que se solidificam em certa pedagogia identificada com os valores empresariais. Tal pedagogia responde a controles que, em última análise, obliteram a atividade intelectual dos estudantes (Laval, 2019).

Quando pensamos nas estruturas comunicativas, sejam tomadas de modo instrumental, sejam tomadas de modo substantivo, sabemos que elas não existem em estado bruto na realidade social. O fato de não serem mediadas pela estrutura do poder ou do dinheiro não significa que não possuam determinações que não passem por outros modos de representação. Diante desse fato, optamos por ver as formas de comunicação como tipos mesclados na realidade empírica, o que nos impede de “[...] imaginar a sala de aula como uma espécie de ‘santuário do agir comunicativo’, como um lugar em que a comunicação ocorreria sem nenhum tipo de transtorno, com total transparência de sentidos e de intenções” (Boufleuer, 2001, p. 84).

Em uma sociedade que vive o fato do pluralismo, a democratização do uso significativo da linguagem pode favorecer processos de integração e inclusão sociais, por isso a aquisição de competências argumentativas é um dos caminhos para a ressignificação da comunicação na escola.

O diálogo se mostra como uma forma epistemológica e uma forma argumentativa, o que se verifica, por exemplo, nos seguintes livros de Freire: *Medo e Ousadia* (2011), escrito/dialogado com Ira Shor, *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986), escrito/dialogado com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, e *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1998), escrito/dialogado com Antonio Faundez. Nesses livros, o diálogo é tanto uma maneira de organizar o conhecimento como estrutura aberta quanto um evento argumentativo, pois existem diferenças de pontos de vista, mas a busca do entendimento sempre está presente como o reconhecimento do outro e de suas pretensões de validade. O diálogo concretiza uma argumentação como ação e está eticamente constituído e encharcado das concepções estruturantes do mundo da vida dos interactantes.

Nesse prisma, a aprendizagem é contextualizada, mesmo quando se trata dos elementos mais gerais e abstratos das ciências naturais. Os exemplos, a situação de diálogo e os possíveis usos do conhecimento fornecem à aprendizagem o caráter de saber situado.

Se nosso esforço de articulação conceitual nos capítulos precedentes foi capaz de fornecer balizas para a apreensão do potencial pedagógico da comunicação e do diálogo, então estamos em condições de sustentar uma concepção de aprendizagem e de ensino voltada para processos de democratização social e para o reconhecimento da pluralidade das formas de vida, aqui chamadas emancipadas, bem como de um sentido emergente de justiça social. Emancipar-se é sempre um emancipar-nos; a reflexividade do pronome é gerada como imagem de um processo produzido pelos próprios sujeitos. Dessa forma, uma paráfrase do pensamento de Freire (2019) poderia assumir a seguinte forma: ninguém emancipa ninguém, os sujeitos se emancipam em comunhão mediatizados pelo mundo.

Como temos reiterado, comunicação é diálogo que, por sua vez, é *inter-ação*, forma de intersubjetividade que pressupõe reconhecimento mútuo. Interagir, nessa leitura, não é apenas troca dos turnos de fala, é atuar em relação com o outro (Freire, 2019, 1993; Hoffmann, 2014; Habermas, 1992, 1999).

O significado e os sentidos se constroem no espaço formado entre os interlocutores e nos significantes enunciados em cada ato de fala. O conhecimento, tanto para Habermas quanto para Freire, se funda na relação significativa entre os interlocutores, epistemológica e humanamente. Ensino-aprendizagem não é mero manejo de técnicas de ensino, é interação, é processo em permanente reconstrução. É nesse sentido que o conhecimento socializa e constrói o tecido das relações plurais de reciprocidade, como intercâmbio experiencial.

Na aproximação que temos explicitado, enquanto Habermas está realizando o diálogo com uma tradição da virada linguística, ele desenvolve uma atenção aos problemas da linguagem que se interroga sobre as condições normativas do ato comunicativo, as intenções dos agentes e as formas da comunicação em situações de fala e significação. Por outro lado, em Freire, a linguagem adquire o caráter de expressão do conteúdo vivido, consubstanciada na experiência concreta de cada um dos interlocutores. Em Freire, o diálogo está encarnado, e as situações concretas permitem a consideração das dimensões históricas que orientam as posições dos sujeitos em sua ação.

Se, em Habermas, as condições formais da comunicação têm peso relevante, em Freire, a formação humana dialógica e dialeticamente constituída se dá no plano substantivo. Desse modo, o conteúdo democrático importa tanto quanto a formação das condições ideais de fala, que na escola se realiza pela argumentação aberta.

Nessa concepção, com base no uso didático da linguagem, procura-se problematizar a racionalidade instrumental voltada meramente para a eficácia de um agir estratégico. No evento de ensino-aprendizagem, por vezes a linguagem é vista apenas como meio, quando, de modo mais profundo, ela deveria ser vista como a própria condição de possibilidade para a construção do conhecimento. Sem desconsiderar o caráter relativamente estratégico, Zaslavsky (2018, p. 753) esclarece que “a ação pedagógica consistiria em ação estratégica com finalidade argumentativa”. Cabe a uma concepção dialógica da interação a recomposição do caráter constitutivo da linguagem e de uma interação no arcabouço dos significados compartilhados em situações de horizontalidade entre os atores. Freire e Habermas estão situados em uma pedagogia comunicativo-dialógica contra uma pedagogia autoritária, centrada no professor e na transmissão do conhecimento. Conhecer é um ato comunicativo, não transmissivo.

Por isso, podemos sustentar: *sem reconhecimento recíproco, não há ato educativo*. Uma afirmação que caberia para a perspectiva de ambos os autores enfocados nesta pesquisa. Reconhecimento intersubjetivo passa a ser uma condição epistemológica e social do ensino. Na articulação pretendida, nosso foco não dispensa a dimensão material, mas joga ênfase *na dimensão intersubjetiva*, nos intercâmbios languageiros entre os atores constituídos em lugares de enunciação distintos.

Considerando que o fundamento normativo do ato educativo está na linguagem e nos seus usos comunicativos e dialógicos em situações concretas, um ponto de destaque é o de que o conceito de aprendizagem precisa ser visto, quando relacionado ao mundo social, como apropriação do mundo, de modo que toda aprendizagem é forma de socialização, pois é apreensão de estruturas sociais de compreensão e intervenção no mundo. Tal pressuposição entende a aprendizagem para a democracia como um processo de formação coletiva dos sentidos que estruturam distintos mundos da vida com os quais mantém relação de abertura. Logo, o ponto de vista meramente psicológico ou moral é insuficiente para atender aos desafios de formação sociopolítica levada a cabo no espaço escolar.

Os sujeitos se formam na palavra que encontra o outro como ser igualmente produtor de discurso, daí o caráter compartilhado do esforço educativo. Em Habermas (2020), pode-se identificar esse esforço compartilhado na passagem que se faz da formulação mais tradicional da ética do discurso a uma forma de teoria dos discursos práticos vistos como formas constitutivas das democracias. Já em Freire (2019), o esforço é identificado em um projeto educativo concebido em uma dimensão relacional irreduzível e, portanto, marcada por sujeitos que aprendem a dizer a sua palavra.

Se aceitarmos que a autonomia é resultado de culturas políticas acostumadas com a liberdade (Habermas, 2020), então podemos dizer que aprender a usar a sua própria voz e superar o silenciamento imposto por culturas autoritárias (Freire, 1980, 2019) são caminhos promissores para a construção de formas de vida emancipadas. Nesse diapasão, a cultura exerce um papel decisivo, mas não absolutamente determinante, na orientação dos sentidos educativos. Em muitos casos, como os de culturas nas quais a liberdade não é um valor vivido, o papel da educação deveria ser o de tematizar os fundamentos culturais e políticos do silenciamento e da alienação como tarefa de reconstrução cultural e política do seu lugar na sociedade. É nessa perspectiva que a educação pode ser um vetor de construção de culturas democráticas e de formação para a autonomia, pois ela é espaço de tematização, formação da “consciência máxima possível” e construção de inéditos viáveis (Freire, 2019).

Tal como na esfera pública, a escola é espaço de circulação de discursos produzidos em situação de não coerção e orientados para a formação da vontade expressa na democracia como horizonte sempre repostos. Em Freire, por exemplo, a democracia se realiza como meio e fim do processo educativo, seja porque organiza as relações entre professores e alunos no espaço interacional da escola, seja porque é o horizonte de referência formativa e transformação social. Em sua obra, a democracia se apresenta ora explicitamente, ora no combate às formas autoritárias de que resultam o silenciamento e o apagamento das culturas subalternizadas. Por isso, uma educação emancipatória baseada na comunicação e no diálogo só pode ser transformadora das relações sociais vigentes. Seu lugar não é o do instituído unilateralmente — embora o instituído se refira, dentro da ética do discurso, à “implementação das decisões comunicativamente tomadas” (Boufleuer, 2001, p. 100) — mas do constantemente instituinte (Boufleuer, 2001).

Em Habermas, poder-se-ia dizer que o “instituinte” freiriano tem como correlato o processo comunicativo e dialógico de formação da opinião e da vontade política, em que a gama infinita de discurso e lugares sociais formam o mosaico dos entendimentos sociais que podem alcançar esferas institucionais de validação, que reposicionam a esfera pública dentro de um novo modelo de circulação do poder político (Habermas, 2020). Com isso, sustenta-se que esfera pública e esfera escolar, *mutatis mutandis*, são espaços de deliberação e de formação de vontades, que só se constituem como tais quando orientadas por horizontes argumentativos e, portanto, discursivos. Para tanto, precisamos aprender a ser sujeitos, e não meramente objetos das decisões.

Por essa via, aproximamo-nos de sentidos transformadores na educação, não de uma transformação absoluta e acabada, mas de uma transformação como processo de conquista que comporta contradições e reconstruções permanentes. É disso que trata a tensão constitutiva entre o instituído e o instituinte no contexto de um poder comunicativamente gerado (Cf. Boufleuer, 2001).

Coerente com sentidos democráticos que dispensam o recurso à violência como dispositivo de formação da vontade, entendemos que o diálogo e a comunicação ativam um motor que permite o movimento da mudança, por isso a linguagem é instituinte, embora seja também o *medium* da sistematização. Nessa posição, a linguagem é dialeticamente o lugar onde o *vir a ser* se constitui. Ela é o solo da comunicação do que existe, mas é também o lugar de criação, como instrumento de formação da consciência, de problematização da cultura de fundo, de reconfiguração das estruturas e paradigmas de entendimento, podendo, no entanto, ser

também o lugar de uma comunicação ideológica ou sistematicamente distorcida (Habermas, 1999).

A atenção ao problema da linguagem está no cerne da comunicação no mundo e na escola. Tudo o que fazemos em termos de socialização, se não é de caráter essencialmente linguageiro, é mediado por formas de comunicação. Por isso, a atenção ao modo de comunicação e a seus usos se apresenta como um dos principais elementos para pensarmos as relações sociais. E as relações escolares, lastreadas pela linguagem, são relações sociais por excelência.

Logo, ao focalizar os processos comunicativos em distintas esferas e segundo diferentes gêneros (Bakhtin, 1997)<sup>26</sup>, estamos analisando as relações simbólicas e materiais que estruturam os distintos mundos da vida, ou seja, as distintas estruturas de sentido que reverberam na materialidade da vida sob a forma de reconhecimento positivo ou negativo. É a linguagem que está no centro das relações de opressão ou reconhecimento positivo, no silenciamento ou na reivindicação do lugar de fala, na subalternização ou na luta por direitos. É a linguagem que estrutura a esfera pública como instância de formação da vontade política. Ao fim, é a linguagem que institui o ordenamento da vida social e medeia os encontros sociais.

Diante disso, um dos elementos mais complexos em teoria social e pedagógica é pensar as relações que compõem o mundo da vida, que também sofre reconfiguração. Sua totalidade é sempre tematizável. Quando, no entanto, entendemos o agir comunicativo como interação complexa entre sujeitos, estamos em condições de reposicionar o diálogo como estrutura significativa. Nesse olhar para as comunicações estruturantes do mundo da vida, emerge o sentido ético da relação própria entre um eu e um outro (Polli, 2006; Simão, 2010, 2020). Quando assim compreendida, a aprendizagem do conteúdo está conectada à formação do ser social.

Nesse prisma, tal como Habermas faz para o direito, Freire atribui um valor posicional central aos processos educativos, mas compreende que a educação sozinha não transforma o mundo. A educação é instância de formação das disposições de mudança e atua como parte da sociedade, e não como sua totalidade.

---

<sup>26</sup> Para Bakhtin (1997), os gêneros são formas relativamente estáveis de comunicação humana que se formam no interior de esferas de ação social específicas. Toda comunicação possui uma *forma*. Logo, toda enunciação se configura, primeiramente, no interior de uma esfera da atividade humana e, portanto, pode se reconfigurar conforme as novas necessidades e o desenvolvimento das sociedades. A interação, nesse autor, é sempre uma forma socialmente produzida e estabilizada que organiza o que é dizível dentro de uma estrutura composicional e um estilo. Daí ser o ensino-aprendizado de gêneros discursivos uma das ações fundamentais para a formação dos estudantes para a participação social.

Se claro está que existe uma intrínseca relação entre os processos de aprendizagem (social, reflexiva, dialógica, etc.) e a cultura política democrática, podemos pensar a educação dentro do que Habermas (2020, p. 29) chama de “democracia radical”, horizonte também partilhado e tematizado por Freire (1980, 2002b, 2006b). Para os dois autores, a radicalização democrática também se liga a estruturas comunicativas, por isso um déficit no processo inerente da comunicação como condição humana existencial corresponde a uma perda do horizonte ético que constitui as relações democráticas.

Por conseguinte, as escolas podem ou não aprimorar sentidos de aprendizagem voltados para a autonomia e para a liberdade. A instituição educativa possui um potencial democratizante inerente, mas sua transformação em ato depende da práxis sociopedagógica que se materializa na ação educativa desenvolvida como tematização do mundo e diálogo formativo.

Logo, pode-se perguntar como a escola lida com a cultura de fundo que lhe fornece uma gama de sentidos sociais. Em sociedades com marcado déficit democrático, como organizar espaços escolares voltados para a democracia e a circulação não coercitiva de discursos, os quais possuem inclusive um potencial “anárquico” e desestruturante das formas tradicionais de organização dos lugares sociais? É diante desse pano de fundo que importa sustentar a legitimidade de uma escola baseada no diálogo como vetor político-epistemológico das práticas educativas situadas, na qual a aprendizagem cumpre um papel instituinte de novas formas de vida emancipada.

### **5.1. Uma concepção de sujeito, aprendizagem e ação pedagógica**

Para apoiar nossa argumentação, novamente recorreremos ao importante trabalho de Morrow e Torres (2002) sobre a complementaridade entre Habermas e Freire, agora focando especificamente em uma concepção de sujeito no processo de aprendizagem e o consequente conceito de ação pedagógica.

Além de reflexiva e dialógica, a aprendizagem é o resultado de um processo racional e afetivo de trocas linguísticas que formam o entendimento como processo democrático. Ela é amparada em uma concepção de sujeito que se relaciona com as formas de vida que se conectam com uma cultura democrática. O sujeito não é o mero indivíduo eticamente constituído pela incorporação de um conjunto de modos de conduta considerados adequados; o sujeito é uma instância que forma o mundo social por uma agência compartilhada linguisticamente. A agência

é interacional, e é nessa dimensão que podem emergir os processos democráticos de deliberação dirigidos à transformação social.

Tanto em Habermas quanto em Freire, a uma concepção de sujeito (social, crítico e dialógico) corresponde uma concepção de aprendizagem (social, crítica e dialógica). Por conseguinte, o sujeito da aprendizagem é também sujeito moral e social, pois aprender se mostra como modo de socialização em um certo mundo formado pela racionalidade comunicativa.

Seja voltado às formas de democratização em sociedades constitucionais (Habermas, 2020), seja para denunciar a inexperiência democrática de sociedades ditas subdesenvolvidas (Freire, 2002a), o diálogo é uma ferramenta capaz de construir o mundo político de uma maneira distinta da verticalidade das estruturas formais da política e da escola. Esse mundo é formado por uma esfera estruturada pela agência dos sujeitos capazes de linguagem e de ação, não marcados pelas tradicionais formas de coerção que limitam os discursos livres das sociedades democráticas.

Esferas democráticas formam e são formadas por sujeitos capazes de deliberar sobre algo no mundo. O entendimento não é o resultado de um consenso alcançado em condições estratégicas, mas é o resultado de um intercâmbio baseado nos pressupostos comunicativos da racionalidade e da inteligibilidade. Na relação pedagógica, a organização da racionalidade esclarecida não é baseada em um iluminismo cego às dimensões afetivas e relacionais que constituem os sujeitos concretos, mas isso não significa abandonar a possibilidade de instituir espaços de deliberação racional que buscam o entendimento. O outro sempre é necessário em uma relação social. A relação pedagógica depende de uma vinculação intersubjetiva para se constituir como fundamento da relação de conhecimento. Quanto mais intersubjetiva for a relação pedagógica como relação social, mais a reciprocidade, como forma colaborativa de entender o mundo, se realiza no contexto escolar.

Desse modo, emerge um sentido hermenêutico do sujeito, na medida em que o entendimento dos agentes importa quando se está em busca da construção do mundo ético de natureza democrática (Cf. Morrow; Torres, 2002), mas tal entendimento se dá em meio a situações ainda marcadas por distintos modos de coerção, dominação e silenciamento.

Se, em Habermas, as dimensões da opressão bloqueiam os potenciais comunicativos, em Freire, tais dimensões constituem a condição presente a partir da qual ocorre o ato educativo como libertação dos oprimidos. Em Freire (2019), a opressão é uma condição concretamente existente nas relações sociais de dominação, daí se perceber uma forma da dialética do senhor e do escravo ressignificada para mostrar seu caráter complexo.



Logo, superar a opressão pela educação passa pela assunção de um modo de ser cotidiano que precisa romper com a hierarquia silenciadora e recolocar o sujeito como ser capaz de linguagem e de ação, portanto ser de agência que, em face de uma estrutura opressiva, cria caminhos de mudança. O entendimento do sujeito emancipado só pode ocorrer em contextos concretos de ação. Por isso, quando se entra na luta pela libertação, só é possível fazê-lo na posição de sujeito ativo, nunca na de objeto.

\*

Neste momento, apresentamos as linhas de formação de um *conceito de ação pedagógica* capaz de responder às exigências de uma vida democrática como forma relacional e forma institucional. Como expressão concreta da aprendizagem, a ação pedagógica se realiza no intercâmbio comunicativo e dialógico estruturado pelas relações entre professores e alunos no ambiente interacional da escola. Como já apontamos alhures, vista como processo argumentativo e voltado para o entendimento, a ação educativa é capaz de renovar os sentidos indissociáveis da práxis social e da práxis pedagógica. Essas duas modalidades de práxis, mais precisamente, dois momentos de uma práxis geral, criam as condições para uma (re)conexão entre escola e sociedade, mostrando os liames constitutivos dessa relação como também as tensões inerentes à constituição e/ou manutenção de determinados horizontes de sociabilidade ou de existência ética (Cortina, 2003; Polli, 2006; Goergen, 2005).

A escola é um espaço singular de interação. Ela é, ao mesmo tempo, um espaço de livre circulação de discursos instituído em um tipo próprio de liberdade comunicativa, bem como o lugar onde se desenvolvem as disposições de uso e preservação dessa mesma liberdade. Dessa instituição mediadora entre o mundo da vida, a esfera pública e a vida político-institucional, que conceito de aprendizagem pode resultar? Em termos teóricos, que conceito de aprendizagem resulta da convergência (Polli, 2006) ou, como prefere Garcia (2005), da “avizinhança” entre o projeto filosófico de Habermas e o projeto filosófico-educativo de Freire?

De modo sumário, salientamos que a aprendizagem é um conceito multidimensional, que não pode ser reduzido a uma concepção psicológica ou sociológica do processo de desenvolvimento humano ou de apropriação dos conteúdos sociais. A aprendizagem é um processo que envolve essas duas dimensões, mas vai além, constituindo-se como vetor de humanização e construção do mundo político. Destarte, a aprendizagem é, ao mesmo tempo, um conceito a ser operacionalizado em termos políticos e pedagógicos, sendo o entrelaçamento

que nos permite superar uma visão de mera aquisição de conteúdos como resultado da interação do agente com o ambiente.

Se, em Habermas, nomeamos esse processo de aprendizagem social, em Freire nós o denominamos aprendizagem político-pedagógica, pois no autor pernambucano a aprendizagem também se conecta com os sentidos instituídos nos procedimentos sistematizados do processo de ensino-aprendizagem, embora não se resuma a ele. Uma vez que político e pedagógico se entrelaçam, precisamos nos debruçar sobre a constituição da práxis docente.

O que significa produzir ação no contexto do entrelaçamento entre o político e o pedagógico? Podemos dizer, de antemão, que não se trata de partidarizar o pedagógico como se este fosse instrumento de uma ideologia e de um programa concebido por alguma tendência do espectro político, mas se trata de conceber a escola como espaço para a formação de uma “mentalidade” e de uma socialização coerente com os valores de afirmação da cidadania. Como temos frisado, não é apenas na escola como um todo que a formação democrática deve ocorrer, embora seja no espaço da sala de aula ou equivalente que os conteúdos dos campos de conhecimento se articulam com aqueles da formação da personalidade moral.

A formação ocorre no lugar onde a epistemologia se (re)encontra com a política e a moral, não como determinação de *uma* forma de vida, mas como condição de possibilidade para a instituição de distintas formas de vida aqui chamadas emancipadas, porque instituídas no arcabouço de processos comunicativos livres de coerção.

Com efeito, reconhecemos um relativo grau de abstração na forma como operacionalizamos a tensão entre *facticidade pedagógica* e validade para pensar o papel da escola, mas pensamos que, na tensão constitutiva dessa tentativa de teorização, reside uma outra força vinculante, a saber, a da ação docente em seu compromisso com a formação de um campo comunicativo-dialógico. Esse campo não deve ser visto como uma petição de princípio que busca, em sua enunciação reiterada, a justificação de si. Trata-se de um campo que se erige como pano de fundo para a organização dos processos de ensino-aprendizagem como diálogo pedagógico, como espaço argumentativo sustentado por modos de justificação reconhecíveis baseados nos campos de conhecimento.

Na prática de ensino, não cabe espaço para uma concepção de autoridade docente identificada com autoritarismo e baseada na definição hierárquica dos conteúdos, no argumento de autoridade que encerra o intercâmbio comunicativo sem mais justificativas e na desconsideração dos distintos lugares de fala que buscam, na ancoragem do componente curricular, se empoderar para reivindicar transformação do *status quo*. Ao contrário, na práxis docente, e não só na escola como instituição complexa, muitos dispositivos podem ter lugar:

rodas de conversa, círculos de cultura, debates sobre temas diversos, organização de instâncias representativas colegiadas ou assembleias escolares. No caso desta última, temos um dispositivo rico de participação e formação de cidadania voltado à igualdade e à coordenação horizontal das interações, pois

[...] o espaço das assembleias propicia uma mudança radical no modo como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola, as quais, se devidamente coordenadas com relações de respeito mútuo, permitem verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático. (Araújo, 2004, p. 23)

Dispositivos como os que mencionamos são importantes para a constituição de um espaço de ação formado pelo *medium* da linguagem; em outras palavras, formado por processos de entendimento.

Os dispositivos mencionados, se não são novos, podem ser ressignificados, pelo menos no campo teórico em que surgem. Por vezes, ao afirmar a necessidade de reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, surge uma falsa polêmica sobre investir na prática dialógica como debate aberto ou focar nos conteúdos de ensino e, por derivação, em uma organização mais tradicional do espaço escolar. Na renovação que decorre do arcabouço que articulamos, não existe formação que tematiza o mundo com abertura ao diálogo que desconsidere as dimensões “tradicionais” do ensino-aprendizagem relacionadas à aquisição e à apropriação dos saberes dos campos disciplinares. Trata-se de uma falsa antinomia. O que chamaríamos, com Charlot (2000), de uma relação com o saber, é complexo e envolve a aprendizagem social e a aprendizagem escolar. Uma não se sobrepõe à outra, mas se articulam dialeticamente, de modo que a aprendizagem da história, da matemática ou da física precisa fazer algum sentido para a compreensão do tipo de sociedade que se constituiu e demandou a própria formação desses campos. Não seria inapropriado dizer que, nessa concepção articulada do social e do pedagógico, todas as ciências sofrem determinações que se relacionam com as estruturas sociais de interação.

Posto isso, propomos a seguir uma formulação de *pressupostos para uma ação pedagógica dialógico-comunicativa*. O fundamento para essa proposição é a consideração da intersubjetividade para a construção do eu (Morrow; Torres, 2002), em que a comunicação intersubjetiva é a própria substância das relações sociais de aprendizagem. A interação gera aprendizagem social e, quando inscrita em uma forma pedagógica intencional, possui valor de conhecimento.

Diante disso, estamos em condições de entender o que é a ação pedagógica comprometida com a democracia. Em resumo, tratar-se-ia de uma práxis caracterizada como a *criação de um espaço comunicativo de conversação complexa orientado para o entendimento*. Nessa caracterização, a escola passa a ser pensada como esfera pública “especializada” capaz de tematizar distintas questões do mundo da vida, muito embora não seja ela uma das instituições a participar do fluxo imediato de encaminhamento de suas demandas ao complexo parlamentar.

Todavia, a noção de esfera pública possui um caráter produtivo no esforço de criação de um espaço dialógico na escola, daí recorrermos novamente Habermas (2020, p. 458-459), que afirma:

A esfera pública se caracteriza antes pela *estrutura comunicativa* que se refere a um terceiro aspecto da ação orientada ao entendimento: nem relacionado às *funções*, nem aos *conteúdos* da comunicação cotidiana, mas ao *espaço social* produzido na ação comunicativa.<sup>27</sup>

Essa compreensão nos permite sustentar a proposição de pressupostos substantivos, mas procedimentalmente formatados para instituir um “campo” de relações pedagógicas. Ei-los:

1) Reconhecimento do educando como sujeito capaz de linguagem e de ação

Ao reconhecermos o educando nessas condições, nós o concebemos como um agente ativo em seu próprio processo de autocompreensão e determinação, o que faz com que ele seja capaz de organizar uma consciência em torno de uma agenda de direitos e de reivindicação no âmbito de uma práxis para o exercício da cidadania. Nesse prisma, o professor não é quem meramente conduz o processo de ensino-aprendizagem, mas é quem atua intersubjetivamente criando as condições de emergência e localização do educando como sujeito que atua e intervém em sua realidade. Os educandos são capazes de construir narrativas e de se entenderem no *continuum* de uma história da qual são protagonistas e narradores, ainda que essa narrativa não tenha sido verbalizada em condições de respeito e reconhecimento. Os educandos não são receptáculos do conhecimento, que precisam se adaptar e simplesmente aceitar o que se lhes entrega, antes são ativos em seu processo de leitura do mundo.

---

<sup>27</sup> Para uma apreensão da formação histórica da esfera pública burguesa, sua estrutura social e sua função política, cf. Habermas (2003).

- 2) Consideração sincera do que o educando diz como expressão de um mundo da vida em tematização

O que o educando traz não é apenas o meio para o ensino, é a sua própria substância, é a vida preenchendo a necessidade de conhecimento que deriva do interesse em tematizar o mundo e as experiências vividas de opressão, desrespeito, violação de direitos, etc. Os conteúdos vivenciais dos educandos não são meros pretextos do ensino, como se fossem apenas o atendimento ao princípio de partir da sua “realidade” ou de seus conhecimentos prévios. Trata-se, antes de tudo, de tematizar os saberes construídos ao longo da vida. Ao considerar sinceramente as experiências sociais dos educandos, os conteúdos do ensino se revestem de sentido e instituem campos abertos de tematização para cuja compreensão os campos do conhecimento são convocados. A escuta sincera, que guarda relação com a investigação vocabular do universo experiencial dos educandos em Freire, é a condição de possibilidade do ensino. É o momento em que o professor renuncia ao tom de “explicação” e assume postura compreensiva, no sentido de buscar depreender os sentidos que o sujeito atribui ao seu próprio discurso.

- 3) Diálogo como vetor epistemológico e elaboração dos conteúdos sociais e pedagógicos, não como instrumento, mas como fundamento da ação

Como vetor epistemológico, o diálogo é caminho para a construção do conhecimento, que é sempre social. Recorramos a um exemplo: em língua portuguesa, ao discutir os gêneros das palavras, somos levados a pensar como a linguagem estrutura a referência possível a um universo existencial, por isso, a mudança de uma compreensão social sobre o que é o gênero leva a um debate sobre os recursos expressivos de que os sujeitos se valem para nomeá-lo. Embora simples, nesse exemplo, é possível visualizar como o diálogo funciona. Em um processo comunicativo e de tematização do mundo da vida: “[...] as convicções que se tornam problemáticas podem ser apoiadas ou rejeitadas unicamente com base em razões” (Habermas, 2020, p. 71). É nesse tipo de socialização dialógica e comunicativa que os conteúdos emergem e podem se desdobrar em modos de conhecimento a um só tempo formador da estrutura coletiva de compreensão e da singularidade.

- 4) Aprendizagem como processo e resultado de uma comunicação orientada para o entendimento, e não de caráter estratégico voltada para o êxito

A aprendizagem é o que resulta como discurso e ação. Não recusamos haver alguma dimensão instrumental no ensino como uma ação com respeito a fins; estamos, no entanto, salientando ser a racionalidade comunicativa a forma fundamental de uma ação de caráter reflexivo que produz disposições de reprodução simbólica do mundo e de formação da personalidade. A práxis linguística da razão comunicativa permite a assunção da posição de sujeito por parte dos interactantes, sejam professores, sejam alunos. Daí ser a aprendizagem um empreendimento interacional e colaborativo não pautado pela adesão ao paradigma do dinheiro e do poder. Dito de outro modo, a aprendizagem não é um simples meio para se chegar a um fim, antes se confirma na formação de uma disposição e de uma compreensão dos saberes segundo uma razão intersubjetivamente constituída.

Desses pressupostos decorre uma concepção de ensino-aprendizagem revigorada em seus compromissos democráticos. Apenas a fim de síntese, a aprendizagem é o resultado de processo reflexivo de racionalidade baseado nos pressupostos universais da linguagem que fundamentam as pretensões/reivindicações de validade, ocorrendo na relação entre indivíduos (relação eu-outro) em situação de interação social.

\*

Neste momento, as reflexões de Bannwart Júnior (2008), cujo movimento argumentativo acompanhamos ao longo desta seção, são interessantes quando analisa a concepção de aprendizagem em Habermas, agora expandida a reflexão com as construções teórico-práticas de Freire. O que nos interessa é entender a aprendizagem na construção do eu, que se apresenta como crítico e capaz de formar entendimento e consciência sobre seu estar no mundo, isto é, um estar com os outros em relação.

Não obstante as pretensões emancipatórias se sustentarem, em certa medida, em bases transformativas socialmente constituídas, entende-se que esse caráter progressivo que vem no bojo da modernidade não pode ser visto como um *telos* em direção absolutamente definida. Focalizando seu esforço teórico no diagnóstico de Habermas na década de 1970, principalmente em *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*, Bannwart Júnior (2008) foca, entre outros pontos, na capacidade de aprendizagem, sustentáculo do processo de evolução social importante para a emersão da racionalidade comunicativa.

A propósito do conceito de aprendizagem, depois de plasmar a relação entre uma noção de evolução e a mudança estrutural, afirma um aspecto importante para o conceito de aprendizagem tal como o depreendemos em Habermas: a aprendizagem pressupõe uma dimensão cumulativa que, para nós, representa um processo geracional. Esse caráter temporal permite conceber a aprendizagem como uma relação entre o passado e o presente dos sujeitos, sendo fundamental para a compreensão de nosso tempo histórico e para que sejamos capazes de nele nos inserir como sujeitos.

Há uma relação entre o conceito de aprendizagem e o de desenvolvimento, por isso não é possível separar o processo de “aquisição” e elaboração de conceitos e compreensões daquele ligado à formação da personalidade e à construção de valores. Logo, os componentes estruturais que formam nossa vida estão permeados pelas relações que estabelecemos e são responsáveis por imprimir sentidos a quem somos. O aprender permite o desenvolvimento de certa racionalidade ligada a modos de vida, que são socialmente formados e permitem a renovação das compreensões sobre o mundo. Essa renovação corresponde à conscientização (FREIRE, 1980, 1984, 2019), que supera a consciência ingênua e alcança uma transitividade crítica. É no nível da consciência e da práxis que a fundamenta e a acompanha que as condições de superação da cultura do silêncio e a libertação se inscrevem.

É nesse contexto que o sujeito constrói, pela aprendizagem mediatizada pelo mundo, sua humanização, superando a condição de mero ser vivente para a condição de sujeito da história, que é tecida nas tensões e contradições de processos complexos. Toda aprendizagem ressoa nas estruturas de ação coletiva e não pode ser desvinculada da estrutura social em que se insere.

A aprendizagem individual, como dado ontogenético, é importante na medida em que se articula com processos coletivos de apropriação do mundo segundo formas de vida empírica e concretamente situadas. À medida que o sujeito, aluno ou qualquer outro ator social, se desvincula do dado meramente biológico, ele é capaz de construir o que denominamos *sentido*, cuja referencialidade é fornecida pela linguagem, a qual estrutura uma forma de vida.

No tocante à integração social, aspecto importante do conteúdo da aprendizagem ampliado pelas estruturas comunicativas, Bannwart Júnior (2008, p. 145) afirma que “o *processo evolutivo de aprendizagem* possui a relevância de considerar os mecanismos de aprendizagem como *locus* de explicação, quando da passagem e adaptação a uma nova forma de integração social”.

A aprendizagem, ligada a estruturas de racionalidade, é responsável por marcar a passagem de determinados estágios sociais a outros, daí o caráter de mudança estrutural promovido pela aprendizagem em sua relação com os princípios de organização social.

A aprendizagem pode transformar a sociedade, mas tal mudança só pode alcançar patamares estruturais se alcança algum grau de consciência compartilhada, não obstante as capacidades de aprendizagem individual sejam fundamentais para qualquer processo de transformação. É, todavia, o campo comum dos valores e concepções partilhadas que predis põe a sociedade aos processos de aprendizagem possíveis em determinado momento.

Com isso é perceptível como a aprendizagem tem um conteúdo difuso nas formas de vida de cada formação social, permitindo a constatação dos “momentos” de seu processo organizativo como racionalidade estruturante, que pode estar voltada à opressão ou à transformação. O que deve ficar bem estabelecido nesse processo é a relação entre a aprendizagem e os graus de integração ou desenvolvimento social, o que envolve o próprio saber técnico e o desenvolvimento socioeconômico:

[...] é tão somente com a introdução de um novo nível de integração social que se torna possível aplicar os saberes técnicos então disponíveis como também a produção de novos saberes, o que vem a constituir o aumento das forças produtivas e a ampliação da complexidade sistêmica. O que se vê é Habermas fazendo uso da teoria da aprendizagem para reforçar a tentativa da homologia sem, no entanto, avançar em sua consolidação, mas paralelamente, aos poucos, promove a inversão da relação dialética entre forças produtivas e relações de produção. (Bannwart Júnior, 2008, p. 145-146)

É possível dizer que aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento, seja na esfera individual, seja na esfera social. Aliás, individual e social estão articulados como dimensões de desenvolvimento da vida, o que permite entender o processo mesmo de progresso das sociedades. Ao compreendermos os processos de aprendizagem de determinada formação social, à luz do seu princípio organizativo, podemos levantar hipóteses sobre o conteúdo que delas emerge, como a formação da autonomia e os processos de formação da vontade política.

A propósito do progresso, quando pensamos o desenvolvimento das forças produtivas, não podemos deixar de reconhecer nelas um avanço técnico que acompanhou a transformação da racionalidade em torno da sociabilidade produzida em condições sociais capitalistas. A uma nova tecnologia, ligada a novas formas de aprendizagem técnica, corresponde um novo grau de integração social, ainda que, sob a forma capitalista, tal integração se insira em uma dialética da dominação na qual a ideologia cumpre um papel central. Mas em Habermas, embora



relevante, a história das sociedades não pode ser derivada apenas das forças produtivas, pois estas correspondem a um tipo de racionalidade e não a toda racionalidade possível.

Por essa razão, a aprendizagem se apresenta de modo complexo. Ela é responsável pela organização das novas “imagens do mundo” e permite adentrarmos à organização do tipo de racionalidade paradigmática de determinado tempo histórico. Quando fazemos menção a categorias como desenvolvimento social, progresso técnico, revolução, avanço tecnológico, estamos, antes de tudo, nos referindo a novas imagens do mundo corporificadas em determinadas estruturas funcionais que permitem às sociedades realizar feitos que antes eram impossíveis. Tal alcance só se possibilita porque determinados processos de aprendizagem foram possíveis (Habermas, 1980).

O mesmo se pode dizer das dimensões propriamente políticas, corporificadas em noções como democracia, Estado de Direito, participação, direitos humanos, etc. Essas noções são o resultado de processos de aprendizagem que fornecem a forma e o conteúdo para novas imagens do mundo, mas elas só se desenvolvem quando aquilo que se aprende se articula no nível do social e do individual. Desse modo,

aquilo que começa com a ajuda da psicologia do desenvolvimento deve, posteriormente, passar para o plano sociológico a fim de possibilitar que se verifique como ocorrem os processos individuais de aprendizagem em sintonia com o saber socialmente disponível. Na verdade, Habermas vê um ‘processo circular entre processos de aprendizagem sociais e individuais’, pois acredita que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (aprendizagem individual) ocorre somente no entorno das condições sociais. [...] (Bannwart Júnior, 2008, p. 147)

Esse é um dos pontos centrais da aprendizagem que nos permite conectar sua existência como dado psicológico de ampliação de estruturas cognitivas e sua forma coletiva compartilhada. A aprendizagem é vista no sujeito, naquele que efetivamente está implicado no processo de desenvolvimento promovido pela educação.

Sendo assim, o que se expressa no indivíduo é o social, como forma condicionante de seu comportamento em condições concretas. Quando estabelece o indivíduo como o *locus* da aprendizagem, Habermas não está reduzindo sua teoria a um individualismo ético como se não houvesse o social ou como se este fosse mera abstração. O que se está pleiteando é o entendimento do indivíduo como a expressão do próprio social.

Em outras palavras, a dialética indivíduo-sociedade ocorre na circularidade entre formas coletivas e ação individual, e a aprendizagem como um processo ocorre nessa dupla direção. Disso decorre que a aprendizagem não pode ser vista ou como construção coletiva ou apenas em sentido psicológico, pois ela se dá no “lugar” em que indivíduo e social se encontram, se

articulam e, por vezes, se repelem, pois a aprendizagem não é apenas adaptação a condições sociais novas. Ela pode ser o motivo de uma mudança, pois, como apontamos, apesar de sua diretividade, não possui um *telos* definido.

O processo de aprendizagem é o que permite aos indivíduos passarem da condição de unidades ontológicas à condição de sujeitos morais. Por isso, como processo social e civilizatório, está fundamentado racionalmente em critérios de justificação reconhecidos publicamente e amparados em uma concepção de justiça social.

Desse modo, as imagens de mundo ocupam um importante papel na construção habermasiana da capacidade de aprendizagem, pois elas estruturam aquilo que se pode apreender em cada momento histórico. Bannwart Júnior (2008, p. 196) sustenta que é a relação entre as imagens de mundo e as capacidades de aprendizagem, que se ligam aos princípios de organização social, que permite a Habermas entender a evolução social como um processo de racionalização.

Na teoria da ação comunicativa, ainda segundo Bannwart Júnior (2008), a preocupação com a capacidade de aprendizagem permanece presente, mas agora estruturada segundo o *medium* da linguagem:

Significa que a estrutura da linguagem ocupará um maior grau de importância em relação à estrutura do desenvolvimento da consciência moral que havia movido a plataforma da evolução social no período de sua gênese e estruturação. Esse deslocamento para o âmbito da linguagem é importante, visto que, por seu intermédio, o conceito de aprendizagem irá incorporar o problema da homologia, apontando sua solução na dimensão da interação. (Bannwart Júnior, 2008, p. 197)

Nessa conexão entre sociabilidade e interação linguística, podemos postular que é pelo social que o indivíduo se torna sujeito. O próprio processo de individuação depende dos significados sociais constituídos pela linguagem, de modo que mundo social e mundo subjetivo se encontram.

Por isso mesmo, os usos estratégicos da linguagem dirigidos à manipulação e não ao convencimento distorcem os sentidos de aprendizagem como racionalidade comunicativa em situação de reconhecimento mútuo. Essa forma de comunicação sistematicamente distorcida define-se como a ideologia, manipulação ou desencontro de fins (estratégicos ou comunicativos) que obstaculizam os sentidos interacionais produtores do desenvolvimento ético-moral como condição para a vida democrática.

Outro pressuposto forte presente em Habermas (1980) é o de que apreender é uma condição humana inerente, isto é, como diz Paulo Freire citando François Jacob, que nós somos

programados, mas para aprender, “portanto [somos] seres curiosos, sem o que não poderiam saber, mulheres e homens se arriscam, se aventuram, se educam no jogo da liberdade” (Freire, 1993, p. 66)<sup>28</sup>. Para Habermas, destaca Bannwart Júnior (2008, p. 166), nós não podemos não aprender, não podemos abrir mão da condição de progredir em nosso intento de apropriação do mundo. Aprender é uma condição inalienável. Ainda que não queiramos, a aprendizagem ocorre como condição dos encontros sociais difusos, pois se dá como dado ontológico do nosso *ser no mundo*.

Quando vamos para o espaço escolar, por vezes se constata juízos segundo os quais os estudantes não aprendem, como se a eles faltasse a capacidade humana de se apropriar dos temas do mundo, os quais constituem sua forma de vida cotidiana. A ideia de que pessoas não aprendem contraria a vocação ontológica para ser mais (Freire, 2019).

Não obstante Bannwart Júnior (2008) considere problemáticas as propostas pedagógicas decorrentes dessa concepção de aprendizagem, pois “a dimensão de aprendizagem que trata Habermas em suas obras refere-se fundamentalmente ao aprendizado decorrente de práticas discursivas que incorporam a tematização crítica das pretensões de validade nos mundos objetivo, social e subjetivo” (Bannwart Júnior, 2008, p. 156), não visualizamos tal problema se a leitura do autor passar pela sua incorporação a um diagnóstico pedagógico de caráter emancipatório atento às condições concretas de cada contexto de interação.

A apropriação que se faz de um autor não é feita sobre a base da repetição ou mera emulação, mas sobre a base de uma tentativa de desdobramento de concepções que possam renovar nossa leitura da realidade e da práxis social. No caso pedagógico, se consideramos razoável supor a práxis docente como um tipo de práxis social orientada por relações de ensino-aprendizagem, então os processos de construção de conhecimento na escola participam das formas sociais de que se revestem a própria interação e a aprendizagem na esfera pública. A escola, como espaço de aprendizagem democrática e interativa, em algum grau contempla as estruturas de comunicação que se realizam plenamente na sociedade.

Zaslavsky (2018) procura lidar especificamente com esse impasse ao tratar da possibilidade de um conceito de ação pedagógica carreado no projeto teórico de Habermas, focando na relação entre assimetria e simetria que configura a esfera pública e se mostra como condição de possibilidade para a aprendizagem.

Aprendizagem, para os fins de articulação entre Freire e Habermas, remete a sentidos de reflexão, desenvolvimento, integração social, partilha de significados, diálogo e trocas,

---

<sup>28</sup> A expressão “programados para aprender” é tomada emprestada de Francois Jacob (*In: Jacob, François. Nous sommes programmés, mais pour apprendre, Le Courrier de L'Unesco, Février, 1991*).

construção geracional e criação de consensos, valores e normas. É nos termos de uma relação entre os processos de aprendizagem no mundo político, constituída sob condições de simetria e autonomia, e os processos de aprendizagem na escola que podemos envidar novos esforços de relação entre a escola e a sociedade ou, como preferimos, entre a aprendizagem escolar e a mudança social. Não se aprende na escola apenas para se capacitar e aumentar o próprio valor como capital humano a fim de participar de um mercado volátil e em constante mudança, mas se aprende para participar do processo de mudança das estruturas de relações que ocorrem, inclusive, no âmbito dos sistemas econômico e político.

O sentido da aprendizagem está no *locus* comum em que os agentes interagem e constroem um campo de significados com o fito de pontuar o tipo de saber que a ampara, à luz do seguinte entendimento:

La expresión 'saber' la utilizo en un sentido lato, que cubre todo aquello que puede ser adquirido, así por aprendizaje como por apropiación de la tradición cultural, extendiéndose dicha apropiación tanto a los elementos cognitivos de la cultura como a sus elementos concernientes a la integración social, lo que a su vez quiere decir: a sus elementos expresivos y práctico-morales. (Habermas, 1992, p. 256)<sup>29</sup>

Os processos de aprendizagem comportam também um comportamento crítico diante daquilo que se deve desaprender. Essa é uma possibilidade inerente não só de uma teoria crítica, mas também da capacidade renovadora de toda educação. Disso resulta a formação do que poderíamos chamar personalidade. O conhecimento e sua construção na escola ou no espaço social estão ligados à construção de quem somos.

Em outras palavras, o processo de aprendizagem forma o que comumente chamamos de eu ou *self*, de modo que aprender é um processo de subjetivação consubstanciado sempre na relação intersubjetiva. Então, podemos dizer: aprendizagem é formação. O horizonte, mas também a mediação de uma aprendizagem significativa, é a democracia como forma de vida que permite aos concernidos viver a pluralidade de seus projetos.

Essa concepção de aprendizagem não se realiza sem a figura do professor como sujeito da relação comunicativo-dialógica responsável não só pela mediação do currículo, como também pela organização das experiências de aprendizagem fundamentais para que os sentidos potenciais da práxis linguística emergam. Na escola, a aprendizagem crítica vem acompanhada do diálogo também crítico em uma relação professor-aluno baseada na problematização.

---

<sup>29</sup> Utilizo a expressão “saber” em um sentido lato, que abrange tudo o que pode ser adquirido, tanto por aprendizagem como por apropriação da tradição cultural, estendendo essa apropriação tanto aos elementos cognitivos da cultura como aos seus elementos concernentes à integração social, o que, por sua vez, quer dizer: seus elementos expressivos e práctico-morais (tradução nossa).

Nessa perspectiva, Freire (2019), ao apresentar a teoria da ação dialógica em sua obra de 1968, aponta sumariamente elementos que acompanhamos para sustentar o movimento da práxis social docente. Ao acompanharmos o autor, entendemos a ação educativa com base na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural. Essas dimensões se contrapõem a linhas de força do antidiálogo, como o isolamento, a divisão e a invasão cultural.

A docência em Freire, (embora) dirigida pelo educador, permite a construção do exercício da liberdade. Sustentada por um tipo especial de liberdade comunicativa (Habermas, 2020), a docência organiza uma esfera de interação em que o poder da palavra permite a mediação de distintos entendimentos que não seriam possíveis em situação de coerção, invasão cultural, silenciamento ou violência.

Isso significa que operar conforme esse pressuposto traz para o professor uma importante responsabilidade ética, pois ele é o responsável por estruturar institucionalmente toda a força dos atos de fala dos sujeitos educandos. Desse modo, a escola pode se apresentar socialmente como mediação entre o mundo da vida e a cidadania ativa vivida nas distintas esferas de interação, para a qual a docência pode aparecer como ação social em seu sentido mais profundo, a saber, como ação dotada de sentido que encontra esteio em uma comunidade de comunicação.

Com efeito, existe uma dimensão substantiva da relação pedagógica da qual o professor também participa como aprendiz. O professor é um agente da democracia cuja construção ele está em condições de estimular e conduzir em situação concreta de ensino, problematizando a realidade e as pretensões apresentadas pelos educandos. Dada essa importância do professor em um processo de educação emancipatória, Freire (1982, p. 53) aponta algumas das possibilidades de indagação dialógica nos seguintes termos:

Na medida em que êle dialoga com os educandos, deve chamar a atenção dêstes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro "A"? Haverá contradição entre elas? Por quê?

Isso porque “tudo pode ser problematizado” (Freire, 1982, p. 53), o que não dispensa a possibilidade de formação do consenso. Na ação estratégica, Habermas (1983, p. 33) menciona a ausência de *background* de consenso, posto que está dirigida pelo não reconhecimento das estruturas normativas da comunicação que pressupõem inteligibilidade, verdade, correção normativa e sinceridade (Habermas, 1999). Isso significa que, para haver uma comunicação válida, é necessário um processo próprio de racionalização, e “racionalizar significa a superação

de tal comunicação sistematicamente distorcida” (Habermas, 1983, p. 34). A racionalização, desse modo, tem a ver com o fato de que

assim como os processos de aprendizagem não se explicitam apenas na dimensão do pensamento objetivante, mas também na da convicção prático-moral, do mesmo modo a racionalização do agir não se traduz apenas em forças produtivas, mas – através da dinâmica dos movimentos sociais – em formas de integração social. (Habermas, 1983, p. 34)

As escolas, assim como os movimentos sociais e as demais instituições de ação coletiva, estruturam sua práxis e, portanto, sua forma específica de integração como racionalidade comunicativa. Por isso, entender os processos de comunicação é fundamental para compreender como os sujeitos coordenam sua ação no espaço-tempo institucional. A atenção à comunicação não é uma preocupação que se justifica pela preocupação com apenas uma *forma*, mas se justifica sobretudo pela substância de que é feita a própria sociedade, pois a linguagem estrutura as condições possíveis de formação da coletividade.

Tanto em Freire quanto em Habermas, seja dentro de uma lógica do desenvolvimento, seja dentro de um processo de integração social, seja como um mecanismo de aprendizagem, o que se mostra fundamental no desenvolvimento humano é de que maneira e por quais caminhos os sujeitos adquirem estruturas de um agir social de caráter comunicativo, de que maneira se forma uma *práxis* social orientada para a *participação* qualificada na esfera pública e de que maneira se forma a *autonomia* como condição para o exame racional das proposições que reivindicam validade no mundo social e político.

Na escola, *práxis*, agir comunicativo e autonomia poderiam ser conceitos operativos para a organização dos processos de aprendizagem em seu compromisso com a formação de personalidades consonantes com os valores plurais da democracia, da justiça igualitária e da autorrealização. O conteúdo político da educação se realiza no lugar em que a *práxis* se organiza como assunção da própria palavra, de autoria discursiva e participação nos processos deliberativos.

Por essa razão, entender o ato educativo como processo argumentativo no contexto de pretensões de validade pode abrir novos caminhos para a reconsideração da comunicação, do diálogo e da escuta no espaço educativo, para além da mera principiologia pseudodemocrática de que os estudantes precisam ser ouvidos. *Comunicação e diálogo* se estruturam como princípios da *práxis* e fundamentos epistemológicos, sem os quais a função democrática da escola não penetra o cotidiano no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo como vetor epistemológico é condição para os alunos se formarem como sujeitos. O desenvolvimento da competência comunicativa, nesse prisma, com os conteúdos relevantes da formação científica e ética, é a condição para a construção das disposições e das capacidades de participar da vida pública. No silenciamento e na mera exposição do conteúdo a uma plateia, é impossível formar personalidades ativas. Nesse entendimento, só se aprende a ser sujeito (capaz de linguagem, consciência e ação) sendo sujeito. Não é possível supor a formação de sujeitos por meio de processos de aprendizagem se os aprendentes forem tratados como receptáculos dos conteúdos.

O que se deve destacar é que a aprendizagem já é ação social, sendo forma de apreensão do mundo e de sua transformação possível. Aprender algo sobre o mundo e buscar entender-se sobre algo já são ações com potencial emancipatório. Não só ensinar, mas o próprio aprender se mostra como momento de protagonismo.

Desse modo, embora possa ter seu valor para a organização das ações, na práxis assim concebida, não cabe dizer que existe um momento de aprendizagem teórica e um momento de ação social concreta, pois a concretude da ação social se atualiza em cada encontro dialógico, em que se tematizam as condições de vida e se envidam esforços de entendimento e produção de formas de vida emancipada.

O aprender é orientação para o futuro porque é força de criação. Nesse diapasão, renova as utopias e o horizonte de produção do *inédito viável* como possibilidade na realidade e na ação dos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Se se retira da práxis transformadora a linguagem e o componente dialógico, resta apenas a factualidade sem reflexividade, sem possibilidade de conceber significativamente a experiência da ação no horizonte simbólico do mundo da vida, esvaziando-se o sentido da ação realizada. A linguagem é o que fornece o conteúdo significativo à práxis social, porquanto permite a superação de um mero manejo instrumental da realidade.

Tal assunção não significa que a aprendizagem não prepare para o desenvolvimento de habilidades ou competências; somente destacamos que o ato de aprender já é constituição de processo de subjetivação ativa. Não se pode supor do sujeito aprendente seu não protagonismo, o qual só viria após completo o ciclo de formação em determinada instituição.

Por fim, apenas mencionamos que o objetivo buscado na relação professor-aluno é a socialização promovida pela assunção de papéis comunicativos por eles desempenhados. Entendido pelo prisma da articulação entre Habermas e Freire, sustentamos que professores e alunos possuem posições reguladas por princípios de liberdade e não coerção voltadas à compreensão dos temas de conhecimento, cuja “objetividade” se relaciona com a subjetividade

própria ao processo de internalização. O ensino tem referência (o objeto de conhecimento) e sua realização permite a apreensão ativa dos conteúdos/saberes como forma de subjetivação.

O aprendizado dos papéis comunicativos são o resultado do processo de interação na escola, pois fornecem uma estrutura do modo como os agentes podem se colocar na esfera pública. A maneira como se constituem passa pela opção ética de assumir o diálogo, que nos convoca a discutir as condições epistemológico-sociais do ensino, tendo em mente as exigências que daí surgem para a formação dos professores, agora em uma perspectiva comunicativo-dialógico-democrática. Daí a importância de colocar no centro dessa teorização a escola pública como instituição, o que faremos após abordarmos a racionalidade dialógica em sua relação com a modernidade.

### **5.1. Racionalidade comunicativo-dialógica e modernidade: a ética em questão**

Para concluirmos este capítulo, cabe um apontamento sobre o papel da comunicação e do diálogo como formas de racionalidade, o que nos coloca no centro do debate sobre o projeto da modernidade como razão esclarecedora. Se, por um lado, o iluminismo nos lega uma crença na razão como ordenadora do progresso, por outro, percebeu-se que o triunfo da racionalidade instrumental produziu a barbárie e a própria desrazão (Adorno; Horkheimer, 1985).

Constituída como racionalidade instrumental, o esclarecimento se revelou opressão e bloqueou os sentidos emancipatórios almejados com o progresso técnico e científico. No entanto, isso não deveria significar que o processo moderno de aprendizagem científica tenha nos mostrado que o projeto de uma sociedade emancipada tenha se esgotado, mas certamente nos colocou diante de novos desafios históricos.

Paulo Freire e Habermas confiam no potencial da razão. Se a tomarmos como toda forma de racionalidade que se encarna nas práticas sociais, podemos entender que ainda é possível vislumbrar caminhos emancipatórios que considerem a capacidade reflexiva do ser humano como o fundamento da proposição de novas formas de vida.

Não podemos tomar por razão apenas a razão técnica e instrumental, aquela instituída sob a rubrica da dialética do esclarecimento. Nesse paradigma, a razão se converte em dominação e alienação, não permitindo ao potencial propriamente humano produzir formas renovadas de relação com o mundo. Por isso, entende-se que o *logos* inerente ao diálogo atravessa tanto o processo de aprendizagem histórica de que fala Habermas quanto o processo



dialético de formação da consciência de que fala Freire. O desenvolvimento da linguagem e a capacidade de participar discursivamente dos diferentes espaços sociais caminham *pari passu* a uma formação cidadã capaz de permitir ao sujeito o desenvolvimento de competências comunicativas fundamentais para a vida democrática.

Nesse caminho de reflexão, o diálogo crítico com a tradição (Gadamer, 1999, 2002) presentifica o passado e permite a renovação da nossa compreensão do mundo vivido. Diálogo, nesse prisma, se apresenta como uma categoria que permite uma relação temporal com os saberes, possibilitando uma projeção de finalidade para quem somos e sobre como desejamos construir nossos distintos projetos de vida.

Desse modo, o diálogo é uma categoria mediadora, seja em sentido histórico, seja em sentido epistemológico, seja em sentido social. Por isso, temos entendido comunicação como forma dialógica perpassada por um discurso desvelador, isto é, problematizador, em busca do entendimento entre os concernidos. Pensando-se na escola como espaço-tempo de relações, ou seja, como espaço discursivo, o diálogo ocupa um valor posicional central na definição dos seus compromissos democráticos em face dos distintos mundos da vida que nela estão presentes.

No campo educativo, sem pretensão de realizar uma história dos sistemas de pensamento ou uma genealogia da modernidade, é importante destacar que a modernidade se caracteriza pela aparente superação de uma visão religiosa do mundo para se instituir sobre a base da ciência, da tecnologia e da razão triunfal do projeto do esclarecimento. A razão passou a ser a ordenadora do mundo e a medida de todas as coisas, o que favoreceu o nascimento do espírito científico moderno e a crença no progresso da humanidade (Goergen, 2005).

Para a educação, a modernidade se tornou racionalização do mundo, incorporação do espírito científico em suas práticas e a consolidação do conhecimento como razão esclarecida. A essa secularização da epistemologia correspondeu um “desencantamento” do mundo e uma racionalização crescente das formas de gestão do social (Weber, 1999, 2004). No entanto, como nem tudo é consenso no entendimento da modernidade, vozes como as de Nietzsche, Heidegger, Horkheimer e Adorno, Michel Foucault e Lyotard, cada um à sua maneira, promoveram fortes críticas ao projeto da ilustração (Goergen, 2005).

Temos que salientar, considerado o lugar geográfico do qual produzimos nossa enunciação, que tal perspectiva representa uma história eurocentrada. Quando vista pela perspectiva dos povos originários ou submetidos à colonização, a modernidade esclarecida europeia correspondeu ao processo de ocupação e subjugação dos povos das terras “achadas”, o que também nos legou uma situação de colonialidade, que é multidimensional (Lander, 2005). A uma renovação epistemológica correspondeu um projeto de dominação social, de modo que

o edifício da racionalidade europeia não estendeu sua forma esclarecida aos povos “conquistados”, pelo contrário, criou uma forma nova de exploração e genocídio.

Embora não seja o objetivo de nosso trabalho abordar essa questão, destacamos que a descolonização passa também por reconfigurar a racionalidade, que não é atributo exclusivo das sociedades europeias. A racionalidade é um atributo do humano enquanto tal, podendo assumir diferentes formas conforme as culturas. Portanto, quando abordamos a racionalidade inerente ao diálogo, estamos a nos referir ao processo de organização intersubjetiva e coletiva de compreensão e expressão do mundo. O diálogo é a expressão de uma racionalidade que se sabe interdependente, porquanto consubstanciada na relação eu-outro. Esse elemento é inerente aos processos de socialização mediados linguisticamente, e nesse prisma a escola cumpre um papel de fortalecimento da intersubjetividade e de socialização das novas gerações ao posicionar o diálogo como componente central de constituição das suas práticas.

Apesar de termos repisado esse ponto em nosso trabalho, importa novamente destacar que o elemento definidor da escola não é somente a aprendizagem de conteúdos formais, mas antes o processo de socialização que, mediado linguisticamente, permite, na relação com os conhecimentos, um processo de alargamento do nosso horizonte de percepção e atuação no mundo. A práxis escolar se situa no lugar onde o indivíduo se torna sujeito, como alguém produtor das relações sociais.

Como base nisso, em termos explicativos, a emergência de uma racionalidade de tipo dialógico não pode desconsiderar o *caráter situado* das categorias teóricas, o que significa que elas estão plenas de significados sociais e também estão delimitadas pela história de que fazem parte. Não seria demasiado lembrar de Marx, nesse ponto, quando diz: “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.” (Marx, 2011, p. 25).

Essa citação nos permite entender que não só a práxis social materialmente desenvolvida se insere na história, mas também as próprias categorias do pensamento. Nosso tempo histórico fornece o vocabulário conceitual de que dispomos, a estrutura do pensamento que possuímos e as condições de possibilidade para a reflexão. Além disso, os problemas que enfocamos, haja vista a categoria de diagnóstico do tempo presente cara à teoria crítica desde sua “fundação”, possuem forte relação com a história. Isso significa que, sem atenção ao nosso tempo histórico e às circunstâncias que o constituem, nossa teoria certamente carecerá de lastro social, haverá déficit empírico e, portanto, perderá força explicativa ou compreensiva.

Com isso, estamos em condições de renovar nossa compreensão sobre a racionalidade moderna, descolonizada e reconfigurada na escola sem, contudo, desconsiderar o que ela significou em diferentes contextos históricos. Não se pode, ética e cientificamente, reconhecer a validade “universal” de uma teoria parcial da civilização, que não realiza princípios de inclusão e diálogo transcultural e submete a alteridade às categorias etnocêntricas como parâmetro de legitimidade. Razão comunicativo-dialógica deve significar outra coisa, deve ser uma referência que não reduz a alteridade, que se institui como polifonia, que forma esferas de interação verdadeiramente inclusivas e participativas e não reconhece legitimidade fora de uma cultura política orientada para a liberdade.

Por que não reconfigurar o padrão de racionalidade em sentido dialógico com sentidos também renovados do bem viver para pensar outros projetos emancipatórios? Obviamente, o próprio conceito de emancipação, nesse caso, precisaria ser ampliado em suas delimitações (Melo, 2009, 2013). Seria possível buscar um parâmetro ético do bem viver suficientemente aberto para albergar as distintas formas de vida? Seria o diálogo uma categoria conceitual adequada para reivindicarmos uma racionalidade sensível ao pensar e ao agir?

Temos apontado para essa possibilidade em um processo de apropriação reconstrutiva de Habermas e de Freire. No caso deste último, tendo em vista que sua carreira foi feita em estreita relação com os movimentos e as organizações da sociedade civil, o diálogo e a comunicação não são apenas objeto de uma reflexão teórica com pretensão de descrever o movimento do real, mas são o próprio instrumento que constitui o encontro sempre pleno de possibilidades entre os sujeitos sociais. Daí que seja possível, como apontamos alhures, ler Freire por Habermas e Habermas por Freire (Morrow; Torres, 2002).

Ouvir, falar, ponderar sobre razões, apresentar suas próprias pretensões, estas ações permitem a tematização de um amplo universo de questões e uma reconfiguração da racionalidade para que incorpore o sentir e o partilhar de outras epistemologias. Em havendo um acordo em torno dos pressupostos dessa comunicação, para cuja constituição é indispensável o reconhecimento do outro como sujeito, é possível posicionar o diálogo como fundamento para a compreensão, organização e transformação do mundo vivido. Em contexto democrático, a elaboração do mundo só é possível pela institucionalização de espaços de trocas e deliberação pela linguagem; por isso, aprender a ser sujeito é tão relevante para o fortalecimento da cultura política democrática, ou de uma cultura política que se quer democrática. Reconhecemos o caráter normativo dessa pressuposição, mas todo debate ético possui uma normatividade inerente, ainda que atenuada (Bittar, 2012).

O diálogo é ação cultural (Freire, 1984), é forma comunicativa que permite à diferença se apresentar como ser social reconhecido positivamente. Do contrário, corre-se o risco de o pensamento, não só no sentido geral, mas no sentido pedagógico, transformar-se “num processo matemático que resulta no técnico que, por sua vez, coisifica o sujeito e suprime a consciência” (Goergen, 2005, p. 21)<sup>30</sup>. A fim de que o professor não seja esse “técnico”, propõe-se o paradigma da racionalidade comunicativa, pois nele a posição do docente não é a de mero técnico especialista no conhecimento didático dos saberes a serem trabalhados, mas antes um ator social que, orientado pelas relações com o conhecimento, promove junto aos alunos as disposições para a compreensão do mundo vivido. Não se dispensam, nesse paradigma, as dimensões técnicas que constituem a práxis sociopedagógica escolar, mas se entende que a técnica não deve determinar a natureza do pedagógico. A prática pedagógica é multidimensional e se constitui no movimento dialético que articula técnica, ética, estética, cultura e política.

Na escola esse paradigma renovado de racionalidade é capaz de reconfigurar o que entendemos por formação, pois permite compreender o processo de ensino-aprendizagem como apreensão crítica do passado e renovação das compreensões estruturantes do nosso mundo da vida. Permite o desenvolvimento de uma prática que recusa a verticalidade absoluta, o silenciamento, a invasão cultural e o argumento de autoridade em sua versão tradicional. Em seu lugar, aponta para a horizontalidade, o reconhecimento dos distintos lugares de enunciação, a valorização da diversidade cultural e a força do melhor argumento.

A prática no horizonte comunicativo tem um potencial histórico de reconfiguração da modernidade como um projeto, se inacabado não sabemos, pois o *telos* da história nos é desconhecido. Isso reconfigura o que se entende por emancipação, pois esta já não se traduz nos termos de uma sociedade absolutamente conciliada. Emancipação passa a significar abertura para distintas formas de vida que se amparam nos sentidos de liberdade e autocompreensão. Emancipação é pluralidade reconhecida como condição legítima de uma formação social (Melo, 2009, 2013).

Para contribuir com esse projeto, entendemos ser a escola um espaço adequado para o acolhimento da diversidade e para a valorização da pluralidade. Os conflitos que nela emergem precisam ser resolvidos com base na comunicação argumentativa, a partir de um processo

---

<sup>30</sup> Neste momento da obra, Goergen expõe a crítica de Adorno e Horkheimer à modernidade em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, 1985), originalmente publicada em 1947. Trazemos sua referência por entender que o processo de racionalização que erigiu a racionalidade instrumental é social, mas também configura um perfil pedagógico e se realiza na instituição escolar, pois esta também está presente na sociedade e, nessa condição, o que ocorre na estrutura mais ampla das relações sociais nela se expressa em sua totalidade.

permanente de aprendizagem da convivência. A formação de uma comunidade não representa a supressão gradual das diferenças, a coesão absoluta e a partilha de representações do mundo em sua totalidade. A comunidade significa a aceitação dos pressupostos que se fortalecem na forma de uma ética da convivência, organizados em torno do reconhecimento intersubjetivo, e aqui a escola se apresenta como instituição que assume novos compromissos em face da realidade.

## 6. A ESCOLA PÚBLICA COMO QUESTÃO E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A ação comunicativo-dialógica é uma práxis com caráter ético e educativo, e sua existência indica que a razão pode ser reconstruída em sua orientação emancipatória. Desse modo, a comunicação e o diálogo são os próprios conteúdos educativos, responsáveis pela crítica à condição de subalternidade que legitima a opressão, o silêncio e a mentalidade da dominação.

Tida como parte da *res publica*, a escola é vista como uma instituição que contribui para a formação dos estados nacionais. Com a constituição dos sistemas de instrução pública, emerge um novo debate sobre o que é a instituição educacional como forma e como conteúdo, a serviço das finalidades organizativas do Estado.

Essa marca de nascença da escolarização moderna, que não possuiu “ancestrais institucionais” (Hamilton, 2012, p. 48), recolocou sentidos do papel socializador das práticas educativas relativamente à inserção dos sujeitos em uma ordem social. Na economia dos conceitos com os quais trabalhamos, a escola passou a ser uma das instituições políticas responsáveis por sustentar os elementos estruturais do mundo da vida no que se refere ao mundo objetivo (caráter factual), ao mundo subjetivo (caráter de formação da personalidade) e ao mundo social (caráter normativo). Ao mesmo tempo, ela é parte do sistema e formata, à sua maneira, as estruturas vivas e dinâmicas da vida social. Em poucas palavras, a escola é práxis que estrutura práxis. Essa reflexividade dota essa instituição de características que a perpassam, como dissemos, como forma e conteúdo.

Para entendermos o trabalho escolar, no entanto, importa adentrarmos a questão: *por que e como a escola pública se torna uma questão de conhecimento relevante?* Não nos propomos a fazer uma genealogia, tampouco uma arqueologia das formas de saber e/ou discursivas a respeito da escola pública, o que nos levaria a situá-la em um sistema de pensamento sobre seus sentidos civilizatórios, mas antes localizar algumas de suas características constitutivas como instituição social em sua materialidade a fim de perceber seus compromissos democráticos.

Como uma espécie de captura teórica de um tempo presente da escola pública, a ênfase de nossa análise reside na tentativa de teorizar sobre essa instituição à luz de seus compromissos com sentidos coerentes com sociedades orientadas para a justiça social. Portanto, a forma concreta assumida pelos processos de ensino-aprendizagem funciona, para fins da nossa

argumentação, como uma orientação para o tipo de reivindicação que fazemos à escola como uma instituição comprometida com projetos de mudança e transformação social.

A título de localização da nossa discussão, o processo de ensino-aprendizagem, que é uma das formas concretas do processo educativo na escola, corresponde a uma das formas possíveis de uma totalidade de práticas. Ao nos referirmos a esse processo, não o desvinculamos do todo que constitui as formas de aprendizagem e ensino difusas que ocorrem na instituição educativa.

Essa observação é importante porque evita reduzirmos a práxis escolar em sentido amplo ao evento *aula*, posto que os processos formativos ultrapassam as dimensões interacionais ocorridas nesse espaço-tempo. Isso não significa, entretanto, que o evento de ensino-aprendizagem é uma mera determinação da totalidade social, caso contrário estaríamos desconsiderando o caráter dialético da relação entre agência e estrutura. Conectadas e, mais amplamente, imbricadas, as formas da ação social e seus agenciamentos estão em permanente tensão com as formas estruturadas da cultura como solidificação de práticas.

Nesse aspecto, importa retomar os sentidos de ação (agência) e prática (cultura) em Sacristán (1999). Em outro trabalho (Fernandes, 2018)<sup>31</sup>, apresentamos a distinção operativa proposta pelo pesquisador espanhol para entender a relação dinâmica entre processos de atuação, aqui reconfigurada para focalizar as formas do mundo da vida ou vivido e as estruturas institucionais. Nesse contexto, o fazer pedagógico se constitui no conjunto dinâmico dos modos de agir que encontra na coletividade sua forma de organização em cada contexto.

Inserida nesses dois componentes, a agência humana é sempre determinante e determinada, ou seja, é nova como acontecimento e reprodutora como herança social. É na tensão constitutiva desse acontecimento dialético que a síntese opera como possibilidade de nova constituição. Assim, a mudança é a marca de uma ruptura operada como síntese dos elementos que herdamos do passado. Fosse apenas reprodução, a mudança social e pedagógica seria impossível; fosse apenas criação, a ação seria carente de fundamento cultural e não seria reconhecida coletivamente.

Reconfigurada a ação na relação entre passado e presente, ela é a forma de constituição do inédito viável, por isso trata-se de forma criativa. No binômio ação-estrutura, componente tanto do pensamento freiriano como do habermasiano, temos uma chave para compreensão do

---

<sup>31</sup> É essa compreensão que embasou a concepção de ação e prática que desenvolvemos em nossa pesquisa de Mestrado, defendida em 2018 na Faculdade de Educação da USP. Um dos eixos que sustentou a investigação, que se debruçou sobre o desenvolvimento profissional dos professores, foi a busca de uma prática formativa docente de base democrática e orientada para a emancipação como conceito multidimensional, que articula o reconhecimento socioprofissional ao desenvolvimento da profissionalidade.

caráter instituinte da prática pedagógica, considerando que o que assim se apresenta só pode ser visto em sua relação com as formas instituídas, as quais institucionalmente atendem pelo nome de “norma” ou “cultura”. Nesses termos, Boufleuer (2001) mostra como em Habermas o poder gerado comunicativamente é instituinte de representações sobre o mundo.

Para o argumento que procuramos desenvolver, o instituinte da linguagem reside, entre outras coisas, em sua capacidade de criar uma *visão do mundo*. Essa noção mostra como a racionalidade se constitui como representação que dirige a ação. Os sujeitos, ao agirem, não o fazem fora de uma representação do que é o mundo; é a representação/imagem que constrói o desiderato acional, em que o agir se estrutura como forma concreta.

Isso não quer dizer, como se poderia supor, que o mundo é mera representação, mas se trata de considerar que o “ideal” produzido pela linguagem estrutura o ponto de chegada como um *telos* mediado comunicativamente. Em Freire, o *telos* comunicativo não é fim último da prática, mas utopia de autoria discursiva, que restitui ao sujeito seu lugar de enunciação. Daí que *dizer a própria palavra* signifique colocar-se em posição de sujeito diante dos silenciamentos, da invasão cultural e das formas difusas organizadas em sistemas de opressão.

Desvinculados de uma filosofia da história, os fins comunicacionais assumem lugar estruturante das esferas de ação social, e na escola essas estruturas comunicativas se organizam em uma dupla dimensão: procedimental e ética (Bittar, 2012). Procedimental se entendermos que os pressupostos comunicativos assumidos pela coletividade presidem a legitimidade das reivindicações argumentativas; e ética se entendermos que o sentido da comunicação produz formas de “integração” social, isto é, de constituição de um lugar de socialização onde a linguagem é poder e norma.

A escola é lugar de circulação de poder, não o poder político no sentido de disputas entre partidos e outras instâncias participativas; poder no sentido da constituição de um lugar interacional em que o discurso precisa encontrar legitimidade no interior da própria comunidade de fala (Boufleuer, 2001). Nesses termos, a escola se definiria — e essa não é a única caracterização possível — como uma comunidade discursiva, um espaço caracterizado pelo tipo de comunicação que se (re)produz em seu interior. Desse modo, a escola é lugar de tematização discursiva dos elementos problemáticos do mundo da vida e de institucionalização das demandas sociais na forma, por exemplo, do currículo, o qual passa a ser entendido não como rol de conteúdos, mas como abertura aos distintos universos sociais de existência.

Ao escolhermos a tematização da escola pública como questão pelo par dialético agência e estrutura, somos capazes de percebê-la não só pelo que ela herda (instituído), mas também pelo que ela permite de (re)construção de maneiras de agir que apontam para um outro



“mundo” possível (instituinte). A escola, portanto, se situa no lugar social onde o passado se atualiza e se transforma.

Desse modo, é apenas em sentido dialético que podemos dizer que a escola não só é, mas *está sendo*. Isso abre um campo novo não só para pensarmos sua transformação, mas sobretudo sua relação com projetos de sociedade em disputa. Nesse diapasão, ainda que historicamente desacreditada em seu papel, a escola é instância legitimadora. Ela cristaliza concepções de vida, as quais podem ser mais ou menos inclusivas conforme os sentidos de equidade que assume (Rawls, 1992, 2000a). Ao institucionalizar determinadas concepções de emancipação, sem juízo ético forte nessa expressão, a escola funciona como uma agência própria de mediação social, o que legitima seu papel na comunidade em que está inserida.

Currículo, dispositivos de avaliação, metodologias de ensino, entre outros elementos, solidificam entendimentos do que significa ser escola e do que é possível ou autorizado em seu interior. Não é mera coincidência que propostas de ruptura, e de desconstrução de elementos problemáticos do mundo da vida, passem pela ressignificação do currículo, das formas de avaliação e dos procedimentos e técnicas de ensino. Logo, a *forma escolar* concreta é o seu próprio conteúdo.

Questionar a escola nesse lugar social permite a reconfiguração do que entendemos por práxis pedagógica e como o paradigma comunicativo-dialógico se apresenta como “alternativa” para pensarmos processos emancipatórios sobre uma nova base de trabalho com o conhecimento. A escola não existe em si e por si mesma, a escola existe como uma instituição mediadora da constituição do sujeito pela práxis pedagógica que desenvolve.

### **6.1. Da relação entre teoria e prática**

A relação entre teoria e prática pode ser compreendida de diferentes maneiras para caracterizar a função mediadora da escola. Nesse sentido, sustenta-se que a práxis comunicativa possui uma especificidade, porquanto não possui validade apenas quando se torna uma força material que seria algo para além do próprio pensamento. A práxis comunicativo-dialógica possui sua própria força como modo de elaboração dos problemas e endereçamento das demandas ao sistema político-social mais amplo.

A maneira como constituímos o fluxo comunicativo é mediado por instituições, como a escola, por exemplo, que pode ser mais ou menos orientada à emancipação conforme suas comunicações alcancem a condição de força social. Com esse raciocínio, não dispensamos a

concepção tradicional de práxis organizada no horizonte da revolução social como a superação das estruturas materiais de uma sociedade, mas queremos dizer que práxis não possui somente esse sentido.<sup>32</sup>

A linguagem que utilizamos é práxis, o diálogo que travamos com os outros também o é. O que seria do mundo político se a palavra não fosse a própria ordenadora do sentido? O que seria do direito se não fosse concebido como a palavra que adquire validade normativa pela sua relação com a facticidade social? O que seria da escola se, em seu interior, as relações dialógicas não fossem sua matéria-prima? Quando olhamos desse ponto, reconhecemos o forte papel que a linguagem ocupa na organização do mundo. Por isso, Freire (2019) reconhece a “voz” ou o dizer a própria palavra como categoria com um valor posicional central em sua elaboração; é por isso que Habermas (2020) reconhece a ética do discurso como a estrutura que forma a base do direito nas sociedades democráticas.

Se a linguagem sozinha não transforma a sociedade, sem uma razão comunicativa dificilmente encontraríamos horizontes emancipatórios nas sociedades democráticas, pois o fundamento da democracia é o diálogo entre diferentes que, por se coordenarem orientados pelo reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 1992, 1999), não se veem como antagônicos, ou mesmo quando assim se veem, encontram respeito mútuo (Freire, 2009). A vitalidade da esfera pública, em Habermas, é o que garante a democracia como uma arena de fluxos comunicativos não localizados em sujeitos específicos, mas aberta a tematizações as mais diversas. Por isso, a práxis comunicativa fortalece a democracia e fundamenta a própria noção de esfera pública como espaço interacional.

Na escola entendida como esfera pública específica, a analogia com a sociedade civil é oportuna, pois a instituição educativa se organiza em torno de uma comunidade estruturada por um projeto político-pedagógico. A práxis comunicativa, nesse contexto, adquire um valor posicional importante para a definição do tipo de instituição que a escola será em face de sua comunidade. O cumprimento de sua função social passa pela organização de espaços de circulação da palavra e de formação da vontade coletiva da comunidade que ali se encontra e reproduz as estruturas simbólicas de seu mundo de experiência.

Assim como a esfera pública em sentido amplo, a escola se estabelece não em função de sua ação em busca do mero êxito ou da eficácia. A escola não possui uma utilidade relacionada à maximização do bem-estar, à formação rápida, a um mercado de trabalho sistemicamente organizado ou à formação de habilidades adaptativas a um mundo em constante

---

<sup>32</sup> Para a apreensão de sentidos amplos e multifacetados de práxis no âmbito do pensamento crítico, remetemos a Vázquez (2011).

transformação (Laval, 2019). O “sucesso” da escola deve ser “medido” à luz de sua relação com a compreensão crítica do mundo, com a formação das disposições comunicativas e dialógicas entre diferentes, com a construção de um espaço-tempo de aprendizagens vitais.

Essas finalidades não se cumprem no autoritarismo, no silenciamento, na verticalidade de uma relação com posições absolutamente definidas ou no positivismo de uma formação linear de tipo behaviorista e taxonômica. Na escola, ensino não é mera instrução, é formação (*Bildung*) instituída sob a forma da comunicação e do diálogo democrático<sup>33</sup>. Sua práxis, portanto, é fundamentalmente comunicativa.

Já que estamos oferecendo uma aproximação entre esfera pública política e esfera escolar como um tipo especial de esfera institucionalizada, é oportuno reproduzirmos a referência que Habermas faz à relação entre ela e a autorreferencialidade da práxis:

Na medida em que a esfera pública política, em certo sentido, tem de estabilizar a si mesma, mostra-se a notável *autorreferencialidade da práxis comunicativa da sociedade civil*. Os textos daqueles que, com suas manifestações na esfera pública, reproduzem simultaneamente suas próprias estruturas, revelam o subtexto sempre idêntico que se refere à função crítica da esfera pública em geral. (Habermas, 2020, p. 469)

No contexto de uma reflexão político-pedagógica, estamos trazendo como categorias, para pensar o processo escolar, as noções de esfera pública, democracia e práxis comunicativa.

Chamamos a atenção para essa aproximação para sustentar como núcleo da organização e da prática pedagógica da escola o trabalho de linguagem consubstanciado em uma ação dialógica como práxis, cuja fundamentação encontra em si mesma sua referência. É em tais termos que compreendemos a noção de *autorreferencialidade da práxis comunicativa* desenvolvida pelos concernidos, o que, como já apontamos, não desconsidera as distintas e complementares formas de organização da práxis social geral. O que estamos salientando é apenas o fato de que a práxis comunicativo-dialógica forma o núcleo de racionalidade do trabalho escolar como formação democrática e cidadã.

A escola pública, republicana e democrática não se define pela formação técnica que promove. Sua definição está em sua participação na construção de disposições de personalidades compatíveis com o reconhecimento do outro, com a aceitação da diversidade, com a formação coletiva e argumentativa da vontade comum.

---

<sup>33</sup> Para os sentidos ligados à crise da formação cultural e sua não restrição ao campo da pedagogia, veja-se o ensaio *Teoria da Semicultura* (Adorno, 2005).

A escola possui compromissos não com a técnica que se eleva às relações sociais, mas com a reprodução simbólica da sociedade, protegendo o mundo da vida da colonização funcional pelo sistema. Por isso, a superação da racionalidade de tipo instrumental pode reconfigurar a própria relação entre teoria e prática e se vincular a processos emancipatórios na escola. É nessa afinidade eletiva que ocorre o que Freire (1980, 1984, 2019) chama de conscientização, a qual se constitui na práxis cotidiana e na tensão dialética entre reflexão e ação. Em suma, interação é práxis social, o que nos leva a afirmar que não existe uma práxis de linguagem para depois haver ação de fato. Se assim fosse, a linguagem seria somente um instrumento de representação de pensamento e não possuiria sua própria força mobilizadora (Austin, 1962; Bakhtin, 2014).

A ação não nasce primeiramente linguagem para se tornar força material. A relação teoria e prática no movimento de ação e reflexão é dialética. Por exemplo, em uma situação de mobilização social no espaço público, a performance corporal e linguageira não se estabelece em termos de precedência de uma em relação à outra, mas em uma simultaneidade constitutiva. A práxis é, ao mesmo tempo, linguística e materialmente estruturada.

Em termos epistemológicos, trata-se de recusar todo tipo de positivismo como paradigma estruturante da relação entre o sujeito e o mundo. A crítica a essa corrente é a crítica ao reducionismo dos horizontes formativos e culturais (*Bildung*) como semiformação socializada (Adorno, 2005); é a luta contra a domesticação do pensamento, a luta contra a morte da curiosidade epistemológica, a luta contra a subtração do sujeito de sua condição de ator, a luta contra a despolitização da atitude transformadora, a luta contra o embotamento da vocação histórica e ontológica de ser mais.

Em suma, a relação entre teoria e prática é vista como práxis comunicativa (Mühl, 2011, p. 1044). Por isso, a atenção ao tipo de comunicação e à necessidade de usar a palavra é tão central na escola que se quer democrática, evitando todo tipo de coação e distorção sistemática.

## **6.2. Escola como espaço interacional e o currículo como conversação complexa**

Como temos apontado, a escola é, antes de tudo, um espaço-tempo de interações, que está constituído em torno das comunicações que ocorrem em seu interior. Escola não são as salas de aula, as rotinas, o currículo e a norma, a escola se forma no intercâmbio dinâmico entre os atores sociais (funcionários, professores, alunos, gestão, comunidade externa, entre outros).

Caracterizar a instituição educativa nesse lugar interacional significa postular que o diálogo forma sua definição mais forte. É no diálogo que se tece a formação democrática orientada para a participação e a autonomia. Nesta tese, buscamos renovar algumas das nossas compreensões sobre o fazer pedagógico entendido como práxis sociopolítica e, para tanto, em nível teórico, articular o arcabouço de Freire e de Habermas para a proposição de uma escola pública dirigida à emancipação como o reconhecimento de distintas formas de vida.

Não é de hoje que a escola é pensada como um espaço constituído pelas interações entre seus atores, entendidos como os sujeitos que atuam em seu cotidiano em diferentes funções. Esse espaço interacional escolar, tal como o temos fundamentado, é mais amplamente uma esfera pública deliberativa formada por exigências de ordem ética e epistemológica. Tomando emprestado de Pacheco (2005, 2009) a ideia de uma conversação complexa, entendemos a prática escolar e o seu currículo como o lugar de uma pluralidade de vozes (Pinar, 2008), formando um diálogo tenso e intenso em torno dos conteúdos da cultura, os quais, em nosso vocabulário, são os conteúdos mesmos do mundo da vida em tematização.

Para Pacheco (2005),

a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação [...]. (Pacheco, 2009, p. 398)

O que torna fundamental essa compreensão é que a biografia dos sujeitos e seus processos de subjetivação são reconhecidos como centrais na teorização crítica do currículo (Pacheco, 2009), o que confere valor relevante para as trajetórias dos sujeitos no espaço formativo. Quanto a esse assunto, o autor se expressa nos seguintes termos:

O currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade. (Pacheco, 2009, p. 393)

No item 8.3, entre outros temas, tratamos da formação do sujeito e a conectamos com a biografia e com o caráter sempre inacabado da nossa identidade, a qual se manifesta a nós como construção contraditória e que comporta sempre uma opacidade constitutiva. Nesse prisma, a subjetividade é um problema curricular e formativo da mais alta importância no contexto escolar.

Como aponta Pacheco (2005), os estudos curriculares ganharam proeminência nos últimos anos, adquirindo autonomia como campo de conhecimento educacional, o que o torna altamente complexo em sua constituição interna. Conseqüentemente, todo debate educacional estará às voltas com as questões da organização e do desenvolvimento curricular, porquanto as relações com o conhecimento e com as práticas formam parte do núcleo de identificação da escola como instituição social. Por essa razão, pensar em currículo nos convoca a uma reflexão sobre os sentidos educacionais em amplo espectro.

Na apresentação que faz Pacheco (2005), o currículo está envolto em concepções de educação. Seja se tratando do tecnicismo, seja da Escola Nova, seja dos estudos críticos, seja de outras perspectivas orientadoras, o currículo assumirá formas distintas que o dotarão de sentido situado. Logo, o currículo é um produto histórico e resulta da síntese produzida pelas forças sociais em cena. É nessa chave de leitura que compreendemos o currículo no arcabouço do diálogo, pois, sendo um conjunto das práticas que possuem lugar no terreno escolar, seu desenvolvimento necessariamente passa pelas relações pedagógicas, as quais, por sua vez, não podem ser vistas como uma relação mecânica entre ensino e aprendizagem.

Uma relação pedagógica pautada no autoritarismo certamente é mais convergente com miradas tecnicistas; já uma relação pedagógica pautada na experimentação poderia ter um currículo organizado por projetos de trabalho. Essa esquematização apenas aproxima a natureza da relação entre os atores sociais e a perspectiva orientadora do trabalho com o conhecimento. Diante disso, poderíamos nos perguntar que currículo seria mais convergente com um paradigma educacional baseado no diálogo, na comunicação e no reconhecimento intersubjetivo.

Se tomarmos essa pergunta como pertinente, podemos ensaiar uma resposta que concebe o currículo como um tipo de diálogo problematizador sobre a natureza dos conhecimentos e as dimensões que constituem o universo de vida dos sujeitos. O currículo estaria pautado não absolutamente nos saberes definidos *a priori*, mas na dinâmica interna assumida pela comunicação dos sujeitos à luz dos objetivos formativos inicialmente previstos. Nesse entendimento, o currículo seria visto como um percurso dinâmico, não linear, assumido coletivamente por uma comunidade de fala no contexto de ação cultural.

À luz de Pacheco (2005, 2009), a conversa complexa concebe a aprendizagem como um empreendimento crítico, colaborativo e democrático; concebe os atores como sujeitos competentes para, cada um em seu nível de compreensão, oferecer possibilidades de compreensão do mundo circundante pelas ferramentas disponíveis de conhecimento, bem como

possibilita encontrar novas entradas para velhos problemas que se conectam com o universo existencial dos sujeitos.

Nesse contexto do currículo como espaço de disputa constituído pelas relações entre saber e poder, várias questões o perpassam. A gama de marcadores sociais é infinita, mas toda discussão, como nos mostra Pacheco (2005, p. 145),

pode ser feita pela noção de currículo como *conversação complexa*, ou seja, retomar o projecto progressista de educação; compreender as práticas curriculares pela via da práxis; observar que a teoria e a prática curriculares envolvem história, política, raça, género, autobiografia; rejeitar a visão tecnicista, centrada nos resultados; adoptar o método *currere* na construção do currículo.<sup>34</sup>

Aprende-se do contexto geral da citação e do texto do autor que currículo e prática não se consolidam democraticamente senão pela contestação dos padrões hegemônicos, sejam eles localizados em estruturas sociais opressoras, sejam eles marcados por uma epistemologia que encerra a práxis pedagógica nos limites da reprodução social. A conversação complexa, aqui apropriada no contexto do diálogo problematizador e situado, é um dispositivo que ativa práticas pedagógicas orientadas para a tematização dos panos de fundo que, pela reflexão, se tornaram problemáticos para os concernidos. Desse modo, uma visão de conhecimento nunca é somente uma representação do mundo; uma visão de conhecimento é a expressão teórica de uma compreensão do social que se sedimentou e assumiu a forma de tradição.

Esse entendimento, no entanto, não é necessariamente o hegemônico em matéria curricular. O que se vê na função da escola em formar para a cidadania é um tipo de instrumentalização que, no limite, afasta os sujeitos da discussão sobre os sentidos sociais e políticos de suas práticas. Nesse contexto, a escola, mesmo alegando cumprir funções civilizatórias e democráticas, acaba por reproduzir a alienação e manutenção do *status quo*.

Sendo as relações com o conhecimento relações sociais no sentido amplo, em situação de ensino-aprendizagem devemos sempre nos interrogar sobre os sentidos, as intencionalidades e as disputas em torno daqueles saberes que foram alçados à condição de necessários e alcançaram lugar no currículo escolar. Para a definição da situação de ensino, a reflexão sobre os processos de construção e reprodução do conhecimento é necessária. Isso porque

o conhecimento escolar divide-se, cada vez mais, num dualismo que privilegia, por um lado, a estrutura das disciplinas como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos e, por outro, secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da acção humana. (Pacheco, 2005, p. 151)

---

<sup>34</sup> O autor, no contexto dessa citação, está tratando das “questões de gênero”, em suas palavras.

Esse dualismo também se sustenta na racionalidade técnica que privilegia os saberes de tipo instrumental em detrimento daqueles que, em tese, permitiam um alargamento das formas de consciência e atuação no mundo. Desse modo, o que resulta fortalecida é a ideia de que os saberes ligados às humanidades são meramente discursivos, inúteis e, *a fortiori*, contrários ao desenvolvimento econômico. Esse dualismo promove uma separação das formas de conhecimento também porque desconsidera que os saberes estão inseridos em relações sociais e possuem uma genealogia, isto é, foram forjados em contextos históricos em um processo de longa duração.

Aspecto fundamental acerca dos saberes relevantes para esta pesquisa é que, ao contrário da visão que separa os conhecimentos em disciplinares, de um lado, e ligados à formação mais ampla, de outro, uma integração mais radical é necessária (Freire, 2006b; Morin, 2000, 2003). Em uma perspectiva de interconexão, todas as formas de conhecimento precisam ser entendidas como responsáveis por processos formativos e podem tematizar intenções e processos históricos de constituição.

Nessa leitura, nenhuma disciplina teria, *per se*, privilégio epistemológico quanto à compreensão do mundo social. Isso significa que o instrumental conceitual de cada componente curricular pode ser mobilizado para o pensamento sobre a organização histórica dos saberes, alargamento de nossa leitura do mundo e reafirmação das estruturas simbólicas do mundo social.

É o currículo entendido como espaço dialógico que permitiria reconfigurar o estatuto do trabalho com o conhecimento na escola, porque, nessa leitura, não haveria forma de saber que não fosse suscetível de crítica, isto é, que não passasse pelo processo crítico de indagação.<sup>35</sup> Essa conversação complexa reposicionaria o trabalho com os saberes em uma multiplicidade de possibilidades dialógicas.

Como diversidade de vozes<sup>36</sup>, o currículo real é o resultado das interações sociais, mas se institui segundo uma tensão à qual daremos atenção neste momento, qual seja, a que se constitui entre uma ênfase nos saberes mais abrangentes e ditos universais e a ênfase nos saberes situados e ditos particulares. Entre essas duas ênfases, cada uma pode levar a um desvirtuamento do sentido emancipatório da educação. Por vezes, há um universal que desconsidera a diversidade e a pluralidade, mas também há um particular que, de tão

---

<sup>35</sup> Nesse ponto, poder-se-ia remeter à natureza mesma das pretensões de validade, que são sempre suscetíveis de crítica em uma relação comunicativa (Habermas, 1992, 1999), bem como ao processo dialético da problematização em Freire (1980, 2019).

<sup>36</sup> Aqui o conceito de referência é o de polifonia no pensamento dialógico de Bakhtin (2013).



fragmentado, não é capaz de perceber as dimensões comuns que constituem a vida e os processos sociais. Por isso, entendemos que a posição dialética oferece portas de entrada mais adequadas para a análise da relação entre o universal e o particular no currículo.

A dialética não é o caminho do meio, mas é o motor que ativa uma tensão e uma dinâmica entre as estruturas de totalidade e suas partes constituintes, em que universal e particular estão ora se afirmando, ora se negando, produzindo novas sínteses e possibilidades múltiplas de constituição.

Dialética é interação entre elementos dinâmicos. Nesse prisma, retomamos novamente o paradigma da linguagem e da intersubjetividade para destacar que ela é um *medium* capaz de nos ajudar a lidar com a tensão constitutiva entre universal e particular.

Na questão do currículo, no contexto dessa tensão constitutiva, tendo como pano de fundo a pós-modernidade, Goergen (2005, p. 71) salienta que a “‘desregularização’ curricular [...] corre o grave risco de reproduzir as desigualdades culturais com sérias desvantagens para aqueles que fazem parte das culturas dominadas e desfavorecidas”. Na tradição educacional brasileira, estamos acostumados com a ideia de currículo como saberes universais, necessários, com caráter oficial, haja vista a expressão corrente no campo, “currículo oficial”, que coloca ênfase nas dimensões sistêmicas de uniformização, embora sempre haja nesse arranjo um espaço reservado à parte diversificada (Brasil, 1996; Brasil; MEC; CNE, 2017). Certa vertente pós-moderna, por outro lado, como nos aponta o autor supracitado, põe ênfase justamente no diverso, no local e no “menor”.

Como apontamos, cada uma dessas posições possui uma razão de ser e elege centralidades próprias, portanto nos cabe entender como o currículo pensado em termos de conversação complexa pode se inserir nesse debate, colocando o diálogo como recurso para entender a história dos saberes e do conhecimento e a necessária tematização do que se oferece em sua pretensão de universalidade ou legitimidade.

A contínua problematização do saber torna o próprio conhecimento objeto de conhecimento. Escusada a redundância, o currículo escolar é visto como uma construção social que se sedimentou ao longo do tempo (Pinar, 2008; Silva, 1999). Todo conhecimento possui uma história e orienta os processos de aprendizagem que promovem as disposições sociais com as quais produzimos o tecido das nossas relações.

A democracia se constrói no cotidiano das escolas, ainda que haja um descompasso entre ação escolar e os discursos da administração dos sistemas de ensino. Com esse propósito, “[...] um currículo democrático inclui experiências de aprendizagem organizadas em torno de

problemas e questões de natureza cultural, social, política e ideológica” (Pacheco, 2005, p. 160). É isso o que temos defendido como parte da função social da escola.

\*

Estando colocado um entendimento do currículo como conversação complexa, como espaço dialógico tensional, retomamos sobre novas bases a prática que ocorre comumente na sala de aula. A fim de localizar a interação e sua constituição nos processos de ensino-aprendizagem, entendemos a própria sala de aula formada por esse espaço não só físico como também simbólico da conversação complexa, isto é, uma conversação tecida por uma pluralidade de vozes em encontros também complexos. Essa ideia mostra como a complexidade (Morin, 2000) que constitui os intercâmbios entre professor e alunos é mediada pela linguagem, que, por sua vez, é a forma de elaboração dos conteúdos emergentes.

Ao concebermos não só o currículo, mas também e sobretudo a aula como evento concretamente constituído como conversação complexa, estamos nos referindo a todos os conteúdos sociais que emergem nesse espaço de trocas sociais. Independentemente da idade dos educandos, onde há linguagem, há expressão de um mundo da vida irreduzível em sua formulação. As enunciações que surgem nos diversos espaços dialógicos são sempre formadas por estruturas ideológicas, simbólico-representacionais, estético-expressivas de ordens diversas, social e culturalmente constituídas.

Guardadas as devidas proporções, podemos remeter a Bakhtin (2014) para caracterizarmos a noção de enunciação como a expressão de um universo social que perpassa a linguagem em suas formas temáticas e figurativas que informam uma visão de mundo. É como se manifesta nos seguintes termos:

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (Bakhtin, 2014, p. 121-122)

Há aqui um paralelo com Habermas quando explicita a linguagem como um *medium* que permite construir não só uma imagem do mundo, mas o próprio mundo social. Nesses termos, a escola não teria como função apenas fornecer uma imagem do mundo, mas permitir

a emergência de distintas imagens do mundo social como parte da complexidade das estruturas de representação e ação.

Daí retomarmos a noção de conversação, agora com o apoio de Bakhtin, que nos permite entender a aula como evento interacional constituído pela emergência de uma polifonia irreduzível (Bakhtin, 2013), pela tematização dos distintos mundos da vida, pela dialogicidade epistemológica e eticamente constituída, pela leitura do mundo-palavra (Freire, 2006a). Não existe objetividade científica sem história, não existe conteúdo sem sociedade e, portanto, os objetos de ensino são informados pelas estruturas de representação que se consolidaram como paradigmas. Não queremos com isso adotar um relativismo absoluto, mas apenas estabelecer a gênese social da atividade de ensino-aprendizagem.

É por tal razão que Pacheco (2005, 2009) aborda o currículo como conversação complexa. E é complexa porque é diálogo subjetivo e intersubjetivo e, em nossa conceituação, também diálogo com a história, pois o sujeito não existe apenas como consciência, mas como ser social situado no espaço e no tempo de relações contraditórias. A biografia passa por processos difusos de reconhecimento e, portanto, por dinâmicas de validação e legitimação. Ampliando essa visão, poderíamos trazer a noção de validade da e pela linguagem não apenas à luz dos pressupostos comunicativos, das estruturas internas dos atos de fala, mas também das condições históricas que consolidaram os discursos sociais aceitos.

Com isso, não podemos deixar de considerar que o que se constitui como discurso teórico, científico e social válido passa pelo reconhecimento dos pressupostos lógicos, como também históricos de sua constituição. A história ainda imprime legitimidade ao dizer. Dito em outros termos, aquilo que nos precede constitui referência para compreendermos o mundo e o tempo presente.

Constituídos pela mediação desse currículo, a interação se apresenta como construção no tempo, configurada sob a forma “aula”, e aquilo que chamamos “currículo” é uma versão possível e selecionada dos saberes sociais, por vezes definida por hierarquias que expressam relações de poder e interesses tácitos ou explícitos. Daí que a disputa pelo currículo se coloque como um dos embates centrais sobre o que é educação (Arroyo, 2011).

Com isso, voltamos à prática pedagógica materializadora do currículo como conversação complexa, pois o que se apresenta em seu interior é uma das versões, hegemônicas ou assim tornadas, dos conteúdos sociais. Ao “abrir” ou tematizar o mundo da vida em seus pressupostos (objetivos, subjetivos e sociais), estamos permitindo não só a emergência de distintas vozes e conteúdos, mas criando as condições para que essa complexidade favoreça uma renovação do mundo e da compreensão.

Posto isso, voltamos ao caráter transformador do diálogo em geral, e do ensino-aprendizagem em particular, pois, ao renovarmos as compreensões, renovamos também as categorias com as quais intervimos no mundo. Se, portanto, compreender é uma das vias de transformação, a ação de conhecimento emancipatório na escola é parte da mudança desejada.

Reconhecemos a relação entre linguagem, compreensão e transformação não para afirmar que as estruturas materiais estejam absolutamente presentes na linguagem, mas para sustentar que a linguagem possui sua própria força material. A uma renovação de nossa linguagem corresponde uma renovação da práxis discursiva que estrutura as formas significantes do mundo. Não existiria, pelo pressuposto comunicativo-dialógico aqui conceptualizado, uma situação de disjunção entre linguagem e ação (Cf. Austin, 1962), posto que, mais concretamente, teríamos uma ação perpassada pelo discurso.

Nesses termos, o evento de ensino-aprendizagem e a práxis educativa docente são essencialmente ação comunicativa, isto é, ação dialógica constituída pela tematização complexa dos mundos da vida historicamente constituídos. A práxis material também é linguagem, posto que democracia é linguagem, a qual está atravessada pelas formas do direito, da política e da economia. A estrutura do mundo está na linguagem, visto que, em sentido amplo, ainda que recorramos a uma tradição diversa da que adotamos nesta tese, “*os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo*” (Wittgenstein, 2008, p. 245).

Logo, a práxis docente só pode se constituir como lugar de conversação complexa nos termos aqui formulados se for entendida como um espaço de abertura e indagação, não apenas no plano de aprendizagem (como se o objetivo fosse, pelo diálogo, solucionar um problema ou encontrar uma solução), mas como forma socialmente constituída de transformação.

Portanto, como já apontamos, diálogo não é apenas troca de turnos de fala, é espaço de tematização, em que o docente leva a sério os conteúdos trazidos por seus alunos e não os reduz a uma elaboração simples, como mera expressão do senso comum a ser superado por um saber já pronto e consolidado.

Levar a sério o que o aluno diz, nesse prisma, é considerar a gênese social que se materializa em sua enunciação, é fazer a “genealogia” de suas representações, encontrar seu fundamento ético-político e suas estruturas profundas e, com elas, dialogar no sentido de elaborar criticamente a experiência e permitir a passagem de um nível a outro da (auto)compreensão que se tem do mundo da vida. Quando não tematizado, o mundo da vida fornece todo o estoque de compreensão da ação social; quando tematizado, pode se desestabilizar e o que era pré-reflexividade se torna complexo e passível de reconfiguração. Aí reside a possibilidade da função emancipatória da escola em seu caráter transformador.

Transformação aqui possui o sentido de reconfiguração da prática em perspectiva dialógica ético-política, não ligada à instrumentalização da práxis apenas como um tipo de ação com respeito a fins, mas como um lugar sempre aberto de questionamento e interrogação. Tal compreensão não se confunde com uma ideia pedagógica de senso comum de que o que importa é a mera “escuta ativa” do educando; é, todavia, mais exigente, pois instaura o lugar do educando como sujeito competente para participar discursivamente da esfera pública escolar. Ser competente não significa estar absolutamente preparado para deliberar sobre todos os assuntos, posto que a democracia já é, em si, um processo de aprendizagem histórica. Ser competente é ser reconhecido como sujeito capaz de utilizar as categorias da linguagem e da interação para participar das estruturas de entendimento, da coordenação dos planos de ação que presidem os intercâmbios.

A despeito do uso de um estilo que pode, talvez, reduzir o conteúdo ético-político de nossa formulação, estamos nos referindo à comunicação como diálogo que nos insere em uma forma de vida democrática orientada para a autonomia, olhando para o mundo social concretamente, pois a opressão não é uma categoria teórica, senão uma forma histórica objetiva (Freire, 2019). A escola não é indiferente aos valores sociais, mas é espaço de tematização em relação a eles. A escola é forma aberta de tematização cujas regras de funcionamento repousam na democracia como forma social e política que cria condições para a leitura crítica do mundo (Freire, 2006a).

Com isso, afastamos da prática pedagógica e da ação docente qualquer concepção baseada na transmissão ou transferência de conteúdo (Freire, 2006b). Em outra pesquisa (Fernandes, 2018), propusemos uma discussão sobre o sentido de formação como uma categoria para pensar o desenvolvimento profissional dos professores, afastando-nos de visões que a concebiam como capacitação, treinamento ou mera instrução. Embora a formação possa contemplar dimensões instrumentais, ela nos traz exigências maiores em relação aos seus fins, consubstanciadas nos processos de subjetivação e na conformação das disposições ético-políticas para a vida democrática.

É por isso que a prática pedagógica não repousa no princípio da neutralidade axiológica (Cf. Weber, [S. d.]), antes se realiza dialeticamente como espaço-tempo de subjetivação ativa e empoderamento social. Ao tomarmos, como título desta seção, a noção de “espaço interacional”, procuramos mostrar como sua consolidação reconfigura a escola em sua essência, pois se torna impossível compreender a interação nos termos aqui expostos e manter práticas de ensino centradas somente nos conteúdos ou, como atualmente se concebe, nas habilidades e competências (Brasil, 2017). O que são habilidades senão a ressonância de uma racionalidade

instrumental que concebe o ser-fazer como mera aquisição? O mundo social, em seus diferentes e difusos processos de aprendizagem, não é constituído como mera aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências, mas é formação de um tipo de competência especial de tematização crítica do mundo e de transformação estrutural das formas de ação orientadas para a democracia.

A exigência da práxis pedagógica na escola como *espaço interacional* não autoriza conceber a relação professor-aluno como uma hierarquia que silencia, que sedimenta lugares sociais e reconhece o predomínio do professor, sob a justificativa de que o aluno ainda não tem condições de participar de modo competente dos assuntos relativos ao mundo em que vive. Recusamos tal pressuposto. Isso não significa que o educando já seja um adulto. Pelo contrário, em perspectiva ética, o educando precisa ser inserido em um mundo no qual ele é membro novo (Cf. Arendt, 1979; Araújo, 2004), o que não o torna incapaz de apreendê-lo ativamente, participando, no espaço escolar, de formas concretas de entendimento crítico de sua realidade pelas estruturas comunicativas.

Podemos remeter novamente a Zaslavsky (2018) sobre o “uso didático da linguagem” em situação de ensino, pois a linguagem é *medium* para a compreensão e o entendimento linguisticamente constituído da realidade. Trabalhar a linguagem como o *medium* de uma conversação complexa verdadeiramente insere os alunos nas deliberações como sujeitos que, embora em formação, são presumidos competentes para se inserirem na ordem simbólica e material do mundo em que estão inseridos.

Dessa maneira, usar a linguagem didaticamente não é mudar as categorias do discurso como uma adaptação da enunciação ao nível do aluno; é entender a própria linguagem como uma mediação para a apreensão dos conteúdos científico-sociais. Mas como a linguagem é interação, todos os conteúdos precisam ser mediados como apreensões interacionais, de modo que o saber escolar é meio, e não fim da prática pedagógica. A apreensão do conteúdo é apenas o resultado do intercâmbio linguístico, posto que o que se aprende, enquanto se aprendem os conteúdos, é a forma de intercâmbio fundamental para a participação plena no mundo como ordem simbólica complexa.

Esse compromisso da escola com a compreensão do mundo só pode ser devidamente atendido com uma prática de diálogo radical. Sem simplificarmos o argumento, a conversação complexa institui o que poderíamos chamar de um poder comunicativo, linguisticamente constituído. Isso nos levaria a pelo menos quatro ações no plano escolar das relações de ensino-aprendizagem, quais sejam:

- 1) o despojamento do lugar de “autoridade” absoluta;
- 2) a horizontalização das relações;
- 3) a escuta-fala como eixo da aprendizagem;
- 4) o aprendizado do diálogo crítico.

Abandonaríamos, com isso, noções de “dar voz aos alunos” ou concebê-los como “protagonistas”. Todas essas expressões, forjadas no cadinho de nosso mundo da vida, repousam sobre hierarquias que concebem a participação e a autonomia como concessões, frequentemente a cargo do diretor da unidade escolar ou do professor que, conforme suas convicções pessoais, permitem ou bloqueiam as possibilidades de instituição da escola como esfera pública participativa.

A conversação complexa como núcleo da práxis pedagógica é uma reivindicação epistemológica e política. Como o diálogo em seu sentido amplo, a conversação complexa é epistemológica e se institui na relação com o saber, com o conhecimento *historicamente* constituído e que se solidificou como currículo; e é política porque se embasa na democracia como forma de vida e poder linguisticamente constituído. Amparada no diálogo no sentido freiriano, a conversação complexa é o encontro sócio-histórico-político de mundos que possui uma dupla face: de um lado olha para a epistemologia; de outro, para o mundo político. A conversação complexa é dispositivo de conhecimento e de ação.

Nesses termos, as categorias com que compreendemos a ação social docente se alteram, e o processo de ensino-aprendizagem não somente tem condições de se estabelecer em sentido ativo, como efetivamente não pode mais ser dirigido por formas meramente responsivas aos conteúdos curriculares. O currículo passa a ser visto como construção social, e não mais como o mero conjunto dos saberes necessários formados ao longo da história.

### **6.3. O lugar constitutivo do diálogo como fundamento das relações eu-outro**

Não obstante nosso esforço para sustentar o papel central da linguagem na mediação e constituição das relações sociais, bem como na definição da abordagem a presidir o trabalho com o currículo, é importante salientar, de antemão, que as relações que envolvem os seres humanos não são apenas mediadas pela linguagem verbal, posto que as formas de comunicação são perpassadas por gestos, imagens e outros signos que compõem as estruturas semioticamente

constitutivas das expressões significantes. Neste tópico, para além do conceito geral de comunicação, nossa atenção estará voltada ao conceito de *diálogo*.

Ao nos debruçarmos sobre um tipo específico de constituição das relações eu-outro, não o fazemos porque se trate do único possível, mas porque se localiza no centro dos encontros sociais. O *diálogo* se apresenta, pois, como um *medium* constitutivo das formas de vida, da organização do mundo político e das representações sociais. Entendido no mundo grego como um fundamento epistemológico, pelo menos desde Platão, o diálogo se estabeleceu como instrumento próprio para a condução da dialética, tornando-se o substrato do conhecimento do mundo e de organização da vida comum orientada pela ideia do Bem.

Dessa maneira, o diálogo possui lugar especial na filosofia porque estrutura os intercâmbios sociais e os entendimentos possíveis. Compreendido como comunicação entre iguais livre de coerção, é forma significativa e orientação para a constituição do sujeito, em uma perspectiva de reconhecimento do *status* de atividade dos agentes. Em termos habermasianos, ser sujeito de linguagem e de ação é o que permite à ação comunicativa se constituir como racionalidade superadora da mera instrumentalização da técnica e da ciência. Por sua vez, Freire (2019) aponta o diálogo como um fundamento epistemológico e democrático que sustenta a ontologia do *ser mais*. O diálogo constitui o sujeito social naquilo que forma sua humanidade, no sentido de que a alteridade é condição mesma da constituição do *self*.

Dada a escolha de compreensão do diálogo nos termos acima, procuramos caracterizar as relações intersubjetivas nas quais emergem sentidos que se instituem no encontro sempre vivo entre os sujeitos. Com aporte em Simão (2010), apresentamos uma leitura dos processos de subjetivação como estrutura hermenêutica, não para sobrepor à teoria da ação comunicativa e à teoria da ação dialógica a ontologia gadameriana, mas como apresentação da potência do diálogo como categoria plural. Guardadas as devidas proporções, trata-se de um esforço experimental e abrangente de aproximação teórica.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> No que concerne a Habermas, não obstante seu diálogo crítico com a hermenêutica e dado que nosso foco seria desviado no aprofundamento desse instigante tema, salientamos que não propomos uma convergência específica, objetivando com isso não cair em relativo ecletismo teórico. Todavia, consideramos importante destacar que retomar o diálogo/comunicação como forma orientada para o entendimento, a construção do comum e a fusão de horizontes poderia permitir uma releitura que poderia articular criativamente Habermas, Freire e Gadamer. Por essa via, novas aproximações poderiam ser possibilitadas, sobretudo se remetermos ao que afirma Melo (2012): “Habermas não descarta a hermenêutica, mas sim, recupera alguns dos seus elementos ao propor uma união de facto entre hermenêutica e dialética como uma maneira de reflexão que não se desconectaria da práxis” (Melo, 2012, p. 19). Se tomarmos também a investigação de Aneleto (2016), a autora menciona uma “hermenêutica crítica habermasiana” (Cf. em especial o Capítulo 2), ainda que a hermenêutica tenha sido utilizada como abordagem metodológica. Em nossa investigação, não damos um passo tão largo, mas entendemos que a senda aberta pelo exame mais detalhado das convergências e divergências, com o fito de realização de novas apropriações teóricas, pode favorecer um reposicionamento da relação entre hermenêutica e dialética, o que, em última análise, está presente na referência que podemos fazer tanto a Gadamer quanto a Paulo Freire.



Com isso, os intercâmbios sociais podem ser adequadamente compreendidos como relações de compreensão, pois a emergência do sentido se dá no lugar em que a intersubjetividade encontra reciprocidade. Ao fim, retomamos a noção de diálogo, relacionando-o ao fundamento freiriano da constituição das relações educativas.

Um dos primeiros pontos a ser destacado na discussão proposta é o de que o reconhecimento do outro e pelo outro se apresenta como uma necessidade subjetiva. Nós somos seres humanos constituídos pela reciprocidade e pela afetividade que emerge do encontro com a alteridade (Honneth, 2003; Simão, 2010; Huttunen, 2008). O outro constitui o mundo para nós, pois é em face dele que produzimos as relações de emancipação ou opressão. Seja por meio de consciências, de subjetividades, de conflitos, o que se coloca para nós como o mundo circundante são outras consciências e sujeitos. Daí a relação com o outro nos ser inescapável.

Sem adentrarmos em um debate psicológico em sentido estrito, precisamos estabelecer que o reconhecimento recíproco é uma necessidade e pode se realizar na esfera do amor, do direito e da estima social (Cf. Honneth, 2003). Essa exigência vital coloca a sociedade como um conjunto de relações de reconhecimento, condição para alguma forma mínima de integração. Reconhecimento se realiza no dia a dia e se mostra no escutar, ou no ter direito à expressão, no ser cidadão em uma determinada ordem social, no ser merecedor de respeito, independentemente da circunstância. Toda negação do outro na condição de sujeito gera um déficit de reconhecimento ou um reconhecimento negativo, incapaz de promover a formação de disposições ativas de relação com o mundo.

O reconhecimento tem sempre uma dimensão ética que, apesar de se ligar a questões de justiça, não se afasta absolutamente das questões de bem, de vida boa. O reconhecimento nos insere na ordem das relações sociais como sujeitos legítimos a produzi-la. Na escola, esse pressuposto tem o potencial de perturbar a verticalidade das relações de ensino-aprendizagem calcadas em uma estrutura impermeável ao lugar do aluno como sujeito. O eu na escola e fora dela é sempre relacional, mas a maneira como a relação desse eu com o mundo se dá pode assumir diversas formas.

Não podemos nos esquecer de que toda opressão também é um tipo de relação social, baseada na negação da agência de um dos sujeitos. Caso contrário, não seria possível entender o contexto de opressão ou libertação em termos dialéticos, pois a única vinculação possível seria a que se estabelece entre sujeito e objeto. Mesmo quando submetido a esta última condição, o indivíduo ainda permanece sujeito em potência.

Para ampliar tal entendimento, no contexto de Habermas, Goergen (2005) nos mostra que é a ação comunicativa que favorece a construção das relações sociais como relações entre

sujeitos, pois “a ação comunicativa permite a passagem da subjetividade para a intersubjetividade e, além disso, um relacionamento diferenciado com o mundo objetivo” (Goergen, 2005, p. 43). Isso quer dizer que a ordem material é interpretada pela ação coordenada dos sujeitos por meio da linguagem. O que entendemos, por exemplo, por objetividade social passa necessariamente pelo acordo produzido pela linguagem sob determinadas condições. É nesse sentido que se pode dizer ser a verdade sobre o mundo uma construção dialógica, porquanto se mostra dependente dos entendimentos a serem produzidos em condições de comunicação livre.

Em termos formativos, prossegue Goergen: “[...] Habermas mostra que é no interior dos processos de comunicação que se realiza a individuação do sujeito, a construção de sua autonomia e identidade próprias” (Goergen, 2005, p. 44). Uma das dificuldades com a qual nos deparamos sempre que pensamos em termos intersubjetivos se refere à compreensão de alteridade. Como um conceito com larga história em campos como a antropologia, a filosofia e a psicologia, a alteridade está às voltas com as relações interculturais entre eu-outro-mundo. Seu par dialético é a noção de identidade como aquilo que é idêntico a si mesmo, coerente e autorreferente. Nessa perspectiva, ou mesmo para tensionar a ilusão de coerência absoluta do eu, a noção de alteridade se inscreve como o campo social da diferença, que guarda para o *self* a necessidade de lidar com o plural.

Desse modo, o diálogo só pode ocorrer em contexto de alteridade. Se todos os entes fossem autorreferentes, não haveria comunicação possível, não haveria a necessidade de reconhecimento intersubjetivo e, portanto, de compreensão. Paulo Freire, nesse aspecto, como já apontamos, caracteriza a dialogicidade como essência da educação que se dá entre diferentes. O diálogo existe porque a mutualidade não é absoluta no plano do ser, pois sua condição realmente existente funda pluralidades de formas significativas que cada ator constitui em sua relação com o mundo.

É, portanto, a alteridade constituída no diálogo o que nos importa tematizar. A intersubjetividade que nos conecta nem sempre é vista como um elemento problemático, em sentido científico, pois a tomamos como dada e nem sempre nos colocamos à reflexão sobre o papel que ela exerce na compreensão que temos de nós mesmos. Como temos sustentado o diálogo como elemento constitutivo das relações eu-outro, olhar para o intersubjetivo nos abre possibilidades de repensar a tríade eu-outro-mundo, com implicações não só teóricas, mas também, e sobretudo, culturais e éticas (Simão, 2010).

Intersubjetividade e alteridade são atividades situadas do sujeito e, portanto, posicionadas em condições de enunciação plurais. No comportamento orientado para o outro,

o sujeito se empenha no encontro com a diferença, estando comprometido com a proposta semiótica que forma os sentidos emergentes dos horizontes em questão.

Amparados em uma *dialogia necessária* e socialmente constituída (Bakhtin, 2013), temos que o pensamento humano se organiza em termos de *Alter*, em cuja “dialética” com o *ego* cria as condições propícias para a ação comunicativa (Simão, 2010). Tal pressuposto não significa, no entanto, a ausência de processos internos de autoidentificação do sujeito, que ele não tenha uma visão de si supostamente organizada. O que estamos a destacar é o caráter inalienável do encontro com a diferença. O mundo é diferença constitutiva do eu, e um dos modos de com ela lidar ocorre pelo “intercâmbio” de significantes (portador de significados múltiplos) que se realiza pelos processos plurais de interação verbal.

Tal como nos apresenta Bakhtin (2014), a língua se realiza não nas formas estabelecidas de sua estrutura como repertório de uso, mas no processo vivo e multifacetado da interação. O *self* se forma no diálogo necessário com outros *selves* (Branco; Freire, 2016), inscrevendo a subjetividade no contínuo infinito da alteridade.

Ao mesmo tempo, não podemos estender o pressuposto a ponto de dizer que a alteridade desintegra o sujeito. Seu caráter irreduzível impossibilita inclusive a conversão dos interlocutores uns nos outros. Por isso, o caráter transformador do diálogo, posto que é alteridade que (re)constrói o eu, não está em despersonalizá-lo, em diluí-lo no caldo das estruturas interativas, mas antes em sua função de estrutura significativa, de composição do quadro no interior do qual suas enunciações individuais fazem sentido e constroem o tecido social de significação compartilhada.

Em última análise, estamos a sustentar que o diálogo é um dos instrumentos de criação das relações intersubjetivas e do próprio mundo social, sendo o próprio evento concreto da interação, haja vista que:

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, 2014, p. 127)

Em sentido amplo, o recurso à perspectiva interacional e intersubjetivista nos coloca a ideia da interpretação como uma produção do sentido contextual, mas não pode desconsiderar o caráter universal da linguagem como produtora de sentido transcendente ao que é absolutamente situado. Seu caráter dialógico torna o encontro intersubjetivo um espaço-tempo de permanente busca de sentido.

Assim, não a hermenêutica como campo fechado, mas o olhar hermenêutico pode fornecer um arcabouço para compreendermos o diálogo pedagógico como uma fusão de horizontes que conecta os sujeitos à luz de mecanismos de reconhecimento. Novos caminhos se abrem à consideração da alteridade e da relação eu-outro, pois toda compreensão é ato dialógico, posto que não existe entendimento sem *um outro*.

“Todo entendimento é um problema de linguagem”, pois “toda compreensão é linguagem” (Gadamer, 2002, p. 216). Em outras palavras, poder-se-ia apresentar o conteúdo dessas frases como elemento constitutivo do lugar da linguagem na perspectiva interacional. Não seria demasiado dizer que tudo o que é dotação de sentido e compreensão está na linguagem, no caráter necessariamente *sígnico* da produção linguística.

Segundo Simão (2010), o outro não se superpõe ao *self*. No processo que inscreve a compreensão como fusão de horizontes, os interlocutores mantêm sua identidade como sujeitos da cultura que se relacionam com outros espaços e tempos sem, contudo, se diluírem nos valores em face dos quais dirigem sua mirada para o mundo. No processo dialógico, os valores e as ideias formam um todo significado entre os interlocutores.

O diálogo verdadeiro pressupõe abertura para o outro, por isso na fusão dos horizontes ocorre a ampliação das perspectivas e o encontro de referências, favorecendo a diversidade cultural, a polifonia e a pluralidade. A fecundidade da noção de horizonte está na evocação do encontro de perspectivas dos agentes. Poderíamos dizer que, embora a tradição forneça, não absolutamente, os elementos significativos para a compreensão intercultural, existem tantos horizontes quantos são seus agentes. Nesse ponto, Simão (2010) expressa com clareza a possibilidade transformadora do diálogo na metáfora do horizonte: “Quando dois interlocutores conduzem um diálogo, buscando entender-se sobre um tema, eles o farão, necessariamente, do ponto de vista de diferentes horizontes, havendo possibilidade de que ambos os horizontes se modifiquem ou se mesquem” (Simão, 2010, p. 214).

A modificação de horizontes, resultado da transformação produzida no diálogo, preserva a margem do si-mesmo como ser que ativa a compreensão, mas sempre em uma espécie de *espaço dialógico colaborativo*. A transformação gerada da fusão de horizontes de compreensão envolve os atores em uma espécie particular de totalidade de sentido, em que as posições ocupadas pelos interlocutores alcançam distintas formas de interpenetração, pois “parece ser uma exigência hermenêutica justificada o fato de termos de nos colocar no lugar do outro para poder entendê-lo” (Gadamer, 1999, p. 453).

Obviamente, poder-se-ia objetar dizendo que, em última instância, é impossível se colocar no lugar do outro, já que este se forma como ente histórico singular. O que se pode

acessar é a maneira como o sujeito elabora e concebe seu mundo do lugar de onde (se) enuncia. Por nosso turno, o que estamos a entender com “colocar-se no lugar do outro” é o esforço de se pôr no horizonte perspectivado do interlocutor, pôr-se no lugar onde o horizonte do outro irradia e produz sentido situado.

Em suma, o diálogo está enraizado na linguagem, no trabalho significativo no interior do qual se realizam a compreensão e o sentido. Embora difícil de perscrutar, o *ser* ontológico da linguagem está posto como busca constante no devir interativo.

Sendo assim, a situação proporcionada pelo diálogo institui a compreensão como o resultado dialético da pergunta e da resposta, no interior das quais nos entendemos e “articulamos o mundo comum” (Gadamer, 2002, p. 13). Para Gadamer, a linguagem não é instrumento ou ferramenta, ela é o modo pelo qual conhecemos o mundo e atuamos nele. As consequências de tal compreensão para o campo pedagógico são vastas e fecundas, e é como continuidade desse entendimento que desenvolveremos uma fundamentação para o diálogo educativo, com destaque para uma conexão dialética com Paulo Freire.

\*

Podemos, a esta altura, retomar o sentido do diálogo naquilo que se vincula à dialética entre igualdade e diferença. Mantendo-nos na linha do diálogo como encontro com a alteridade que não leva à fusão, embora seja transformador, sustentamos ser a relação entre professor e educandos marcada pela democracia como referente relacional. Democracia não significa outra forma de destituição absoluta de todas as formas de assimetria existentes entre professores e educandos, as quais se constituem e se firmam em vários sentidos, seja porque os professores são, em tese, pessoas mais experientes em sua relação com o mundo<sup>38</sup>, seja porque vivenciaram os processos formativos que conduzirão com os estudantes.

Não reconhecer assimetria<sup>39</sup> na relação entre educador e educando é o mesmo que supor não haver a possibilidade de aprendizagem escolar sistemática, pois as formas culturais de conservação e transformação social pressupõem o caráter geracional que sustenta a aprendizagem. Esse entendimento, em sentido mais geral, se expressa também na seguinte formulação, que mostra o compromisso *Ego-Alter* no diálogo comunicativo:

---

<sup>38</sup> Remetemos aqui ao sentido arendtiano de responsabilidade do professor perante o mundo frente ao educando (Arendt, 1979). O docente é um representante do mundo e, portanto, seu papel, entre outros, seria o de colaborar para que os estudantes se insiram na tradição da qual eles são membros novos.

<sup>39</sup> Não confundir assimetria com desigualdade, a qual remete às desvantagens oriundas de uma distribuição injusta das oportunidades.

Trata-se de um compromisso exigente porque, sendo próprio da mente humana o pensar e comunicar-se segundo antinomias, o diálogo será então marcado pela tensão e assimetria entre eu e outro, buscando orientarem-se tanto *desde si* como *desde o outro*, *sem entretanto fundirem-se um com o outro*, isto é, mantendo-se como *selves*. (Simão, 2010, p. 121)<sup>40</sup>

Tal entendimento significa que o diálogo guarda sempre uma tensão, mas é necessário destacar que não se pode confundir assimetria com autoritarismo. Isso não significa que a assimetria entre professores e alunos exceda os limites das interações escolares e solapem, por exemplo, sua participação em esferas públicas de caráter deliberativo e sua participação competente nos assuntos que os tocam em diversos espaços.

Nessa leitura que problematiza uma mutualidade absoluta entre os atores escolares, chamamos a atenção para o fato de que as posições democráticas permanecem preservadas no próprio contexto de alteridade que constitui o evento relacional de ensino-aprendizagem. Esse entendimento ético profundo, posto que implica uma posição de princípio diante do mundo e dos outros, guarda estreita relação com o sentido original do diálogo (socrático-platônico) na tradição filosófica.

Nesse sentido,

levar uma conversação quer dizer pôr-se abaixo da direção do tema, acerca do qual se orientam os interlocutores. Requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária. Por isso, é uma arte do ir experimentando. (Gadamer, 1999, p. 541)

Isso porque “a dialética consiste não na tentativa de buscar o ponto fraco do que foi dito, mas, antes, em encontrar sua verdadeira força” (Gadamer, 1999, p. 541), ao mesmo tempo superando um uso autoritário ou dogmático da palavra (Gadamer, 1999).

Embora seja uma das formas possíveis de diálogo, as conversações entre professor e alunos se revestem de uma dificuldade em manter o caráter vivo da linguagem como investigação, abertura e aprendizagem, visto que “aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos” (Gadamer, 2002, p. 248).

Estamos em uma situação configurada pela incapacidade para o diálogo e pensamos que esse é um aspecto de merecido destaque, pois o professor é o responsável por organizar a estrutura interativa de circulação da palavra e construção de conhecimento. Paradoxalmente, a

---

<sup>40</sup> Simão faz essa afirmação com base na psicologia do conhecimento de Ivana Marková.

situação de ensino revelaria uma dificuldade inerente na constituição do diálogo pedagógico autêntico como interação desveladora.

Essa compreensão nos remete ao sentido de invasão cultural, expressão do silenciamento e do não reconhecimento do educando promovidos pelo professor em uma relação pedagógica, pois o que se verifica na incapacidade do diálogo é a ação antidialógica. No que se refere ao que se pode ver na relação entre professor-invasor e alunos-invadidos, lê-se:

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; êste diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com êles; êstes são “pensados” por aquêles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (Freire, 1982, p. 41-42)

Na ação antidialógica, não existe alteridade constitutiva, reciprocidade e reconhecimento positivo; existe uma atuação sobre, nunca com os sujeitos. O professor-invasor atua, entrega seu discurso, quando entende necessário e adequado, “dá” voz aos alunos, e invariavelmente é o centro da verdade enunciada com base em um argumento de autoridade representado pela sua posição em face do outro. Sua aula, mesmo possuindo momentos de alternância dos turnos de fala, não é espaço-tempo de conversação complexa, de diálogo verdadeiro e crítico entre os sujeitos e a tradição; é, antes, um momento de reprodução das compreensões do mundo solidificadas pela visão do professor que, em última instância, é a fonte de legitimação das distintas formas de dizer. A verdade é a monologia, não a dialogia constitutiva da polifonia. Não há, aqui, possibilidade de oferecimento de razões suscetíveis de crítica com base no reconhecimento recíproco (Habermas, 1992, 1999).

Por seu turno, é Freire novamente quem nos aponta um caminho compreensivo para o diálogo. Para ele, “o que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jôgo puramente intelectualista de palavras vazias” (Freire, 1982, p. 52).

O que se busca na ação dialógica é a posição ativa do sujeito na compreensão do mundo, na interlocução crítica e viva com a tradição e os saberes científicos e técnicos que nos chegaram como herança. E o que o diálogo verdadeiro fornece é uma crítica dos saberes e das formas do discurso que assumiram contornos de verdade; é, portanto, uma renovação das compreensões pela conversação que se faz com o tempo passado e presente.

Se voltássemos às discussões propostas no item 6.2, poderíamos dizer que o currículo de formação se constitui na eleição dos temas e das questões que ainda hoje se nos apresentam como relevantes para pensarmos nossa relação com o mundo objetivo e com o mundo social, as quais são tensionadas pelas concepções estruturantes de nosso mundo da vida. É em tais termos que podemos interpretar o que Freire afirma sobre a pretensão do diálogo em contexto pedagógico:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação [*sic*] com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (Freire, 1982, p. 52)

Problematizar, palavra-chave no pensamento freiriano, é movimento definidor de uma metodologia de trabalho com os educandos. A problematização, como conversação complexa com os outros e com a tradição, fornece as condições para a formação da consciência e para a transformação do mundo. Problematização é um dos predicados da práxis sociopedagógica orientada para o esclarecimento e para a emancipação como parâmetro e como horizonte.

A problematização só se faz na palavra viva, na explicação sistemática dos fenômenos, na produção dialógica do entendimento. Não é possível problematizar na subalternização, no não reconhecimento, na alienação. Problematização é ato de busca, é orientação para a reconstrução dos percursos de conhecimento, é criação conceitual. Portanto, ao problematizar o mundo vivido e os saberes, o sujeito se coloca como criador de novos modos de compreensão e, pela sua práxis, novos modos de existência.

Entender a realidade como um problema epistemológico e social insere o sujeito como ator legítimo para pensar seu mundo e as relações que com ele estabelece. Como já apontamos, o mundo são os outros, são os sujeitos que produzem a objetividade e a normatividade tais como são concretamente. Transformar o mundo, portanto, é modificar o patamar das relações sociais e da normatividade coletivamente instituída. Em suma,

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com êle, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (Freire, 1982, p. 55)

No vocabulário que temos utilizado, a problematização também é entendida como a tematização crítica do pano de fundo do mundo da vida, e novamente o *medium* da linguagem



em sentido dialógico se mostra como o meio de elaboração tanto dos problemas que se colocam tanto em nossa vida pública como privada.

Na escola, a tematização se faz por um tipo especial de comunicação, que permite conectar as demandas mais imediatas dos estudantes à totalidade social. A esfera escolar em seu trabalho cotidiano permite uma ressonância das demandas contextuais e situadas que emergem do universo existencial de estudantes e professores e encontram modos de elaboração adequados.

Em seu modelo de circulação do poder político, Habermas (2020) apresenta a dificuldade que as sociedades funcionalmente diferenciadas têm de encontrar uma linguagem comum que permita integrar os problemas e percebê-los em sentido mais amplo. Sua especialização gera certa hipertrofia desses sistemas que solapam a elaboração dos problemas em uma esfera pública mais abrangente.

Diante desse quadro de especialização funcional, a escola pode cumprir um papel mediador da mais alta importância, porque, com presença no mundo da vida e no sistema, pode permitir a elaboração de demandas especializadas, porém concernentes a todos, pelo recurso ao campo de saber das diferentes áreas do conhecimento. A escola é um lugar que convoca parte dos sistemas especializados para analisá-los criticamente à luz de demandas sociais concretas.

Esse é um dos modos de contribuir para a formação de uma esfera escolar qualificada na capacidade de elaborar os temas sociais e de produzir sentido coletivo. Sem a educação, a esfera pública perde em qualificação para entender e formular alternativas para a sociedade como um todo. A qualidade da esfera pública mais ampla revela a própria qualidade dos processos históricos de aprendizagem, na escola e fora dela, que a sustentam.

Quando falamos em esfera pública, estamos fundamentalmente nos referindo a um certo tipo de participação social orientada por formas de justificação pública. No entanto, essa esfera está comprometida, como nos aponta Habermas (2020) em seu diagnóstico:

Não existe mais um lugar no qual os problemas que são relevantes para a reprodução da sociedade *em seu todo* possam ser percebidos e elaborados. As linguagens especializadas filtram a tal ponto a linguagem cotidiana – da mesma maneira que os sistemas funcionais filtram o mundo da vida – que nem uma nem outra representam uma caixa de ressonância que seja suficientemente complexa para a tematização e o tratamento dos problemas de toda a sociedade. Por essa razão, a esfera pública política já não pode, sob tais premissas, formar uma caixa de ressonância, porque ela, junto com o público de cidadãos, está conectada ao código do poder e se vê aplacada com uma política simbólica. (Habermas, 2020, p. 439-440)

A escola é uma caixa de ressonância, como ampliação polifônica, das demandas sociais que a interpelam, por isso a organização do currículo em torno de temas geradores (Freire, 2019) se mostra como a exigência de uma prática político-pedagógica comprometida com a problematização do mundo, ou com a tematização dos temas relevantes para os concernidos. Como caixa de ressonância, a escola amplifica a polifonia naquilo que ela traz de revigoração do tecido das relações escolares. Assim, a conversação que se institui com os saberes científicos e técnicos é perpassada pela realidade vivida pelos sujeitos, o que permite posicionar o conhecimento como instrumento de compreensão crítica do mundo e instrumento de transformação da realidade vivida.

Se, no entanto, o conhecimento não é visto como meio para um processo de formação orientado para a problematização e a participação social, então sua função se perde e se torna ideologia, pois se desvincula das próprias relações sociais que o forjaram de uma determinada maneira. Como conteúdo dos temas geradores, o conhecimento é uma forma de compreensão do mundo histórica e discursivamente constituída.

Dada essa característica da problematização, o trabalho com temas geradores é dinâmico. Esses temas não são um catálogo, cardápio ou rol de temáticas relevantes que, uma vez definidas, orientarão o programa de ensino. Instituídos no interior de uma esfera de circulação da palavra, os temas geradores são porosos, assim como toda esfera pública (Habermas, 2020), e isso mostra que o trabalho de problematização será sempre marcado pela polifonia e possibilidades de passagem de um tema a outro conforme a necessidade de conhecimento do grupo.

O que nos interessa nesse movimento argumentativo é a complementaridade entre diálogo, práxis, formação e transformação social. O estatuto de mudança reivindicado passa pelo uso pedagógico da linguagem como comunicação desveladora, como estrutura significante assumida pelos sujeitos que problematizam seu mundo circundante e o mundo mais amplo. Isso porque toda educação tem uma dimensão situada e uma dimensão universal, uma dimensão que nos insere em relações locais concretas e em relações universais históricas de longa duração. Nós somos ao mesmo tempo sujeitos situados e universalizados, tal como a linguagem que se forma sempre como evento concreto, mas no âmbito de pressupostos universais. É a “transcendência intramundana” de que fala Habermas (2020, p. 36).

Em termos de constituição do sujeito, ou do processo de formação humana, a intersubjetividade consubstanciada no diálogo tem um caráter ontológico, posto que forma parte do nosso ser social concreto. No diálogo, nós nos realizamos humanos; no antidiálogo, nós nos desumanizamos. Portanto, o diálogo é uma exigência formativa, não uma mera escolha

pedagógica ou uma perspectiva metodológica. O diálogo se exige na relação social, pois é o fundamento da constituição do indivíduo como sujeito. No antidiálogo, o ser social se aliena e não se insere no conjunto das esferas de reconhecimento, seja no âmbito do amor ou da amorosidade freiriana (Freire, 2006b), seja no âmbito do direito e da reivindicação de garantias na esfera pública, seja no âmbito da estima social e da solidariedade e cooperação que produz a integração social (Habermas, 2020; Honneth, 2003).

O que o diálogo nos revela reflexivamente é o caráter autoritário do antidiálogo, às vezes envernizado de pseudodiálogo, o qual por vezes aparece como ferramenta de “escuta” dos alunos, como “momento” de uma aula, ou como “orientação” oficial. Ao contrário, o diálogo verdadeiro só se realiza como uma ética, a qual, por um lado, é universal nos termos de nossa humanidade e, por outro, é discursiva em termos de pressupostos formais (Polli, 2006; Garcia, 2005). O diálogo é uma postura ética, político-pedagógica, não uma mera ferramenta didática.

Em termos concretos, no contexto da relação pedagógica, à guisa de recuperação do sentido formativo do diálogo, remetemos novamente ao conceito de *dodiscência* (unidade entre docência e discência, em que uma implica a outra sem fusão) em Freire (2006b), pois concebe docente e discente como sujeitos ativos, em que ambos aprendem e se constituem ética e epistemologicamente no tecido relacional perpassado pela ação dialógica. Seu foco é a relação, que é sempre baseada no reconhecimento.

Nesse processo, o professor se integra às aprendizagens do discente, favorecendo a abertura dialógica de novos horizontes, aprende com ele e se emancipa enquanto contribui para a emancipação do outro.<sup>41</sup> Trata-se de um conceito que nos permite enfocar a reciprocidade, a qual pode comportar tensão e contradição, favorecendo a ressignificação do diálogo pedagógico. Nesse entendimento, em sua pedagogia, podemos identificar claramente a recusa de qualquer dogmatismo na situação de ensino-aprendizagem, independentemente da etapa do ensino e dos sujeitos com que o docente atua.

A título de finalização, apontamos que o encontro pedagógico, orientado pelo sentido situado, mas, ao mesmo tempo, possuindo caráter transcendente, implica as relações entre *aluno, professor, conhecimento e mundo*<sup>42</sup>, como um tipo de relação especial com a alteridade. Essa especificidade se refere ao fato de que, em seu centro, estão as interações dialógicas com o conhecimento instituídas de sentido compreensivo.

---

<sup>41</sup> Para um aprofundamento ao conceito de *dodiscência* no contexto de uma pedagogia dialógico-polifônica em Paulo Freire, cf. Scofano, 2020.

<sup>42</sup> O chamado tripé pedagógico tradicionalmente é constituído pelas relações entre professor, aluno e conhecimento, mas, a nosso ver, o mundo é elemento que instaura a possibilidade dialógica entre os interactantes.

Por conseguinte, a aula se mostra como um espaço-tempo de orientação interpretativa de caráter duplo: do professor para o aluno e deste para aquele. Sua estrutura significativa permite a emergência da transformação como predicado que aponta para a diversidade e a pluralidade, não podendo ser confundida com unilateralidade. O sentido e a direção do ato didático não são únicos, muito embora o objeto de conhecimento se apresente comum a todos. Uma aula é necessariamente encontro, um tipo próprio de fusão de horizontes, mas nunca desintegração, diluição do eu ou homogeneização.

Como corolário, a relação entre professor e aluno não é a de “seguidor”, em que este vive a pura *mimesis* na forma de um pastiche. A relação social, institucionalmente mediada, entre professor e aluno é ativa, polifônica, situada e tensionada, dado que os significantes em questão estão a todo momento se movimentando para algum tipo de compreensão e estrutura compartilhada de sentido. Dizer isso equivaleria, com inúmeras mediações, a conceber uma aula como um espaço-tempo interacional, constituído como alteridade irreduzível, organizado sob uma estrutura sociopolítica democrática.

Nos termos que expusemos, a aula não é meramente um espaço-tempo instrucional, mas, em sentido dialógico, é um “lugar” cultural de constituição de identidade/alteridade, é espaço que constitui subjetivações. Sua função não é a transferência de técnicas ou saberes produzidos alhures; ao contrário, é espaço-tempo de encontro com a tradição, conversação complexa e produção de sentido.

Em última análise, tendo em vista a concepção formulada, temos sido interpelados pelas seguintes indagações: no cotidiano do trabalho de ensino-aprendizagem, temos recusado ou assumido o diálogo democrático como elemento central e incondicional? Estaríamos nós, sujeitos modernos dominados pela técnica, pela ciência ou mesmo pelo dogmatismo do radicalismo polarizado, demonstrando nossa capacidade para o diálogo como condição de possibilidade para a compreensão (Gadamer, 2002)? Com tais perguntas talvez possamos abrir portas para a reconciliação entre ética e educação (Hermann, 2014; Goergen, 2005; Polli, 2006), com uma sustentação no caráter dialógico de construção do mundo. A educação certamente sairia renovada desse debate.

#### **6.4. Das relações entre escola e mundo político: finalidades e mediações**

Um dos maiores desafios que se coloca quando abordamos a função social da escola é entender como efetivamente ela se conecta com o mundo social, em sentido amplo, e com seu

mundo mais imediato, seu território e os problemas locais e situados. Para além de todo o debate sobre as funções sociais da escola, interessa-nos abordar algumas de suas dimensões constitutivas como instituição que, a um só tempo, participa do mundo da vida e das estruturas do sistema político e econômico.

Se nas páginas precedentes focalizamos especialmente as estruturas comunicativo-dialógicas para sustentar sentidos renovados para as relações sociopedagógicas e para a práxis docente em seu compromisso com os processos de aprendizagem, neste momento, nosso foco volta-se para entender a porosidade do espaço institucional escolar e a construção de formas próprias de fortalecimento do mundo da vida.

Inicialmente, destacamos que um dos maiores desafios é o de pensar as mediações existentes entre a escola e o mundo da vida. Este, concebido pré-reflexivamente como um estoque de saberes, precisa ser concebido como uma categoria que aponta para a pluralidade, pois a sociedade vive o fato do pluralismo, por vezes, de modo a não lograr êxito na conciliação entre as concepções de vida boa.

Isso nos traz um problema de fundo que se refere às funções éticas da escola. Sabemos que essa instituição não é neutra em suas pretensões e em sua função social. Portanto, sentidos políticos estão sempre colocados em sua compreensão, o que a torna necessariamente uma questão pública. A escola está sob disputa permanente no que concerne aos seus sentidos e às suas práticas.

No âmbito propriamente institucional, somos conduzidos a focalizar o conflito entre norma e autonomia pedagógica, bem como a interferência no processo de ensino-aprendizagem e na liberdade comunicativa (Cf. Habermas, 1992, p. 525 ss.). Apesar de a autonomia da escola estar resguardada por diferentes legislações, a força das administrações dos sistemas de ensino sobre seu funcionamento não pode ser desconsiderada.

Nessa leitura, o direito positivado em normas abstratas silenciadoras não deveria ser o *medium* da escola, mas sim a capacidade de autorregulação dos concernidos. Essa submissão da escola a um conjunto regulatório externo no que se refere às suas ações serve ao propósito de manter a regulação do sistema (ou dos subsistemas econômico e administrativo) sobre as formas comunicativas com potencial transformador. A escola também é um lugar em que se deve preservar o horizonte comunicativo das pretensões e imperativos próprios ao sistema institucionalizado. Por essa razão, “la juridificación de ámbitos de acción comunicativamente estructurados no debe ir más allá de la implantación de los principios del Estado de derecho, de

la institucionalización jurídica de la estructura *externa*, ya sea de la familia o de la escuela” (Habermas, 1992, p. 524).<sup>43</sup>

Mas essa limitação das pretensões sistêmicas do direito precisa ocorrer sob as seguintes condições:

El uso del derecho como medio debe sustituirse por procedimientos de regulación de los conflictos, que se ajusten a las estructuras de la acción orientada al entendimiento — por procesos de formación discursiva de la voluntad individual y colectiva y por procedimientos de negociación y decisión orientados hacia el consenso. (Habermas, 1992, p. 524)<sup>44</sup>

Mühl (2011), ao interpretar Habermas para pensar a educação, aponta que, também para o autor alemão, a escola pode ou não incorporar em sua estrutura a racionalidade sistêmica que sustenta a dominação, educando para a subserviência, reforçando o controle e produzindo violência. Essa dominação sistêmica faz a escola perder sua conexão com o mundo da vida e passar a atender predominantemente a objetivos que lhe são exteriores.

Desse modo, a instituição passa a ser fundamentalmente uma agência de habilidades compatíveis com os imperativos sistêmicos, orientando-se em torno das formas do mercado e do poder. Aqui o vocábulo “sistêmico” não tem o sentido de integração das partes a um todo orgânico, mas tão somente o sentido de forma organizadora da racionalidade instrumental. Com isso, “ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, [a escola] torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (Mühl, 2011, p. 1040).

Tendo em vista a orientação emancipatória de nosso esforço investigativo, indagamos sobre o que se apresenta como componente necessário para que a escola pública esteja vinculada a processos de mudança social no arcabouço tanto do Estado de Direito quanto da ação comunicativa e dialógica. Um caro conceito com o qual a tradição marxista vem trabalhando ao longo do tempo é o de “mediação”. Tomado de maneira lata, essa noção remete ao colocar-se entre coisas, pessoas, lugares, etc. É uma noção que remete àquilo que possui etapas, meios, caminhos intermediários e, portanto, é parte da constituição de algo que não se mostra ou se resolve de maneira simples.

---

<sup>43</sup> *A juridificação de âmbitos de ação comunicativamente estruturados não deve ir além da implantação dos princípios do Estado de direito, da institucionalização jurídica da estrutura externa, seja da família, seja da escola* (tradução nossa).

<sup>44</sup> *O uso do direito como meio deve ser substituído por procedimentos de regulação dos conflitos, que se ajustem às estruturas da ação orientada para o entendimento — por processos de formação discursiva da vontade individual e coletiva e por procedimentos de negociação e decisão orientados para o consenso* (tradução nossa).

Também é possível entender a mediação em sentido procedimental, como uma categoria que opera a arbitragem ou conciliação entre partes, como, por exemplo, se visualiza no campo do direito e da resolução de controvérsias.

Por nosso turno, interessa entender a mediação como parte de uma ação social e, para tanto, Habermas e Freire continuam se estabelecendo como importantes referências. Mediação é entendida como um conceito operacionalizado por um tipo de linguagem que, ora podendo ser especializada, ora podendo ser cotidiana, constitui o fluxo discursivo que penetra diferentes níveis de elaboração. A esfera pública se apresenta como um tipo de mediação (Lubenow, 2010).

Em um sentido mais amplo, em Habermas (2020), esse fluxo se refere à circulação do poder político entre esferas públicas localizadas no eixo centro-periferia e o complexo parlamentar-institucional operacionalizado pela linguagem do direito; por nosso turno, o fluxo se refere aos distintos processos comunicativos que ocorrem na escola que acessam níveis de elaboração capazes de permitir uma formação democrática.

O sistema de eclusas ou comportas, em Habermas (2020), permite a porosidade do sistema aos fluxos próprios das esferas públicas plurais; para nosso esforço investigativo, as eclusas são entendidas como um sistema possibilitador da elaboração dos problemas por meio da linguagem, mas também um obstáculo ao acesso das demandas ao poder constituído. Para nós, as eclusas são uma metáfora para entender as interações complexas entre sistemas abertos da esfera pública e o complexo parlamentar deliberativo (Cf. Lubenow, 2010).

No âmbito educacional, tomando-se emprestada a metáfora, a ação pedagógica pode possibilitar a passagem entre níveis e é o que permite ao educando passar do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica (Cf. Saviani, 2000). É o conjunto das ações mediadoras levadas a cabo pela escola para permitir a construção de uma linguagem comum e a superação dos limites epistemológicos.

Nessa perspectiva, as interações pedagógicas operam no plano da sala de aula, da escola como um todo e também da sociedade, permitindo ao educando partir dos problemas mais próximos à sua vida até a tematização das questões de natureza social e política conforme avança em sua capacidade de argumentação e interrogação do mundo.

A prática docente é uma práxis de mediação pela linguagem. Logo, os recursos e metodologias empregados para favorecer “processos de aprendizagem” são tornados inteligíveis pelo uso da linguagem que se torna linguagem também do estudante. Daí a atenção às formas do discurso ser tão importante no espaço escolar, porque são elas que permitem ao sujeito falar sobre o aprendido e conectá-lo à sua experiência e à sua realidade.

Quando indagamos sobre o que constitui a prática docente, somos levados a pensar nas noções de ensino, aprendizagem, instrução, entre outras. Todavia, propomos um deslocamento para pensar a especificidade da docência como ação entre níveis de compreensão assimétricos, que encontram uma forma de coordenação à medida que as estruturas comunicativas se legitimam como linguagem comum. A relação professor-aluno, nos termos do processo de ensino-aprendizagem, se consolida como intercâmbio comunicativo dentro de um sistema de coordenação da ação, o qual, embora assimétrico, não é baseado na coerção e no mero argumento de autoridade. Tal como uma esfera pública, a relação professor-aluno guarda espaço para algum tipo de intercâmbio baseado no reconhecimento e na força do melhor argumento.

Além disso, essa relação também repousa na pluralidade de posições que precedem uma deliberação efetiva com efeito “normativo”, tendo o sentido de constituição legítima e legitimada pela aceitação de pressupostos comuns, sejam eles epistemológicos, como se espera de instituições de saber, sejam eles políticos.

O sistema de mediações é o motor da conversação complexa que temos tratado em distintos momentos. Isso significa que a conversação na escola, embora possa ser livre em termos de participação, é sempre mediada, formada por uma práxis que se coloca como estrutura comunicativa válida no espaço educativo. E essa é uma das diferenças entre a escola e outros espaços de interação, pois na escola as interações são “limitadas” ou possibilitadas pela aceitação dos pressupostos das áreas de conhecimento e pelo *medium* linguístico das deliberações. Apesar de ser um espaço democrático, a escola é regulada por uma aceitação normativa lastreada pelo currículo.

As formas de conversação, portanto, possuem diferentes configurações, cujas constituições estão dadas pela estrutura do conhecimento e pela legitimidade do seu papel em sentido amplo. O que estamos a dizer é que, no interior da escola, existe um modo específico para elaboração dos problemas, que direciona os fluxos comunicativos para uma ou outra direção conforme a sua natureza.

Esse modo de pensar nos leva novamente à noção alargada de esfera pública que, em Habermas (2020, p. 457), se apresenta como:

[...] um sistema de alarmes com sensores não especializados, mas sensíveis para toda a sociedade. Da perspectiva da teoria da democracia, a esfera pública, além disso, tem de reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, não somente perceber e identificar problemas, mas também tematizá-los de modo convincente e *influyente*, muni-los com contribuições e dramatizá-los para que possam ser assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar.



É a essa *tematização de modo convincente* que, *mutatis mutandis*, buscamos para a escola a fim de caracterizar a maneira como ela elabora seus problemas e se compromete com a democracia como forma de vida. O autor também menciona a “problematização eficaz” (Habermas, 2020, p. 457), o que nos leva a considerar a elaboração política e pedagógica dos conteúdos emergentes no espaço interacional da escola, mas que possuem relação com o complexo político-institucional, como as questões de reconhecimento e redistribuição que invariavelmente nos dirigem para o campo da justiça social.

Em nível macro, é interessante explicitar aonde Habermas pretende chegar com uma esfera pública que torna mais eficaz o processo de reivindicação e institucionalização dos temas sociais:

Com a teoria do discurso, outra ideia vem à tona mais uma vez: os procedimentos e os pressupostos comunicativos da formação democrática da opinião e da vontade funcionam como as comportas mais importantes para a racionalização discursiva das decisões de um governo e de uma administração vinculadas ao direito e à lei. (Habermas, 2020, p. 383)

Se a categoria de mediação já possui história e uso delimitados no pensamento crítico, como entender as distintas “passagens” que constituem as complexas e conflituosas relações entre os processos sociais de reivindicação e o poder político institucional? A escola é uma instituição responsável pela formação dos educandos, mas suas ações reverberam na subjetividade de todos que a frequentam. Quando falamos em comunidade escolar, estamos nos referindo a todos os sujeitos que habitam esse espaço e lhe fornecem distintas significações.

De modo mais geral, poderíamos dizer que a relação entre a escola e a sociedade circundante se dá por meio da prática que ocorre em seu interior, cujo estatuto de legitimidade, embora contestado, está bem sedimentado. De um ponto de vista crítico, a finalidade primeira da escola estaria às voltas com um processo formativo voltado para o diálogo crítico e o desvelamento do mundo, bem como com uma formação para a participação e a cidadania ativa (Benevides, 1996; Pateman, 1992).

A realização dessas funções não ocorre por um tipo de consenso lastreado pelo contrato social não conflituoso de uma sociedade. A formação escolar está situada em um campo de lutas e, portanto, a passagem das demandas sociais populares para o espaço social onde circula o poder político envolve as mais diversas tensões.

Se tomarmos o modelo comunicativo, podemos entender como a escola pode ou não se constituir como uma barreira ao tratamento dos temas sociais. A imagem da eclusa nos fala de

uma barreira que precisa ser transposta, de uma passagem entre níveis e do processo de formação da vontade coletiva. Nesse entendimento, a escola, por um lado, é parte do poder constituído, mas pode ser parte do poder instituinte, de um espaço de abertura para a passagem das demandas sociais que nela refletem.

A escola também pode ser obstáculo para a formação da vontade, mas importa sempre interrogar em que medida se pode reivindicar uma instituição que seja mais porosa, mais sensível para se constituir como caixa de ressonância das necessidades de tematização dos educandos e da comunidade em que está inserida, passando a ser vista como um lugar de formação da vontade coletiva. Ela pode ou não controlar os fluxos sociais capazes de reorientar as compreensões sobre o mundo e recolocar em sua comunidade os sentidos formativos orientados para outras formas de vida.

Se vista em um sentido mais tradicional, a escola é um espaço de reprodução social. No entanto, em outras perspectivas, ela se constitui como um espaço de tensionamento entre o existente e o que reivindica reconhecimento na esfera pública. Dessa maneira, uma escola comprometida com a democracia é, ao mesmo tempo, parte de uma barreira de poder e um espaço poroso, comprometido com a abertura a tematizações diversas que reconfiguram seu sentido com base nas novas necessidades que nascem de novos diagnósticos e desejos sociais.

A imagem da eclusa (Habermas, 2020; Lubenow, 2010) nos remete a sentidos macroestruturais, mas também às lutas sociais para fazer penetrar no complexo político-institucional as demandas emergentes de uma esfera pública reconfigurada, porque sensível aos distintos contrapúblicos. Seu sentido é o da institucionalização e, quando abordamos o universo político do ponto de vista do mundo da vida, entendemos a escola como questão pública e instituição política. Uma escola aberta para o seu tempo não se fecha para os problemas sociais concretos e não negligencia as necessidades de superação.

Para fins de caracterização da escola em sua função social, Mühl (2011) aborda o papel da filosofia nesse contexto de reconfiguração da racionalidade incorporada no agir comunicativo e de ressignificação do papel da prática, “promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos” (Mühl, 2011, p. 1048).

Em suma, tratar-se-ia de proteger a escola como instituição conectada ao mundo da vida dos imperativos da racionalidade sistêmica inscrita nas estruturas de comunicação estratégica, ainda que se reivindique a preparação para o trabalho produtivo como uma de suas funções em uma economia volátil. E Habermas (1992) oferece, no âmbito da teoria crítica, uma reflexão interessante sobre esse aspecto:

La exigencia de una pedagogización más profunda de la enseñanza y de una democratización de sus estructuras de decisión no es compatible sin más con la neutralización del papel de ciudadano, y mucho menos con el imperativo del sistema económico de desligar la escuela del derecho fundamental a la educación y a la cultura y conectarla de forma directa y exclusiva con el sistema ocupacional. (Habermas, 1992, p. 525)<sup>45</sup>

Como salvaguardar o mundo da vida no espaço escolar ao mesmo tempo que ele é tematizado em suas bases e transformado? A escola funciona como instituição de reconfiguração para formas de compreensão outras que alcancem a cultura política democrática. Daí seu recurso ser a constituição de espaços porosos de comunicação e diálogo.

Entender a escola como mediadora entre o mundo da vida e as esferas difusas de participação social remete ao duplo caráter de sua prática no arcabouço do fortalecimento democrático: ora ela se apresenta como instituição defensiva, ora como instituição ofensiva. Em Habermas, esse movimento se dá na forma de uma substituição — do sitiamento para o modelo das eclusas (Lubenow, 2010, p. 229). Para nós, todavia, a escola possui um duplo caráter, dialeticamente constituído, entre salvaguarda e afirmação das estruturas simbólicas de reprodução do mundo da vida como humanização crescente (ser mais freiriano).

---

<sup>45</sup> *A exigência de uma pedagogização mais profunda do ensino e de uma democratização das suas estruturas de decisão não é simplesmente compatível com a neutralização do papel do cidadão, e muito menos com o imperativo do sistema econômico de desligar a escola do direito fundamental à educação e à cultura e conectá-la de forma direta e exclusiva com o sistema ocupacional (tradução nossa).*

## 7. O POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O TRABALHO COM O CONHECIMENTO: UMA ONTOLOGIA DA PRÁXIS ESCOLAR

Feita a advertência de que não propomos um mero cotejamento dos autores, intencionamos operacionalizar categorias que ora são dos autores de referência do nosso trabalho, ora são derivadas de seu pensamento e nos permitem explorar possibilidades interpretativas novas. Em alguns momentos, percebe-se uma interpretação próxima ao pensamento dos dois autores, o que permite vê-los em paralelo; ora a ênfase recai em um deles, como temos operado ao longo da tese. É nesse movimento dialético de aproximação, que comporta relativos afastamentos, que formamos o tecido discursivo próprio deste trabalho.

Neste capítulo procuramos tratar da prática pedagógica como um evento histórico constituído no horizonte da tematização do mundo e da utopia. Trata-se de entender o evento da prática pedagógica na interface entre educação e o mundo político-democrático. Freire (1993), em seu livro *Política e Educação*, uma coletânea de textos quase todos escritos ao longo de 1992 e que possui como unidade “a reflexão político-pedagógica” (Freire, 1993, p. 9), nos fornece o eixo para a reflexão que se seguirá até o final deste trabalho. Poderíamos dizer que os textos tratam da politicidade da educação como fenômeno social que insere os sujeitos na história como possibilidade. Na *reflexão político-pedagógica* que propõe, Freire recupera a própria educação como um lugar de disputa de sentidos, convocando o leitor a tomar uma posição em torno da libertação ou da dominação.

Nesse aspecto, o autor alonga reflexões desenvolvidas em trabalhos como *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*, em que o conteúdo político da ação educativa é apresentado como núcleo que contextualiza e dota de sentido a própria prática. Relacionado ao paradigma da linguagem, seu pensamento também aponta para a ação educativa como uma prática de libertação conectada com alargados sentidos políticos.

Ao trazermos as reflexões do livro mencionado, não objetivamos resenhar o texto ou meramente com ele estabelecer um diálogo. Fazemo-lo para ampliar o olhar para a *prática pedagógica constituída pelo medium da linguagem como dispositivo político-pedagógico de tematização do mundo*.

O primeiro ponto que destacamos é o da dialética entre consciência e mundo, o que nos permite o afastamento de uma mera filosofia da consciência que entende tudo o que é conhecido como “objeto” de conhecimento, mas também nos permite entender que a consciência não é mecanicamente determinada pela infraestrutura econômica da qual resulta como superestrutura ou epifenômeno.

Ao desenvolvermos um intercâmbio comunicativo que põe em evidência o mundo da vida e as experiências vividas cotidianamente, as quais permitem a reprodução do mundo simbólico e material, somos convidados a pensar nas categorias com as quais representamos esse mundo e nele atuamos. Desse modo, o diálogo em sala de aula resultará em alguma forma de compreensão ou dilatação de nossa experiência social. A práxis escolar, nesse prisma, não é nada além do que uma forma estruturada de ensino-aprendizagem, dialeticamente constituída, atravessada pela ação da linguagem.

Como já apontamos, no entendimento que deriva de Habermas e Freire, não haveria uma linguagem que, descolada do mundo, apenas o representaria com inteligibilidade, em um contexto no qual os agentes efetivamente atuam. A atuação no mundo, em uma democracia, assume a forma da linguagem; isto é, a linguagem que utilizamos para tematizar os nossos problemas nos coloca em determinada posição de sujeito. No contexto do processo de ensino-aprendizagem, a relação entre linguagem e mundo assume a forma de prática dialógica situada sobre os conteúdos do ensino.

Ao recursarmos uma relação de determinação mecânica entre consciência e mundo, somos capazes de entender a práxis pedagógica como evento de representação e construção do nosso mundo da vida. Nesse contexto, os saberes feitos da experiência (Freire, 2009) já não são vistos como estoque de vivências sem valor epistemológico nem como fontes de ação inválidas. No fundo, o que observamos é que toda a experiência de conhecimento é feita da experiência social, a qual pode assumir graus distintos de elaboração e validação normativa.

Dessa maneira, na escola, desconsiderar o saber do estudante feito de sua experiência vivida é um ato não só autoritário, mas também epistemologicamente infundado. Daí que a exigência pela democracia na escola traz necessariamente o compromisso com a radicalidade democrática em seu cerne anárquico (Habermas, 2020).

Nesse sentido dialético atravessado pela linguagem, novamente Freire (1993, p. 14) aponta para a “compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos”, a qual se conecta com os sentidos da conversação complexa como o núcleo do trabalho com o conhecimento. Dado que a referida obra de Freire está situada nos anos 1990, o autor entende sua reflexão como uma elaboração inserida no que chama de uma pós-modernidade progressista, a qual também traz uma preocupação com o que atualmente temos chamado interseccional, o que inevitavelmente aponta para compromissos ético-políticos para o educador identificado com a liberdade como uma luta:

O educador progressista é leal à radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação.

Não reduz uma posição à outra. Não nega o peso da classe nem da cor da pele nem tampouco do sexo na luta. O educador progressista entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate. Por isso mesmo a sua é a defesa em favor da *invenção da unidade na diversidade*. (Freire, 1993, p. 94)

Remetemos a esse aspecto para situar a dialética como dispositivo de desvelamento da realidade vivida, que não pode ser compreendida se não levarmos em conta marcadores sociais de raça, gênero e classe social, regionalidade, entre outros, que precisam ser compreendidos dentro de um sistema, sem hierarquias, mas afirmativamente como a busca da unidade na diversidade.

Essa reflexão nos autoriza a sustentar a práxis pedagógica como espaço-tempo propício para a abordagem dos temas que nos envolvem em nossa constituição identitária, afastando-nos de qualquer visão de neutralidade ou de censura dos conteúdos que podem circular no espaço dialógico entendido como esfera pública escolar. Isso não significa que os conteúdos do mundo da vida ingressarão no espaço escolar da mesma forma que circulam na esfera pública ampliada, significa somente que, no interior da escola, os temas sociais encontram elaboração adequada na forma própria de mediações pedagógicas que permitem a passagem de um nível de compreensão a outro (Freire, 1980, 1984; Saviani, 2000), o que permite que voltem para a esfera pública sob a forma de ação política.

Nesse ponto, surge um liame possível que conecta esfera escolar e esfera pública, qual seja, a tematização do mundo pela linguagem que permite a emergência dos conteúdos socialmente relevantes. Um tema pode ingressar na esfera pública e deliberativa por diferentes meios, e a escola pode constituir um deles. Não estamos com isso dizendo que a escola transformará o mundo pelo tratamento didático de suas temáticas; estamos frisando o sentido político da educação como formação de consciência e práxis social.

A essa altura da argumentação, estabelecido está que não adotamos sentidos pedagógicos incompatíveis com a ética democrática e a construção da autonomia, e é a Freire que recorreremos novamente para abordar a dialética que constitui o político-pedagógico que recusa a disciplinarização (Freire, 1993), tratando-se de superar a razão domesticadora, à qual muitos professores recorrem por não reconhecerem o caráter sempre aberto do diálogo e por não reconhecerem que a ação com respeito a fins (que persegue apenas o aprendizado do conteúdo, por exemplo) pode ser apenas a expressão de uma racionalidade que abandonou suas

estruturas comunicativas e se instrumentalizou como puro agir estratégico (Habermas, 1992, 1999).

Novamente a noção de conversação complexa e diálogo crítico se mostram relevantes, pois se conectam com fortes sentidos dialéticos e democráticos. Sendo diálogo com a história dos saberes que informam nossas visões de mundo, não podemos, em sala de aula, abrir mão da historicidade na construção do fluxo discursivo. O que a história como campo da conversação complexa exige é o reconhecimento do caráter substantivo dos temas. Os conteúdos escolares, sendo sempre resultado de construções sociais, nos inserem em uma espécie própria de genealogia que configura as práticas de conhecimento, mas também, e sobretudo, a agência social.

Entendido o trabalho com o conhecimento nesses termos — como linguagem desveladora, diálogo crítico e conversação complexa —, não podemos retroagir para pensar a ação docente como transmissão de conteúdos, voltada apenas às aprendizagens formais, mas como campo de subjetivação aberta, como formação de autonomia e capacidade de transformar estruturalmente as esferas de compreensão (Pacheco, 2009; Freire, 2006b).

Logo, o caráter permanente e continuado da educação como prática da liberdade que se desenvolve ao longo da vida significa não a adaptação a um mundo marcado pela volatilidade dos mercados e por uma vertiginosa aceleração do espaço-tempo que nos concebe como seres em permanente adaptação, mas antes como prática que nos coloca como seres que entendem a “história como possibilidade” (Freire, 1993), que nos coloca como sujeitos sociais capazes de renovar o mundo e não ser meramente arrastado irresistivelmente ao futuro (Cf. Benjamin, 1994), pois esse futuro pode ser a barbárie institucionalizada. Em suma, significa que “pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (Freire, 1993, p. 35).

É o dizer o mundo no contínuo da história. Tal é o núcleo da perspectiva político-pedagógica que estamos a sustentar nestas páginas. A esse respeito, a referência às palavras de Freire sobre o processo de ensino-aprendizagem se mostra oportuna:

O impossível seria, também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. (Freire, 1993, p. 19)

A linguagem de Freire não nos deve levar a equívoco. À aparente ontologia socialmente desinteressada de categorias como “mundo” em vez de “sociedade”, por exemplo, inscrevem o

pensamento do autor na busca pelos fundamentos que constituem o ser social da aprendizagem. Nesse arcabouço compreensivo, o caráter ontológico não é visto em oposição ao ser social concreto, mas antes como busca de seu fundamento na dialética sujeito e sociedade.

Em tal dialética, Freire (1993) entende o ensinar e o aprender como categorias ontológicas. Isso significa que elas constituem o caráter fundante da relação social do processo educativo. Sem ensinar e aprender, não há educação em qualquer sentido possível como relação social de crescimento e de *ser mais*. Não se pode perder de vista que, na escola, as formas do ensinar-aprender encontram estruturas institucionais que a inserem no âmbito de um programa de ensino, de um currículo, do controle do tempo de aprendizagem e de uma hierarquia legitimada historicamente. Esse aspecto mostra que, na escola, o evento do processo de ensino-aprendizagem situa a ontologia do ser político-pedagógico como relação formal.

A compreensão filosófica do ensino e da aprendizagem como categorias ontológicas, mas socialmente situadas, nos dá fundamento para diferenciar a práxis educativa que ocorre na escola em comparação com aquela desenvolvida nos movimentos sociais ou nos partidos políticos, por exemplo, pois a escola configura o evento de ensino-aprendizagem conforme uma disputa em torno dos saberes curriculares e como validação institucional legitimadora. O dizer escolar, isto é, seu discurso, se formula como tratamento didático dos conteúdos, mediante as categorias próprias a cada área do conhecimento, colocando-se em um lugar de observação do mundo de relativo distanciamento epistemológico, apesar de ser parte dele.

Ao mesmo tempo que a escola desenvolve uma práxis social, ela suspende as lutas sociais para elaborá-las em sua forma própria, pois na aula não se busca hegemonia, mas a construção de uma eticidade compatível com a pluralidade democrática (Freire, 2006b, 2019). Nesse sentido, e somente nesse sentido, o caráter procedimental de uma aula sobrepuja os conteúdos que inscrevem os sentidos de uma forma de vida boa. A busca pela emancipação como parâmetro formativo na escola — formado pelo processo de ensino-aprendizagem — não deve supor um *telos* libertador único, posto que, como frisamos, a história é possibilidade, inclusive na organização de horizontes de vida distintos.

Se nos é permitido assim formular, poderíamos conceber o conceito de emancipação no plural, *emancipações*, para remeter à busca por formas de vida no horizonte da pluralidade, da multiplicidade, da inclusão como princípio e do reconhecimento de construções éticas com sentidos socialmente referenciados.

Daí podermos dizer que o processo de ensino-aprendizagem não é doutrinação, domesticação, invasão cultural, transmissão, tampouco prática neutra em cuja realização o



procedimental sobrepuje o concretamente vivenciado. É o que se observa na seguinte reflexão freiriana:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. (Freire, 1993, p. 37)

É no equilíbrio dialético entre diretividade e abertura, ou de diretividade aberta, que reside o sentido forte da prática pedagógica que, possuindo uma intencionalidade, é porosa em relação ao mundo. Sua intencionalidade não conflita com as noções de reconhecimento e inclusão; pelo contrário, é pela diretividade pedagógica, dialogicamente constituída, que a tensão epistemológica da conversação complexa se institui de sentido desvelador.

O tema da diretividade sempre resultou em relativa polêmica (Cf. Paiva, 1980), mas não podemos desvinculá-lo do sentido de intencionalidade pedagógica que preside todo ato educativo consciente. Na ontologia do ensino-aprendizagem, a diretividade é a ação com indivíduos inserida em um contínuo geracional, isto é, em uma relação entre temporalidades diferentes representadas pela figura mais “experiente” do professor e a figura do estudante, de modo que se pode dizer que educação é a condição de possibilidade para a continuidade do mundo histórico tal como o conhecemos.

Em vista disso, a escola situa sua ação no presente. Isso significa que a face de Janus dessa instituição a coloca na tensão constitutiva entre a tradição e a renovação; em outras palavras, entre o instituído e normativamente válido e o instituinte e pretendente à nova validade (Boufleuer, 2001). Compreender essa tensão nos afasta da concepção que se formula sintaticamente como “a escola é...”, como se o ser nomeado após o verbo de ligação fosse constitutivo metafísico de sua condição no mundo. Prefere-se, ao contrário, pensar a escola sempre como um *estar sendo* (Freire, 2019), em que o *é* é apenas e tão somente presente que indica uma condição possível dentro do contínuo histórico.

*O ensino* está onde se constituem as interações entre os agentes. Assim, a relação pedagógica está significada pela estrutura espaço-temporal da escola e da sala de aula, em que os discursos são proferidos em situações intencionais de aprendizagem.

Com efeito, a relação de conhecimento na escola sempre produz processos de compreensão da racionalidade social incorporada ao conhecimento e de constituição subjetiva. É insustentável a ideia de que o que se ensina é apenas o conteúdo, o que se ensina com o

conteúdo é uma forma de ser socialmente legitimada ou instituinte. Por isso, como horizonte aberto, o trabalho com o conhecimento pode ter função alienante ou emancipatória.

Educandos e educador são sujeitos sociais plenos e competentes no espaço escolar, e tal compreensão não reduz nem o papel profissional socialmente constituído do educador tampouco a competência dos educandos, em seu estágio próprio de compreensão e de vida, de compreender e intervir nos debates que os envolvem como sujeitos socialmente concernidos.

Com isso, apresenta-se com mais inteligibilidade o que significa conceber o processo de aprendizagem democrática, pois, inscrito em estruturas sociais, portanto, coletivas, reconhece o sujeito em formação como parte de uma “reprodução” que lhe permite não só integração social (Habermas, 2020), mas também ser parte da mudança estrutural do mundo.

Ser professor com esse arcabouço traz uma forte exigência ético-político-epistemológica, o que se justifica por entendermos que a profissão professor precisa ser vista em sua complexidade, não mais como uma ocupação voltada ao trabalho de ensino transmissivo, mas como ação cultural que exige saberes específicos (Freire, 1984; 2006b). A própria ação docente é uma mediação entre a esfera escolar e o mundo político.

A ação cultural para a liberdade é o modo como as atitudes e as abordagens pedagógicas se conectam com o mundo da vida de cada educando, permitindo a emergência das tematizações e a reconfiguração dos modos de compreensão e, por conseguinte, de ação social. A linguagem, conectada ao horizonte da cultura, é ação cultural, que pode ou não se dirigir à emancipação como parâmetro educativo.

### **7.1. A construção social da linguagem como práxis coletiva**

A concepção de escola revela uma pluralidade de sentidos e de práticas, sendo a prática linguisticamente constituída a forma mais adequada de sua compreensão como construto móvel e inconcluso. Em termos de teoria linguística, as palavras não possuem sentido fixo no mundo. A relação entre significante e significado é dinâmica e indexical, o que significa que são dependentes do contexto em que são proferidas e da partilha dos pressupostos de inteligibilidade em questão.

Ainda que Freire não tenha teorizado nos termos acima, ele utiliza uma metáfora adequada para compreendermos a pluralidade da palavra que é compatível com a multiplicidade das representações sociais na escola. Referindo-se especificamente à alfabetização, ele o faz

pela ideia de que as palavras pertencentes à experiência de crianças e adultos como educandos são “palavras grávidas de mundo” (Freire, 1993, p. 29).

O mundo de que fala Freire pode ser visto como toda a estrutura circundante, que envolve o sujeito em sua situação existencial. Em outras palavras, o mundo é a estrutura contextual fornecedora das condições para a emergência dos sentidos. O que dá sentido às palavras é seu *universo contextual de referência*. Com essa menção, queremos destacar que as palavras não possuem sentido preexistente, antes se instituem de significado nas relações que estabelecem com o mundo, o que significa afirmar que dizer o mundo é também se pronunciar a partir das relações sociais. A linguagem não só cria o mundo, mas é criada a partir dele, por isso revela as contradições sociais e a formação ideológica dos diferentes grupos.

Em outros termos, podemos dizer que a significação de um diálogo constituído pelo mecanismo de coordenação do entendimento mútuo não produz sua significação no “aqui e agora”, na mera emergência dos significantes como imagens acústicas (Saussure, 2006). O que confere condição de sentido a uma interação é a totalidade da cultura, a qual inclui os valores, as intenções, as ações e as estruturas.

Quando afirmamos que o diálogo possui sua condição de inteligibilidade dentro de um universo contextual de referência, estamos a nos referir a sua constituição com sentidos para os sujeitos, pois “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (Freire, 2006b, p. 38).

O diálogo constrói o processo de ensino-aprendizagem permitindo-lhe ser sempre novo e conectado ao mundo — o qual fornece as condições de possibilidade para a própria comunicação. Logo, a ontologia do processo de ensino-aprendizagem possui seu núcleo nas estruturas comunicativas que ativam sentidos renovados para um mundo que se apresenta como totalidade significativa; por isso o sentido está ligado ao seu contexto e não pode ser, sob nenhuma hipótese, neutro, porquanto a neutralidade corresponderia ao esvaziamento dos conteúdos do mundo que perpassam a linguagem cotidiana (Cf. Bakhtin, 2014).

Por fim, entender as palavras como grávidas de mundo nos remete a um pressuposto substantivo caro: as palavras não são apenas representação, elas constituem o próprio estoque de experiências que formam o mundo da vida de um sujeito, com toda sua carga ideológica (Bakhtin, 2014). Uma palavra não é apenas um proferimento, é sempre e inevitavelmente a enunciação de uma subjetivação que encontrou lugar no mundo vivido. O caráter de enunciação é a expressão de um discurso interior em que a experiência social se encontra como contexto e pano de fundo.

O entendimento que concebe a centralidade da linguagem como o fio que tece a práxis pedagógica abre um caminho para a recolocação do conceito de totalidade, agora não mais como um pano de fundo ligado à infraestrutura, mas como o conjunto das estruturas simbólicas que envolvem e fornecem as condições de significado para as práticas sociais. Abordando nessa perspectiva a práxis docente e o processo compartilhado da aprendizagem escolar, temos que a prática de ensino de qualquer objeto está inserida em um nível de totalidade ligado à prática educativa que, por sua vez, é mais ampla em relação ao evento de ensino-aprendizagem e mais restrita em relação aos componentes estruturais do mundo da vida, em especial a cultura e a sociedade.

Paulo Freire menciona elemento que permeia o argumento desta tese: a linguagem é uma construção social (Freire, 1993, p. 34), constituída no intenso e contínuo processo da interação verbal (Bakhtin, 2014). Se essa afirmação, em si, pouco acrescenta ao primado das enunciações já observado na teoria linguística desde a emergência do estruturalismo saussuriano, não podemos desconsiderar esse pressuposto quando conectamos as formas de expressão aos componentes estruturais do mundo da vida. Isso não significa apenas afirmar que a linguagem é compartilhamento, senão que a interação se constitui como um lugar construído entre sujeitos em condições de igualdade e não coerção. Isso quer dizer que a linguagem, quando orientada para o entendimento e para o reconhecimento das distintas configurações do mundo da vida, é forma e conteúdo da liberdade, da igualdade e da autonomia.

Dizer que a linguagem é uma construção social compartilhada nos oferece a possibilidade de entender o evento do ensino-aprendizagem, ao qual comumente chamamos “aula”, como um espaço produzido na interação entre atores considerados como sujeitos. Não se pode, portanto, compreender os polos da interação (professor e aluno) como mônadas ou indivíduos desconectados, isolados em seus respectivos mundos, porquanto o que nomeamos como “mundo” é a estrutura de significado no interior da qual produzimos nosso ser social.

Portanto, as formas da interação se realizam no lugar em que linguagem medeia espaços de interação. Logo, o sujeito não se constitui nem no subjetivismo individualista nem no objetivismo de uma expressão significante. Radicalmente, com a reflexão sobre a interação, somos levados a pensar a própria substância de uma língua, a qual

[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2014, p. 127)

Na escola, o pressuposto bakhtiniano nos leva a sustentar que, se considerado como evento essencialmente interacional, a prática pedagógica só pode ser produzida pela enunciação dialógica, superando a verticalidade constitutiva da centralidade na palavra do professor. Nesse caso, a assimetria institucionalmente constitutiva dos papéis de professor e aluno não pode obstar o evento dinâmico das *interações entre sujeitos*.

É nesses termos que aponta Zaslavsky (2018) ao conceitualizar a didática no arcabouço da teoria da ação comunicativa habermasiana, visto que “a didática, nesse caso, foca-se na reflexão que permite a orientação ao entendimento em uma situação assimétrica como a que se dá entre professor e alunos” (Zaslavsky, 2018, p. 75), o que, entre outras coisas, nos permite “retomar a ação pedagógica e a didática no contexto dos meios da ação comunicativa” (Zaslavsky, 2018, p. 75).

Em termos freirianos, poderíamos apresentar um outro nível de mediação permitido pela linguagem, ou pela prática comunicativamente desenvolvida, qual seja, a ideia de que a linguagem é uma mediação histórica, na medida em que permite a atualização dos conteúdos e dos processos de aprendizagem vividos ao longo do tempo e que se presentificam nas formas comunicativas contemporâneas. A interação é produto e produtora da história. Visto que a práxis educativa é uma prática social, como “fenômeno exclusivamente humano” (Freire, 1993, p. 66), apresentada como possibilidade na história, é o *medium* da linguagem que permite a constituição significativa dessa experiência. Dessa maneira, a experiência da interação sedimenta a própria vivência histórica dos sujeitos sociais concretos.

A construção social da linguagem também permite a consolidação da própria prática pedagógica. A comunicação e o compartilhamento dos significados permitidos pela linguagem fortalecem os sentidos de integração social e fortalecem a coesão social em torno dos pressupostos de reconhecimento e reciprocidade típicos de sociedades democráticas. A linguagem como construção social também favorece lidar com os dissensos e encaminhá-los pelo mecanismo de coordenação do entendimento a fim de que se alcance um consenso em torno dos temas sociais sensíveis. Dessa maneira, observa-se a potência da linguagem como instrumento de formação da práxis social e situada, e, tendo em vista que a ação pedagógica está socializada no interior da práxis social mais geral, seu fundamento na linguagem resulta em alargamento do campo de agência de professores e alunos.

Para que não se impute à concepção de linguagem aqui desenvolvida a pecha de idealista, é importante destacar que o mecanismo de coordenação do entendimento mútuo não anula a existência de dissensos e por vezes a incompatibilidade das concepções que apresentam suas pretensões de validade. O que se apresenta como concepção é o caráter estruturante da

linguagem como fundamento das relações sociais. Toda e qualquer relação social que se estabeleça orientada para o entendimento deve considerar as estruturas comunicativas, e não estratégicas, em sua constituição concreta. A ação linguageira só se desenvolve com algum grau de cooperação entre os atores competentes, ainda que estejam em uma situação de conflito e, portanto, de instrumentalização.

Nesse aspecto da linguagem e sua relação com a totalidade social, poderíamos retomar o argumento já bastante conhecido de Freire (2006a) acerca da relação constitutiva entre leitura do mundo e leitura da palavra, em que qualquer desvinculação entre essas duas formas de apreensão do mundo nos coloca diante de um quadro de alienação. Mundo e palavra se constituem mutuamente, à medida que a maneira como dizemos o mundo se relaciona com a maneira como o próprio mundo se nos apresenta.

A escola e, mais especificamente, a sala de aula, são lugares de enunciação. Nesse entendimento, a escola não é espaço aonde apenas se vai para aprender, mas lugar onde se cruzam mundos e experiências sociais complexas e irredutíveis. Desse modo, o centro do processo de ensino-aprendizagem não pode ser o conteúdo, senão a experiência cuja enunciação se estimula para que componham o intercâmbio dialógico. Esse é o material de reflexão para cuja elaboração os conteúdos do ensino são convocados. É nesse contexto que objetivamente podemos falar novamente de um “uso didático da linguagem” (Zaslavsky, 2018, p. 761), no entendimento da “ação pedagógica como discurso” (Zaslavsky, 2018, p. 756), pois

A reflexividade na ação pedagógica é orientada à aprendizagem, a partir das condições de aprendizagem dos discentes, antecipadas pelo docente. E esse uso da linguagem é que permite certa sintonia, por assim dizer, entre assimetria e simetria. As pretensões de validade discentes, tematizadas em antecipação pelo docente, adquirem caráter articulador, mediador ou, na expressão de Davini (2006), *bisagra*. (Zaslavsky, 2018, p. 13)

A noção de uso didático da linguagem é potente, mas merece qualificação para evitarmos mal-entendidos. Quando pensamos em “didático”, não estamos nos referindo a uma ação sobre um objeto, mas a uma prática social concretamente situada no tempo e no espaço. Trata-se de uma ação entre sujeitos contextualizada pelas condições de interação do tempo presente, mas não determinadas absolutamente nem pela forma escolar nem pelo papel social representado pelo professor. Sem desconsiderar a assimetria relativa entre professor e aluno, o didático se estabelece como relação argumentativa orientada pelos conteúdos do ensino, portanto concebida como espaço interacional linguisticamente constituído.

O que se pode entender por uso didático da linguagem é a instauração de um lugar de interação orientado para o entendimento, dentro de um planejamento docente capaz de permitir a emergência dos conteúdos sociais que informam a experiência dos discentes. É dessa maneira que a linguagem permite “certa sintonia, por assim dizer, entre assimetria e simetria” (Zaslavsky, 2018, p. 759).

## **7.2. A prática progressista, os obstáculos e a necessidade de superação**

Neste tópico, abordamos a prática progressista em face dos obstáculos à sua constituição na escola e a necessidade que se coloca para a superação de um diagnóstico de dominação. O ponto de partida da prática progressista é o planejamento das situações de aprendizagem a partir do universo experiencial dos educandos. O caráter de antecipação, pelo docente, das pretensões e dos temas não pode ser compreendido como uma definição unilateral dos conteúdos que ingressarão na esfera pública escolar, mas como o levantamento das situações-problema que constituem o universo existencial compartilhado pelos sujeitos.

É nesse diapasão que se constitui um outro sentido de mediação pedagógica, para cuja compreensão tomamos emprestado o conceito de charneira. Habermas utiliza tal conceito para tratar do direito, o qual, em suas palavras, “conserva uma função de charneira entre sistema e mundo da vida que é incompatível com a representação de um isolamento e um encapsulamento autopoieticos do sistema jurídico” (Habermas, 2020, p. 95). O que importa destacar dessa noção é o caráter integrador de dimensões distintas que encontram *passagem* adequada, na forma de atravessamentos simbólicos, conceituais e sociais que permitem o ingresso de demandas ou conteúdos de experiência em esferas da práxis.

Ao pensar as pretensões de validade enunciadas pelos educandos, Zaslavsky (2018) fornece uma chave interpretativa da relação entre o político e o pedagógico relevante para a compreensão da relação entre escola, educação e sociedade, tendo como elemento mediador o trabalho didático que, para nós, é concretamente situado.

Neste momento, destacamos o que Freire (1993) entende como um conjunto de obstáculos à prática que, em seu vocabulário, é denominada progressista. Discuti-los-emos brevemente, pois nos ajudam a arrematar nossa elaboração sobre a ontologia do processo de ensino-aprendizagem:

## 1 – Distância entre o discurso e a prática do educador

Tratando-se de uma afirmação óbvia, a busca de coerência entre discurso e prática se mostra como uma das exigências éticas elementares para o desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada para a emancipação. Por ética compreendemos a assunção de um compromisso com os sujeitos e uma assunção de responsabilidade pelo mundo (Cf. Cortina, 2003; Arendt, 1979). Freire, ao tratar dessa relação entre discurso e prática, mostra como, por vezes, o educador, apesar de ter um discurso progressista, possui práticas autoritárias que negam o princípio que subjaz sua intencionalidade, afirmando: “na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso” (Freire, 1993, p. 55). Nesse entendimento, não é concebível que defendamos a gestão democrática das escolas e continuemos a negar aos alunos a participação na tomada de decisões sobre a instituição, que façamos discurso sobre protagonismo e neguemos aos estudantes construir autoria e proposições ao currículo, que falemos de transformação e aprisionemos as práticas em posições de autoridade. O *medium* da linguagem orientada para o entendimento é incompatível com práticas de silenciamento e não reconhecimento.

## 2 – A posição licenciada de não intervenção do educador

Outra postura igualmente descaracterizadora da prática orientada para a emancipação é a que, em nome da democracia e da liberdade, não assume o caráter de intervenção de que se reveste a prática pedagógica. Não podemos supor que, para ser orientada para a emancipação, a prática docente precise desconsiderar as posições de sujeito assumidas pelo professor. Não se trata tampouco de reivindicar ao docente um lugar de déspota esclarecido, mas apenas de localizar que sua posição no mundo e na profissão lhe traz responsabilidades no que se refere à organização dos processos de ensino-aprendizagem. Ao recusar sua posição, o professor destitui seu lugar social como um “organizador necessário, como ensinante, como desafiador” (Freire, 1993, p. 55), postura que preside sua intervenção pedagógica na realidade escolar. Nos termos de uma teoria pedagógica democrática, trata-se de um ato de organização e fomento ao pensamento reflexivo, da maneira como a intencionalidade pedagógica toma forma com base no plano de ensino e no plano de aula docente.



### 3 – “Dicotomia entre prática e teoria”

Esse obstáculo bem poderia ser confundido com o primeiro, que trata da dicotomia entre discurso e prática. No entanto, na dicotomia entre prática e teoria, Freire nos apresenta aquela que oscila entre uma posição ora basista, ora academicista. No caso da primeira, por sobrevalorizar o discurso proveniente das classes populares, acaba por desconsiderar toda e qualquer razão teórica para entendimento da prática social, promovendo um descolamento entre os processos típicos do pensamento daqueles que organizam a prática social como intervenção consciente no real. No caso da segunda, o discurso academicista se impõe à prática social dos sujeitos, estreitando tudo o que se pode apreender das categorias ou do referencial teórico produzido nos espaços universitários. Não precisamos ir longe para destacar quão equivocadas estão as duas posturas quando vistas pelo prisma da práxis e da totalidade. Ao concebermos a práxis como a intervenção consciente e refletida no real, nem o saber aprendido em contexto prático nem aquele que amadureceu no ambiente universitário se negam, pelo contrário, cada um deles toca a realidade social de uma forma e podem se relacionar dialeticamente. Com tal apresentação de obstáculo, Freire, e aqui incluímos Habermas, nos mostra que toda dicotomia precisa ceder lugar a uma visão dialética, em que prática e teoria se interpenetram dentro de uma tensão entre pensamento e ação, razão teórica e razão prática. Não fosse assim, não teríamos condições de conceber o mundo como a fonte e a condição de possibilidade para o pensamento e a linguagem e, portanto, para a ação pedagógica. “Na verdade, o que devemos buscar é a unidade dialética, contraditória, entre teoria e prática, jamais sua dicotomia” (Freire, 1993, p. 55).

### 4 – Insensibilidade à linguagem popular

Nesse obstáculo Freire mostra como a linguagem representa uma questão de classe social. Diríamos, não só de classe; a linguagem é o meio e a condição de possibilidade para o reconhecimento. Quando se pensa no universo vocabular do educando, nas categorias com que ele diz seu mundo e na maneira como produz seu ser pela linguagem, entendemos como os modos de dizer fundamentam os modos de ser. A linguagem é performativa, como também é ontologia. Na prática chamada progressista, a desconsideração da linguagem do educando corresponde à desconsideração da forma como ele produz seu ser social. Sem reconhecimento, não há ato de fala, não há diálogo, de modo que o que chamamos *a linguagem do aluno* precisa encontrar algum modo de ressonância com o que seria a chamada *linguagem do professor*.

Dentro do terreno da relação entre linguagem e sociedade, somos levados a conceber como pressuposto de uma prática pedagógica comprometida com a democracia o acolhimento das distintas maneiras de representar o mundo e de dizê-lo. Em termos de ação, em Freire o reconhecimento passa por um tipo de respeito à fala do educando:

Quanto me refiro aqui à sintaxe, à estrutura de pensamento popular, à necessidade que tem o educador progressista de familiarizar-se com ela, não estou sugerindo que ele renuncie à sua, como também à sua prosódia para identificar-se com a popular. [...] Trata-se do respeito e da compreensão a e por uma linguagem diferente (Freire, 1993, p. 55).

Não é demasiado frisar que, em Freire, diferença não é nem antagonismo nem desigualdade: diferença é diversidade, pluralidade e, portanto, polifonia, possibilidade de sentido criada por diferentes estruturas de enunciação que se encontram, por vezes se negam, mas sempre se complementam. Amparada nessa concepção, a linguagem pode se apresentar como uma oportunidade para o professor desenvolver distintos temas sobre a sociedade e os sujeitos, os quais não seriam possíveis, ou seriam menos potentes, se essa sensibilidade à linguagem do educando não estivesse presente.

##### 5 – Preferência pelo pensamento abstrato em detrimento do concreto

Dependendo do contexto, se podemos conceber que a abstração é o meio de que se vale a prática, não se pode daí derivar absolutamente que ela seja única a condição de possibilidade para o pensamento reflexivo. O pensamento se constitui onde há existência e prática social concreta. Nessa leitura, o cotidiano é fonte de saber, e a vida vivida e as experiências sociais são referências que podem encontrar elaboração no espaço escolar, sem que sejam consideradas esferas da vida de menor importância. Com Marx (1999), aprendemos que o abstrato é um e apenas um momento do processo dialético que parte do empírico e chega ao concreto. A dialética como método de compreensão dos fenômenos sociais entende que as formas vividas, a história como ponto de chegada é o primeiro dado com que temos contato no mundo, pois estamos inseridos nela, embora por vezes tenhamos dificuldade de nela nos situarmos. Nessa leitura, a abstração, quando hipertrofiada, desconsidera a prática social e se volta a si mesma, anulando a própria experiência que deriva da prática cotidiana dos nossos alunos. Nesse aspecto, Freire nos mostra que, ao reconhecer a potência do cotidiano e da experiência dos educandos, podemos elevar sua elaboração discursiva do mundo da vida à condição de saber, conferindo a essa experiência um estatuto epistemológico legítimo. Quanto a esse aspecto,

Freire é ilustrativo dessa preferência pelo abstrato que se apresenta como obstáculo ao conhecimento:

Se se pergunta a um estudante universitário o que é favela, sua tendência é, usando o verbo *ser*, verbo conotativo, descrever o conceito *favela*. Se se faz a mesma pergunta a um favelado, sua tendência é descrever a situação concreta da favela, usando o verbo *ter* na negativa. “Na favela não *tem* água, farmácia”, etc. (Freire, 1993, p. 56)

Se tomarmos que Freire escreveu esse pensamento em 1987, e que passamos por uma mudança no quadro educacional e no processo de lutas por reconhecimento pelas populações moradoras de favelas no Brasil, talvez a pergunta “o que é favela?” recebesse outra resposta, já que o habitante da favela hoje frequenta a universidade — ainda que não na proporção justa — e reconhece a potência que se inscreve no espaço-tempo de uma comunidade periférica, sem, com isso, desconhecer as formas de subalternização que ainda vivencia. Além disso, o morador de uma favela também pode utilizar o verbo *ser* ao lado do verbo *ter* para descrever e problematizar sua realidade social. Feita a observação, o que Freire nos mostra é como uma compreensão que opera a dicotomia concreto/abstrato abandona a totalidade como categoria do pensamento dialético e, portanto, não é capaz de organizar um movimento de desvelamento crítico da realidade e de suas contradições. Se “não nos interessa saber o que homens e mulheres populares conhecem do mundo, como o conhecem e como nele se reconhecem, não nos interessa entender sua linguagem em torno do mundo” (Freire, 1993, p. 58). Se assim o é, não nos será possível efetivamente construir práticas emancipatórias.

\*

Se, quando lemos Bachelard (1996), falamos em obstáculos epistemológicos para conceituar os elementos que nos impedem de conhecer, no sentido das armadilhas do conhecimento, em Freire podemos entender os “obstáculos” à prática progressista como um entrave de dupla ordem: epistemológica e política. O obstáculo à prática progressista é epistemológico à medida que oferece uma dificuldade para compreendermos a práxis em seu compromisso social com a mudança; e é político porque oferece dificuldade para desenvolvermos nossa tarefa cotidiana de ensino-aprendizagem com orientação emancipatória. Por essa razão, ao examinarmos os professores, seus processos de compreensão e a sua prática, não podemos perder de vista que essa dupla dimensão está sempre em operação, e que uma

forma de compreensão sempre e inevitavelmente toca o terreno das práticas concretamente realizadas e, portanto, situadas no espaço e no tempo.

Uma observação se impõe quando abordamos as condições de possibilidade para uma educação orientada para a emancipação e a fazemos com sustentação em um paradigma da comunicação como forma de racionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Muitos poderiam argumentar que a educação voltada para a comunicação argumentativa está mais preocupada com a forma da interação do que com o seu conteúdo. Não entendemos que o paradigma procedimental da ética do discurso autorize absolutamente esta afirmação (Bittar, 2012). Se os discursos práticos e as trocas cotidianas estão carregados de visões de mundo, isso significa que alguma dimensão da comunicação se constitui eticamente, não podendo ser totalmente deduzida dos pressupostos universais da linguagem sem mais considerações. O que se pode dizer é que a comunicação está preocupada com as condições de possibilidade para a formação de consensos e entendimentos, e que ela não se compromete com concepções de bem de antemão. Isso não significa que não haja conteúdos compatíveis com a ética estabelecida em torno do diálogo e da comunicação argumentativa. Com isso, pontuamos o caráter de eticidade inerente à linguagem.

A razão institui uma ética (Cortina, 2003; Goergen, 2005) e pode conduzir à emancipação, mas uma razão comunicativa, produzida intersubjetivamente, como construção compartilhada e catalizadora de relações sociais de reconhecimento. Ao adotarmos o termo razão, nós o fazemos por considerar que existem distintos modos de racionalidade, e nem sempre esta se mostra em sua forma instrumental, isto é, como ação com respeito a fins e deslinguistificada (Habermas, 1992).

Esse tema não é estranho a Freire (2019), pois seu conceito de conscientização se mostra como uma tomada de conhecimento das estruturas de opressão que bloqueiam a possibilidade de ser mais. Nessa chave, a educação é uma ação comunicativa de caráter eminentemente dialógico que constrói, reconstrói e amplia nossa capacidade de ler o mundo e nele intervir. A prática da educação não é material no sentido da infraestrutura econômica; seu paradigma é a interação que produz as disposições de pensamento e ação para reconstrução do mundo, o que significa dizer que o produto da educação é a consciência, ou conscientização, dirigida à emancipação.

Entendemos que tal conceito é convergente com o que Freire afirma no seguinte trecho de sua obra:

Se [homens e mulheres] não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que se constituiu na “admiração” do mundo como seu objeto, seriam seres meramente determinados e não seria possível então pensar em termos de sua libertação. (Freire, 1984, p. 66)

Na senda desse pensamento, concepções behavioristas ou subjetivistas são incapazes de bem compreender o processo que constitui a conscientização. Também é importante destacar que a conscientização se dá no tecido da vida social, na produção do mundo propriamente humano. Animais, para Freire (1984), não produzem cultura nos termos que aqui defendemos.

A conscientização é processo dialético que se dá na história, no contínuo das relações sociais que herdamos e a partir das quais produzimos quem somos. Como ação refletida, o pensar e o fazer estão imbricados na constituição de nosso ser social, uma vez que “a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão” (Freire, 1984, p. 82). Pensamento e ação se determinam reciprocamente: “Desde, porém, que a consciência é condicionada pela realidade, a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (Freire, 1984, p. 85).

Nesse prisma, conscientização é sempre um conscientizar-se crítico, uma metarreflexão, no sentido de um pensamento que se volta para si e se interroga. Isso significa que, assim como a rigor ninguém educa ninguém, também não se pode dizer que uma pessoa conscientize a outra. A conscientização é a razão que se autonomiza das categorias de opressão, como uma capacidade própria de se servir do próprio entendimento, mas na intersubjetividade. A conscientização é relacional.

No entanto, essa conscientização identificada com a emancipação não se faz sozinha, fora das relações sociais, e então chegamos a outro elemento implicado no conceito: a conscientização só é possível na relação intersubjetiva e dialógica, fora da qual ela não se realiza como força de mobilização social, o que significa que a conscientização, como um processo do indivíduo, não se dá fora das dinâmicas relacionais que conectam um indivíduo a uma comunidade. Essa é a condição *sine qua non* para que ele se torne verdadeiramente sujeito.

Nesse processo o professor também está implicado. Como temos argumentado que, em uma perspectiva democrática dentro de um paradigma intersubjetivista, professores e alunos são sujeitos, o professor também passa por processos dinâmicos e complexos de conscientização enquanto ensina. Considerando ser “pouco provável conseguir a criticidade dos educandos através da domesticação dos educadores” (Freire, 1993, p. 72), só se pode pensar a

educação para a emancipação em um contexto de atividade, de assunção de autoria que conecta professores e alunos na busca de compreensão e intervenção no mundo que compartilham.

Em contraposição à domesticação da prática e aos obstáculos identificados, Freire (1993, p. 68-69) apresenta o que implica toda “situação educativa” como prática social situada comunicativamente gerada:

- a) Presença de sujeitos. O sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina.  
Educador e educando.
- b) Objetos de conhecimento a ser ensinados pelo professor (educador) e a ser apreendidos pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los.  
Conteúdos.
- c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa.  
[...]
- d) Métodos, processos, técnicas de ensino, materiais didáticos, que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho de que o projeto pedagógico está impregnado.  
[...]

Como em muitas formulações freirianas, suas palavras estão cheias de concepções e significados. Como um breve diálogo com tais implicações da situação educativa, destacamos, no item *a*, que o reconhecimento dos participantes da interação pedagógica (professores e alunos) como sujeitos implica que, como temos afirmado, a relação pedagógica não é estruturada nem pela ação unidirecional do professor sobre o aluno — este reduzido a quem deve recepcionar as estruturas de significados aportadas pelo professor — nem pela redução do aluno e de sua formação a produtos da aprendizagem. Professores e alunos, como sujeitos, estão envolvidos em uma situação de liberdade pedagógica que cria as condições para o entendimento da prática como comunicação argumentativa, orientada para o entendimento e não estruturada pela coerção.

A dialética entre aprender e ensinar institui ambos como sujeitos em processos de aprendizagem histórica à luz dos sentidos sociais que estruturam as visões do mundo. Quer dizer, professores e alunos estão apreendendo o mundo em situação de interação social. Conforme a acepção freiriana no item em questão, ser sujeito é ser participante ativo. A relação pedagógica não se inicia com o educando como objeto — já que em tese ele não teria “experiência” — para depois torná-lo sujeito, mas antes se estabelece entre sujeitos em processo de formação.

Logo, em situação de atividade, o educando se forma e se torna sujeito sendo sujeito como ponto de partida. Não seria inapropriado remetermos a Rancière (2002) para entender a emancipação como ponto de partida de um processo, no sentido de que não podemos esperar

um momento de total esclarecimento para então conceber o educando como emancipado ou em processo de emancipação, sob o risco de adiar indefinidamente a formação das disposições subjetivas que o reconhecem como sujeito, capaz de formular, dentro do seu grau de compreensão do mundo, as formas mais potentes de vida.

No argumento original, Rancière (2002) utiliza o raciocínio para pensar a situação de (des)igualdade entre mestre e discípulo, pelo sugestivo exemplo do educador Joseph Jacotot: “Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes” (Rancière, 2002, p. 10-11).

Como corolário, ou se educa considerando a igualdade e a orientação emancipatória como princípios, ou se produz a distorção do sentido da radicalidade democrática. Não se deve esperar para ser sujeito; ou se é sujeito como ponto de partida em uma relação social, ou sociopedagógica, ou se perde o sentido radical da formação para a argumentação e a participação social. Em outros termos, não se deveria, em tese, viver uma situação de não agência para, em seguida, se tornar sujeito.

No que toca ao item *b*, os objetos de conhecimento, chamados tradicionalmente de conteúdos, só podem ser vistos como meios, e não como fins, do processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica, constituída como mediação entre o mundo da vida e as estruturas do sistema, precisa considerar os objetos de conhecimento como construções históricas que formam o que denominamos *currículo escolar*. Como compreendemos o currículo como uma conversação complexa (Pacheco, 2005, 2009), os objetos são vistos como sedimentações históricas, como estruturas e sistemas de pensamento que se hegemonizaram e formaram o edifício de conhecimento de uma sociedade.

Dentro desse arcabouço, o diálogo argumentativo deve ter o currículo como meio, como mais uma base para a relação social que envolve professor, aluno, conhecimento e mundo. Na aprendizagem os sujeitos não apenas operam sobre objetos, antes coordenam sua ação comunicativamente a fim de entender os conhecimentos como construções históricas situadas no espaço e no tempo; logo, como construções sociais.

Essa compreensão dos objetos de conhecimento, que não os cristaliza, mas os problematiza, ressignifica o que entendemos por ensino e aprendizagem, pois o que existe nessa relação é diálogo entre os sujeitos e sua tradição. Aprender um conteúdo não é apenas um ato cognitivo, é uma maneira de compreensão da sociedade e da relevância de um conteúdo para uma determinada época. Logo, aprender e ensinar são ações históricas socialmente constituídas, e uma abordagem comunicativo-dialógica de caráter argumentativo apresenta melhores

condições de desvelar a natureza de construto dos objetos de conhecimento, os quais, na escola, se apresentam sob a forma de objetos de ensino.

Os itens *c* e *d*, por seu turno, abordam o processo de organização da situação pedagógica. No caso do item *c*, apresenta-se a necessidade de objetivos, os quais poderíamos entender como um fim visado pelo trabalho com determinado objeto. É possível, nesse ponto, distinguir o objetivo como fim imediato e o *telos* propriamente dito como o fim último da aprendizagem. No primeiro caso, teríamos o fim visado no âmbito mais localizado do processo de ensino-aprendizagem, o qual está orientado pelo plano de ensino e pelo plano de aula, isto é, trata-se do objetivo que orienta a ação cotidiana e a intencionalidade pedagógica no trabalho com um componente curricular. Já no segundo caso, teríamos um fim mais amplo, ordenador do processo de trabalho, o qual se institui sob a forma de uma disposição geral de compreensão do mundo e alargamento do horizonte de realizações.

Com essa organização, poderíamos pensar que os objetivos-fim e os objetivos-meio constituem níveis de totalidade que permitem entender o horizonte mais específico (aprendizagem dos objetos de conhecimento) e o horizonte mais longitudinal (aprendizagem democrática) visados pelo processo de ensino-aprendizagem. Quanto a esse aspecto, Habermas (2020) nos ajuda a pensar quando entende a ação como um tipo de atuação orientada por um fim, o qual sempre se configura como *telos*, mas não necessariamente como instrumentalização.

Com tal raciocínio, estamos em condições de entender que o fim da ação pedagógica não se confunde com a redução do paradigma de pensamento aos limites da racionalidade instrumental, sopesada por uma relação unívoca entre meios e fins. O fim visado pela ação pode ser o entendimento, portanto, tratar-se-ia de um tipo de racionalidade compatível com o fortalecimento das estruturas simbólicas do mundo da vida, uma racionalidade sem compromissos com a alienação e a colonização levada a cabo pelo sistema (Habermas, 1992, 1999; Bettine, 2020; Zaslavsky, 2018).

Nesse contexto, a escola se colocaria em posição de resistência ao ímpeto colonizador naquilo que corresponde à redução dos seus fins formativos e culturais. Isso porque “la disputa actual en torno a las orientaciones básicas de la política escolar puede entenderse desde el punto de vista de la teoría de la sociedad como una batalla en pro o en contra de la colonización del mundo de la vida” (Habermas, 1992, p. 525).<sup>46</sup>

Nesse processo, os objetivos escolares, em sentido amplo, estariam em consonância com as expectativas de formação democrática das novas gerações sem, com isso, adentrarem em um

---

<sup>46</sup> A disputa atual em torno das orientações básicas da política escolar pode ser entendida do ponto de vista da teoria da sociedade como uma batalha a favor ou contra a colonização do mundo da vida (tradução nossa).



terreno perigoso da definição de uma única forma de vida que portaria, de modo privilegiado, os valores desejáveis para uma sociedade. Nesse desenho, distintos projetos de vida boa podem se instituir, mas compartilhando as estruturas de um mundo da vida reconfigurado e sempre receptivo à tematização. Não sendo neutra, a prática pedagógica estabelece sua diretividade como abertura ao mundo e à pluralidade.

O item *d* mostra como os meios do ensino (métodos, processos, técnicas e materiais didáticos), por sua própria natureza, decorrem das finalidades mais amplas, isto é, desse *telos* socialmente determinado, em nosso caso, um *telos* visado pela comunidade escolar. Para sentidos positivos ou negativos, sabemos que os meios do ensino são determinados pelas visões de mundo e expressam as disputas de uma sociedade. A educação, apesar de ter potencial transformador — lembremo-nos de que estamos argumentando também nessa direção —, é fenômeno socialmente determinado e, não sendo neutra, organiza seus meios em consonância com objetivos visados.

Esse pressuposto é válido tanto para os projetos ditos progressistas quanto para os autoritários. O que estamos mostrando, por nosso turno, é que, em sociedades com pretensões democráticas, o sonho e a utopia são horizontes suficientemente abertos para estimular e albergar as distintas formas de vida emancipada, que preservam e defendem a autonomia individual e coletiva e respeitam as distintas concepções do bem (Rawls, 2000a, 2000b).

Como os meios do ensino não são neutros, são socialmente orientados, uma educação desenvolvida sob o paradigma comunicativo-dialógico não esconde as dimensões axiológicas e morais da vida, com suas concepções quase inconciliáveis em sociedades plurais; pelo contrário, explicita as contradições sob a forma de um trabalho argumentativo orientado para o entendimento.

### **7.3. Escola: não neutralidade e compromisso democrático**

Focalizar a não neutralidade como condição de toda prática pedagógica implica a recusa a um sentido socialmente descomprometido da educação. Esta se faz nas relações sociais concretas e está plena de valores, o que não significa uma instrumentalização inevitável do seu fazer. Problematizar os nossos compromissos educativos, ao contrário do que à primeira vista poderia parecer, nos possibilita constatar a ideologia que se oculta sob o manto da objetividade e da cientificidade que por vezes ronda a escola em seu intento colonizador.

É na tensão entre o político e o pedagógico que a escola desenvolve sua prática mediadora. A escola medeia modos de compreensão, como aqueles que se formam a partir da lógica do senso comum e ganham consciência ampliada (Saviani, 2000). Nessa mediação, podemos também dizer que outro nível de passagem é ético-político, pois a escola elabora demandas do mundo da vida que influenciam a maneira como os sujeitos produzem sua existência e seus intercâmbios com outros indivíduos.

Se assumimos o pressuposto da não neutralidade do trabalho escolar, visto que interações são sempre coordenadas pelo oferecimento de razões, portanto sempre orientadas argumentativamente, então podemos entender a escola como espaço social substantivamente constituído. Escola não é somente uma forma, mas está formatada por conteúdos sociais que a caracterizam como uma instituição que alberga a pluralidade de visões de mundo e representações.

Como educadores, segundo Freire (1993), porque somos livres e atuamos em contextos de não coerção, é impossível sermos neutros, tendo inclusive “o dever de não nos omitir” (Freire, 1993, p. 69-70), pois

[...] se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha.

Fazemos essa citação porque não nos seria possível oferecer melhor formulação, e ela aponta para uma inversão nos termos de um debate sobre a manifestação de posições sociais pelo docente. De acordo com o que se diz, não se trataria mais de argumentar se o professor pode ou não se manifestar, tratar-se-ia de reconhecer que o testemunho do professor compõe o mosaico de posições e representa um certo tipo de uso de sua razão, o que implica apresentar os elementos que organizam sua visão de mundo, o que não se confunde com doutrinação ou influência sub-reptícia.

Não se reconhecer como sujeito social possuidor de valores significaria, ao professor, se colocar fora do mundo e das relações sociais, dando-se a entender que o mundo não se faz presente na prática pedagógica, nem sob a forma do currículo — que já vimos é uma conversação complexa com biografias e com a história —, das finalidades e dos meios.

A manifestação pelo professor é o testemunho de que os educandos também devem possuir espaço de oferecimento de suas pretensões de validade, as quais precisam ser estruturadas discursivamente e mediadas pelos objetos de conhecimento. Apesar de sua

abertura para o mundo, a comunicação na escola tem uma finalidade orientada pelas relações entre ensino e aprendizagem e, portanto, se estrutura como esfera própria de elaboração do mundo, dentro de uma ética do discurso e universal do ser humano (Polli, 2006).

A um dos polos da interação não pode ser interdito expor a forma com que elabora e organiza suas concepções de vida, dentro dos limites dos pressupostos comunicativos de reconhecimento do outro. A manifestação de uma opinião, por exemplo, aqui entendida como pretensão de validade suscetível de crítica (Habermas, 1992, 1999), não autoriza a degeneração do diálogo em discurso de ódio, exclusão social, pois não há justificação ético-política para o recurso a estruturas de dominação que, por um dissenso permanente, desintegram o tecido das relações de respeito.

Desse modo, a escola é instituída, como toda sociedade democrática contemporânea, pelo fato do pluralismo (Cf. Rawls, 2000b; Habermas, 2002b), o que faz com que, apesar do consenso buscado em torno das concepções estruturantes do mundo político, as visões de mundo que nela se encontram talvez sejam inconciliáveis. Por isso, o pressuposto do reconhecimento é fundamental para a superação do antagonismo radicalizado.

Habermas, por sua vez, mostra como o espaço social é formado por compromissos e visões de mundo. Nesse contexto de pluralismo, é improvável que uma comunidade, entendida a escola nesse prisma, encontre a todo o momento interesses comuns em seu conjunto, e que orientações de mundo e de compreensão dos problemas se conciliem. Logo, instaurar-se-ia aí uma dificuldade inerente às sociedades democráticas, e às escolas, que decorre da impossibilidade de conciliar posições antagônicas oriundas de distintos mundos da vida.

As orientações de vida que não apresentam possibilidades factíveis de consenso precisam direcionar sua ação para as possibilidades principiológicas e procedimentais do entendimento, a fim de encontrarem algum tipo de equilíbrio, pois “esse equilíbrio de interesses se cumpre como uma formação de compromissos entre partes que se apoiam em potenciais de poder e sanção [...]”, considerando que “[...] uma tal formação de compromissos não se cumpre nas formas de um discurso racional que neutraliza o poder e exclui a ação estratégica” (Habermas, 2020, p. 363).

Essa compreensão mostra que valores e interesses possuem um papel importante na formação dos compromissos orientados para o consenso. Sem excluir de todo a ação estratégica, o consenso é formado como o resultado de discursos e oferecimento de pretensões de validade que encontram solo comum de validade social e normativa. A complexidade de que se reveste a produção de um consenso, na escola, assume a forma de um projeto pedagógico que explicita os sentidos estruturantes da comunidade como um todo, não que tais sentidos sejam unívocos,

haja vista que onde há sentido e estruturas de significação, há interpretações e, portanto, pluralidade. A definição de um projeto pedagógico nessa linha do *consenso plural* é a maneira como os princípios estruturantes do espaço social mais amplo se realizam como forma e conteúdo democrático.

Não sem risco de um déficit empírico, Habermas mostra o papel desempenhado por uma “disposição à cooperação” na formação dos compromissos e produção de consenso, concebendo-a como uma espécie de “vontade de alcançar resultados que sejam aceitáveis a todas as partes, mesmo que por razões diversas e em respeito às regras do jogo” (Habermas, 2020, p. 363).

Diante desse entendimento, há uma pergunta que não possui resposta fácil: qual é a condição de possibilidade de um consenso produzido em situação de diferença radical? Entendemos que as sociedades democráticas precisam oferecer uma resposta satisfatória a essa questão, e a escola, em particular, pode ser uma das instituições políticas para a formação de um entendimento sobre a vida que se realiza em contextos de pluralismo.

Idealmente, a escola deveria buscar não suprimir as diferenças em seu interior, mas reconhecer as singularidades e, buscando um tipo próprio de reciprocidade, apostar na produção da unidade na diversidade (Freire, 1993). Isso permitiria o reconhecimento da diferença sem anulá-la, sem entendê-la como disfuncionalidade. Todavia, para que isso aconteça, a interação linguística com partilha dos pressupostos de inteligibilidade, verdade, correção normativa e sinceridade deveriam estar presentes (Habermas, 1999). E aqui acompanhamos Habermas e Freire para dizer que a substância da democracia e sua radicalização no espaço escolar residem na valorização da interação social.

Dado o princípio da não neutralidade, a forma da interação linguisticamente constituída realiza o princípio democrático do reconhecimento e da inclusão do outro, pois lhe reconhece um dos direitos mais caros na democracia, que é o de ser e se fazer ouvido, de ter “lugar” na esfera de deliberações, sejam elas restritas (como a escola), sejam elas ampliadas (como o espaço social ou complexo parlamentar).

Dessa maneira, ao trazer a não neutralidade como um princípio democrático, não estamos apontando para visões de doutrinação ou de permissividade que, ao contrário, desfiguram o sentido profundo da democracia segundo conceitos de isonomia (igualdade de direitos) e isegoria (igualdade de participação). Ser sujeito reconhecido como igual e ser sujeito com direito à fala no espaço deliberativo permitem a construção de um conceito de participação e de práxis social revigorado. Em uma sociedade com déficit democrático significativo, como a brasileira, apostar na expressão e no direito à fala se apresenta como uma forma de entender

quais são as reais demandas dos grupos sociais e como elas informam a necessidade de mudanças profundas na estrutura social.

Aqui vemos o sentido mediador da escola com mais ênfase, em seu caráter ético-político. A escola, como instituição democrática, favorece a emergência dos conteúdos sociais que alcançam o espaço público de formas difusas. Daí ser a não neutralidade central para a aposta na democracia como forma e conteúdo de uma sociedade emancipada, que reconhece e assume seu compromisso ético com a equidade.

Para discutir o tema da qualidade da educação, em termos de ética e democracia, lê-se em Freire (1993, p. 39):

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E *é* exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática [...].

A substantividade democrática é concreta, não uma abstração, e envolve a sociedade em seu todo, cabendo lugar para as organizações da sociedade civil, as instituições políticas e os diversos atores sociais. No caso da educação, a substantividade democrática implica escolhas e rupturas, levando a uma assunção de posição que não comporta uma abdicação da posição de sujeito situado, não obstante seja possível, em algum nível, a universalização dos interesses em matéria de razão comunicativa (teoria do discurso) (Habermas, 2020).

Habermas, com base em sua teoria discursiva do direito, aqui apropriada para pensarmos as formas de mediação e constituição de uma estrutura interacional democrática, é quem nos oferece um postulado forte para assumirmos a democracia como um modo institucionalizado de formação da vontade, afirmando que “[...] no marco de uma política completamente secularizada, não é possível haver e nem preservar o Estado de direito sem democracia radical” (Habermas, 2020, p. 29).

Dado o valor posicional do direito como uma espécie de mediação social fundamental, a escola também possui um valor posicional em matéria de formação ao se instituir como uma instância componente da forma Estado, mas ancorada nas disposições e valores constitutivos dos distintos mundos da vida. Nesse prisma, ela participa do processo mais amplo de “socialização comunicativa” (Habermas, 2020, p. 71).

Disso decorre que um espaço de pluralidade só se constitui quando, no reconhecimento das diferenças, se institui algum tipo de coordenação que passa pelo valor político da solidariedade. Como conceito aplicado à esfera das interações sociais, a solidariedade se institui

onde a violência instrumentalizadora não opera, quando esta cede lugar à formação discursiva da vontade coletiva, reconfigurando o que chamaríamos de poder. Novamente é Habermas que nos aponta, para o direito, esse entendimento: “[...] o direito moderno se alimenta de uma solidariedade que se concentra no papel do cidadão e que, em última instância, tem origem na ação comunicativa” (Habermas, 2020, p. 69).

Nesses termos, o que se mostra fundamental é como a escola pode, mediatamente, permitir uma reconfiguração das relações sociais em seu pertencimento ao mundo da vida. Ao cristalizar determinadas formas de vida, quando tematizado, o mundo da vida se ressignifica, o que abre espaço para mudanças desejadas por outras concepções de mundo. Essa mudança possível tem impactos na cultura política de uma sociedade, e a escola, não imune a isso, recepciona os novos conteúdos dessa esfera reconfigurada. É nesse nível sempre possível que a escola se apresenta como espaço não absolutamente determinado e instituinte.

Entre as diversas esferas públicas e a escola existem níveis, ou camadas, de tematização específicas. O caráter mais afirmativo de uma forma mediadora parece guardar lugar para a escola como espaço social legítimo para recepcionar e permitir a passagem de demandas sociais como esfera adequada de elaboração dos temas relevantes para os concernidos. A escola é reprodutora, é uma barreira, mas também pode ser propositiva em face do poder.<sup>47</sup>

Quando postas em xeque, as cristalizações do mundo da vida podem se desintegrar e evidenciar a necessidade de novas elaborações. Isso pode dar lugar a uma crise de paradigmas valorativos que são responsáveis pelas estruturas simbólicas que sustentam a ação social. Com base nisso, compreendemos a escola como lugar de tematização das concepções, tendo como desafio encontrar a mediação entre os processos sociais mais amplos como lugar de tematização “privilegiado” para fazer emergirem determinadas experiências que transformam as formas de vida.

De maneira propositiva, entendemos que a escola é capaz de construir formas de solidariedade capazes de fazer frente às concepções cristalizadas por distintas e difusas estruturas de dominação estratégica. A escola como barreira ao poder permitiria colocarmos o papel da instituição educacional na salvaguarda do mundo da vida, daqueles elementos que permitam a reprodução simbólica das relações sociais.

Podemos remeter novamente ao conceito de aprendizagem pela ideia reflexivização, pois essa noção se conecta com as pretensões de validade suscetíveis de crítica em um contexto de reconhecimento mútuo:

---

<sup>47</sup> Raciocínio extraído da discussão de Lubenow (2010) acerca do caráter mais defensivo ou mais ofensivo da esfera pública no pensamento habermasiano.

Si las esferas culturales de valor se caracterizan por una producción de saber continua y diferenciada según pretensiones de validez, y si la continuidad de tal producción de saber sólo puede asegurarse mediante una reflexivización de los procesos de aprendizaje, esto es, por medio de un acoplamiento regenerativo de esos procesos de aprendizaje con formas institucionalmente diferenciadas de argumentación, entonces tiene que poder demostrarse que cada una de las esferas de valor acuñadas históricamente [...] guarda relaciones plausibles con una de las formas típicas de argumentación que se especializan en una determinada *pretensión universal de validez*. (Habermas, 1999, p. 312)<sup>48</sup>

Interessante esse aspecto porque o mundo da vida, quando coerente aos sujeitos, é vivido de maneira pré-reflexiva, sem tematização. Por outro lado, a reflexivização da aprendizagem já coloca o processo de tematização no primeiro plano segundo as esferas culturais de valor. Logo, a aprendizagem reflexiva tematiza e pode transformar um mundo da vida que, apesar de ter concepções sedimentadas, também é dinâmico e tendente à reconfiguração.

Essas pretensões se apresentam porque o elemento fundante da ação social é a atitude orientada ao outro. Nessa relação constitutiva entre um eu e um outro, a comunicação supõe aprendizagem que, em suma, corresponde a uma internalização:

[...] tenemos una situación en que el mecanismo de la internalización de la actitud del otro puede volver a operar, haciéndolo ahora sobre la actitud en que ambos organismos ya no hacen sus gestos *intentione recta*, como comportamiento adaptivo, sino que *se están dirigiendo el uno al otro*. (Habermas, 1992, p. 24-25)<sup>49</sup>

No diagnóstico habermasiano de 1992 (Habermas, 2020), não obstante a revisão de aspectos importantes da teoria da ação comunicativa tal como se apresenta na obra de 1981, há aspectos que se mantêm basilares no que concerne aos desideratos emancipatórios das formas de comunicação e do entendimento, como a ideia de uma sociedade constituída nas *interações que são necessariamente orientações em face de um outro*. A noção de emancipação no projeto de 1981 está ligada à preservação do mundo da vida diante da racionalidade funcionalista do sistema; em *Facticidade e Validade* (2020), há campos possíveis de interpenetração entre sistema e mundo da vida, em que este ocupa um lugar no interior dos sistemas. Outro aspecto

---

<sup>48</sup> *Se as esferas culturais de valor se caracterizam por uma produção de saber contínua e diferenciada segundo pretensões de validade, e se a continuidade de tal produção de saber só pode ser assegurada mediante uma reflexivização dos processos de aprendizagem, isto é, por meio de um acoplamento regenerativo desses processos de aprendizagem com formas institucionalmente diferenciadas de argumentação, então deve ser possível demonstrar que cada uma das esferas de valor cunhadas historicamente [...] guarda relações plausíveis com uma das formas típicas de argumentação que se especializam em uma determinada pretensão universal de validade* (tradução nossa).

<sup>49</sup> [...] *temos uma situação em que o mecanismo da internalização da atitude do outro pode voltar a operar, fazendo-o agora sobre a atitude em que ambos os organismos não fazem mais seus gestos intentione recta, como comportamento adaptativo, mas sim estão se dirigindo um ao outro* (tradução nossa).

importante é o da ampliação do conceito de esfera pública, que se relaciona com uma teoria dos discursos práticos e não apenas com uma mera ética do discurso intersubjetivo.

Com isso, somos levados a ampliar o conceito de participação e a pensar como a democracia fornece as condições normativas para a tomada de decisões na esfera pública e, em última análise, para a constituição do mundo político. E aqui se mantém a possibilidade de transformação com base em processos de entendimento livres de coerção. Nessa esfera pública, agora entendida como um “sistema de alarmes com sensores não especializados, mas sensíveis para toda a sociedade” (Habermas, 2020, p. 457), reside a possibilidade de recepção dos temas sociais relevantes, de sua problematização e a percepção das injustiças e exclusões.

Nesses termos, a escola possui sua força legitimadora como esfera de tematização específica. Se, em Freire, a legitimação da educação está na luta pela utopia de uma sociedade emancipada, que não reconhece a legitimidade de compromissos com a desumanização e com a opressão, em Habermas, o horizonte emancipatório está nas formas deliberativas do procedimento linguisticamente constituído.

Em suma, estamos nos referindo à geração comunicativa do poder e dos resultados sociais, que se consolidam nas interações que se dirigem à aprendizagem e à participação social. Discutindo com Norberto Bobbio, Habermas afirma que “a política deliberativa obtém sua força legitimadora da estrutura discursiva de uma formação da opinião e da vontade que só pode preencher a função de integração social graças à expectativa da *qualidade* racional de seus resultados” (Habermas, 2020, p. 389), isso porque o nível do debate é o elemento fundamental e mais importante do procedimento decisório.

A democracia que se estabelece nos espaços sociais diversos, apesar de ser procedimental e trazer um formalismo destacado, não pode ser insensível aos marcadores sociais realmente existentes, sob pena de desconsiderar os níveis de acesso aos próprios espaços deliberativos e ao procedimento de formação da vontade. O próprio autor alemão aponta nessa direção, guardadas as devidas proporções, quando discute que uma regra de mordaza e uma neutralidade de procedimento — que qualificamos como absoluta — prejudicariam a discussão e favoreceriam uma concepção de vida tradicional, afirmando que “se não colocarmos sequer em discussão nossas diferentes concepções, não podemos *sondar* as possibilidades de um acordo alcançado discursivamente” (Habermas, 2020, p. 397)

Na escola, como já mencionamos, entendemos a formação da opinião e da vontade como um processo difuso de comunicação argumentativa, no interior do qual os processos de ensino-aprendizagem se instituem. Em outras palavras, não é possível que a escola e o professor se silenciem diante das controvérsias de nosso tempo, sob o risco de erguer um véu de restrição



sobre o que é ou não passível de tematização no espaço democrático educativo. Seja no nível escolar, propriamente institucional, seja no nível da sala de aula ou de outros espaços de aprendizagem, aquilo que denominamos aprendizagem é produzido comunicativamente, não só porque alterna turnos de fala, mas porque constitui seu tecido no reconhecimento do outro como sujeito. Se não aceitamos tal pressuposto, somos levados a conceber que os professores são aqueles que sabem o que pode ser entendido como preocupação para os alunos. Seriam os alunos incapazes de colocar, no contexto escolar ou da sala de aula, o que se constitui como problemas relevantes para si mesmos?

Abandonando-se as premissas da filosofia da consciência, a relação professor-aluno no espaço da sala de aula não é a de um sujeito sobre um objeto, ou de mera mediação de um sujeito para o domínio de objetos, mas antes se apresenta como uma *relação entre sujeitos* capazes de compartilhar os pressupostos de suas pretensões de validade.

A relação entre sujeitos instaura a competência, ainda que em construção, dos diferentes atores do processo dialógico. Como essência da educação como prática da liberdade, assim como uma ação cultural, o diálogo entre sujeitos não reconhece a desigualdade como um dado legítimo para o ensino, porque seu pressuposto é o da racionalidade comunicativa.

Nessa ação, o ensino se dá na horizontalidade e é epistemologicamente complexo. Abandonada a filosofia da consciência, monológica, centrada no sujeito, passa-se a conceber a relação entre sujeitos como igualitária e mediatizada pelo mundo no processo imanente do diálogo emancipatório.

A resultante da aproximação entre intersubjetividade, diálogo e reconhecimento é a instauração de um lugar interacional capaz de direcionar os atores para processos emancipatórios coletivos. A interação dinâmica e circular que se engendra nesse ambiente escolar reconfigurado permite a emergência de distintos processos de entendimento e coordenação de ação, distintos processos de circulação da palavra e ação social. O diálogo já é, em si, práxis social, formador de consciência e meio de ação e transformação, mesmo porque é nele que se produzem as formas de ação que se constituem nos diferentes tipos de esfera pública.

A esfera escolar, nos termos que estamos concebendo, não é um espaço meramente institucionalizado, embora se forme no interior da instituição educativa. A esfera escolar é a pluralidade dos espaços do agir comunicativo, ocorrendo em amplos e difusos momentos do cotidiano. Este é produzido na interação, na definição que os sujeitos interactantes fazem a cada momento. A esfera pública escolar não se forma *a priori*, não é elaborada primeiramente em um plano de democratização da escola e aplicada aos seus distintos espaços. Escola é espaço

permanentemente instituinte, nunca instituído de fora, e o cotidiano é uma produção coletiva situada.

Em suma, para reconfigurar a escola em sua prática e em sua função social, necessário se faz fomentar a multiplicidade como um caminho para pensar a partilha de poder dentro das estruturas coletivas de ação, e é à luz desse entendimento que podemos conceber o que, em educação, pode ser chamado de gestão democrática. Não se trata de tutelar a vida coletiva escolar, mas de organizá-la de modo que os compromissos e as visões de mundo alcancem formas de expressão e produção de consenso que permitam a coexistência.

Gestão democrática é a produção de unidade na diversidade, é a busca de um fundo de reconhecimento que institui a possibilidade da polifonia no espaço escolar. Portanto, ser democrático na escola passa pelo fortalecimento do compromisso com a equidade como um conceito, a um só tempo, orientado para a igualdade e para a diferença. Nesse contexto, entendemos agência coletiva como aquela que se institui considerando as estruturas de ação concreta, os atores realmente existentes e as disputas empíricas em jogo. Portanto, não importa quem é o sujeito, se ele for concebido como competente, isto é, com capacidade de linguagem e de ação, ele é legítimo para pôr suas pretensões no espaço deliberativo; em nosso caso, o espaço deliberativo escolar.

## 8. EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E PARADIGMA COMUNICATIVO-DIALÓGICO

Quando pensamos na escola pública, sendo um espaço marcado pela diversidade e por concepções abrangentes sobre formas de vida, a ela cabe ter uma inserção social clara no que se refere ao seu lugar diante das formas de realização dos processos de ensino-aprendizagem. Como instituição em uma sociedade justa, seu compromisso, entre outros, está no alargamento da democracia e no fortalecimento do mundo da vida em sua tensa relação com as estruturas racionais do sistema.

Nesse quadro teórico, a escola é vista como uma forma particular de esfera pública ativada pela presença dos sujeitos que desenvolvem uma práxis específica e situada. Logo, possui como função principal ser uma instituição que, de um lado, é parte de um sistema e, de outro, tem por função proteger as estruturas simbólicas do mundo da vida no que se refere aos saberes e às formas de sociabilidade.

Nessa senda, a escola pode desenvolver um tipo de ação cuja função está voltada a contribuir com a democratização social sobre a base de um trabalho com a linguagem. Sua função é voltada para o instituinte como a possibilidade de criação de estruturas de sociabilidade compatíveis com sentidos emancipatórios.

### 8.1. Democracia e práxis pedagógica: a justiça como questão

Ao trabalhar com uma apropriação teórica que promove uma articulação entre Paulo Freire e Habermas, no arcabouço de uma teoria crítica em sentido amplo, é possível reafirmar a conexão estreita entre a *democracia* como forma institucional e forma de vida e a *práxis pedagógica*. Essa relação resultou afirmada no que se refere aos compromissos amplos da escola pública com a produção de formas de vida emancipadas, cujo horizonte formativo é plural e dependente dos valores sociais em jogo. Longe de ser uma aproximação meramente teórica, democracia e práxis pedagógica possuem afinidades eletivas concretas quando pensamos nos fins sociais da educação em uma sociedade plural.

Desse entendimento emerge um dos grandes desafios para a educação contemporânea, a saber, o tema da *justiça social*. Em um plano pragmático, para além de todas as teorias filosóficas e sociológicas que se debruçam sobre o paradigma da justiça, da sociedade justa e, particularmente, da escola justa (Dubet, 2004, 2008; Crahay, 2013; Estêvão, 2004), o que se apresenta como um dado inicial para uma teoria educacional é de que maneira a escola contribui

para a produção da igualdade como conceito que não faz *tabula rasa* da diferença, ao mesmo tempo que considera as diferenças como parte constitutiva de si. O pressuposto está em como lidamos com o binômio igualdade e diferença por meio da prática do reconhecimento e da inclusão. Ao promovermos as formas de reconhecimento social, cultural, étnico, etc., estamos sempre em face das formas concretas que, no mundo político-econômico, produzem situações de injustiça.

Se, em Freire, o tema da justiça se depreende de sua pedagogia libertadora (Torres, 2022), em Habermas, o tema ganhou contornos precisos em seu debate com autores como John Rawls (Habermas, 2002b; Melo, 2008; Werle, 2008). Embora não seja nosso foco o debate entre estes dois últimos autores, não podemos nos furtar a conectar ao tema da democracia os pressupostos de uma teoria da justiça que forneça sustentação para a ação pedagógica que supere a subalternização e a sujeição social.

Uma possibilidade de reflexão que emerge dos paradigmas de justiça que possam ser agasalhados pela ação cultural contra a opressão, em Freire, e o revigoramento comunicativo do ideal formativo, em Habermas, é depreender quais são os *sentidos* emergentes de justiça nos dois autores. Se, a esta altura da nossa pesquisa, claro está que propusemos uma articulação propositiva entre os autores, então podemos nos debruçar sobre os contornos de uma concepção de justiça que tem por base uma orientação para a emancipação concretamente configurada como libertação cultural, política e humana (Cf. Marx, 2009).

Como ponto de partida, entendemos que a um avanço democrático concreto corresponde o fortalecimento de uma concepção de justiça política. Democracia deliberativa (Habermas, 1995, 2020), justiça igualitária (Rawls, 2000a, 2000b) e justiça educativa (Dubet, 2004, 2008; Crahay, 2013), tais são arcabouços que bem poderiam nos aproximar de sentidos políticos de justiça que se efetivam no espaço-tempo social e escolar. O grande desafio não está na construção de uma única concepção de vida boa, mas na produção de subjetividades capazes de produzir sentidos e consensos em uma esfera pública inclusiva e plural.

Em Freire, repensar as relações de dominação pode ser um dos caminhos para a formulação de um conceito de justiça, o que permite a emergência de uma concepção de justiça equitativa que pressupõe uma pedagogia crítica e uma radicalização democrática. Desse modo, existiria uma anterioridade da democracia em relação à justiça.

Freire constrói uma teoria democrática em uma sociedade com um passado-presente de dominação que ainda ressoa fortemente no exercício da cidadania, ao passo que Habermas aborda a justiça e a democracia como formas institucionais e históricas. Em Freire, o conceito de liberdade é central, permitindo-nos receptionar a seguinte indagação: *Como a democracia*

*pode ser constituída como uma ação para a liberdade que tem como foco central a justiça social?*<sup>50</sup>

Em *Educação e Atualidade Brasileira* (Freire, 2002a), o lugar basilar da educação na emersão do povo na vida nacional é a expressão de uma indissociabilidade entre fazer educativo e sociedade política. Nesse livro, Freire procura fazer uma interpretação do Brasil, ao lado de outros autores, focalizando a educação nesse processo. Como a sociedade brasileira era vista como uma democracia não consolidada como tal (violência estrutural, ausência de participação, etc.), Freire está, à sua maneira, defendendo a formação de uma esfera pública plural como um dos componentes estruturantes de uma “nova” sociedade.

Nesse arcabouço residiria a legitimidade do agir educativo, que se consubstancia em seu compromisso com a formação de uma sociedade que permita a realização de distintos projetos de vida. Incorporar as demandas sociais como expressão da “emersão do povo” na vida política nacional constitui o desafio não só para a educação, mas também para um regime tido como democrático e constitucional.

Aprendizagem democrática é mudança estrutural do indivíduo e da sociedade. Aprendizagem é ação cultural dialógica, que inscreve as consciências — e dizemos, os corpos — em ambientes de compartilhamento capazes de elaborar formas emancipatórias ainda inexistentes. Essa é uma outra forma de compreensão do inédito viável (Freire, 2009, 2019).

Considerando que a educação não pode ser pensada fora do diálogo, a pedagogia freiriana busca a autoria discursiva, a capacidade de usar a palavra para formular demandas para ressignificação do mundo da vida e do mundo político no sentido mais amplo. Em Freire e em Habermas, poderíamos depreender a justiça social como um conceito que se articula a uma ética e a uma epistemologia, sem dispensar as dimensões propriamente culturais da práxis social e pedagógica. Diante disso, entende-se que uma teoria discursiva e dialógica, com seus fortes pressupostos de reconhecimento e participação, fornece uma fundamentação para uma concepção de justiça social orientada para a emancipação.

Da relação entre educação escolar e justiça social, importa salientar que esse é um tema que não foi explicitamente desdobrado em Freire, embora a justiça social tenha estado no pano de fundo de sua teorização (Torres, 2014, 2022). O compromisso democrático, a emergência do povo na vida política, a tematização da opressão, todos esses temas constituem o campo temático freiriano de maneira central, e o exploramos a seguir.

---

<sup>50</sup> Essa indagação, guardadas as formas próprias de formulação, nos foi feita pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Torres no Exame de Qualificação desta pesquisa.

### 8.1.1. Freire em face da justiça social difusa

A despeito do silêncio diante de alguns temas que ingressaram no debate público nacional e internacional ao longo do século XX (Torres, 2022), é possível encontrar no pensamento de Freire um compromisso marcado com a justiça social como um conceito inerente à educação como prática da liberdade (Torres, 2014). Seu engajamento com processos de mudança social e desenvolvimento estão presentes ao longo da sua trajetória, desde *Educação como Prática da Liberdade* até *Pedagogia da Autonomia*, passando por seu engajamento em projetos educativos em diferentes países. De alguma maneira, a noção de opressão foi constante em seu pensamento, seja quando reflete sobre a tradicional relação entre opressor e oprimido, com a ressonância da dialética do senhor e do escravo, seja na percepção da necessidade de lutar contra a globalização neoliberal na década de 1990 (Torres, 2022).

Nessa compreensão, a práxis é um conceito que remete tanto à compreensão da situação de opressão quanto à ação necessária para a superação do estado de coisas diagnosticado. Sua preocupação com os temas da cidadania e da democracia emerge nesse contexto de superação necessária, mas que sempre se apresenta como possibilidade histórica e construção humana, isso porque

The work of Paulo Freire is exemplary in linking theory and research, producing frameworks for educating global citizens, including building community and mutual respect, creating social responsibility, instilling an appreciation for diversity, and promoting multiple literacies and conflict-solving approaches within the framework of social justice education. (Torres, 2014, p. xxi)<sup>51</sup>

Torres mostra que o compromisso da educação para a justiça social em Freire ainda é atual, obviamente com um diagnóstico renovado das condições de opressão. Para o autor, política e educação estão interseccionadas. Embora essa relação possa ser considerada óbvia em Freire, importa sempre destacar os compromissos mais amplos de uma práxis pedagógica orientada pelo dialógico como fundamento e mediação. A razão operacionalizada pelo diálogo possui uma força de mobilização dos sujeitos para compreenderem seu mundo e nele intervirem. Por isso, uma prática pedagógica dialética e dialogicamente constituída pode se conectar com fortes sentidos de justiça como um conceito político. Daí a importância do diálogo

---

<sup>51</sup> *O trabalho de Paulo Freire é exemplar na ligação entre teoria e pesquisa, produzindo quadros para a educação de cidadãos globais, incluindo a construção de comunidade e o respeito mútuo, criando responsabilidade social, inculcando uma apreciação pela diversidade e promovendo múltiplos letramentos e abordagens de resolução de conflitos no âmbito da educação para a justiça social* (tradução nossa).

comunicativo (“communicative dialogue”) em um uso não só formal, mas substantivo da nossa racionalidade, visto que “dialogue and reason cannot take vacations if one pursues the dream of social justice education and peace” (Torres, 2014, p. 113).<sup>52</sup>

A relação opressor-oprimido se sedimenta em situações de injustiça, pois está baseada no domínio de um que, supondo-se superior, despersonaliza o outro subalternizado. A respeito desse aspecto, Freire (2019, p. 67) afirma sobre as “formas de ser e comportar-se dos oprimidos”:

Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

Essa assunção da opressão por parte do oprimido produz neste uma subjetivação que bloqueia a constituição do ser mais como uma vocação ontológica (Freire, 2019). Ao introjetar o opressor, o oprimido se reconhece negativamente na opressão, assumindo para si a identidade do outro e se destituindo de poder na relação social. Freire usa o termo “hospedar” para caracterizar o processo de incorporação da opressão como servidão. Não que a opressão não possua seu caráter de coação física e psicológica, visto que há, mas o que se ressalta é como, sem o substrato subjetivo, a opressão não se legitima como relação social duradoura.

A situação de injustiça precisa domesticar a subjetividade, docilizá-la, discipliná-la, enquadrá-la nos parâmetros próprios às posições sociais de dominante e dominado. O resultado bem-sucedido do empreendimento opressor é o fatalismo que,

[...] às vezes, dá a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. (Freire, 2019, p. 67)

O fatalismo de que fala Freire sedimenta a percepção subjetiva da legitimidade da opressão, mas o que nos interessa destacar é como a injustiça sob a forma do fatalismo é o resultado de uma situação histórica que promove uma determinada maneira de ser.

É diante desse quadro que se pode apontar sentidos de justiça social compatíveis com o desiderato de sociedades democráticas, posto que o objetivo de uma educação como prática da

---

<sup>52</sup> *O diálogo e a razão não podem tirar férias se se persegue o sonho da justiça social, da educação e da paz* (tradução nossa).

liberdade dentro do diagnóstico de uma pedagogia do oprimido não é de que este se torne opressor, de que se inverta o polo de dominação. O que se busca é uma sociedade que não só repare as suas injustiças, mas também permita a autorrealização individual e coletiva de seus membros. Na economia do pensamento de Freire, poder-se-ia dizer que a justiça está para a humanização assim como a injustiça está para a desumanização. Enquanto humanizar potencializa o ser social, a desumanização destitui o ser humano de seu lugar de sujeito.

O conceito de justiça passa necessariamente pelo sujeito e seu processo de constituição, pressupondo serem as estruturas dos intercâmbios sociais formadas por relações concretas no tempo e no espaço. A relação entre opressor e oprimido não é um mero arcabouço a partir do qual se podem analisar as interações sociais; ela até pode ter esse caráter em algum grau, mas antes se refere aos sujeitos concretos, encarnados e inseridos em situações de conflito que objetivamente os destituem de seu lugar de autoria e afirmação.

Podemos afirmar ser a noção de sujeito em Freire baseada em uma ontologia do ser concretamente situado, um ser que constitui quem é na existência objetiva e nas relações que assumem a forma da opressão. Em Freire, a justiça social emerge como um conceito dialético no sentido de articular a tensão entre mundo subjetivo e mundo objetivo em sua permanente produção no mundo social.

É na luta contra as injustiças de uma relação opressora que aparece a justiça como um parâmetro normativo para os sujeitos que lutam pela sua libertação. E aí se insere o direito à educação, pois, se esta estiver orientada por uma ontologia da liberdade, não poderá se furtar ao compromisso social com a superação do *status quo*.

Conforme se depreende de Freire, em sua interpretação por Torres (2022), os problemas educacionais a serem considerados são aqueles que os concernidos concebem como relevantes para a compreensão e a ação em sua realidade. Não se pode perder de vista que certa “universalidade” dos conteúdos possa existir e seja necessária (Young, 2007), como também não se pode desconsiderar que a pesquisa do universo vocabular dos educandos e a definição dos temas geradores constituem o ponto de partida concreto das práticas educacionais voltadas para a compreensão crítica da realidade (Freire, 1980). Tudo isso se dá pela mediação dos conteúdos.

O conhecimento é uma construção social feita na interação dos sujeitos com base em suas experiências. Por isso, o vocabulário do educando é como uma matéria-prima para o ensino que tem, em sua vivência, a razão de ser. Nesse currículo conectado ao mundo da vida, mas não absolutamente preso a ele, o conhecimento é uma construção dialógica (Morrow; Torres, 2002; Torres, 2022).



Torres (2022) também nos mostra que o projeto freiriano é abrangente, não circunscrito a um sistema ou a um método. Seu arcabouço teórico-prático possui duas balizas importantes: por um lado, há a educação e a sua relação com a democracia, a cidadania e a aprendizagem; por outro, há a educação como ato de transformação social em contexto pós-colonial (Torres, 2022, p. 3). Categorias como cidadania e pós-colonialismo aportam implícita ou explicitamente fortes sentidos de justiça social como um conceito político, apresentando-se a educação em seu compromisso com o fortalecimento da equidade e das políticas de reconhecimento.

Nesse compromisso, para o qual a educação desempenha papel relevante, a prática de ensino-aprendizagem se reconfigura, pois seus sentidos passam a ser localizados na estrutura social desejada (inérito viável) e não na reprodução do existente. A esse respeito, aponta Torres (2022, p. 8) para a necessária descolonização da democracia (“decolonization of democracy”) e para a descolonização da mente (“decolonization of the mind”), o que novamente conecta a libertação em Freire com dimensões objetivas e subjetivas.

A luta pela justiça em Freire (Freire, 2006b) produz inevitavelmente uma esperança crítica, consciente dos desafios e das possibilidades históricas de mudança, por isso a resistência se mostra uma categoria ética necessária à reivindicação do direito de todos e de cada a ser mais:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (Freire, 2006b, p. 78)

De maneira sumária, pode-se dizer que a educação, quando desenvolvida nos termos de uma teoria dialógica baseada no reconhecimento e na emersão dos sujeitos como ser de palavra e de autoria, é uma forma de justiça social (Freire, 2019, 1980, Torres, 2022). A educação que afirma o sujeito em sua vocação ontológica está efetivamente cumprindo seu papel na mudança do estado de coisas vivido, e a construção de espaços e tempos de diálogo crítico permite a geração de um poder capaz de conduzir a processos de tomada de decisão e formação da vontade coletiva, seja na escola, seja na sociedade.

Remetemos a esse aspecto ainda apoiados em Torres (2002) para quem, no pensamento de Freire, emergem sentidos compatíveis com uma democracia deliberativa, entendendo-se a deliberação como um conceito que aponta para o necessário espaço de participação como uso significativo da palavra, como formação de entendimentos como construção dialógica.

Partindo do pressuposto de que "[...] the model of democracy he [Freire] advocated is deliberative democracy" (Torres, 2022, p. 19)<sup>53</sup>, podemos avançar na compreensão para afirmar que a radicalização democrática resulta de um entendimento sobre a ontologia do ser social, a vocação histórica e ontológica de ser mais, os sentidos de justiça como conceito político que nos convoca à luta pelo reconhecimento e pela distribuição, etc. A radicalização democrática constitui, em Freire, um fio condutor que pode servir como uma referência para a leitura de toda a sua obra. Com tal modelo de democracia, resulta reconfigurada a própria noção de cidadania, visto que se trata da "construction of a radically democratic citizenship or in other words a social democratic citizenship" (Torres, 2022, p. 19)<sup>54</sup>.

Em Freire, a cidadania só pode ser adequadamente compreendida em conexão com determinados sentidos de justiça social, pois estes constituem as fundações sobre as quais as proposições de radicalização do reconhecimento se apresentam. Em Freire, os compromissos escolares só podem ser adequadamente compreendidos em sua função social como compromissos políticos, sempre orientados por valores populares em favor dos subalternizados.

Apesar de ser um conceito que, como tal, possui pretensões de universalização, a noção de justiça social em Freire possui posicionamento, e o seu é o da superação das assimetrias socialmente produzidas que engendram posições sociais e privilégios de classe, raça e gênero. A justiça em Freire só pode ser popular, no sentido de que ela se refere a uma coletividade que luta para ser sujeito nas esferas deliberativas que produzem o mundo político.

### 8.1.2. Habermas e a justiça como procedimento

No que se refere a Habermas, também podemos identificar claramente sua preocupação com temas semelhantes, no entanto, a discussão sobre a justiça social em seus escritos possui presença marcante, seja como forma de fundamentação do Estado de Direito no contexto de democracias constitucionais, seja no contexto de uma esfera pública ampla, aberta, inclusiva e porosa capaz, inclusive, de recepcionar as demandas dos (contra)públicos diversos.

Um conceito de justiça social em Habermas só pode ser justificado com base em uma teoria democrática, em especial, em termos de uma teoria do discurso que comporta a formação coletiva e argumentativa da vontade política. Portanto, justiça, no filósofo alemão, se relaciona

---

<sup>53</sup> *O modelo de democracia que ele [Freire] defendia é a democracia deliberativa (tradução nossa).*

<sup>54</sup> *Construção de uma cidadania radicalmente democrática ou, em outras palavras, de uma cidadania social-democrata (tradução nossa).*

com a ampliação da esfera pública, a participação social, a radicalização democrática e a consolidação do Estado de Direito.

Como um tipo de discurso que se institucionaliza, a democracia traz consigo sentidos de justiça que só se realizam quando se embasam no reconhecimento e na igualdade. Em seu conhecido texto sobre os modelos de democracia (liberal, republicana e deliberativa), o autor propõe o modelo deliberativo porque ele se apoia “precisamente nas condições de comunicação sob as quais o processo político pode ter a seu favor a presunção de gerar resultados racionais, porque nele o modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua amplitude” (Habermas, 1995, p. 45).

A plenitude da deliberação baseada na teoria do discurso está na realização da racionalidade dialógica que subjaz às conversações na esfera pública. Tanto a concepção liberal quanto a republicana possuem sentidos de justiça próprios que não podem ser desconsiderados. A teoria do discurso, por sua vez, toma elementos emprestados às duas teorias para propor uma forma nova de “procedimento ideal de deliberação”, de modo que

esse procedimento democrático estabelece uma conexão interna entre considerações pragmáticas, compromissos, discursos de autocompreensão e discursos relativos a questões de justiça, e fundamenta a suposição de que sob tais condições obtêm-se resultados racionais e equitativos”. (Habermas, 1995, p. 46)

Nesse procedimento ideal, o autor entende ser possível fazer emergirem questões de justiça para a produção de resultados sociais mais equitativos e, portanto, mais racionais do ponto de vista das concepções que derivam do reconhecimento do outro e da vontade coletiva expressa na tomada de decisões. Em Habermas, a justiça é produzida discursivamente.

Se o sentido de justiça que emerge da deliberação como procedimento estiver estruturado adequadamente, seu *medium* constitutivo é o direito (Habermas, 2020), o qual se apresenta como mecanismo de integração social, portanto, estrutura normativa para a produção de consenso. Daí a relação entre discurso, direito e produção comunicativa da justiça.

Como conceito, a justiça não precisaria abarcar uma forte eticidade baseada nas formas concretas de vida, mas seria a estrutura de formação da vontade conforme uma universalização de interesses. Isso não significa a ausência de eticidade em absoluto, como se o caráter procedural da deliberação pairasse sem referência sobre os mundos da vida concretamente constituídos. A esse respeito, Bittar (2012) esclarece que não pode haver uma substância unilateral no plano dos conteúdos da justiça, mas “a eticidade que se aspira é procedural e não invoca a possibilidade de que a justiça se defina conceitualmente, mas se abre para decisões

dos atores sociais” (Bittar, 2012, p. 579), pois “toda norma de justiça se funda sempre em um lastro extraído do mundo da vida” (Bittar, 2012, p. 578), o que nos mostra que uma justiça procedural sem resultado justo se converte em neutralidade mantenedora do *status quo*.

Esse entendimento mostra que a sociedade é constituída não em sua forma principiológica, mas em sua substantividade. Os atores sociais possuem interesses, disputam lugares de enunciação e posições sociais e estão objetivamente constituídos por relações de poder. Isso significa que o procedimento não é cego às influências do mundo social, o que nos permite apontar para a ideia de que procedimento e substantividade social não se opõem absolutamente. Para articulá-los, no entanto, é necessária a constituição de uma ferramenta de mediação social, que Habermas (2020), como já apontamos, elege como sendo o direito. Acontece que tal mediação não é, como se poderia supor, meramente jurídica, ela é político-social, por isso a facticidade da vida se encontra com a normatividade legitimada no Estado.

A justiça se dá na luta, que se realiza como processo plural, como lutas por reconhecimento (Honneth, 2003; Huttunen, 2008), em que a democracia não é vista apenas como escolha de bens, direitos e serviços em uma prateleira, mas como produção de vontade na deliberação, constituindo-se como um processo de trocas intersubjetivas. Essa compreensão é possível porque “a teoria do discurso conta com a *intersubjetividade de ordem superior* dos processos de entendimento que se efetuam pelos procedimentos democráticos ou nas redes de comunicação de esferas públicas políticas” (Habermas, 2020, p. 382). Isso sinaliza que a democracia não está centrada no Estado, embora careça em alguma medida de institucionalização, mas está nas interações que se organizam procedimentalmente nas esferas deliberativas que se legitimam pela aceitação dos pressupostos de reconhecimento, remetendo-nos à “imagem de uma sociedade descentrada” (Habermas, 2020, p. 384-385).

Na descentração social, a justiça alcança os poros da sociedade e caminha ao lado da democracia como forma política comunicativamente constituída. A existência no mundo não é metafísica, ela é estruturada por formas de comunicação instituídas em jogos de linguagem (Wittgenstein, 1979) que produzem os significados nos contextos concretos, embora possua sua transcendência intramundana própria. A justiça não está em uma essência metafísica, como conceito orientador, mas está nas interações, no intercâmbio dialógico que promove os consensos que podem ser assumidos racionalmente pelos concernidos. A justiça é um “processo de aprendizagem coletiva” (Bittar, 2012, p. 571).

Nesse arcabouço, Habermas não desconsidera a sociedade civil e uma concepção substantiva ainda que fraca, porque é o mundo da vida com as suas concepções de fundo que

fornece a substância da cultura política necessária para a emersão do mundo político-democrático:

Na verdade, as comunicações políticas filtradas em termos deliberativos dependem de recursos do mundo da vida – de uma cultura política da liberdade e de uma socialização política esclarecida, sobretudo das iniciativas de associações formadoras de opinião que se formam e se regeneram em grande medida de maneira espontânea e que, em todo caso, dificilmente são acessíveis às intervenções diretas do aparelho político. (Habermas, 2020, p. 386)

Em Habermas, a concepção de justiça está sustentada em uma teoria democrática, em um procedimento instituído em estrutura deliberativa que se institucionaliza e se justifica publicamente como racionalidade.

No que toca à concepção de justiça, Habermas (2020) aponta para as dificuldades que possuem as concepções filosóficas quando suas pretensões são puramente normativas. Daí o caráter pervasivo da tensão entre facticidade social e validade normativa, pois não é possível orientar-se, para a definição de um sentido de justiça, apenas por aquilo que tocaria o direito que se acha “na rua” e aquele direito que se acha apenas “na lei”. Entre a lei e a rua há uma tensão constitutiva e nunca solucionada que encontra sua elaboração provisória, mas historicamente adequada, no processo permanente de erguimento das pretensões de validade suscetíveis de crítica.

A produção comunicativa da justiça promoveria o resultado mais adequado às concepções ordenadoras do mundo da vida e preencheria um requisito de aceitação racional coletiva, pois seu resultado seria pautado na igualdade, na liberdade de participação e na não coerção. Por isso, todo apagamento ou silenciamento carrega sentidos de injustiça como ponto de partida. Sem reconhecimento recíproco, não há diálogo, mas também não há a possibilidade de um sentido de justiça que se consubstancia em resultados equitativos ou reparadores.

Tal como se vê em relação ao conceito de emancipação, a justiça em Habermas também é um parâmetro aberto e se constitui em seus contornos conforme as estruturas de uso em situações concretas (jogos de linguagem). Com isso, são as lutas sociais e em especial as lutas por reconhecimento que fornecem, em cada tempo histórico, os sentidos de justiça compatíveis com as novas exigências sociais.

É com esse sentido que acabamos de expor que podemos entender o processo comunicativo que equilibra os interesses e promove a aceitação de um princípio geral para ordenar a vida social:

Esse equilíbrio de interesses se efetua em forma de compromissos entre partidos estribados em potenciais de poder e em potenciais de sanção. As negociações desse tipo pressupõem, certamente, a disponibilidade para a cooperação; a saber, a disposição de, respeitando as regras do jogo, chegar a resultados que possam ser aceitos por todas as partes, ainda que por razões distintas. Mas essa obtenção de compromissos não se efetua na forma de um discurso racional [*sic*] que neutralize o poder e exclua a ação estratégica. A despeito disso, a equidade dos compromissos é medida por condições e procedimentos que, por sua vez, necessitam de uma justificação racional (normativa) com respeito a se são justos ou não. Diferentemente das questões éticas, as questões de justiça não estão por si mesmas referidas a uma determinada coletividade. Pois, para ser legítimo, o direito politicamente estabelecido tem pelo menos de guardar conformidade com princípios morais que pretendem ter validade geral para além de uma comunidade jurídica concreta. (Habermas, 1995, p. 44-45)

Como parâmetro aberto, mas tendente a reforçar a cultura política democrática, a justiça é forma de um conteúdo a ser fornecido pelos concernidos. Daí o reconhecimento do outro e da sua capacidade de pronunciar o mundo se apresentar como condição para a emergência de um patamar de justiça social, seja no plano das relações entre indivíduos, seja no plano institucional ampliado. Se, por um lado, em Habermas não há um sujeito portador da justiça e da verdade histórica (Bittar, 2012), por outro, os sentidos de justiça emergem da pluralidade das lutas e da participação de sujeitos sociais concretos. Por isso, um princípio de inclusão do outro sempre fornecerá, a princípio, um critério importante a partir do qual avaliar as condições de possibilidade para a justiça política.

### 8.1.3. Síntese possível e desdobramentos: justiça entre procedimento e substantividade

Ambos os autores desenvolvem certo universalismo interacional, permitindo sustentar as possibilidades humanas como potenciais de realização em contextos de integração e interlocução social que se consolidam no mundo concreto. Pode-se tratar até de um universalismo contextual, uma leitura crítica do projeto do esclarecimento, pois abarca sentidos plurais que comportam a inclusão e o reconhecimento como categorias ordenadoras. Daí a justiça inerente à luta contra a desumanização: “To associate Freire with Habermas’ theory of communicative action allows us to propose development models that suggest universal human possibilities whose realization is impeded by relations of social domination” (Torres, 2022, p. 15)<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> *Associar Freire à teoria da ação comunicativa de Habermas permite-nos propor modelos de desenvolvimento que sugerem possibilidades humanas universais cuja realização é impedida por relações de dominação social (tradução nossa).*

O sentido de justiça não está dissociado do mundo das relações sociais (mundo vivido em Freire e mundo da vida em Habermas), e seu fundamento, em ambos os autores, é a democracia como forma de vida (Freire) e forma institucional (Habermas). Não existe justiça sem relações sociais baseadas na igualdade e no reconhecimento positivo dos sujeitos na esfera pública. Por isso, a democracia se apresenta como um paradigma importante, pois, como forma de vida, ela se torna a condição de possibilidade para a produção da categoria política da justiça social.

É nessa ligação que defendemos a aprendizagem para a democracia como uma finalidade que define a escola dentro de uma cultura política orientada para a emancipação, pois a construção dos valores democráticos e o acesso ao conhecimento poderoso podem permitir a emergência de novos sentidos de justiça orientados para a defesa da equidade e da pluralidade social. Sobre esse ponto, Torres (2022) novamente nos auxilia quando escreve que:

It is clear that both Freire and Habermas apply the concept of praxis as collective learning in contrast to the possessive individualism of neoliberalism. It follows that this effort toward a dialogical understanding of learning has profound implications for educational activities, both formal and informal. The central thesis is that various forms of critical literacy are needed to develop individual autonomy and collective practice. This notion of reflexive learning underlies the concepts of subjective development in both Freire and Habermas and provides the key to understanding the context of democratization and its relation with the social movements. (Torres, 2022, p. 15)<sup>56</sup>

No plano institucional, a escola pode fortalecer as concepções de justiça e a democracia se seus compromissos estiverem sustentados em uma cultura política baseada na autonomia e na defesa da liberdade individual e coletiva. Essa cultura é produzida por distintos processos que se constituem no âmbito de lutas por reconhecimento, inclusive na escola. Pode-se compreender haver uma afinidade eletiva<sup>57</sup> entre os modelos de justiça social como conceito político tanto em Freire quanto em Habermas, porquanto em ambos a sustentação dos sentidos

---

<sup>56</sup> *É claro que tanto Freire como Habermas aplicam o conceito de práxis como aprendizagem coletiva em contraste com o individualismo possessivo do neoliberalismo. Segue-se que esse esforço em direção a uma compreensão dialógica da aprendizagem tem profundas implicações para as atividades educativas, tanto formais como informais. A tese central é que são necessárias várias formas de letramento crítico para desenvolver a autonomia individual e a prática coletiva. Essa noção de aprendizagem reflexiva está subjacente aos conceitos de desenvolvimento subjetivo tanto em Freire como em Habermas e fornece a chave para compreender o contexto da democratização e a sua relação com os movimentos sociais* (tradução nossa).

<sup>57</sup> Expressão weberiana utilizada para caracterizar as semelhanças entre as formas históricas do capitalismo como cultura e a ética religiosa do protestantismo ascético que consolidarão o processo da modernidade. Essa expressão é utilizada por Carlos Alberto Torres em nosso Exame de Qualificação para indagar sobre as semelhanças constitutivas entre um modelo de justiça social em Habermas e o modelo de educação para a justiça social em Freire.

de justiça está em uma teoria democrática e comunicativo-dialógica. É a democracia como cultura que sustenta os valores da equidade, da justificação, da razão pública e dos procedimentos que informam as ações sociais institucionalmente constituídas.

Educação e democracia permitem pensar os sentidos de justiça para além da escola. É no cerne anárquico de uma justiça igualitária e no caráter deliberativo da formação da opinião e da vontade, na escola expressos em seu projeto educativo em sentido amplo, que se vislumbra a possibilidade emancipatória no plano da formação ativa das disposições para a vida democrática.

A concepção procedimental é a estrutura que mais adequadamente pode amparar os conflitos e as tensões de uma sociedade marcada pelo pluralismo moral. O procedimento como estrutura universal é espaço dialógico, é lugar de expressão das pluralidades não hierarquizadas, portanto espaço de subjetivação e potência. A noção de justiça procedimental não encampa uma concepção de bem específica, mas cria as condições de possibilidade para a produção de consensos e as resoluções dos conflitos. Por isso, sua configuração não comporta uma relação descaracterizadora sob a forma da desigualdade e da relação entre opressores (elite) e oprimidos.

Dessa maneira, a justiça passa a ser pensada no contexto da relação entre o mundo da vida e o sistema. A justiça é conceito procedimental que permite a porosidade das instituições, e a escola como componente da estrutura básica da sociedade (Rawls, 2000a) possui fortes compromissos com a equidade e a justiça.

O conceito não é a palavra, é a ideia que congrega um conjunto de sentidos articulados, formulada a partir das condições concretas de vida, o que nos permite repensar as relações de dominação. A proposta educacional de Freire nos ajuda a operacionalizar pedagogicamente um conceito de justiça social ao lado do procedimentalismo habermasiano. É possível relacionar, a partir de uma noção de justiça equitativa (que reconhece, no diagnóstico, a existência de assimetrias e desvantagens concretamente produzidas), a noção de democracia radical em Habermas com base em uma concepção de pedagogia crítica freiriana. Esta não subsiste sem uma teoria da democracia e sem uma concepção de justiça política.

As dimensões procedimentais em Habermas encontram formulação educacional em Freire, com certa mediação possível a partir da equidade em John Rawls (2000a, 2000b). As teorias desses autores, *mutatis mutandis*, nos permitem sustentar, em termos de justificação racional e política, formas mais igualitárias de relação social exigidas por sociedades democráticas. É uma concepção de democracia que informa as concepções de justiça social exigidas para o seu estabelecimento. Dito de outro modo, é o tipo de imagem que temos da



sociedade e das relações sociais que nos informa as concepções procedimentais a partir das quais essa sociedade funcionará.

No arcabouço das duas teorias, há uma forte crítica de fundo ao poder que se institucionaliza sem a consideração das interações como liame simbólico da vida social. O poder, quando exercido comunicativamente, permite a consolidação de uma porosidade social capaz de fazer penetrarem, no âmbito decisório, as demandas sociais oriundas dos distintos mundos da vida. Aqui a teoria crítica social e pedagógica mostra toda a sua força mobilizadora, pois fornece significativa exigência normativa, internamente constituída no âmbito de suas premissas teóricas, ao exercício do poder e à sua legitimação em sociedades com pretensões igualitárias. Independentemente de sua configuração concreta, a democracia que resulta do campo teórico-prático crítico reservará espaço ao procedimento, ao diálogo e ao reconhecimento, mostrando que aquilo que efetivamente merece o nome de justiça passa pela práxis social dos atores em processos plurais de interação nas esferas públicas, sejam especializadas, sejam difusas.

De maneira sintética, é possível dizer que a justiça social como um conceito político em Freire e Habermas se articula com fortes sentidos de inclusão do outro, não como um ente abstrato formalmente concebido, mas como um sujeito encarnado e inserido nas relações sociais concretamente existentes. Dispositivamente, pode-se apontar para a convergência entre o conceito de justiça que deriva da obra de Habermas e a proposta político-pedagógica inerente à obra de Freire. Nesse alinhamento conceptual, a práxis dialógica que decorre da obra de Freire nos encaminha para uma formação social capaz de recepcionar distintas lutas por reconhecimento e redistribuição dos contrapúblicos.<sup>58</sup>

Tendo a democracia como ponto de inflexão das duas teorias, não se pode entender um conceito de justiça social e uma prática pedagógica concreta fora do horizonte abrangente da cultura política democrática, em outros termos, fora de um Estado de Direito legitimado socialmente pelo procedimento de formação discursiva da vontade. Toda sociedade possui processos de deliberação social, que ocorrem em diferentes instituições e espaços.

---

<sup>58</sup> De modo convergente com a forma contemporânea das reivindicações de justiça, Fraser (2006) entende que as lutas por justiça devem articular tanto a pauta da redistribuição como a do reconhecimento e indaga (p. 239): “no que diz respeito aos grupos submetidos aos dois tipos de injustiças, qual será [a] combinação de remédios que funciona melhor para minimizar, senão para eliminar de vez, as interferências mútuas que surgem quando se busca redistribuição e reconhecimento ao mesmo tempo?”. Não considerar essa dupla dimensão da injustiça contra os “esfarrapados do mundo”, por exemplo, ao se pensar nos sentidos emergentes no contexto escolar é não considerar a complexidade do problema da justiça, pois as dimensões da economia estão inevitavelmente conectadas com as da formação da identidade ou da existência reconhecida na esfera pública.

A escola, como instituição social, possui suas estruturas deliberativas, as quais estarão mais ou menos conectadas com sentidos democráticos quanto mais dialogicamente forem orientadas. Uma sociedade fundada no silêncio (Freire, 1980) não pode realizar princípios de justiça como a busca por reconhecimento na esfera pública. Isso porque só se aprende a “ser justo” dentro dos processos de aprendizagem que uma sociedade oportuniza aos seus membros, posto que existe uma relação entre os princípios organizacionais de uma sociedade, as capacidades de aprendizagem e seus níveis de desenvolvimento (Habermas, 1980, p. 29).

A democracia como forma legitimadora da justiça e do direito é uma construção social, não é natural e não pode ser “ensinada” verticalmente. Democracia se aprende na vivência, no cotidiano das relações sociais, no enriquecimento das estruturas relacionais do mundo da vida, na ampliação da razão comunicativa, no enfrentamento à distorção da linguagem, no reconhecimento dos lugares de enunciação, na escuta sincera do outro, na tematização crítica da realidade social, etc.

Outro instigante ponto de tangência é o que se dá entre o cerne anárquico da democracia (Habermas) e a libertação (Freire), em que a democracia radical faz emergirem os sentidos de justiça compatíveis com a emancipação como parâmetro normativo e realidade factual. São sentidos que se articulam em torno da consideração positiva do fato do pluralismo (de raça, classe, etnia, visões do mundo, etc.) e, portanto, recusam sentidos iliberais que repousam sobre o princípio da restrição participativa, apesar de possuírem alguma base popular da qual tiram sua legitimação. Logo, o caráter popular de uma decisão, ainda que procedimentalmente organizado, não garante um princípio de justiça como equidade, pois não pode, por sua própria natureza, se comprometer com a diferença e a pluralidade que conformam a vida social.

A crítica a regimes iliberais não deve nos levar a adotar automaticamente o princípio do liberalismo. Pelo contrário, as insuficiências de um liberalismo sem freios e indiferente às diferenças são largamente conhecidas. O conceito de democracia sempre trará implicações normativas, e sua legitimidade repousa sobre uma universalização consensual de valores, o que nos coloca diante de uma tensão entre concepção formal e concepção substantiva de justiça social.

Ainda que de maneira atenuada, todo procedimento possui uma ética, que estrutura as formas de agir em direção a uma finalidade desejada por um valor compartilhado. Ainda que concebamos um recurso teórico como o “véu da ignorância” rawlsiano, não podemos abrir mão de uma certa concepção fraca do bem (Rawls, 2000a), orientadora dos sentidos de igualdade e liberdade, embora esses conceitos possam ser considerados em sua forma como significantes vazios (Laclau, 2011). Com base nesse entendimento, a ética universal do ser humano em Freire

(Polli, 2006) não pode ser interpretada como um estreitamento das estruturas procedimentais que conformam um processo deliberativo aberto. Também não compreendemos tal ética como uma tentativa de fundamentação última, pois o sujeito se faz na história como possibilidade (Freire, 1993).

São os sentidos históricos de justiça que emergem das relações sociais que precisam ser considerados em nossa teorização sobre formas desejadas de vida em uma sociedade democrática. A eticidade freiriana está na história e sua forma encontra seu conteúdo nas relações situadas. A legitimação pelo procedimento não garante por si a legitimidade factual se não cumprir requisitos de inclusão e equidade sem os quais uma formação da vontade política resulta distorcida. Considerar as dimensões concretamente existentes fornece ao procedimento inerente à soberania o caráter verdadeiramente popular.

Por essa razão, regimes iliberais não podem cumprir o desiderato democrático em sentido amplo, pois não podem considerar a totalidade da comunidade escolar como sujeito competente para participar em seu interior. Uma escola assim constituída não reúne as condições de tematização das problemáticas do mundo da vida e não podem favorecer formas de vida emancipada.

## **8.2. A escola como comunidade política: igualdade e participação**

Na história do pensamento filosófico, quando nos amparamos em certa narrativa sobre o nascimento da razão grega como filha da *polis* (Vernant, 1986, 1990), somos remetidos à emergência de dois conceitos estruturantes da participação no espaço público, a saber, a isonomia e a isegoria, posto que “o que implica o sistema da *polis* é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder” (Vernant, 1986, p. 34).

Poderíamos nos perguntar se tais categorias forjadas no cadinho da cultura grega clássica ainda poderiam servir de parâmetro para pensarmos o funcionamento das democracias contemporâneas, altamente complexas e funcionalmente diferenciadas. Se tomarmos o tempo lógico (Goldschmidt, 1963) como uma referência importante para entendermos a potência dos conceitos, certamente as categorias em questão podem fornecer parâmetros interessantes para a formulação de estruturas de uma teoria ideal, não no sentido de desconsiderar as relações sociais concretas, mas no sentido de buscar referentes a partir dos quais a experiência social possa ser descrita e organizada.

Com a escusa de um parágrafo que se aproxima de justificações ligadas à teoria do conhecimento, utilizamos essa formulação para apresentar a necessidade de considerar a igualdade como um parâmetro normativo importante para teorias emancipatórias, em geral, e para teoria pedagógica crítica, em particular. De fato, apenas sobre um solo de igualdade material se pode pensar a esfera do reconhecimento que perpassa a comunicação entre os atores no mundo social. Sem um grau mínimo de igualdade (isonomia) e direito de participação (isegoria), não é possível a formação de uma esfera participativa inclusiva e plural.

Na obra que temos utilizado para fundamentar aspectos específicos de nossa reflexão político-pedagógica (Freire, 1993), Freire focaliza a participação “enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder” (Freire, 1993, p. 73), na medida em que se trata de um direito de cidadania. Se participação significa ser sujeito que possui voz, a expressão no espaço público ou coletivo só pode ser pensada como um direito de se colocar nas diferentes situações da vida.

No contexto de uma prática progressista, há uma contradição real quando, mesmo proferindo um discurso emancipatório, o educador silencia, verticaliza as relações com os alunos e não abre espaço para que o encontro se constitua como um evento de indagação, de curiosidade, de construção, desconstrução e reconstrução, enfim, uma prática que não realiza os pressupostos participativos que caracterizam toda ação que faça jus à denominação de progressista.

A busca por igualdade no espaço escolar implica a construção de um lugar comum de circulação de discursos, em que *pretensões de validade suscetíveis de crítica* (Habermas, 1992, 1999) são apresentadas sobre a base do reconhecimento intersubjetivo. Esse pressuposto de democracia como participação materializada no discurso racional organizado em pretensões de validade traz uma exigência para a escola de grande monta. Com tal pressuposto, que longe está de ser uma mera declaração de intenções ou um mero princípio generalizante, compromete a escola com um arranjo das interações de outra ordem. Nessa nova estrutura, a escola é vista como espaço interacional próprio de uma comunidade de comunicação, uma comunidade de fala.

A escola seria uma comunidade de falantes organizados em torno do reconhecimento intersubjetivo que permite a expressão mais igualitária possível dos distintos mundos da vida. Isso quer dizer que, como comunidade, a escola é compartilhamento de valores, mas também, como espaço interacional, é abertura para a emergência de posições distintas sobre o mundo, daí o lugar para as pretensões de validade organizadas em torno dos pressupostos de inteligibilidade, verdade, correção normativa e sinceridade (Habermas, 1999).

Em termos operativos, a estrutura que de maneira mais acabada pode predispor ao alcance desse pressuposto é o círculo de cultura (Freire, 1980). Não sendo um mero sucedâneo para a ideia de sala de aula, o círculo de cultura é espaço, escusada a redundância, de circulação da palavra, uma esfera de interação inclusiva organizada sob a rubrica da igualdade, pois não há hierarquia preestabelecida como em uma sala de aula, por exemplo, onde via de regra um professor constitui o centro do olhar e é aquele que tudo vê e, em tese, tudo controla. Daí ser a “vigilância hierárquica” um dos dispositivos mais acabados da tecnologia de disciplina desse espaço institucional (Foucault, 2013, p. 165).<sup>59</sup>

O círculo de cultura favorece o olhar para o outro. Como não há cantos, não há os deixados de lado. Sua organização geométrica revela sentidos compatíveis com a circulação própria do poder comunicativo, ainda que no espaço restrito de uma determinada “turma”. O círculo de cultura é um espaço também simbólico que predispõe a outras experiências de aprendizagem e pode ser pensado como *locus* potencial para o estabelecimento de comunicações abrangentes.

No círculo de cultura, a comunicação é policêntrica, é pluridirecional e descentra os sujeitos de um único lugar de enunciação, pois cada proposição apresentada pode ser reconfigurada pela dinâmica interacional produzida em seu interior. Não estaríamos idealizando o argumento se disséssemos que o círculo de cultura é parte de um dispositivo organizacional coerente com uma epistemologia que reconfigura a práxis linguística no espaço escolar — embora ele não tenha, em sua origem, sido pensado para a escola formal.

Nessa forma de organização, quem é o protagonista? Quem está no centro do processo de ensino-aprendizagem? Diante de um paradigma comunicativo-dialógico, tais perguntas são equívocas, pois o protagonismo, sem anular as disposições individuais, é sempre produção coletiva, empreendimento cooperativo e compartilhado instituído sobre a base do reconhecimento intersubjetivo. O centro da aprendizagem é fluxo comunicativo, como um tipo de descentração — Habermas herda essa noção de Piaget — que nos afasta da filosofia do sujeito que tudo sabe e tudo domina em sua relação com o mundo.

---

<sup>59</sup> Para o aprofundamento dos dispositivos de controle nas instituições, recomendamos em especial a leitura do Capítulo 2 – *Os Recursos para o Bom Adestramento*.

### **8.3. Seria a pedagogia crítica um paradigma adequado para estabelecer a relação entre educação, formação do sujeito e justiça social?**

Como pressuposto, a pedagogia se enriquece quando incorpora a crítica como um predicado essencial de sua formulação. A pedagogia é entendida não como proposta de ensino voltada às tecnologias instrucionais, embora isso seja fundamental em uma proposição educativa. Mais amplamente, uma pedagogia crítica é campo teórico-prático voltado para a transformação das estruturas de compreensão e ação, orientada pela humanização e por um marcado compromisso político e pedagógico (Freire, 1980, 2019; Pimenta; Severo, 2021; Franco, 2003, 2012).

Se perde seu caráter de crítica do tempo presente, a pedagogia se torna apenas um instrumento, uma tecnologia da prática que se volta para a instrução. Retirado da pedagogia o conteúdo sociopolítico, o que lhe resta é a tecnicidade de um procedimento de ensino. Portanto, como discurso, a pedagogia se apresenta não apenas como campo do saber, mas como o exame das condições de formação e desenvolvimento de indivíduos entendidos como sujeitos sociais. Nesse entendimento, há compromissos entre a pedagogia e as lutas por direitos que são travadas em distintos espaços da vida social.

Para a pedagogia ser efetivamente crítica, é necessário que esteja comprometida com projetos sociais de transformação, que incluem a luta por direitos e a reivindicação de reconhecimento. Como teoria crítica do tempo presente, também se realiza em uma prática de desconstrução e reconstrução dos paradigmas de pensamento que adentram a escola e se tornam seu “currículo”.

É com tal perspectiva que a pedagogia pode ser instrumento de reconfiguração da escola, ao ser entendida como uma instituição complexa que sofre múltiplas determinações. Seu conteúdo crítico se apresenta como uma de suas marcas epistemológicas, no sentido de que conhecer o fenômeno educativo significa compreendê-lo na tensão entre os limites e as possibilidades no interior das quais os sujeitos atuam.

A pedagogia crítica tem como objeto o mundo vivido, as relações sociais concretas, não estando circunscrita ao espaço-tempo da sala de aula; ela é práxis, isto é, é uma forma de ação teoricamente fundamentada. A práxis em sala de aula ou congênere já é uma síntese de múltiplas determinações (Marx, 1999), o que torna o trabalho docente instituído no interior de uma totalidade social que não só o atravessa, mas o transcende. A pedagogia crítica reconstrói as mediações dessas determinações da práxis. Portanto, o que ocorre em uma escola é sempre

a expressão, ainda que refratada, de elementos já presentes na formação social na qual ela se insere.

Novamente a arquitetura conceitual de Freire e Habermas nos auxilia, pois nela temos condições de perceber alguns aspectos que constituem a mediação entre escola e sociedade, como uma correia de transmissão entre o mundo político amplo e a escola como instituição.

Com esse entendimento também podemos perceber com outras lentes a ideia de “abrir a escola”. Primeiramente, é importante destacar que a escola já está simbolicamente aberta, quer aceitemos, quer recusemos essa constatação, pois em suas salas de aula o mundo inteiro já está presente. Com a imagem da “aula cheia” (Cf. Corazza, 2012), podemos compreender como uma aula já começa com toda a sociedade pulsando em seu interior.

Quando usamos a metáfora da abertura da escola, estamos apenas tornando consciente seu caráter de integração à sociedade e ao seu entorno. Os sujeitos que habitam ou significam seu espaço como lugar social subjetivo trazem suas demandas vivenciais que a todo momento, mesmo quando há tentativas de bloqueio, estão se presentificando. Nessa leitura, não é demasiado dizer: uma aula é um encontro social que traz todas as marcas das tensões vivenciais existentes nos contextos de vida.

Paulo Freire alcança a prática com base em uma teoria social. É por tal razão que, nesse educador, teoria social e pedagógica se identificam, possuem afinidade eletiva, mas por isso mesmo não são uma única e mesma coisa. A práxis pedagógica é social, parte de uma práxis mais geral, mas as determinações são dialéticas e pluriunívocas. Não fosse assim, a práxis docente seria apenas reprodução do existente.

A práxis pedagógica crítica está situada em uma totalidade, e sua atividade ocorre sempre no contexto das relações sociais mais amplas. O ato educativo na escola, pela sua natureza, ocorre predominantemente em uma instituição formatada historicamente, e isso o dota de características específicas que nos permitem conceituá-lo como práxis.

Ao longo do trabalho, valemo-nos do campo semântico da práxis e do ato educativo para apreender aspectos relativos à atuação docente e à aprendizagem reflexiva no contexto da formação do ser social, em que o indivíduo forma a sua rede de relações e as interações. Nesse processo, a formação na escola precisa ser vista no âmbito das interações, não possuindo sentido determinado, embora seja orientada por objetivos. A pedagogia crítica concebe o mundo como seu objeto de conhecimento, mas, considerando que o mundo são os “outros”, ele é constituído pelas relações estabelecidas em distintas e múltiplas situações de interação. O contexto da escola exige uma docência pensada a partir das situações concretas.

Por essa compreensão, a mudança da escola passa pela mudança de um coletivo com compromissos democráticos. Não basta apenas um professor bem formado para construirmos democracia e formação de caráter emancipatório, mesmo porque a noção de “boa” formação é dependente dos valores sociais em jogo. Para alguns, por exemplo, uma boa formação pode ser aquela de caráter (neo)tecnicista, ao passo que, para outros, pode se tratar daquela voltada a uma perspectiva de escola nova; para outros ainda, pode ser aquela voltada para o conhecimento crítico.

O sentido do que é uma boa formação e do que é ser um “bom professor” está em disputa (Cunha, 1994), assim como o currículo e a escola como um todo (Arroyo, 2011). Embora necessária, a formação docente é um dos aspectos que contribuem para a reconfiguração da escola como uma instituição de caráter democrático. A escola e a educação são determinadas pelas condições sociais próprias do seu contexto.

Face a tal panorama, ao longo da pesquisa lidamos com a problemática de uma teoria do discurso e do diálogo como paradigmas críticos comprometidos com a ação social orientada para a emancipação. Entendemos a comunicação e o diálogo críticos, abertos, não coercitivos, estruturados pela chave do reconhecimento recíproco como uma estrutura conceitual crítica coerente com sentidos democráticos. Não se trata de uma crítica autoritária e silenciadora, mas de uma forma de elaboração sempre aberta para recepcionar os elementos que são percebidos como problemáticos no mundo da vida.

Comunicação e diálogo, criticamente constituídos, são formas de ação, devendo ser vistos como parâmetros que estruturam os modos de agir em situações sociais concretas. Considerando que “[...] a ética do discurso remete a e depende de uma teoria do agir comunicativo” (Goergen, 2005, p. 41), entendemos a ação dos atores na escola como um colocar-se ético no mundo por meio da linguagem do reconhecimento. E então aparecem importantes sentidos de justiça, porquanto, em seus fortes compromissos com a equidade, incorpora a inclusão radical, o reconhecimento de direitos e a necessária autoria como condição de formação do ser social.

“A ética do discurso é, portanto, uma teoria moral que pressupõe a linguagem” (Goergen, 2005, p. 41). Por teoria moral deve-se entender um conjunto de pressupostos, conceitos e valores que explicam a prática social dos sujeitos. A moralidade se refere à prática. Por isso, a comunicação e o diálogo remetem ao agir, e os pressupostos universais da linguagem não podem ser interpretados como destituídos de referência ao campo dos valores sociais, pois isso representaria um afastamento da própria sociedade na qual o agir comunicativo-dialógico se insere.



O valor é inerente à ação social, não obstante ela possa se apresentar segundo outras tipologias: com respeito a fins, afetiva ou motivada pela tradição (Weber, 2009). A ação social é complexa e, em cada conduta de um ator, se revela uma densa teia de significados compartilhados que a dotam de sentido.

Nesse prisma da ética do discurso e da ação dialógica, a ação constitutiva do processo de ensino-aprendizagem posiciona alunos e professores como sujeitos. Disso resulta que a democratização social que atravessa a escola passa necessariamente pela construção de uma esfera de diálogo intersubjetivo, não necessariamente institucionalizada, no interior da qual emergem as vozes sociais como polifonia (Bakhtin, 2013; Pires; Tamanini-Adames, 2010).

Nessa leitura, a escola é um lugar que recebe distintas formas de conflitos sociais, desenvolve estruturas de entendimento possíveis em cada situação e organiza a sua prática por um currículo entendido como abertura, em que os “conteúdos” se apresentam como meios para a compreensão crítica do mundo e das relações sociais que o constituem.

Desse modo, do ponto de vista da justiça como um conceito operativo voltado para a equidade, um projeto que articula escola, práxis docente e democratização social pressupõe uma revalorização da escola como instituição social. Esse revigoramento a repõe como uma esfera própria de circulação discursiva, ou seja, interação social e ação cultural. As possibilidades formativas que emergem do pensamento de Habermas e Freire exigem dos educadores um compromisso de fundo com uma democracia como horizonte de vida que alberga a diversidade e os conflitos sociais. Construir uma escola democrática é incorporar sentidos de justiça que preservem a liberdade e a igualdade dos indivíduos no acesso aos saberes necessários para a sua ação no mundo.

Visto como práxis social e pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem é democrático quando recebe a sociedade em seu interior, quando se percebe como prática situada no interior de um conjunto de relações efetivas. Seu fundamento é a relação estabelecida entre professores, alunos, coordenadores, diretores, pais, etc.

A aprendizagem, como temos insistido, é a aprendizagem do ser social dentro das condições concretas de uma instituição social chamada escola. Ela está ancorada na cultura, seja a dos estudantes e da comunidade escolar como um todo, seja aquela inerente ao pressuposto transcendentalmente intramundano da democracia como valor cultural abrangente.

Por conseguinte, uma nova concepção de escola tal como a concebemos é possível, a saber, a de uma instituição que trabalha com o conhecimento e se situa criticamente no seu tempo histórico, com suas tensões e contradições. O conhecimento é entendido amplamente e não se confunde com meros conteúdos de ensino, pois a escola se apresenta como lugar de ação

cultural e práxis social coletiva (Freire, 1980, 1984). Pedagogia crítica, como fundamento da práxis social e pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, é a estrutura que fornece sentido ao que se faz em uma escola democrática reconfigurada pelo valor da justiça como equidade. Sua fundamentação está na problematização, no diálogo como essência, na ação cultural crítica, na recepção do mundo da vida como estrutura significativa para ação e na construção de uma esfera de participação baseada no reconhecimento mútuo.

Tomados em conjunto, temos uma concepção de ensino-aprendizagem que, partindo do concreto, ao mesmo tempo transcende as relações indexicais e assume a forma de pressupostos pragmáticos. Tal é a contribuição de uma concepção de pedagogia crítica para a justiça como equidade, como um conceito que se volta não apenas à redistribuição, mas ao reconhecimento como uma condição do ser social dotado de competência e direitos. A chave do reconhecimento, do mundo da vida e da formação de uma esfera de participação crítica estrutura uma ação que não pode abrir mão da escuta e da argumentação, isto é, do recepcionar as reivindicações de validade sem recorrer a meros argumentos de autoridade e oferecendo razões que são suscetíveis de crítica.

Nesse prisma, a ação docente é a organização das condições de tematização do mundo, de mediatização com base em um currículo que se apresenta como diálogo crítico com a tradição. Isso não significa a desconstrução de todo paradigma que se legitimou ao longo da história, mas uma abertura para perceber nossas formas de conhecimento como construções sociais erguidas em contextos e relações culturais específicas.

É nessa relação com a história e com a aprendizagem da palavra crítica que percebemos a nós mesmos como sujeitos históricos. À medida que se historicizam as relações com o conhecimento, os educandos adquirem condições de se perceberem como seres que se põem em linha de continuidade de um passado que se presentifica no contexto do ensino, pois o diálogo com a tradição é uma ação geracional. Logo, os educandos percebem que suas histórias de vida se encontram com a própria história dos sistemas de pensamento e com os saberes que eles recepcionam criticamente, percebendo sua gênese social e, com isso, podendo se colocar em linha de continuidade dessa história. Entendemos que esse é o significado do tornar-se sujeito no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

\*

Pelo que se argumentou até aqui, destacamos que toda aprendizagem se relaciona com uma história de vida, por isso a noção de reconhecimento e sujeito se mostram como

estruturantes da teorização oferecida com base na ética do discurso e do diálogo crítico. No limite, toda ação de ensino-aprendizagem é uma relação social que contribui para a formação do sujeito, de um ser mais que se coloca na posição crítica como agente histórico.

Todavia, esse sujeito não pode ser compreendido como soberano, autorreferenciado e translúcido a si mesmo, o que significa que ele se constitui em uma história de vida que vai se tornando consciente a ele, mas sempre como trajetória aberta. Ao nos posicionarmos contra a soberania desse sujeito alargado, estamos remetendo ao lugar de uma biografia que se constitui na tensão entre determinação e indeterminação, a qual insere o sujeito na história (Freire, 1993).

Na aprendizagem crítica, a biografia do sujeito se mostra como uma construção ligada à capacidade de narrar a si mesmo, de usar a sua palavra para formular discursivamente a sua história. O pressuposto é de que formamos quem somos pelo tipo de narrativa que fazemos de nós, pelo tipo de história que construímos. Somos, desse modo, uma construção social discursiva, posto que somos tecidos pela palavra.

Esse pressuposto é importante porque, nas relações de ensino-aprendizagem, ser sujeito passa pela enunciação de quem somos, que, no contexto dos círculos de cultura, pode significar o aprendizado das formas de dizer. A aprendizagem da palavra, que implica o ler e o escrever o mundo, amplia a capacidade de dizê-lo. É em tal perspectiva que Fiori, no prefácio à *Pedagogia do Oprimido*, se refere a Freire no contexto da experiência do alfabetizando:

[...] a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. (Fiori, *in* Freire, 2019, p. 16-17)

Como já assinalamos, a tradução pedagógica *avant la lettre* de Habermas é inequívoca. Ao começar a ler, o alfabetizando expressa juízos, isto é, apresenta pretensões e juízos sobre o mundo; a reprodução do movimento da experiência vivida é a tematização das categorias do seu mundo da vida, antes vivido de maneira pré-reflexiva e, portanto, sem problematização; a assunção da consciência, isto é, o processo gradual de conscientização, é o correlato da aprendizagem histórica capaz de reconfigurar a própria noção de eu; e o ser testemunha de uma história da qual se é autor apresenta, entre outras coisas, a ideia de que a trajetória de um indivíduo está inevitavelmente conectada com o movimento da sociedade, o que, em Habermas, se conecta com uma identidade do eu que se relaciona com a própria biografia (Habermas,

1992), a qual sempre se institui como conflito, e nunca como linearidade, sob pena de cairmos em uma ilusão (Bourdieu, 2006).<sup>60</sup>

Obviamente, sempre haverá divergências quanto à compatibilidade entre as categorias, e precisamos salientar que não a buscamos absolutamente, por isso trabalhamos com aproximações. O que destacamos é como duas teorias podem encontrar pontos de contato que permitem vislumbrar possibilidades interpretativas capazes de renovar as categorias com que descrevemos a educação escolar como um fenômeno social.

O movimento de se tornar sujeito, tanto em Freire quanto em Habermas, é dialético, no sentido de que a relação entre o eu e o outro não é de mero atendimento a um princípio de prazer ou gratificação, antes interconecta subjetividades que só se formam reciprocamente. Se assim o é, qualquer forma de anulação do outro constitui uma despersonalização, uma destituição do *ser mais* freiriano e da possibilidade de autorrealização e autodeterminação histórica.

Como o ser sujeito, isto é, o ter uma identidade está relacionado a um certo sentido de autoconsciência, é importante entendê-lo como alguém que é autor de sua história. Habermas fornece um interessante complemento quanto a esse ponto:

En la medida que el adulto asume su propia biografía responsabilizándose de ella, puede volver sobre sí mismo recorriendo las huellas, recuperadas narrativamente, de sus propias interacciones. Sólo quien toma a su cargo su propia vida puede ver en ella la realización de sí mismo. Hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella significa tener claro *quién quiere uno ser*, y desde este horizonte considerar las huellas de las propias interacciones como si *fuera* sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos, de un sujeto, por tanto, que ha actuado sobre la base de una relación reflexiva consigo mismo. (Habermas, 1992, p. 142)<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Não só o risco da ilusão biográfica sempre está presente quando pensamos sobre nós mesmos, como também o risco de compreensão da narrativa como um relato de si autorreferenciado e transparente. Ainda que em perspectiva diferente da que estamos a abordar nesta tese, a compreensão de Butler (2017) sobre o relato de si é interessante para explicitarmos que, de algum modo, o sujeito é sempre uma indeterminação para si mesmo. Essa condição está ligada a uma opacidade que torna a biografia o resultado de uma construção ou reconstrução permanente do sujeito na relação com o outro. Diz a autora: “Embora sejamos forçados a dar um relato de nossos vários si-mesmos, as condições estruturais em que o fazemos acabarão impossibilitando uma tarefa tão completa. O corpo singular a que se refere uma narrativa não pode ser capturado por uma narrativa completa, não só porque o corpo tem uma história formativa que é irrecuperável para a reflexão, mas também porque os modos em que se formam as relações primárias produzem uma opacidade necessária no nosso entendimento de nós mesmos” (Butler, 2017, p. 33). Outras reflexões da autora acompanham esse argumento, como a interdependência necessária dos sujeitos e o caráter ético da responsabilidade em face do outro. Nossa biografia se constrói em contextos relacionais, por isso narrar a si mesmo, ou buscar uma identidade, é uma forma de dar coerência a um eu marcado pela opacidade. Logo, o sujeito sempre escapa à sua própria narrativa, ele é fugidio em relação a si mesmo.

<sup>61</sup> *Na medida em que o adulto assume sua própria biografia e se responsabiliza por ela, ele pode voltar sobre si mesmo percorrendo os traços, recuperados narrativamente, de suas próprias interações. Só quem toma a seu cargo sua própria vida pode ver nela a realização de si mesmo. Assumir a própria vida responsabilizando-se por ela significa ter claro quem se quer ser e, a partir desse horizonte, considerar os traços das próprias interações como se fossem sedimentos das ações de um autor dono de seus atos, de um sujeito, portanto, que agiu sobre a base de uma relação reflexiva consigo mesmo* (tradução nossa).

Identidade é individuação socialmente produzida, sedimentada provisoriamente sobre a base das interações que constituem marcas biográficas. No entanto, Freire nos aponta a possibilidade de certo humanismo que anula o ser mais e, portanto, a identidade, nos seguintes termos: “O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (Freire, 2019, p. 85), mostrando que a identidade não é um construto definitivo constituído linearmente, posto que as interações podem também se inscrever em contextos de comunicação que distorcem os sentidos formativos de caráter supostamente emancipatório.

Com isso, chegamos quase a uma inversão lógica em termos paradigmáticos, pois a chamada filosofia do sujeito é a que menos fortalece as estruturas socializantes compatíveis com uma vida emancipada que contemple a diferença. Por outro lado, a razão comunicativa, que descentra o sujeito autorreferenciado, é a que de modo mais adequado permite a emergência de um agente que, por ser socialmente produzido, também se coloca no espaço público como alguém capaz de oferecer suas próprias leituras do mundo.

Voltando-nos para a escola, recepcionar biografias é um dos caminhos coerentes para o reconhecimento intersubjetivo. Narrar a si mesmo como um ser em formação permanente é uma condição para que o sujeito se perceba aceito no espaço de produção de sentido pela palavra. O valor pedagógico do reconhecimento das histórias de vida é destacado e traduz uma exigência ética que, em um paradigma democrático e de justiça, possui centralidade em nossa ação.

Uma biografia não se constitui no espaço vazio de relações, ela se constitui no interior de uma comunidade. A biografia enunciada corresponde a uma exteriorização do indivíduo como um ser no mundo, por isso a escola, ao recepcioná-la, se coloca também como instituição que legitima as histórias de vida e lhes fornece condição de elaboração crítica. Em Habermas (1992) a identidade do eu se relaciona com a satisfação de condições de reconhecimento.

No contexto da justiça como um valor que perpassa a escola, é razoável sustentar que o reconhecimento é uma categoria de justiça. Esse reconhecimento se expressa de diferentes formas, incluindo a própria biografia, a estima social, a inclusão, a escuta, o “lugar de fala”, a garantia de direitos, etc. Uma escola que reconhece o sujeito capaz de linguagem e de ação, que o forma para dizer a sua própria palavra, que não posiciona a força da autoridade sobre o melhor argumento, que exige da prática desenvolvida o desenvolvimento máximo da personalidade dos educandos caminha na direção da justiça como equidade e fornece as condições para uma formação de cidadania necessariamente ativa (Benevides, 1996) e comprometida com a transformação da situação de subalternização que perpassa a escola como uma instituição cultural.

A pedagogia crítica considera os sentidos culturais da escola, pois esta não é o seu prédio e seu programa, esta é o conjunto de suas práticas, é a forma como cotidianamente estrutura as relações em uma determinada direção. Ao analisar e oferecer indicações técnicas para a organização e gestão dessa instituição, Libâneo (2018) traz uma contribuição relevante para entendermos os sentidos de justiça social levados a cabo por ela:

O êxito da escola, especialmente da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia nas escolas, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas mas, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais. É na sala de aula que podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação. É através da formação cultural – de sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas – que os filhos das camadas médias e pobres da população podem participar de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber fazer, saber agir) e maior participação democrática. (Libâneo, 2018, p. 157)

Esse pensamento nos convoca a pensar a justiça no contexto curricular. Em uma escola para todos, é necessário olhar para o universal e o particular, a igualdade e a diferença. Com o auxílio de Sacristán (2001), podemos entender a justiça, em termos de acesso à escolarização, como o fornecer o universal considerando o particular, as diferenças e as desigualdades.

Sacristán (2001) defende que é papel da instituição educativa oferecer *uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum*<sup>62</sup>. Se tomarmos essa formulação como verdadeira, a justiça social na escola passa pela democratização do conhecimento comum disponível na sociedade como um bem público, mas ainda com acesso desigual. Só se promove justiça na escola quando os distintos sujeitos que a ela adentram têm a oportunidade de adquirir ferramentas para a construção plena de seu ser social.

Uma escola justa é aquela que favorece a construção de aprendizagens efetivas, qualitativas. Trata-se de uma escola que alberga a diversidade, mas não a invoca como um fator de desigualdade. O fornecimento das melhores condições do ensino passa pelo reconhecimento das necessidades dos estudantes para acesso ao currículo como direito de aprendizagem. É nessa compreensão que a justiça se faz na sala de aula, pois é nesse lugar, de maneira privilegiada, mas não única, que as aprendizagens formais têm seu lugar na ação institucional.

No contexto da pedagogia crítica orientada por uma perspectiva de linguagem, a aprendizagem só ocorre quando ampliamos a qualidade das interações e das tematizações que permitem aos sujeitos se apropriar do seu mundo e dos conhecimentos necessários para se

---

<sup>62</sup> O trecho em itálico é subtítulo do Capítulo 5 da obra referenciada, que nos permite apontar para sentidos igualitários para a educação ao mesmo tempo que assumimos o compromisso com a diversidade dos sujeitos na escola.

inserir nele. A justiça social não se faz apenas e tão somente no discurso crítico sobre a escola, mas na prática concreta que permite a todos, indistintamente, a aquisição do conhecimento poderoso (Young, 2007), que é aquele que permite aos sujeitos os instrumentos para a superação de sua realidade mais imediata e realização das expectativas emancipatórias.

Esse conhecimento é “independente de contexto” (Young, 2007, p. 1296), desenvolvido para buscar generalizações e universalidade, é a base para que se adquiram as ferramentas de ação social, sobretudo para os grupos minoritários, de modo que o conhecimento poderoso não seja identificado com o conhecimento dos poderosos (Young, 2007). O fato de o conhecimento possuir uma dimensão mais geral e abrangente não significa que não seja parte de uma reprodução social. Portanto, ao trabalhar o conhecimento poderoso, a pedagogia crítica o conecta com as trajetórias de vida, inclusive problematizando por que, a determinados grupos, esse conhecimento não é acessível, mesmo nas instituições escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração desta tese, procuramos investigar os compromissos democráticos do agir educativo na escola com base na articulação ampla entre a teoria da ação comunicativa habermasiana e a teoria da ação dialógica freiriana. Tais arcabouços foram nosso ponto de partida para uma reflexão que continua o caminho por elas aberto. Por isso, utilizamos suas teorias como fundamento, envidando um esforço de problematização da escola e da prática escolar no âmbito de uma teorização crítica, a fim de que explorássemos a tese de que a organização e o trabalho escolar orientados para a democracia podem ser potencializados, em sentido emancipatório, com base em uma concepção de práxis fundamentada no diálogo e na comunicação.

Formulando o problema como uma indagação a respeito das relações epistemológicas e sociais entre a práxis pedagógica escolar, entendida como ação orientada pelas interações entre ensino-aprendizagem, e a democratização social, procuramos depreender algumas linhas de força a fim de sustentar uma concepção de práxis escolar com base no eixo da interação e do reconhecimento. Ao buscarmos investigar as condições de possibilidade de aproximar a ação docente aos processos emancipatórios no contexto da escola pública, desenvolvemos um esforço de caráter dialético, com uma elaboração preocupada tanto com o trabalho conceitual reconstrutivo quanto com a prática. Reconhecemos o caráter embrionário de algumas elaborações, mas esperamos estarem nelas contida uma potência de ressignificação da própria práxis escolar democrática como uma teoria da ação.

Ao elegermos a ação educativa como o centro da nossa teorização, estamos preocupados com os compromissos democráticos da práxis pedagógica com a macroestrutura das relações sociais. Com essa escolha, concebemos que a ação educativa está inserida em uma totalidade significativa que lhe fornece condições de sentido e inteligibilidade, razão pela qual entender suas formas de constituição contribui para compreendermos a sociedade em sentido amplo.

Com base no problema formulado, entendemos o trabalho didático como um campo teórico e prático, em que a práxis se realiza como um ato de mediação. Seu fundamento é a emancipação como um parâmetro normativo aberto que permite justificar política, pedagógica e epistemologicamente o esforço de atuação na escola.

Um conceito central em nossa pesquisa é o diálogo. Em Paulo Freire, essa noção está encharcada de conteúdo político; em Habermas, ressalta-se a comunicação como estrutura de formação do conceito e *medium* constitutivo do mundo da vida. Em Habermas o que é



ênfatisado são as condições da comunicação, o paradigma, não seu conteúdo; em Freire, o conteúdo de formação da consciência é inerente à conversação pedagógica.

De modo sumário, podemos dizer que nossa argumentação se estruturou por um tripé composto pela ação educativa fundada nas relações de ensino-aprendizagem, a comunicação e o reconhecimento intersubjetivo. Pensamos a escola como um espaço de interação social e não apenas lugar onde se mobilizam técnicas de ensino para a produção de um fim específico. Na escola são produzidas formas de sociabilidade de diversas ordens.

Nesse entendimento, trabalho docente é mediação, permitindo a reprodução do mundo da vida e a tematização das contradições do real que se tornaram problemáticas aos próprios concernidos. Essa tematização é potencializada quando temos como fundamento as articulações propostas entre a teoria da ação comunicativa e a teoria crítica freiriana, em que a didática se mostra como parte do caráter produtivo da linguagem.

Também argumentamos que as relações entre professores e alunos são relações sociais entre sujeitos que têm voz e são capazes de ação. É por isso que defendemos não haver possibilidade de educação no autoritarismo, na imposição e no medo. Ao entendermos o estatuto e as concepções de práticas, compreendemos a maneira como o professor se constitui e constitui a sociedade em seu trabalho. Por essa razão, o estudo da prática permite adentrarmos em diversos processos que remetem à identidade docente e à organização do trabalho pedagógico.

Sendo a escola marcada por práticas sociais de ensino-aprendizagem, a articulação do fazer se encontra com os objetivos sociais que presidem as formas concretas de realização do ensino. Por isso, a prática permite o vínculo entre o fazer e o pensar como uma unidade práxica: a prática é processo que permite alcançar fins diversos orientados pela democracia e pela justiça como equidade.

Na relação entre a ética do discurso e a ação dialógica, entendemos o lugar da escola em seu compromisso com a democratização da sociedade por meio da compreensão crítica do mundo e do trabalho com o conhecimento emancipatório. Tanto para Freire quanto para Habermas, a linguagem tem sentido público, ela é empreendimento coletivo que permite a reprodução ou transformação das relações sociais. Puxando o fio que nos conduz ao ponto de inflexão do pensamento dos dois autores, a democracia, procuramos apontar os desafios da escola contemporânea, os quais se consubstanciam nos próprios desafios da cultura política democrática em tempos de contestação e crise de legitimação.

O potencial heurístico das obras de Habermas e Freire nos permite vislumbrar horizontes de pensamento, os quais não foram ainda totalmente explorados na educação.

Procuramos, no corpo deste texto, percorrer alguns caminhos que essas teorias nos abrem para explorar a relação entre a escola e os diversos mundos da vida acolhidos em seu interior. A escola, ao tematizar o mundo da vida na organização interna de suas práticas, desenvolve uma práxis social capaz de renovar nossas compreensões e revigorar os pressupostos das sociedades democráticas.

Partindo da escola como organização dotada de especificidade, nosso interesse de fundo foi a discussão da *cultura política democrática*, procurando as mediações entre as práticas pedagógicas e os compromissos com uma sociedade baseada no reconhecimento intersubjetivo e no fortalecimento de distintas formas de vida.

A mediação constitutiva entre o mundo da vida e a escola, e a escola e as estruturas da esfera pública, também foi perseguida por nós no esforço de conceber a instituição educativa como uma instituição social inserida na complexidade da vida, tratando-se de um *locus* que permite a tematização das formas objetiva, subjetiva e social no interior das quais é produzido nosso ser no mundo.

Em suma, reconstruído o percurso da pesquisa, avançamos para a finalização desta tese sustentando a pertinência de um projeto democrático orientado para a emancipação com base em uma concepção renovada do ato dialógico e comunicativo. A polissemia do conceito de emancipação se consubstancia na valorização da cultura democrática e nos distintos processos de luta por reconhecimento como forma concreta de justiça social.

Com isso, remetemos à problemática do projeto moderno *versus* pós-modernidade e às promessas de emancipação. No contexto de uma discussão sobre a pós-modernidade em relação às perspectivas colocadas para a educação, assumimos a pertinência da seguinte formulação de Goergen (2005):

Deve, então, a educação também assumir uma posição resignatória, abrir mão de um projeto social e cultural mais amplo e coletivo para apenas administrar os espaços pequenos, os nexos locais, as vozes do idêntico; deve ela abandonar a busca da alteridade no sentido do entendimento, dos consensos fundantes de novas utopias para concentrar-se unicamente nos interesses e satisfações individuais e particulares? (Goergen, 2005, p. 67-68)

O projeto emancipatório se inscreveria como uma mirada para o futuro que comporta algum grau de universalidade. Desse modo, poderíamos nos perguntar se um paradigma de linguagem seria capaz de comportar uma elaboração sobre o mundo social com potencial de renovar os sentidos da democracia e da justiça social e qual seria o papel da educação nesse

processo. No contexto de uma democracia, o diálogo como forma concreta da comunicação possui uma força construtiva, pois é a substância de que é feita a relação entre os atores sociais.

É pela comunicação, estruturada de diferentes maneiras, que emergem os lugares de fala/enunciação, que os valores sociais ingressam no espaço público, e as deliberações em esferas formais e informais são realizadas. Na escola, o diálogo forma o tecido das relações entre os diferentes sujeitos, produz um certo tipo de poder comunicativo, possibilita a tematização dos problemas e a estruturação do pensamento. Por isso, nós o temos reiterado como condição possibilitadora da aprendizagem dirigida à emancipação.

Nos tempos que correm, é comum falarmos em respeito às diferenças, em inclusão social e educacional, em consideração da diversidade, em convivência cultural, etc. No entanto, só alcançaremos esse patamar relacional e civilizatório se considerarmos o diálogo e o reconhecimento como condições fundantes das relações sociais, como *inter-ação* baseada na reciprocidade. Entre outras coisas, é isso que podemos extrair do pensamento de Freire e de Habermas.

O agir comunicativo dialogicamente orientado é possibilitador porque se constitui no próprio sentido da democracia, e onde há linguagem, há interlocutor, há subjetividade, por isso a desconsideração da condição de agente de um ator social promove distorção de sentido da própria relação e destitui o sujeito da possibilidade de ser mais. Ser capaz de *dizer a sua palavra* é a condição para ser sujeito, é a expressão de uma igualdade comunicativa.

O núcleo dessa busca foi entender a prática pedagógica como razão emancipatória. O diagnóstico crítico da emancipação de Habermas se articula com o diagnóstico da opressão e das possibilidades de libertação em Freire. Essa “leitura de mundo” dos dois autores fornece o pano de fundo para entenderem os processos históricos de aprendizagem (Habermas) e as práticas educativas orientadas para a liberdade (Freire). É no arcabouço de uma crítica da sociedade que se pode entender as condições de possibilidade de reconfiguração da *razão pedagógica* incorporada nas práticas educativas.

Isso porque tanto em Freire quanto em Habermas, a razão consciente de si mesma está identificada com a ação. Ambos os autores recusam o pressuposto de que existe uma razão desencarnada, fora das relações sociais, de modo que todo ato de linguagem é performativo, é ação social. A práxis linguística é uma das formas assumidas pela práxis social geral e, na escola, ela ocupa um papel central, já que esta, sem o risco de reducionismo, está caracterizada pelos fluxos comunicativos que nela têm lugar. Escola e, especificamente, sala de aula são lugares fundamentalmente interacionais, o que significa que a atenção dada à linguagem e à comunicação nesses espaços se justifica em termos metodológicos e práticos.

À luz desse entendimento, configuradas como práxis, as práticas pedagógicas revelam um tipo de racionalidade ordenadora, na medida em que se realizam como um conjunto de princípios passíveis de reconstrução. Nossa argumentação central, presente no curso desta tese, é a de que uma práxis sociopedagógica democraticamente orientada revela uma razão comunicativa e dialógica dirigida à emancipação dos concernidos, porquanto favorece a assunção crítica da palavra e a reivindicação da autonomia individual e coletiva.

Reconhecimento intersubjetivo, ação dialógica, leitura coletiva do mundo e da palavra, respeito ao saber forjado na experiência, interação baseada em razões, entre outras exigências da prática comunicativa de caráter democrático, formam um campo conceitual orientador. A busca pela estrutura subjacente ao ato dialógico corresponde ao intento de uma pesquisa comprometida com a radicalidade democrática. Daí a comunicação e o diálogo não serem compreendidos como meros instrumentos simbólicos de mediação, mas como estruturas que possibilitam a formação de uma consciência social em torno dos problemas do mundo da vida. Logo, o reposicionamento do lugar do aluno na interação pedagógica é o reconhecimento de que a prática pedagógica se faz na *relação intersubjetiva*, não podendo ser instrumentalizada sob pena de colocar os imperativos de ação estratégica sobre aqueles que permitem o compartilhamento do sentido.

Com isso, o caráter pragmático da linguagem não pode ser compreendido como um reducionismo de tipo estratégico. A *intencionalidade* é aquela que se articula com o mecanismo de coordenação do entendimento, pois perseguir um *fim* não significa, pela lógica comunicativa, abandonar a possibilidade da interação simbólica entre os agentes, não significa assumir o êxito como a única forma possível de uma comunicação. O *telos* imanente à linguagem é o que estrutura a busca dos concernidos pelo entendimento de sua situação no mundo.

Tal pressuposto nos leva a sustentar que as trocas linguísticas em uma sala de aula, porque são democráticas, não estão destituídas de conteúdo ou de saber, significando apenas que o fim buscado é o que se conecta com finalidades de compreensão do mundo e com a possibilidade de dizê-lo criticamente. Poderíamos aqui entrar na reflexão habermasiana sobre os imperativos sistêmicos ou na reflexão freiriana sobre os processos de dominação, opressão e silenciamento que se colocam nas relações intersubjetivas, mas o que nos interessa destacar das estruturas de dominação é como, em determinadas circunstâncias da situação pedagógica, não se reconhece o aluno, especialmente, como sujeito capaz de linguagem e de ação.

Se o aluno é compreendido nesse papel de *infans* (“que não fala”), então não é possível falar propriamente em comunicação e diálogo na escola, mas apenas de ação vertical de um

sujeito sobre o outro, nunca de ação coordenada entre sujeitos competentes, que se reconhecem mutuamente, embora desempenhem papéis diferentes na interação.

A prática pedagógica está ancorada no mundo da vida (Habermas) ou no mundo da experiência dos educandos (Freire), mas no caso da escola existem certos imperativos sistêmicos que, se não observados, correm o risco de colonizar as interações e até distorcê-las. A escola pertence, como o direito para o Estado democrático, ao mesmo tempo ao mundo da vida e ao sistema, daí sua função mediadora entre as formas vividas que fornecem o estoque de saberes a serem tematizados e as exigências de um funcionamento societário orientado para o êxito. Isso não significa que a escola deverá se submeter absolutamente aos imperativos dos subsistemas econômico e político e orientar sua prática pela forma do dinheiro ou do poder.

Pelo contrário, à escola cabe ser uma instância crítica de proteção do mundo da vida e de formação de uma vontade comum, organizada em torno de um projeto político-pedagógico como a expressão de um consenso produzido comunicativa e dialogicamente pelos próprios concernidos (alunos, professores, demais funcionários e comunidade em geral).

Nessa leitura, a escola, como a estrutura de comportas entre diferentes níveis (mundo da vida e sistema), por um lado, salvaguarda o mundo da vida, reconhecendo em seu interior as experiências dos sujeitos que passam a ter direito à voz, mas também promove um tipo próprio de integração social. Assim, ela promove integração social, não como uma instituição que adapta os sujeitos a uma estrutura sistêmica, mas como aquela que contribui para a formação de disposições desejáveis para uma vida democrática plena.

Nessa chave também pode ser caracterizado o papel de resistência da escola, que se constitui em diferentes dimensões. Em um nível das relações interpessoais, a resistência é uma forma ética de ser e estar no mundo, de ação contra a opressão. Em outro nível, a resistência se encontra na luta contra a colonização do mundo da vida pelo sistema, o que faz com que uma escola democrática seja capaz de se contrapor à racionalidade pedagógica ancorada em ideias de competitividade, foco em resultados instrumentais, sistemas de bonificação por alcance de metas e outras políticas meritocráticas.

Isso não significa que a instituição educativa não pode perseguir o sucesso escolar dos educandos. No entanto, possui funções que vão além: inclusão social, problematização do mundo da vida, promoção de aprendizagem democrática, crítica dos saberes constituídos, entre outras. Uma escola democrática não abre mão do trabalho com o conhecimento, antes o entende como uma forma histórica sempre passível de crítica e reconfiguração.

Uma escola que acriticamente adere aos imperativos sistêmicos não pode desenvolver práticas emancipatórias e fomentar a autonomia individual e coletiva, bem como a crítica dos

saberes. A prática que deriva dessa instituição reduz o horizonte da aprendizagem, instrumentaliza as relações com o conhecimento e desistoriciza o currículo, que já não pode ser visto como conversação complexa, mas como um rol de habilidades, competências e objetos de aprendizagem organizados como catálogo de “saberes”. O pressuposto comunicativo-dialógico novamente exige da escola e da prática uma crítica da forma histórica do saber e da organização escolar, posto que, como não há forma fixa a-histórica, toda estrutura pode ser tematizada e sair da condição de pano de fundo pré-reflexivo.

Construir a escola que desejamos passa, como mostra Freire (2006b), pelo exercício da curiosidade, da indagação e de sua retomada como espaço-tempo de experiências de emancipação. Pensar a escola como um espaço público de aprendizagem é um dos objetivos da teorização reconstrutiva que entende esse espaço como esfera pública participativa.

Como nosso interesse se volta não só à definição de escola, interessando-nos o entendimento de quais práticas são compatíveis com esse desiderato, entendemos que o campo de experiências a ser organizado em seu interior precisa assumir a forma de uma comunicação aberta, sem coerções, em que professores e alunos assumem posições de sujeito. A convivência em sociedades democráticas pressupõe um tipo de acordo em torno das formas procedimentais de vida, para que os intercâmbios e conflitos ocorram sem o recurso à violência e à busca estratégica do êxito.

Por isso, os pressupostos da comunicação dialógica se mostram novamente relevantes. Em contexto de ensino-aprendizagem, o uso da linguagem envolve professores e alunos em uma busca, a qual comporta o proferimento de pretensões distintas de validade conforme as concepções de mundo presentes. Conceber a prática pedagógica no contexto desse espaço público não significa, como já apontamos, abandonar a formação técnica necessária para o sujeito se reconhecer no mundo e nele atuar; significa, antes, que o modo de estruturação da prática atende a um mecanismo de coordenação mútua dos planos de ação: professores e alunos se entendendo sobre a situação comum que os envolve na condição de concernidos.

Como a aprendizagem não é linear, o processo histórico em que ela se insere pode também sofrer regressão, e aqui o “regressivo” se refere ao conteúdo de um sistema dinâmico. Conseqüentemente, a hipertrofia das formas sistêmicas sobre as vitais pode nos levar à perda dos ganhos de integração social historicamente conquistados que nos legaram um arcabouço democrático que, embora insuficiente, não pode ser desconsiderado. Nesse diapasão, como produto de uma história, a escola e as práticas não possuem formas definidas, podendo ora servir subservientemente aos imperativos sistêmicos, ora servir a finalidades emancipatórias ou libertadoras.

Paulo Freire nos permite vislumbrar possibilidades potentes de reconfiguração do grau de submissão da escola aos imperativos sistêmicos, pois considera que, nos processos pedagógicos, a referência é a relação que ambos, educador e educando, estabelecem a fim de se entenderem como sujeitos no mundo. É partindo da realidade do educando, que por vezes também é a realidade do professor, que ambos se tornam problematizadores da situação social vivida. Mühl (2011, p. 1042), interpretando Habermas, fornece uma complementação ilustrativa: “A inclusão abstrata dos indivíduos em processos pedagógicos formais, que não levam em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, limita a interação dos indivíduos e dificulta a ação pedagógica do professor”.

Quando examinamos o estatuto social da escola, nós o fazemos para entender a configuração de seus processos e práticas, pois, em suma, compreendemos que a escola é o que são os seus processos e suas práticas. Daí que a sua caracterização como esfera pública precisa ser acompanhada de um exame sobre as condições de possibilidade de uma prática com ela compatível.

O que argumentamos é que a escola é a sua prática. Ela não é um *a priori* em relação à práxis dos sujeitos. Por isso, estamos sempre buscando entender sua inserção social como uma instituição que desenvolve ações específicas. É assim que teremos condições de “recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública” (Mühl, 2011, p. 1043).

Ao sustentarmos a escola em seu compromisso com a formação da “opinião pública” ou, mais precisamente, da vontade política, não a estamos equiparando à esfera pública mais ampla. O que se salienta é a necessidade de compreendê-la em suas funções políticas de formação de uma vontade coletiva, como uma agência que produz entendimentos sobre o mundo capazes de renovar nossas compreensões sobre as formas de vida que consideramos adequadas.

Em última ponderação, ao conceber a escola como um espaço de formação de vontades, busca-se compreender como ela fomenta, em seu espaço-tempo, formas de vida emancipadas, processos de libertação e construção de autoria. Essa busca, seja para o mundo social em perspectiva histórico-sociológica, seja para o contexto mais imediato da escola e da sala de aula, encontra ressonância tanto em Freire quanto em Habermas.

Nesse contexto, se nos impõe pensar a formação do professor necessária para a efetivação de um compromisso com a renovação da escola pública. Embora investigação específica sobre essa dimensão precise ser realizada, o que aponta para os desdobramentos da

reflexão aqui conduzida, destaca-se que, não sendo, via de regra, formado para conduzir processos participativos democraticamente estruturados na escola, é fundamental que indagemos sobre o sujeito que ocupa o espaço docente pelo prisma não só do domínio técnico dos conhecimentos pedagógicos, mas sobretudo pelo prisma da ética que sustenta o seu trabalho. Entendemos que o paradigma discursivo e dialógico pode fornecer uma sólida base para a sustentação dos compromissos democráticos da escola pública.

Outro elemento a ser desdobrado do esforço aqui empreendido é pensar a formação do professor em um lugar coletivo, em que ele é concebido como um sujeito que integra uma coletividade produtora de uma cultura específica. Nesse entendimento, a prática profissional é entendida no contexto das relações estabelecidas no espaço de trabalho e é expressão de uma cultura de fundo que reforça ou reconfigura o mundo da vida. Sumariamente, este é um dos frutos buscados nesta tese: reconfigurar nosso entendimento da escola pública sobre a base de uma cultura democrática sustentada na comunicação e no diálogo e, com isso, envidar um esforço também renovado de ressignificação da formação docente para a efetivação de compromissos político-pedagógicos de transformação.

Posto isso, salientamos que procuramos não desenvolver uma reflexão sem conexão com as formas existentes de realização do trabalho pedagógico, pois o entendimento que possuímos de teoria é de que esta é um momento importante de uma práxis social geral. Esperamos que, com esta tese, tenhamos caminhado na direção de uma reflexão de caráter emancipatório capaz de renovar alguns sentidos do fazer escolar de cada dia.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Teoria da semicultura. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano IV, n. 91, p. 2-19, ago. 2005. [UFRO]. Disponível em: <[http://www.primeiraversao.unir.br/artigos\\_pdf/191\\_.pdf](http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2023.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: BENJAMIN, Walter *et al.* **Coleção Os Pensadores**. Trad. José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-161.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANECLETO, Úrsula Cunha. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AUSTIN, John. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BASTOS, Carolina Vieira Ribeiro de Assis; OLIVEIRA, Simone Vinhas de. Perspectivas emancipatórias em Habermas e Paulo Freire. *In: XV CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI*, 2007, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: S. l., 2007. p. 1-17.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. **Magia e técnica; arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BETTINE, Marco. Do projeto educacional da modernidade à teoria do agir comunicativo: paradigmas, meta-relatos e pressupostos para uma transformação educacional. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.12, n.1, p. 895-915, jan./abr. 2020.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Justiça, razão comunicativa e emancipação social: filosofia do direito e teoria da justiça a partir do pensamento de Jürgen Habermas. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 106/107, p. 565-589, jan./dez. 2011-2012.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). Usos e abusos da história oral*. Trad. Luiz Alberto Monjardim, Maria Lucia Leão Velloso de Magalhães, Glória Rodriguez e Maria Carlota C. Gomes. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRANCO, Angela Uchoa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. A teoria do *self* dialógico em perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2017**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2017.

BUTLER, Judith. Um relato de si. *In: BUTLER, Judith. Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 11-56.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: UNICAMP, 2012.

CORTINA, Adela. **O fazer ético: guia para a educação moral**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, set./dez. 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTÊVÃO, José Carlos. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Tiago Rufino. **Desenvolvimento profissional de professores da escola pública: uma análise do curso estudo do meio na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154 - 170, maio./ago. 2017.

FRASER, Nancy. Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. **Social Text**, Durham, n. 25/26, p. 56-80, 1990.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 6. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975] 1984.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 2. ed. Cortez; Instituto Paulo Freire, [1959] 2002a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água: [1993] 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [1968] 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, [1982] 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, [1985] 1998.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, [1985] 1986.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Trad. Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, [1986] 2011.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GABASSA, Vanessa. **Contribuições para a transformação das práticas escolares**: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.

GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos: *In*: GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. Trad. Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. p. 139-147.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: [1973] 1980.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, [1976] 1983.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1983] 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, [1981] 1992.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova**. São Paulo, n. 36, p. 39-53, [1991] 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I. Racionalidade de la acción y racionalización social. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, [1981] 1999.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. Martins Fontes: São Paulo, [1985] 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, [1996] 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. 2. ed. Trad. Flávio René Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1962] 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton Camargo. São Paulo: Loyola, [1999] 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. Trad. Rúrion Soares Melo. São Paulo: UNESP, [1963] 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e validade**: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. Trad. Felipe Gonçalves e Rúrion Soares Melo. São Paulo: UNESP, [1992] 2020.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1 [1], p. 45-73, fev. 2012.

HERMANN, Nadja. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr./jun. 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUTTUNEN, Rauno. **Habermas, Honneth and Education**: the significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's critical theories to education. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing, 2008.

KRONBAUER, Luiz Gilberto; MÜLLER, Rudinei. O potencial crítico-social da concepção de educação popular dos professores Paulo Freire e Ernani Maria Fiori em diferenciação à tendência conservadora da filosofia de Jürgen Habermas. **Signos**, Lajeado, n. 1, p. 9-22, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LUBENOW, Jorge Adriano. Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 121, jun. 2010, p. 227-258.

MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política]. *In*: Marx. **Coleção Os Pensadores**. Trad. Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

MARX, Karl. **Para a questão judaica**. Trad. José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. **Habermas e Freire: ação comunicativa e ação dialógica**. [s. d.] Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/acao-comunicativa-e-acao-dialogica-dialogos-entre-jurgen-habermas-e-paulo-freire-no-ambito-da-esfera-publica/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

MEDEIROS, Alexsandro Melo; NORONHA, Nelson Matos de. Freire e Habermas: considerações sobre o agir dialógico/comunicativo em uma sociedade que se pretende democrática. *In: II Congresso Internacional Paulo Freire: o legado global*, 2018, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. p. 2-14.

MELO, Marina Felix. Hermenêutica e dialética: Gadamer e Habermas na metodologia das Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n. 10, p. 11-20, dez. 2012.

MELO, Rúrion Soares. O uso público da razão como procedimento: um contraste entre Rawls e Habermas. **Revista dois pontos**, Curitiba, São Carlos, v. 5, n. 2, p.113-141, out. 2008.

MELO, Rúrion Soares. **Sentidos da emancipação: para além da antinomia revolução versus reforma**. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MELO, Rúrion Soares. **Marx e Habermas: teoria crítica e os sentidos da emancipação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto (Portugal), n. 10, p. 123-155, 1998.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. **Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change**. New York: Teachers College Press, 2002.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Rereading Freire and Habermas: philosophical anthropology and reframing critical pedagogy and educational research in the neoliberal anthropocene. *In: TORRES, Carlos Alberto (org.). The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2019. p. 241-274.

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

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011, p. 1035-1050.

NOBRE, Marcos (org.). **Curso livre de teoria crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NOBRE, Marcos; REPA, Luiz (orgs.). **Habermas e a reconstrução**: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Edições UFC, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim (orgs.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

PINAR, William Frederick *et al.* **Understanding curriculum**: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66-76, nov. 2010.

PITANO, Sandro de Castro. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional**: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PITANO, Sandro de Castro. Problematizando referências para a educação popular: Paulo Freire e Jürgen Habermas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 28, p. 104-119, maio/out. 2017.

POLLI, José Renato. **Ética do discurso e ética universal do ser humano**: convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.



POLLI, José Renato. Ética e educação: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e de Jürgen Habermas. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./abr. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo, n. 25, p. 25-59, abr. 1992.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Trad. Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000b.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCOFANO, Reuber Gerbassi. A pedagogia dialógico-polifônica de Paulo Freire: um antídoto contra o emergente pensamento autoritário e antidemocrático. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 16-27, jun. 2020.

SILVA, Itamar Mendes da; ARELARO, Lisete. Entrevista com Nita Freire. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 598-627, mai./ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA JR., Celestino Alves da. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/32>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SIMÃO, Livia Mathias. **Ensaio dialógicos**: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro. São Paulo: Hucitec, 2010.

SIMÃO, Livia Mathias. Disquieting experiences and conversation. **Theory & Psychology**, p. 1-14, 2020. *Ahead of print*.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação, poder e biografia pessoal**: diálogos com educadores críticos. Trad. Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **First Freire**: early writings in social justice education. New York: Teachers College Press, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire**: voices and silences. 2022. Não publicado.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 5. ed. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Difel, 1986.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**: estudos de psicologia histórica. 2. ed. Trad. Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. 4. ed. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

WEBER, Max. A ciência como vocação. *In*: WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, [S. d.].

WERLE, Denilson Luis. **Justiça e democracia**: ensaios sobre John Rawls e Jürgen Habermas. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZASLAVSKY, Alexandre. Para um conceito habermasiano de ação pedagógica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 747-763, mai./ago. 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. A refundamentação da educação popular à luz de uma nova racionalidade proposta por Freire e Habermas. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2000.