

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA
COMUNICATIVA DA HERMENÊUTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jacimira Höher Bohrer

Santa Maria, RS, Brasil

2010

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DA HERMENÊUTICA

por

Jacimira Höher Bohrer

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada aprova a Dissertação de
Mestrado

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DA
HERMENÊUTICA**

elaborada por
Jacimira Höher Bohrer

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Eldon Henrique Mühl, Dr. (UPF)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 18 de maio de 2010.

Agradeço...

Agradeço aos meus pais pela vida, minha mãe Dirce por ter me ensinado o valor do sonho, da luta e da persistência na conquista dos nossos objetivos.

Agradeço ao meu esposo Julio e às minhas filhas Hellen e Hallana pelo constante incentivo, companheirismo e apoio.

Agradeço ao Professor Amarildo pela oportunidade em vivenciar sublimes momentos de descobertas, de reconstruções e de ressignificações diante a execução do presente trabalho.

Agradeço à Banca Examinadora dessa dissertação por aceitarem o convite, agradecendo também à significativa contribuição para a qualificação desta pesquisa.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação pelo carinho, pelas trocas e pelas construções de conhecimento.

[...] a consciência que parece centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a auto-consciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador [...] a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim.

(HABERMAS, 2002, p. 212)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DA HERMENÊUTICA

AUTORA: JACIMIRA HÖHER BOHRER

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de maio de 2010.

O presente trabalho apresenta como proposta investigar a presença do diálogo no processo formativo do docente e nas suas vivências educativas, analisar e refletir a importância do diálogo numa perspectiva da hermenêutica para a constituição do profissional docente, bem como para o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e sociais. A investigação foi realizada mediante uma abordagem interpretativa e compreensiva da hermenêutica apresentando no primeiro momento uma contextualização histórica da hermenêutica, sua origem e uma sucinta exposição do pensamento de alguns dos pensadores que mais se destacaram nos estudos hermenêuticos. Utilizando-se da teoria crítica de Jürgen Habermas o trabalho apresenta no segundo momento uma apreciação a respeito da racionalidade instrumental que permeia a educação, influenciando na formação docente e na constituição epistêmica desse profissional. No propósito de promover um melhor entendimento deste profissional aqui referenciado apresentamos uma breve contextualização da formação docente na contemporaneidade e da constituição desse profissional, realizando, na sequência, uma reflexão a respeito do potencial dialógico e reflexivo da hermenêutica, da sua capacidade em promover novas interpretações e novas compreensões do mundo no qual estamos inseridos. Ao imbricarmos os aportes teóricos que fundamentaram a pesquisa as vivências dos docentes, por meio dos seus depoimentos, verificamos que o diálogo no contexto educativo é confundido com a conversação, a discussão e o debate. Acontecendo num processo instrumental e monológico, desconsidera a troca, a busca por entendimentos e o reconhecimento do outro que ali se apresenta. Dessa forma, o trabalho é finalizado com o objetivo de suscitar novas reflexões e novas hipóteses para se pensar a formação docente numa perspectiva hermenêutica e dialógica de se fazer educação.

Palavras-chave: Formação docente, diálogo, hermenêutica.

ABSTRACT

Masters Dissertation

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DA HERMENÊUTICA (TEACHER TRAINING IN VIEW OF COMMUNICATIVE HERMENEUTICS)

AUTHOR: JACIMIRA HÖHER BOHRER

CHAIR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and location of defense: Santa Maria, 18 de maio de 2010.

The present work presents as purpose to investigate the presence of the dialogue in the teacher's formative process and in their educational existences, to analyze and to reflect the importance of the dialogue in a perspective of the hermeneutics for the educational professional's constitution, as well as for the development of their cognitive and social abilities. The investigation was accomplished by an interpretative, reflexive and understanding approach of the hermeneutics, presenting in the first moment a historical view of the hermeneutics, the origin and a brief exhibition of the thought of some of the thinkers that more stood out in the hermeneutics studies. Being used of the critical theory Jürgen Habermas, it presents in the second moment an appreciation regarding the instrumental rationality that crosses the education, influencing in the educational formation and in that professional's epistemic constitution. In the purpose of promoting a better understanding of this professional, it was presented an brief view of the educational formation here in the contemporaneity and of that professional's constitution, accomplishing, in the sequence, a reflection regarding the potential and reflexive speech of the hermeneutics, its capacity in promoting new interpretations and new understandings of the world in which we are inserted. In the intention of link the theoretical contributions of the research and the teachers' existences that participated in the interviews, the work is concluded with the approaches between both the objective of raising new reflections and new hypotheses to think the educational formation in a hermeneutics and dialogical perspective of doing education.

Keywords: Teacher training, speech, hermeneutics.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
O contexto da pesquisa e a abordagem metodológica.....	15
CAPÍTULO I	
UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA DA HERMENÊUTICA	
1.1 O mito de Hermes.....	21
1.2 Scheiermacher e a hermenêutica como ciência da compreensão.....	23
1.3 Dilthey e a crítica da razão histórica.....	24
1.4 Heidegger e o dasein.....	26
1.5 Paul Ricoeur e a compreensão dos símbolos.....	27
1.6 Gadamer e a compreensão do evento histórico.....	28
1.7 Habermas – uma ciência social, dialético-hermenêutica.....	30
1.8 O debate hermenêutico entre Habermas e Gadamer.....	33
1.9 Por uma hermenêutica crítica e reconstrutiva.....	36
CAPÍTULO II	
UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA HERMENÊUTICA	
2.1 Concepções sobre o Diálogo.....	40
2.1.1 Contribuições do diálogo para a formação docente.....	45
2.1.2 Obstáculos ao diálogo.....	47
2.2 Uma proposta dialógica da hermenêutica.....	48
CAPÍTULO III	
REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE	
3.1 Um panorama histórico da formação docente.....	59
3.2 A formação do "Profissional docente".....	62

3.3 Racionalidades que permeiam a formação docente.....	
3.3.1 Jürgen Habermas: uma crítica a racionalidade instrumental.....	71
3.3.2 Racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégica.....	72
3.3.3 Racionalidade comunicativa.....	76
3.4 A Racionalidade pedagógica na constituição epistêmica do docente.....	81

CAPÍTULO IV

PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA HERMENÊUTICA.....

4.1 A Hermenêutica enquanto escuta do outro.....	94
4.1.1 A constituição da profissão docente.....	97
4.1.2 Ser professor na contemporaneidade.....	105
4.1.3 O diálogo no processo formativo docente.....	112
4.1.4 Uma prática pedagógica dialógica e hermenêutica.....	118
4.1.5 Pensando a educação.....	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser histórico que vive em constante movimento e interação com outros sujeitos e que essas interações são mediadas pela linguagem, o presente trabalho se propõe a realizar reflexões acerca do diálogo no processo formativo dos docentes e nas suas vivências educativas. Quando se pensa em educação, em formação de professores ou em agir pedagógico, constata-se que todos estes conceitos nos remetem à existência de relações entre os seres humanos, que mediados pela linguagem buscam entendimentos, novas compreensões e novos conhecimentos. Deste modo, a prática pedagógica se realiza por meio das interações¹ e para tanto, o diálogo² se constitui em elemento essencial.

Por mais que os tempos modernos tentem demonstrar o contrário, não é possível conceber um crescimento cognitivo, intelectual e humano distanciado das interações entre sujeitos. Percebe-se no mundo contemporâneo uma crescente incapacidade para as interações entre as pessoas e conseqüentemente para o diálogo, e isto está também associado ao desenvolvimento técnico-instrumental que passa a determinar uma condição de constante “pressa”, privilegiando um viver individualista, no qual o sujeito pouco tempo reserva às interações. O que passa a conduzi-lo é uma busca acelerada por conhecimentos técnicos e específicos que lhe remetam a uma condição de maior eficácia e eficiência. Nessas condições, passa a desaprender a

¹Busco em Habermas o entendimento para “interação”, quando nos diz que a esfera da sociedade se constitui a partir de normas sociais que se processam a partir da convivência entre os sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa (uma interação simbolicamente mediada) que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. Na interação ocorre a transformação de atitudes meramente comportamentais produzidas pela relação causal entre estímulo, reação e estímulo para o modelo de relação interpessoal entre falantes e ouvintes numa situação de interação comunicativa.

² A palavra "diálogo", etimologicamente, origina-se de dois termos gregos: *di* + *logos*; *dia* = através de e *logos* = razão, atitude, palavra, luz. Segundo Carbonara (2005) o diálogo genuíno é possível quando a palavra não aparece como domínio de uma das partes envolvidas, mas quando decorre de um para o outro de modo que seja interpretada e reinterpretada ganhando novos sentidos. No diálogo autêntico não existem verdades absolutas, mas idéias que se expressam e estão abertas a ouvir outras diferentes de si.

relacionar-se com outros seres humanos. Na sua condição solipsista³ deixa de escutar o outro, não conseguindo “calar-se” para perceber o outro que ali se apresenta; e essas são atitudes geradoras de grandes conflitos, pois ao deixar de perceber e compreender aquilo que o outro diz, passa a promover interpretações apressadas, equivocadas e errôneas a respeito daquilo que é transmitido.

É possível verificar que essa racionalidade também adentrou o campo da educação, tornando-a um espaço com o predomínio de técnicas procedimentais e utilitaristas, de respostas imediatas e distanciadas da promoção de interações entre os sujeitos. Distanciando-se da prática dialógica, essa racionalidade ocasiona para a educação a perda da sua potencialidade reflexiva, pois o diálogo humano traz consigo o caráter problematizador que nos propicia à possibilidade de reflexão e ao desenvolvimento de níveis mais elevados de inteligibilidade. Quando a educação se mantém operando apenas em prol de procedimentos experimentais, afasta-se da probabilidade de uma racionalidade teórico-reflexiva, passando a agir no senso comum, destituído de bom senso⁴. Diante de tais ponderações, o presente trabalho de pesquisa buscou investigar e refletir a presença do diálogo no processo formativo docente e nas suas vivências educativas.

A presente pesquisa nasce de inúmeras indagações e constatações que foram sendo realizadas ao longo das vivências enquanto docente. Parte da minha trajetória profissional se deu junto a uma Instituição de caráter privado, voltada para a formação profissional. Mesmo diante de uma educação predominantemente positivista e tecnicista, sempre atuei em disciplinas que me proporcionavam certa autonomia de ação; entre elas Psicologia Organizacional, Relações Interpessoais, Gestão, etc. Deste modo, ao longo dessa trajetória efetuei inúmeras experiências com jovens e adultos

³ Solipsismo (do latim "solu-, «só» +ipse, «mesmo» +-ismo".) é a crença filosófica de que, além de nós, só existem as nossas experiências. O solipsismo é a consequência extrema de se acreditar que o conhecimento deve estar fundado em estados de experiência interiores e pessoais, não se conseguindo estabelecer uma relação direta entre esses estados e o conhecimento objetivo de algo para além deles. O "solipsismo do momento presente" estende este ceticismo aos nossos próprios estados passados, de tal modo que tudo o que resta é o eu presente.

⁴ O senso comum não é científico, é a falta de questionamento sistemático (processo de elaboração argumentada, teórico e prático) [...] não é científico porque aceita sem discutir. Todavia, é preciso dizer que o senso comum não representa algo desprezível, pois, na prática, é a maneira usual de ver a realidade. Não podemos imaginar viável organizar nossa vida diária sobre a base do questionamento sistemático de tudo. No contexto do senso comum existe o bom senso, caracterizado pela percepção simples, mas adequada da realidade [...] a capacidade de não se precipitar e de não conturbar ainda mais [...] parceria do bom senso é sabedoria, marcada pela experiência acumulada e cultivada (Demo, 1997).

dando ênfase ao processo dialógico no contexto de sala de aula. E à medida que ia vivenciando experiências diversificadas foi possível constatar a potencialidade do diálogo em promover novas compreensões e interpretações do contexto que estamos inseridos, na promoção de entendimentos entre as pessoas, no reconhecimento do outro e das suas diversidades e muitas vezes na promoção de um processo catártico⁵, numa ação de auto-conhecimento.

No entanto, essas vivências e impressões eram basicamente ancoradas num processo empírico. Foi quando, ao ingressar no grupo GPFORMA (Grupo de pesquisa, Formação Cultural, Hermenêutica e Educação) da Universidade Federal de Santa Maria que passei a promover estudos mais aprofundados na busca por uma fundamentação teórica de suporte em torno da Formação de Professores, da Hermenêutica, da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, entre outras que me instigaram a pensar o presente projeto de pesquisa. Dessa forma, ao refletir a importância do docente enquanto mediador de novas práticas, interpretações e compreensões do mundo⁶ surge o problema da presente pesquisa: De que forma as relações dialógicas aconteceram no processo formativo desse docente, e hoje, como o diálogo aparece no seu contexto educativo?

No escopo de auxiliar para uma melhor compreensão da importância da Hermenêutica nesta proposta investigativa, o presente trabalho apresenta no primeiro momento uma contextualização histórica da hermenêutica, sua origem e uma abordagem do pensamento de alguns dos pensadores que mais se destacaram nos estudos hermenêuticos. Embora as origens da hermenêutica tenham suas raízes gregas e estejam bastante recuadas no tempo, caracteriza o uso moderno em filologia e em teologia, sinalizando também um modo de filosofar típico do século XX que passa a tematizar a compreensão da experiência humana no mundo.

⁵ O termo catártico origina-se de Catarse (do grego *Κάθαρσις* "kátharsis") é uma palavra utilizada em diversos contextos, como a tragédia, a medicina ou a psicanálise, e significa "purificação" ou "evacuação". O procedimento catártico se refere à terapia catártica descoberta por Joseph Breuer e utilizada posteriormente por Sigmund Freud e está associada a um processo que pressupõe a ampliação da consciência, uma expurgação de processos psíquicos suprimidos. E isso se dá mediante a manifestação do outro por meio da linguagem.

⁶ Mundo: utilizaremos aqui o termo mundo em Heidegger que não significa meio ambiente, o universo tal como aparece aos olhos do cientista. Está mais próximo do que poderíamos chamar o nosso mundo pessoal. O mundo não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está mergulhado.

No intuito de promover uma melhor apreensão do sentido da Hermenêutica utilizaremos os estudos de Richard E. Palmer que nos oferta uma visão histórica da constituição da hermenêutica, promovendo uma análise do pensamento de alguns dos principais hermeneutas, entre eles Scheleirmacher, Dilthey, Heidegger, Paul Ricoeur e Gadamer. Estando o trabalho vinculado a uma proposta de análise social crítica da hermenêutica o estudo busca em Habermas a fundamentação teórica que dará suporte a nossas argumentações. A hermenêutica proposta por Habermas não é tecnológica e sim crítica, traz à consciência uma orientação reflexiva mediante experiências que vivenciamos e isso se dá numa proposta de compreensão comunicativa, distinguindo-se do entendimento técnico da compreensão e do discurso disciplinado. A hermenêutica contemporânea é resultado de uma auto-reflexão, na qual o sujeito numa situação de comunicação percebe suas dependências, suas dominações e suas liberdades.

No segundo momento o trabalho apresenta uma abordagem em torno da perspectiva dialógica da hermenêutica, apresentando concepções a cerca das contribuições do diálogo para o processo formativo docente e sua prática pedagógica. Para tanto, o trabalho busca nos aportes teóricos de Habermas, Perrenoud, Schön, Piaget, Nóvoa, Demo, Santos, Gómez, Moraes, Mariotti, Mühl, Trevisan, Fávero entre outros um referencial para promover a análise a respeito do processo formativo dos nossos docentes bem como a respeito da relevância do diálogo nesses processos educativos.

No propósito de auxiliar para uma melhor compreensão do lugar de onde fala o profissional docente, a pesquisa apresenta na seqüência uma breve abordagem em torno da formação docente na contemporaneidade e da constituição da identidade do referido profissional. Utilizando-se da teoria crítica de Habermas, o trabalho oferta uma reflexão a respeito das racionalidades que subjazem a educação e que passam a influenciar no processo formativo do docente, na constituição epistêmica desse profissional, intervindo na sua prática pedagógica como um todo. Habermas realiza uma crítica às alterações ocorridas na modernidade e na razão, que foram submetidas a uma racionalidade cognitivo-instrumental e estratégica e aos aspectos de dominação, coações sociais e ao individualismo característico do humanismo ocidental. Apresenta como proposta uma substituição do paradigma da consciência, que tem uma razão

focada no sujeito para o paradigma da comunicação que percebe a razão centrada na linguagem, no diálogo, na interação e no entendimento entre os sujeitos.

No propósito de imbricar os aportes teóricos que fundamentaram o presente trabalho os saberes e às vivências dos sujeitos entrevistados o trabalho apresenta na sua proposição final parte dos diálogos desenvolvidos junto aos docentes referenciados, suas concepções, angústias e perspectivas. Buscando dessa forma, fomentar novas percepções, reflexões e questionamentos que possibilitem a idearmos novas hipóteses para a formação docente.

Realizamos um convite a repensarmos o papel do diálogo na formação docente e nas suas vivências educativas. A pensarmos a linguagem não mais no seu aspecto técnico como um mero instrumento de repasse de conhecimentos e sim pensar a linguagem na sua competência enquanto ação, ou seja, o diálogo. Unimos a esse, o convite de Mühl (2004b) a refletirmos a importância de uma hermenêutica dialógica no campo educacional para a construção de uma proposta mais humanizadora, crítica, reflexiva e transformadora da educação.

O contexto da pesquisa e a abordagem metodológica

Diversas discussões sobre o modo de fazer pesquisa dividiram as investigações em pesquisas quantitativas e pesquisas qualitativas gerando oposições entre objetivismo e subjetivismo, atribuindo à pesquisa um maior grau de confiabilidade e relevância. A pesquisa quantitativa tornou-se nas décadas de 1950 – 1960 o padrão de investigação dominante. Santos Filho (1995) analisa que o desenvolvimento da educação desde o início do século até os anos 70, deu-se dentro do paradigma das ciências naturais à moda da sociologia comteana e durkeimiana, predominando na psicologia o behaviorismo e na educação a pesquisa empírica, conforme os preceitos do positivismo.

No entanto, no início da década de 1970 esse formalismo metodológico empiricista começa a ser contestado, ameaçando a hegemonia do paradigma positivista. Tais debates contribuíram para a retomada das metodologias qualitativas, que hoje não mais são tomadas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social empírica. Cabe destacar que “os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente relacionados e, portanto podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (SANTOS FILHO, 1995, p. 51).

As abordagens qualitativas começam assim a superar o objetivismo que reivindica um acesso privilegiado à realidade, ao mesmo tempo em que buscam rebater as críticas de que os resultados produzidos por pesquisas qualitativas seriam de caráter meramente subjetivo. Começam a questionar o dualismo epistemológico que as ciências naturais legaram à educação estabelecendo uma separação rigorosa entre sujeito e objeto bem como o seu aspecto de neutralidade (livre de valores). As abordagens qualitativas não trabalham com compreensões recortadas ou medidas de forma objetiva, mas com construtos sociais, cuja importância só será reconhecida no processo interativo de pesquisa e de interpretação dos dados coletados. Para a pesquisa de abordagem qualitativa é preciso considerar alguns de seus princípios norteadores que são o princípio de abertura, de comunicação, de processualidade, de

reflexividade, de explicação e de flexibilidade e, fundamentalmente o controle técnico-metodológico permanente do processo de interpretação.

Mediante a proposta de abertura, de comunicação e de reconhecimento do outro, a investigação foi construída ante uma abordagem hermenêutica, na proposta de transcender os processos alienantes provocados pela racionalidade instrumental e da objetividade que acaba promovendo um reducionismo das experiências contidas na pesquisa. É nesse sentido que a hermenêutica numa perspectiva explicativa e reconstrutiva⁷ busca interpretar as situações experienciadas num processo interativo, pretendendo repensar a formação de professores na sua individuação enquanto “sujeito” do processo formativo e enquanto ser social, inerente a um sistema. A potencialidade compreensiva da hermenêutica abarca a possibilidade de realizar essa aproximação do sujeito ao mundo em que vive. Segundo Gamboa (1997) a abordagem hermenêutica é holística e ao ampliar a perspectiva e compreender os seres humanos como indivíduos em sua totalidade e em seu próprio contexto busca entender os motivos subjacentes às reações humanas buscando evitar a fragmentação causada pela abordagem positivista e experimental que analisa parcelas do sujeito.

Santos Filho (1995) ressalta que a tarefa do pesquisador não é descobrir leis, mas se empenha numa compreensão interpretativa que Dilthey chama de *verstehen* que envolve a tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, leis etc.

Para tanto, a investigação desenvolveu entrevistas semi-estruturadas com quinze (15) profissionais que atuam na área da docência. Como argumentado anteriormente a pesquisa foi pensada a partir das minhas vivências profissionais, portanto, na escolha dos sujeitos entrevistados também procurei considerar as diversas áreas de ensino nas quais circulei (enquanto docente e/ou psicopedagoga) de forma a

⁷ A perspectiva reconstrutiva que a pesquisa se refere aparece ancorada no que Habermas estabelece como uma distinção entre ciências empírico-analíticas e ciências reconstrutivas. Tal distinção tem como base a identificação da experiência sensória, calcada na observação do indivíduo, como algo que é diferente da experiência comunicativa, o entendimento [*verstehen*]. No primeiro caso, a relação com a realidade observada ocorre sem qualquer forma de mediação. Em contrapartida, no segundo caso, a ação do indivíduo que busca o entendimento sobre uma coisa no mundo é necessariamente mediada pela linguagem. A primeira realidade é perceptível e, nessa medida, demanda uma experiência sensória; a segunda é simbolicamente pré-estruturada e, noutra medida, demanda uma experiência que é fundamentalmente comunicativa.

contemplar a diversidade das falas e do contexto que as circundam. Foram eles: dois docentes que atuam na formação em nível técnico de jovens, ambos vinculados a Instituições Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFTs); três docentes que atuam junto a Instituições de caráter privado destinadas a formação profissional e ao aperfeiçoamento de jovens para o setor terciário do mercado de trabalho (SENAC/CEBRAC)⁸; dois docentes vinculados a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e atuam no ensino médio; três docentes que desenvolvem atividades junto a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e concomitantemente desenvolvem atividades junto a uma Instituição privada de caráter filantrópico (Lar de Joaquina)⁹; dois docentes com experiência no atendimento de jovens carentes em situação de risco e três docentes que atuam no ensino superior em Instituições Federais de Ensino (FURG, UFSM)¹⁰. Maiores informações a respeito dos sujeitos entrevistados e das respectivas instituições serão apresentadas na seqüência do trabalho (capítulo IV) quando realizamos uma apresentação mais detalhada dos mesmos.

Procurando mais uma vez contemplar minhas vivências profissionais na área da docência e pretendendo ao mesmo tempo um contexto comum a todos os entrevistados foram selecionados profissionais que atuam na docência com uma clientela predominantemente de jovens entre treze (13) a dezenove (19) anos (fase considerada no Brasil diante o Estatuto da Criança e do Adolescente como adolescência). A escolha dessa faixa etária justifica-se em função das minhas experiências profissionais na área da docência com jovens adolescentes e por considerar a prática dialógica nesse período de transição, conflitos e constituição da identidade como algo de fundamental importância. Bem como diversos trabalhos científicos que demonstram ser a adolescência um fenômeno global e por ser esta uma fase de contínuas inquietações e de reflexões a respeito das regras, crenças valores éticos e morais que são fundamentais à consolidação da identidade desse indivíduo, sendo o diálogo algo essencial nesse processo.

⁸ SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
CEBRAC – Centro Brasileiro de Cursos.

⁹ Escola de Ensino Fundamental Lar de Joaquina tendo como mantenedora a Sociedade Espírita Estudo e Caridade.

¹⁰ FURG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

Na abordagem hermenêutica há a necessidade do conhecimento do contexto ou *background*¹¹ o que proporciona à pesquisa uma interpretação significativa num processo de movimento constante entre as partes e o todo, assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado do contexto no qual ela se dá. Nesse sentido a presente pesquisa utilizou-se de oito (8) perguntas que contribuíssem para a construção do referido trabalho, investigando o sujeito a partir da constituição da sua identidade¹² profissional (ser docente), o seu entendimento a respeito do diálogo, a presença e importância deste no seu processo formativo e como hoje, ele aparece no seu contexto educativo (sala/aula). Foram elas:

1 – O que significa para você ser professor?

2 – O que você entende por diálogo?

3 – De que forma analisa o seu processo formativo na perspectiva dialógica?

4 – Você acredita que esse processo formativo tenha exercido influências na sua atuação docente? Justifique.

4 – Como você caracteriza uma prática pedagógica dialógica?

5 - Como você acredita que essa prática dialógica pode auxiliar ou interferir nas relações educativas (relações interpessoais, processo de ensino e aprendizagem e na formação da identidade do sujeito)?

6 – Descreva momentos do seu contexto educativo em que são privilegiados momentos de diálogo.

7 – De que forma você acredita que podemos pensar o diálogo na formação docente de maneira que este venha a auxiliar na prática pedagógica?

8 – Você acredita no potencial crítico e reflexivo do diálogo e na sua capacidade em promover novas interpretações e compreensões do mundo no qual estamos inseridos? Justifique a sua resposta.

¹¹ *Background* se refere ao plano de fundo, do conhecimento do contexto que parte do que Dilthey define como a compreensão como círculo hermenêutico, quando o todo somente pode ser entendido em termos de partes, com um constante movimento entre as partes e o todo.

¹² Utilizo a abordagem de Nóvoa que nos diz que “a identidade não é um dado adquirido, não é um produto, não é uma propriedade. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1995, p. 34).

No decorrer das entrevistas verificou-se a necessidade de condensar as questões em tópicos que abrangessem as explicações realizadas a fim de auxiliar para uma melhor apreensão da proposta contida na presente pesquisa. Deste modo, o primeiro momento do Capítulo IV – “Pensando a formação docente numa perspectiva dialógica da hermenêutica” (quando serão prestigiadas as falas dos sujeitos entrevistados) parte do entendimento de como se deu a escolha profissional, como o sujeito se “fez” docente¹³. E mediante a trajetória profissional pessoal e as experiências vivenciadas na docência o que significa para ele ser professor "hoje"¹⁴.

Na seqüência investigou-se a concepção do docente a respeito do diálogo. Como esse diálogo aconteceu no seu processo formativo e como se processa nas suas vivências de sala de aula¹⁵. O que entende por uma prática pedagógica dialógica, qual a importância que atribui ao potencial hermenêutico do diálogo enquanto mediador de novas interpretações e compreensões do mundo que nos cerca.

Utilizo Santos (2005) para auxiliar a justificar o constante movimento que a pesquisa realiza entre a formação docente e a sua prática pedagógica (contexto sala de aula). O autor argumenta que o desempenho do professor é em grande parte dependente dos modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato com outros professores. Tais observações não desconsideram que exista uma diversidade de fatores que podem intervir entre o processo formativo e a efetivação da prática pedagógica, porém, busca ofertar uma visão mais ampliada desse profissional que inicia à sua formação anterior a sua formação acadêmica, “o futuro professor já chega aos cursos de formação profissional com imagens introjetadas sobre o papel do professor” (SANTOS, 2005, p. 25). A partir disso justifica-se a consideração das vivências do sujeito da pesquisa enquanto aluno, no seu processo formativo e enquanto docente na sua ação pedagógica no contexto de sala de aula.

No intento de aproveitar a riqueza das reflexões apresentadas pelos respectivos docentes, a entrevista é finalizada instigando os mesmos a deixarem suas contribuições a respeito daquilo que acreditam que precisa ser pensado para a educação na contemporaneidade¹⁶. Dessa forma, o trabalho dialogou com os docentes,

¹³ Relacionado ao item 4.1.1 A constituição da profissão docente.

¹⁴ Relacionado ao item 4.1.2 Ser professor na contemporaneidade.

¹⁵ Relacionado ao item 4.1.3 O diálogo no processo formativo do docente.

¹⁶ Relacionado ao item 4.1.5 Pensando a Educação.

na proposta de compreender por meio do seu discurso¹⁷ como se deram as relações dialógicas no seu processo formativo e como são desenvolvidas estas mesmas relações na sua prática pedagógica (no seu contexto de sala de aula), suscitando dessa forma novas reflexões e discussões a respeito do processo formativo desse docente e da importância do diálogo numa perspectiva hermenêutica neste contexto.

Ao nos referirmos à Hermenêutica é comum encontrarmos inúmeros questionamentos, dúvidas e até mesmo certo preconceito em relação à complexidade da específica terminologia. Assim sendo, na sequência apresentaremos uma abordagem histórica da Hermenêutica e de seus principais pensadores na sugestão de auxiliar para uma compreensão mais ampliada da sua proposta.

¹⁷ O discurso docente aqui referenciado diz respeito a uma construção não apenas no seu âmbito individual, mas uma construção social que considera o contexto histórico-social do docente, suas condições de produção, refletindo uma visão de mundo específica vinculada à sociedade da qual faz parte. A filosofia contemporânea, especialmente a filosofia da linguagem e a hermenêutica “considera o discurso não apenas como um simples texto, mas como o próprio campo de constituição do significado em que se estabelece a rede de relações semânticas com a visão de mundo que pressupõe” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p.77).

CAPÍTULO I

UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA DA HERMENÊUTICA



1.1 O mito de Hermes

Para uma compreensão do significado da Hermenêutica e do seu começo histórico nos reportaremos inicialmente ao termo grego *hermeneuein*, que significa interpretar e está vinculado ao mito de Hermes. Hermes era um deus Integrante do Olimpo e filho de Zeus e Maia. De acordo com o mito ele nasceu numa caverna e bem cedo revelou uma precocidade extraordinária, pois no mesmo dia do seu nascimento Maia o deixou sozinho enrolado nos cueiros e ante a admiração de todos, Hermes pulou do berço, passou por dentro do buraco da fechadura, e foi em busca de aventuras. Considera-se que o mensageiro dos deuses gregos era capaz de interpretar os desejos dos *deities*, fazendo com que seus desejos fossem conhecidos por meros mortais. Representado por sandálias aladas apresentava especial capacidade em se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos. Com a capacidade de se movimentar e levar mensagens traz consigo a possibilidade de compreensão.

Hermes era um Deus companheiro dos homens, gostava de se misturar com eles, desenvolvendo dessa forma laços estreitos com o mundo que está sempre em mudança e evolução, tendo assim, os seus atributos constantemente reinterpretados. Era um Deus civilizador, patrono da ciência e das gnoses ocultas; era considerado astuto e inteligente e executava suas tarefas com conhecimento e sabedoria; por conduzir as almas na luz e nas trevas era considerado o “vencedor mágico da

obscuridade”. Hermes está associado a uma função de transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência possa compreender. Sendo a tarefa da interpretação tornar algo que é distante e obscuro em algo próximo e inteligível.

A partir da idéia de tornar os caminhos de Deus conhecidos pelos homens, a teologia do século XVII, desejando entender a escritura de maneira mais sistemática e menos alegórica, criou a hermenêutica, que é uma “arte” de interpretação. A exegese¹⁸ bíblica “era a disciplina que se propunha compreender o texto sagrado a partir da intenção do seu criador, à luz de critérios transcendentais” (MÜHL, 2004b, p. 39). A hermenêutica como teoria da exegese é o significado mais difundido da palavra hermenêutica. Encontramos no dicionário o significado de hermenêutica como estudo dos princípios metodológicos da interpretação e da explicação, o estudo dos princípios gerais da interpretação bíblica. "Uma definição deste tipo poderá satisfazer aqueles que apenas pretendem uma compreensão operatória da própria palavra; os que pretendem alcançar uma idéia da compreensão da hermenêutica exigirão muito mais" (PALMER, 1969, p. 16).

A teologia busca explicar a palavra na língua e no contexto de cada época, a teologia e a literatura enquanto disciplinas são mais históricas do que científicas. Os processos interpretativos utilizados à ciência diferem dos processos interpretativos utilizados aos acontecimentos históricos. O desenvolvimento do racionalismo e a filologia clássica impulsionam a hermenêutica, pois viam na interpretação o resultado do exercício da razão. O sentido do texto abrange um contexto de significações produzido historicamente, sendo papel de a hermenêutica iluminar a obra através do desenvolvimento interno do seu significado, relacionando-o com a época em questão.

A interpretação literária de um modo geral é essencialmente encarada como um exercício de dissecação conceitual (é uma linguagem biológica). A imagem do cientista, que isola um objeto para ver como ele é feito, tornou-se o modelo dominante na arte da interpretação (PALMER, 1969, p. 18).

¹⁸ A palavra exegese deriva do grego *exegeomai*, *exegesis*; *ex* tem o sentido de ex-trair, ex-ternar, exteriorizar, ex-por; quer dizer, no caso, conduzir, guiar. Por isso, o termo exegese significa, como interpretação, revelar o sentido de algo ligado ao mundo do humano, mas a prática se orientou no sentido de reservar a palavra para a interpretação dos textos bíblicos, sendo considerada como interpretação profunda de um texto [bíblico](#), [jurídico](#) ou [literário](#).

Assim, ao aplicarmos os métodos passamos a tratar a obra¹⁹ como um objeto. Para Palmer (1969) “na medida em que são objetos são redutíveis a métodos científicos de interpretação; enquanto obras, apelam para modos de compreensão mais sutis e compreensíveis” (p.19). A hermenêutica aproxima-se da sua dimensão mais legítima quando “deixa de ser um conjunto de artifícios e de técnicas de explicação de texto passando a ver o problema hermenêutico dentro de um horizonte de avaliação geral da própria interpretação” (Ibid., p. 20). E isso remete a dois pontos de aplicação que é o fato de compreender um texto e o fato mais amplo do que é compreender e interpretar. O autor nos diz que a compreensão é simultaneamente um fenômeno epistemológico e ontológico, no qual “compreender uma obra não é uma espécie de conhecimento científico que foge da existência para um mundo de conceitos, é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo” (Ibid., p. 21). A primeira abordagem na história da hermenêutica que passa a inserir considerações epistemológicas na discussão metodológica, foi a de Schleiermacher.

1.2 Schleiermacher e a hermenêutica como ciência da compreensão

Foi Friedrich Schleiermacher (1768-1834) que no início do século XIX, aprofundou a teorização sobre a hermenêutica, desenvolvendo-a como ciência da compreensão lingüística. Ao repensar a hermenêutica como arte de compreensão, Schleiermacher procura ultrapassar o conceito de hermenêutica como um conjunto de regras, buscando uma hermenêutica coerente, uma ciência que descreve as condições da compreensão em qualquer diálogo, resultando daí uma hermenêutica geral para todos os tipos de textos. Para esse autor, a tarefa principal do hermeneuta é conhecer e explicitar o processo geral da compreensão. Faz referência ao “círculo hermenêutico” observando que existe uma oposição entre a unidade do todo e as partes individuais do trabalho, no qual é preciso que a tarefa de interpretação seja organizada de forma a entender a unidade do todo através das partes individuais e o valor das partes individuais através da unidade do todo. Estende a interpretação para além dos

¹⁹ O cientista chama interpretação à análise que faz dos dados; o crítico literário chama interpretação à análise que faz da obra.

significados semânticos do texto, até os significados históricos e culturais mais amplos, que oferecem um contexto ao texto.

A hermenêutica para Schleiermacher está relacionada com o ser humano concreto, estando à situação de compreensão relacionada ao diálogo. “No diálogo uma coisa é a operação de formular e de transformá-lo em discurso, outra diferente é a operação de compreender aquilo que é dito (...) em todas as situações de diálogo há uma pessoa que fala e constrói uma frase com sentido, e há uma pessoa que ouve” (PALMER, 1969, p. 93) e esta distinção entre falar e compreender constitui a base para uma nova orientação em hermenêutica, tornando-a uma arte de ouvir.

Schleiermacher tinha em mente uma hermenêutica geral, dividida em duas partes: a gramatical (objetiva) e a técnica (subjetiva), a compreensão da linguagem e a compreensão daquele que fala. Um dos seus aforismos defendia que temos que ter uma compreensão do homem para podermos compreender o que ele diz. No entanto é através do seu discurso que chegamos a um conhecimento do homem (PALMER, 1969, p.99).

Para Schleiermacher, a interpretação gramatical e a interpretação técnica se complementam não sendo possível o isolamento total de cada uma delas. Na união de ambas se encontra os pressupostos fundamentais da existência de qualquer discurso, o autor e a linguagem. O discurso textual é o objeto a ser interpretado, e através dele também o autor. Diante disso, é a partir da compreensão da linguagem e do autor que parte a possibilidade de se alcançar uma compreensão mais próxima do texto e do que o autor tencionou comunicar.

1.3 Dilthey e a crítica da razão histórica

Depois de Schleiermacher, a figura mais significativa no desenvolvimento das hermenêuticas é o filósofo alemão e pensador social Wilhelm Dilthey (1833-1911), sendo uma figura central nos debates do século XIX, aproximando a hermenêutica da filosofia, da cultura e da história, estabelecendo-a como uma metodologia humanista, designada a realizar a crítica a razão histórica. Dilthey viu na hermenêutica a disciplina

central que serviria de base a todas as *Geisteswissenschaften* (i.e. todas as disciplinas centradas na compreensão da arte, do comportamento e da escrita do homem). Defendeu que a interpretação das expressões essenciais da vida humana seja ela da literatura, das leis ou das escrituras sagradas implica um ato de compreensão histórica, diferente dos modos de quantificação utilizados pelo método científico para conhecer o mundo da natureza.

O objetivo de Dilthey era apresentar métodos para alcançar uma interpretação objetivamente válida das expressões da vida interior, determinou que a experiência concreta e não a especulação tem que ser o único ponto de partida plausível para uma teoria da *Geisteswissenschaften*. O projeto de estabelecer uma metodologia adequada às ciências centradas na compreensão das expressões humanas, sociais e artísticas é visto por Dilthey diante da necessidade de abandonar a perspectiva mecanicista e reducionista das ciências naturais e de encontrar uma abordagem a partir dos fenômenos, sendo assim, a sua abordagem considerada fenomenológica. “O objetivo das ciências humanas não deveria ser a compreensão da vida em termos de categorias exteriores à vida, mas a partir de categorias intrínsecas, derivadas dela. A vida devia ser compreendida a partir da experiência da própria vida” (PALMER, 1969, p. 109). “Tratava-se de estabelecer uma inteligibilidade própria às ciências humanas, denominada compreensiva, diferente das ciências naturais, chamada explicativa e quantitativa” (HERMANN, 2002, p. 18).

Apesar da metaciência de Dilthey ter se mantido nos limites cientificistas não alcançou proporcionar a união das suas preocupações com a filosofia da vida e com a objetividade científica.

Considerando as objetivações históricas como aquisições que podem ser decifradas com o auxílio de técnicas hermenêuticas, Dilthey não conseguiu fazer jus à sua caracterização da relação intérprete-texto como uma relação sujeito-sujeito, estilizando-a na familiar relação sujeito-objeto (BLEICHER, 2007, p.40).

Contudo, é necessário considerar a sua contribuição para a hermenêutica que foi ampliar o horizonte da hermenêutica colocando-a no contexto da interpretação dos estudos humanísticos, a interpretação da obra para ele é considerada no contexto da

historicidade e da autocompreensão humana, pois interpreta um objeto na sua historicidade e na temporalidade que cada um ocupa na história. Apesar da proposta de ultrapassar a objetividade, não conseguiu libertar-se do cientificismo ao considerar a compreensão enquanto uma nova experiência.

1.4 Heidegger e o dasein

Martin Heidegger (1889 – 1976), considerado um dos filósofos mais importantes do século XX apresenta uma proposta de repensar a filosofia e suplantando as concepções apresentadas pela filosofia ocidental. Ao buscar uma hermenêutica para fazer uma investigação a respeito do ser, parte da historicidade e da temporalidade do ser, reconhecendo assim que a facticidade é mais importante que a consciência, criando dessa forma, a hermenêutica fenomenológica. Tal como Dilthey, Heidegger queria um método que revelasse a vida nos seus próprios termos, refere-se ao seu método como aquilo que se mostra que se revela. “A mente não projeta um sentido no fenômeno é antes o que aparece que é uma manifestação ontológica da própria coisa. Deixar que uma coisa apareça como aquilo que é, torna-se uma questão de aprendermos a deixá-la proceder desse modo” (PALMER, 1969, p. 133). A combinação de *phanestai* (aquilo que se mostra) e de *logos* (aquilo que é transmitido pela fala), enquanto fenomenologia significa permitir que as coisas se manifestem como são sem projetarmos nelas as nossas próprias categorias.

O pensamento heideggeriano apresenta uma possibilidade para repensar as dicotomias da metafísica, corpo-alma, sujeito-objeto, essência-aparência, procurando ultrapassar a unilateralidade da discussão entre ciência da natureza e ciência do espírito. Transporta a compreensão e o sentido do ser para um novo contexto, que passa a considerar a totalidade das relações em que o homem está inserido. Para Heidegger a compreensão²⁰ não é a capacidade de sentirmos a situação de outra pessoa, não se imagina como algo que se possui, mas como um modo de ser no

²⁰ Para Heidegger a compreensão não é um caso de aquisição de novos conhecimentos, mas antes de “o mundo”, que já foi compreendido, vir a ser interpretado. A interpretação não só é uma derivação da compreensão fundamental, como é também dirigida por esta última. Qualquer percepção daquilo que nos cerca é pré-formada pela nossa compreensão do mundo, que é revelada na interpretação.

mundo. “Só se pode chegar ao sentido-do-ser através de um esforço interpretativo: por conseguinte, a “hermenêutica” é um conceito fundamental da ontologia e constitui a base de investigação transcendental” (BLEICHER, 2007, p.139).

A compreensão para Heidegger não se dá apenas num processo cognitivo e comportamental, mas na consideração do modo de ser do *Dasein* (ser-aí), e isso requer uma compreensão da totalidade englobando características da temporalidade e historicidade desse ser, o que leva Heidegger a defender que “Ser é Tempo”. Sendo que a compreensão prévia reconduz ao círculo hermenêutico ontológico-histórico em que o todo não pode ser apreendido sem a compreensão das partes. Portanto, Heidegger nos diz que não existe mais verdade ideal e imutável, a verdade é temporal e está vinculada a historicidade, e o homem passa a compreender o mundo diante de um projeto interpretativo que se dá mediante a linguagem.

1.5 Paul Ricoeur e a compreensão dos símbolos

Paul Ricoeur (1913 – 2005) adota uma definição de hermenêutica que remonta uma centração na exegese textual como um conjunto de sinais susceptíveis de serem interpretados. Considera a hermenêutica como um processo pelo qual o significado é desvelado para além do conteúdo manifesto. Ricoeur contribui significativamente com uma teoria da interpretação alicerçada na dialética entre a explicação e a compreensão, e estas, mediadas pela interpretação. Busca a compreensão da dimensão do ser humano na sua totalidade propondo uma hermenêutica fenomenológica fundamentada em três níveis: o da vida cotidiana (pessoa ou situação/fenomenologia), o da vida científica (conceitos, dados e teorias/ciência) e o nível reflexivo (filosofia da linguagem). Propõe a dialética para poder resolver o dualismo entre explicação e compreensão buscando uma forma de conciliar a objetividade do discurso científico como o do fenomenológico e enfatizando a subjetividade da reflexão.

Ricoeur nos convida a esclarecer a existência humana pela compreensão do comportamento simbólico do ser humano, o sentido oculto naquilo que se mostra, por meio do escrito, das suas falas, da sua gestualidade e dos sentimentos manifestos.

Considera a psicanálise, a interpretação de sonhos como uma forma de hermenêutica, como um processo de decifração que vai de um significado manifesto para um significado latente ou escondido. “O objeto de interpretação pode ser constituído pelos símbolos de um sonho ou mesmo por mitos e símbolos sociais ou literários” (PALMER, 1969, p.52). O estudo de Ricoeur distingue entre símbolos unívocos e equívocos, no qual os primeiros são signos de sentido único, enquanto os outros são os verdadeiros objetivos da hermenêutica. A hermenêutica tem a ver com textos simbólicos que apresentam vários significados e estes podem constituir uma unidade semântica que como os mitos apresentam um significado superficial aparentemente coerente, tendo ao mesmo tempo um significado mais profundo a ser desvendado pela hermenêutica.

A busca por desvendar sentidos ocultos em sonhos e em lapsos de linguagem manifesta uma desconfiança na realidade demonstrada, o empreendimento de Freud foi tornar-nos desconfiados do conhecimento que aparece consciente, sugerindo que destruíssemos nos nossos mitos e ilusões. Ricoeur sustenta que nos nossos dias há dois tipos de hermenêutica, uma que realiza uma desmitologização, tentando recuperar o significado do símbolo e o significado que ele representa e o outro tipo de hermenêutica está relacionada à desmistificação, que procura destruir o símbolo enquanto representação de uma realidade falsa. Ricoeur faz referência a três grandes desmistificadores: Marx, Nietzsche e Freud. “Cada um destes interpretou como falsa a superfície da realidade e avançou com um sistema de pensamento que destruiu essa realidade. Para os três o pensamento verdadeiro era o exercício da dúvida e da suspeita” (Ibid., p. 53).

1.6 Gadamer e a compreensão como evento histórico

Influenciado pelo entendimento de compreensão em Heidegger, Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) deu à hermenêutica um sentido diferente, a sua concepção de hermenêutica apresentada na obra *Verdade e Método* está relacionada às condições de possibilidade sob as quais se realiza a compreensão. Pretende mostrar que o conhecimento não é resultado somente da subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem. Para Gadamer um entendimento de compreensão na

esfera da hermenêutica requer o esclarecimento de três conceitos que se interrelacionam, a pré-compreensão, a historicidade e a aplicação. A pré-compreensão e a historicidade constituem a conjetura da interpretação; compreender algo consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, os esquemas interpretativos prévios dados pela pré-compreensão impedem o abandono dos pré-juízos ou dos preconceitos, como desejava o Iluminismo. Não se trata aqui de aceitá-los ou refutá-los, mas de reconhecer que eles são à base de nossa capacidade de compreender a nossa historicidade e que atuam sobre o processo compreensivo orientando a nossa experiência.

A historicidade da compreensão está associada à temporalidade que está intrínseca na própria compreensão em ver o mundo em termos de passado, presente e futuro. Gadamer diz que não há uma visão ou uma compreensão pura da história sem referência ao presente, a história é compreendida através de uma construção que se situa no presente, no entanto, a história afirma a operacionalidade do passado no presente, no qual o presente só é compreendido diante dos modos de ver e dos preconceitos que o passado transmitiu. O compreender gera uma tensão que é essencial à hermenêutica, e é manifestada entre a estranheza e a familiaridade que são peculiares da estrutura da pré-compreensão de onde derivam os preconceitos. Esta tensão está relacionada a um ponto mediador entre a objetividade da distância histórica e o pertencimento à tradição.

Gadamer é um crítico da rendição moderna ao pensamento tecnológico, arraigado no subjetismo²¹; o conhecimento não se alcança metodicamente, mas dialeticamente. No método o tema é manipulado e controlado, na dialética é o tema que levanta as questões a serem trabalhadas, o objetivo da dialética consiste em fazer com que o ser ou a coisa se revele, sendo dessa forma, fenomenológica. Contra um conhecimento especificamente conceitual e verificável, Gadamer coloca o seu conceito histórico e dialético de experiência em que conhecer não é apenas uma absorção de percepção, mas um evento, um encontro.

A compreensão diz Gadamer é sempre um evento histórico, dialético, lingüístico, nas ciências, nas ciências humanas. A hermenêutica é a ontologia e

²¹ Subjetismo significa que o mundo é considerado como essencialmente medido pelo homem. Nesta perspectiva o mundo tem sentido apenas relativo ao homem, cuja tarefa é dominar o mundo. No subjetismo o homem não reconhece qualquer sentido que não esteja fundamentado na sua própria certeza racional, fica fechado no próprio mundo que projeta.

a fenomenologia da compreensão e a compreensão não é concebida de modo tradicional como um ato de subjetividade humana, mas como modo essencial que o *Dasein* tem de estar no mundo. As chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, não é conhecimento, mas sim experiência, não é a metodologia, mas sim a dialética (PALMER, 1969, p. 216).

Gadamer confere à interpretação um caráter de generalização que não está relacionado apenas à interpretação de textos; tudo o que é produzido historicamente pode ser interpretado, desde os acontecimentos históricos, os comportamentos e até mesmo as expressões espirituais. Salaria que o sentido descoberto pela interpretação não se dá sem mediação, sendo necessário descobrir o que está além, o que está oculto. A generalização da interpretação que Gadamer apresenta remete a Nietzsche, para quem tudo o que dizemos do mundo é uma perspectiva, uma interpretação possível, já que o sentido de nossos enunciados é deformado pelas ideologias. A interpretação não está relacionada unicamente ao esclarecimento do texto na sua função factual, ela se transforma na expressão de ir mais além dos fenômenos e dos dados manifestos. Todo o conhecimento está vinculado a uma visão do mundo, e está condicionada a certo tipo de linguagem e a uma determinada interpretação, e esta interpretação nunca é definitiva, é algo que se transforma continuamente.

1.7 Habermas: uma ciência social, dialético-hermenêutica

Segundo Bleicher (2007) o trabalho desenvolvido por Habermas no campo da hermenêutica parte dos conhecimentos desenvolvidos pela filosofia hermenêutica representando importantes considerações metateóricas relacionadas a uma “práxis sócio-política que pretende o desenvolvimento de uma comunicação sobre os objetivos e os modos de existência social, em face do seu desgaste gradual por parte da engenharia social tecnocrático-manipulativa” (p.215). Apresenta também como proposta a reconstrução crítica das possibilidades de emancipação que foram reprimidas. Como ciência social a hermenêutica crítica de Habermas procura relacionar

a objetividade dos processos históricos aos motivos que neles atuam, procurando mostrar as deficiências das atuais abordagens interpretativas.

Habermas compreende o pensamento hermenêutico inserido na metodologia das ciências sociais. Assim, a hermenêutica transforma-se numa ciência social sob uma forma de crítica da ideologia e das influências das formas de poder que interferem na forma de interpretar tradicionalmente.

A ideologia, no contexto do sistema capitalista, apresenta uma descrição ilusória de uma forma de existência social que se caracteriza, na verdade, pelo domínio de um estrato sobre o outro. Agindo sob a influência do “conhecimento falso”, os membros da classe subjugada podem subordinar os seus interesses à continuação de um sistema social injusto, que pode ocultar as suas contradições através do véu das explicações pseudo-científicas e apelos emotivos a uma entidade mítica, ou “ideal cultural” (Freud). A aceitação passiva das descrições de uma realidade “falsa”, apresentada em termos de coexistência “harmoniosa”, ou de certas necessidades e imperativos provenientes do desenvolvimento social, ou o afastamento alienado em relação aos assuntos públicos, poderão ser facilmente interpretados como indicações de uma aceitação fundamental da situação atual (BLEICHER, 2007, p. 226).

Habermas recorre às ciências sociais críticas manifestando-se contra as reificações institucionais, com o objetivo de desmascarar os interesses subjacentes ao empreendimento do conhecimento, “que aparece como um conhecimento pretensamente desinteressado, servindo para dissimular um interesse sob a forma de uma racionalização” (RICOEUR, 1983, p. 121). As ciências sociais críticas se diferem das ciências empírico-analíticas do funcionamento social, das ciências histórico-hermenêutica vistas sob o enfoque do interesse prático. As ciências sociais críticas buscam discernir sobre as regularidades observáveis das ciências-sociais empíricas de relações de dependência ideológica e reificações que só podem ser transformadas criticamente. Dessa forma, o enfoque crítico de Habermas sustenta o interesse pela emancipação do sujeito, pela auto-reflexão, que fornece ao sujeito referências para as suas proposições críticas auxiliando o sujeito a libertar-se da dependência a poderes hipostasiados²².

²² Hipóstase é aqui utilizada nos termos do pensamento moderno e contemporâneo, isto é, um equívoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva a uma realidade fictícia, abstrata. Não se afirma, entretanto, a irrealidade da materialidade fragmentada, mas sim que, caso não seja reconhecido o traço comum na totalidade que aí subjaz, o diálogo se interdita e blocos de verdades se oprimem, através de seus poderes possíveis, impossibilitando qualquer projeto coletivo.

Uma ciência social dialético-hermenêutica não se contenta em apresentar um inventário de objetivos e realizações culturais do passado e do presente; ao invés, é enfaticamente crítica, não no sentido de exprimir desaprovação em relação às situações existentes, mas no sentido de tentar apurar o sentido dos processos e objetivações históricos, em relação às tendências existentes em direção a uma sociedade mais livre (BLEICHER, 2007, p. 224).

Na proposta da libertação do potencial emancipador, Habermas recorre à psicanálise como modelo de uma ciência social dialética-hermenêutica com intuito também emancipador. Com base numa teoria da evolução social, através da psicanálise é possível justificar as distorções que se operam ao nível de autocompreensão de cada pessoa. “A psicanálise evidenciou o mecanismo em que reprimimos motivos socialmente inaceitáveis, canalizando-os para formas de expressões aceitáveis” (Ibid., p. 221). Esta definição está associada à auto-ilusão dos grupos inseridos numa sociedade de classes, sendo a linguagem utilizada também como um médium de dominação e de poder social, servindo à legitimação de relações de violência.

Visto que as distorções da linguagem não são originárias apenas do uso da linguagem como tal, mas da sua relação com o trabalho e o poder, tornam-se absorvidas espontaneamente pela comunidade que ignora seu caráter ideológico. Para realizar a fenomenologia desse processo Habermas utiliza-se de conceitos psicanalíticos: “ilusão enquanto distinta do erro, a projeção enquanto constituição de uma falsa transcendência, a racionalização enquanto rearranjo ulterior das motivações, segundo as aparências de uma justificação racional” (RICOEUR, 1983, p.126).

Na esfera das ciências sociais críticas Habermas utiliza-se da compreensão sistematicamente distorcida ou das pseudocomunicações, destarte, a psicanálise faculta a Habermas o modelo de estrutura teórica que permite ultrapassar o consenso comunicativo em termos meta-hermenêutico como “hermenêutica profunda”, capaz de decifrar formas distorcidas de comunicação. A meta-hermenêutica visada por Habermas reveste a forma de uma competência comunicativa tendo no discurso a forma de validar uma comunicação verdadeira ou distorcida. O discurso oferta na sua constituição a problematização e a argumentação que serão desenvolvidas numa situação ideal de fala, que pressupõe a exclusão de pressões externas. “Esta situação

cria um clima em que os debates permitem a formulação dos verdadeiros interesses dos participantes e o eventual aparecimento e aceitação o melhor argumento” (BLEICHER, 2007, p.230).

É na busca pela verdade e nas melhores condições para o seu aparecimento que Habermas acaba se afastando da ontologização da linguagem e da tradição de uma hermenêutica filosófica, acreditando nos procedimentos explicativos e não apenas compreensivos para uma melhor compreensão do mundo, das ideologias que o assolam e das comunicações que acabam legitimando as relações de violência.

1.8 O debate hermenêutico entre Habermas e Gadamer

Parte das principais bases da filosofia hermenêutica foram aceitas por ambos, no debate que se registrou entre Gadamer e Habermas e as suas diferenças incidiram sobre as implicações de natureza da “pré-estrutura da compreensão”, em especial sobre a situação da linguagem como fundamento último e sobre a justificabilidade da posição crítica desenvolvida por Habermas, em face do sentido imposto pela tradição²³.

Diante do propósito de realizar uma abordagem a respeito do debate hermenêutico entre Habermas e Gadamer buscamos na obra *Interpretação e Ideologias* de Paul Ricoeur um suporte para realizar a análise em torno de ambas as propostas tendo o cuidado de não negar suas contribuições, procurando realizar um resgate hermenêutico como contribuição à crítica.

A proposta apresentada por Gadamer situa-se na perspectiva da validação da consciência histórica como referência para a interpretação do conhecimento humano. O homem é caracterizado pela tradição e a forma de estar no mundo comporta o passado como condição para o desenvolvimento da linguagem. A histórica do conhecimento se desenvolve por meio da linguagem que num constante movimento de reinterpretação

²³ Trevisan (2000) aponta que a polêmica maior no que concerne a hermenêutica entre Habermas e Gadamer apresenta como núcleo a relação estabelecida pelo intérprete com a tradição, a hermenêutica gadameriana propõe a autoridade da tradição clássica e humanista. Isso implica uma imitação do passado através da sua autoconservação ou permanência no tempo atual. A hermenêutica quer mostrar que a interpretação ocorre a partir dos exemplos clássicos, que se perpetuam através do que Gadamer nomeia como contexto histórico-efetual.

constitui a realidade. Para Gadamer “Ser que pode ser compreendido é linguagem”, portanto o centro do pensamento está na linguagem e a centralidade de tudo o que é racional funda-se no discurso, na fundamentação teórica.

Conforme Gadamer, estamos imersos na história e não é possível nos situarmos fora dela, o que nos resta é a consciência do processo histórico e a interpretação do que nos condiciona como seres no mundo. A partir da idéia de consciência histórica aparecem três conceitos interligados que são fundamentais para a hermenêutica das tradições: preconceito²⁴, autoridade e tradição. O preconceito é entendido como parte constitutiva da estrutura de antecipação, é a condição para a compreensão de algo, o conceito da autoridade²⁵, de acordo com Gadamer, a *Aufklärung* (Iluminismo) confundiu autoridade com dominação e violência, remetendo a autoridade a uma obediência cega.

Gadamer parece supor que autoridade convirja com conhecimento, equivaleria dizer que a tradição que atua por trás do educador, legitimaria os preconceitos inculcados aos da nova geração; e que só se poderiam então, ratificar na reflexão dos mais jovens. Ao certificar-se da estrutura preconceitual, o jovem tornado maduro transporia o reconhecimento, antes não-livre, da autoridade pessoal do preceptor, agora refletidamente para a autoridade objetiva de um contexto da tradição. Só que a autoridade teria permanecido autoridade, pois a reflexão só poderia ter-se movido nos limites da facticidade do transmitido (HABERMAS, 1987a, p.17).

Para Habermas é preciso colocar a crítica acima do reconhecimento da autoridade, da consciência da finitude, da pré-compreensão que desconhece a instância crítica. A hermenêutica das tradições situa sua ação no movimento de retorno, na afirmação da consciência histórica, durante esse movimento, ela se ontologiza²⁶ e desconsidera a possibilidade da crítica.

²⁴ Para Gadamer preconceito não significa o juízo falso, mas nele reside a possibilidade de ser avaliado positivamente ou negativamente. Como consequência do conhecimento da estrutura do preconceito uma reabilitação da autoridade e da tradição.

²⁵ Na sua essência, a autoridade diz respeito a pessoas, não se funda num ato de submissão e de abdicação da razão, mas num ato de aceitação e de reconhecimento, pelo qual conhecemos e reconhecemos que o outro nos é superior em juízo e em argúcia. A autoridade não é algo que se concede, mas que se conquista. Assim, a autoridade nada tem a ver com a obediência cega a uma ordem dada. Não possui relação imediata com a obediência, mas sim com o reconhecimento.

²⁶ A ontologia é a concepção de uma determinada realidade que se apresenta como definitiva. Ontologia é uma teoria do ser e, portanto, uma teoria que estabelece o mundo como é. No universo das teorias hermenêuticas e no universo das teorias do sentido, nós não trabalhamos com realidades ontológicas (STEIN, 1996, p.39).

Afirma que o maior problema da hermenêutica das tradições de Gadamer é a ontologização da própria hermenêutica. Para Habermas, a idéia do consenso como algo dado na história a partir da experiência do diálogo não pode servir como modelo para a ação comunicativa, é preciso reconhecer que existem distorções na linguagem que muitas vezes são movidas por interesses que impedem o diálogo e a emancipação²⁷ humana. Por entender que é preciso superar as interferências da ideologia na linguagem é que Habermas intitula a sua teoria como crítica das ideologias. “Compete a uma crítica das ideologias pensar em termos de antecipação aquilo que a hermenêutica das tradições pensa em termos de tradição assumida” (RICOEUR, 1983, p. 128).

Paul Ricoeur (1983) apresenta outras considerações a respeito das diferenças entre a hermenêutica das tradições e a crítica das ideologias:

- a) No lugar do conceito de preconceito de Gadamer, trazido pelo romantismo e reinterpretado com a teoria de Heidegger, Habermas apresenta o conceito baseado na crítica marxista;
- b) Ao invés das ciências do espírito, baseadas na reinterpretação da tradição, Habermas utiliza as ciências sociais²⁸ críticas, como contraposição às reificações institucionais;
- c) No lugar da não compreensão como problema de entendimento, Habermas coloca a teoria das ideologias especificando as interferências da dominação na linguagem.

²⁷ Emancipação refere-se aos procedimentos da racionalidade, que necessitam ser construídos para legitimar o pensamento humano, constituem-se na auto-reflexão que proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica numa perspectiva de transformação. Habermas assinala para a formação do sujeito e na constituição da sua identidade, um sujeito com competência para refletir e questionar as pretensões de validade embutidas em discursos, e de forma argumentativa libertar-se das coações de uma racionalidade estratégica que delimita a ação desse sujeito a normas sociais pré-estabelecidas. E essa constituição da identidade do “eu” está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um sujeito mais autônomo e emancipado, capaz de buscar entendimentos para a resolução dos seus conflitos.

²⁸ Habermas inseriu o pensamento hermenêutico na metodologia das ciências sociais com o objetivo de explanar as deficiências das abordagens interpretativas. A hermenêutica pensada como ciência social não se contenta em apresentar as realizações do passado e do presente, transforma-se numa análise crítica da ideologia, quando o sentido tradicional é interpretado em referência ao desenvolvimento econômico e as formas de poder existentes. Não se contenta em apresentar as realizações do passado e do presente, é enfaticamente crítica.

A hermenêutica pensada diante de uma análise crítica da ideologia não se satisfaz em apenas apresentar as realizações do passado e do presente, é enfaticamente crítica.

1.9 Por uma hermenêutica crítica e reconstrutiva

Para compreendermos a possibilidade de uma hermenêutica crítica partimos do ideal de reflexão que aparece tanto na filosofia crítica como na filosofia hermenêutica na busca da racionalidade.

Reflexão tem como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral e só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela. Os dois aspectos da relação consigo e da relação com o outro constituem, de certa forma, a estrutura da reflexão que está na base da consciência. Enquanto reflexão, unidade e oposição subsistem inseparados. É desta estrutura polar da reflexão que nos vem uma indicação de como a crítica e hermenêutica podem ser pensados a partir do ato de reflexão (HABERMAS, 1987a, p. 102).

Se a crítica se afirma na diferença e no contraste com aquilo sobre o que reflete, a hermenêutica visa à mediação e à unificação com o mesmo. Ambos, porém podem ser distinguidos no ato de reflexão, que estabelece a relação entre lados separados, e ao mesmo tempo une e separa. O método crítico se apresenta como um instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida. Habermas argumenta que “o método crítico e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de racionalidade e desta maneira operam indissolúvelmente como elementos de uma unidade” (1987a, p. 105).

Diante da compreensão da evolução histórica da hermenêutica verificamos que a Hermenêutica nasce do termo *hermeneuein* que significa interpretar e está vinculado ao mito de Hermes, Deus do Olimpo que era considerado o mensageiro dos deuses

gregos pela capacidade de interpretar os desejos dos *deities* fazendo com que os mesmos fossem reconhecidos pelos mortais.

Hermes está associado à função de transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência possa compreender, tornando algo que é distante e obscuro em algo próximo e inteligível. A partir da idéia de tornar os caminhos de Deus conhecidos pelos humanos a teologia no século XVII criou a Hermenêutica que passa a ser considerada a arte de interpretar, sendo criada como teoria da exegese. A filologia clássica e o racionalismo impulsionam a hermenêutica, pois viam na interpretação o resultado do exercício da razão. A hermenêutica aproxima-se da sua dimensão mais legítima quando deixa de ser considerada uma mera técnica de explicação de textos, quando compreender e interpretar passa a significar uma expressão pessoal de quem está no mundo.

Nessa trajetória encontramos diversos pensadores que contribuíram para aprofundar a teorização sobre a hermenêutica, estando Schleiermacher como um dos primeiros a pensar a hermenêutica como ciência da compreensão. Faz referência ao círculo hermenêutico em que a interpretação precisa ser organizada de forma a entender a unidade do todo através das partes individuais e o valor das partes individuais através da unidade do todo. Estende a interpretação para além dos significados semânticos do texto até os significados históricos e culturais que oferecem um contexto ao texto. A hermenêutica para Schleiermacher está relacionada ao ser humano concreto relacionado ao diálogo, em compreender aquilo que é dito.

Na seqüência encontramos Dilthey que realiza a aproximação da hermenêutica da filosofia, da cultura e da história criando uma metodologia humanista. Apresentava como proposta estabelecer uma metodologia adequada às ciências, centrada na compreensão das expressões humanas, sociais e artísticas, e na necessidade de abandonar a perspectiva mecanicista das ciências naturais. Dizia que a vida deveria ser compreendida a partir da expressão da própria vida e não baseado em categorias exteriores a ela. Sua contribuição foi ampliar o horizonte da hermenêutica colocando-a no contexto dos estudos humanísticos.

Heidegger queria um método que revelasse a vida nos seus próprios termos, busca a hermenêutica para fazer uma investigação a respeito do ser, partindo da historicidade e da temporalidade. Transporta a compreensão e o sentido do ser para um novo contexto que passa a considerar a totalidade das relações em que o homem está inserido. Diz que não existe verdade ideal e imutável, a verdade é temporal e está vinculada à historicidade.

Paul Ricoeur considera a hermenêutica como um processo pelo qual o significado é desvelado para além do conteúdo manifesto. Apresenta uma teoria da interpretação alicerçada na dialética entre a explicação e a compreensão e estas mediadas pela interpretação. Convida-nos a esclarecer a existência humana pela compreensão do comportamento simbólico do ser humano, o sentido oculto naquilo que se manifesta seja por meio da fala, da gestualidade, do que é escrito ou dos sentimentos manifestos. Fala em dois tipos de hermenêutica, a que realiza a desmitologização (recupera o símbolo) e a que realiza a desmistificação que busca destruir o símbolo enquanto representação de uma falsa realidade.

Para Gadamer o conhecimento não é apenas o resultado da subjetividade, mas se dá na “historicidade” e na “linguagem”. Contra um conhecimento especificamente conceitual coloca o seu conceito histórico e dialético de experiência em que conhecer não é apenas uma absorção de percepção, mas um evento, um encontro. Diz que todo o conhecimento está vinculado a uma visão de mundo e esta condicionado a uma linguagem e a uma interpretação, e esta interpretação nunca é definitiva é algo que se transforma continuamente.

Habermas apresenta a hermenêutica como uma ciência social que procura relacionar a objetividade dos processos históricos aos motivos que neles atuam. Transforma a hermenêutica numa ciência social como forma de crítica da ideologia e das influências das formas de poder que interferem na forma de interpretar. Diz que uma ciência social dialética-hermenêutica não se contenta em apresentar um inventário das realizações culturais do passado e do presente, ao invés, é predominantemente crítica.

No debate entre Gadamer e Habermas aparece a proposta de Gadamer que se situa na perspectiva da validação da consciência histórica como referência para a

interpretação do conhecimento. O homem é caracterizado pela tradição e a forma de estar no mundo comporta o passado como condição para o desenvolvimento da linguagem. Habermas diz que a hermenêutica das tradições situa sua ação no movimento de retorno, na afirmação da consciência histórica. Durante esse movimento, ela se ontologiza e desconsidera a possibilidade da crítica.

Para compreender a probabilidade de uma hermenêutica crítica parte-se de uma proposta ideal de reflexão que aparece tanto na filosofia crítica quanto na filosofia hermenêutica e ambas na busca da racionalidade. Habermas diz que o método crítico (oposição) e o método hermenêutico (mediação) são fundamentais na produção da racionalidade, operando como uma unidade.

Nesta perspectiva, realizaremos na continuidade do trabalho uma abordagem em torno do diálogo, do seu potencial crítico e reflexivo e da capacidade de mediação da hermenêutica em promover novas relações e compreensões do mundo no qual estamos inseridos.

CAPÍTULO II

UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA HERMENÊUTICA

O tema gerador deste trabalho de pesquisa é investigar a incidência do diálogo no processo formativo do docente e de que forma esse diálogo, numa perspectiva da hermenêutica poderá auxiliar tanto na constituição desse profissional docente quanto na sua prática pedagógica.

Portanto, no presente capítulo realizaremos uma abordagem a respeito do diálogo, sua significação e sua capacidade em auxiliar no desenvolvimento de novas aptidões que auxiliarão o sujeito a relacionar-se melhor com si próprio, com os outros e com o mundo. Abordaremos a potencialidade dialógica da hermenêutica em contribuir para o processo formativo do docente que passa a compreender melhor as contingências da sua própria formação e do seu contexto de ação.

2.1 Concepções sobre o Diálogo

Até algumas décadas atrás para que o professor desenvolvesse suas aulas o silêncio era fundamental, sendo as aulas expositivas, necessitavam apenas de ouvidos "atentos". O professor sendo o detentor do saber e ocupando um espaço hierarquicamente social superior ao estudante, apresentava como função primordial repassar ao aluno o conhecimento. Diante das diversas pesquisas, debates e reflexões suscitadas a partir dos anos de 1990 começam a se consolidar outras perspectivas para o processo formativo dos docentes e para o contexto de sala de aula. Um espaço não apenas impositivo, mas também um espaço de trocas, de integração e reconhecimento do outro²⁹, instigando à participação e ao diálogo. Bem sabemos que

²⁹ Para Axel Honneth a formação da identidade é um processo intersubjetivo de luta por reconhecimento em relação aos parceiros de interação. Apresenta na sua teoria três formas de reconhecimento: amor, direito e estima. Elas têm a capacidade de criar condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos. Uma vez que: "só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-estima [...] uma pessoa é capaz de se conceber de

ainda encontramos ambientes que prevalecem monólogos coletivos em que o professor ocupa um espaço de locutor ativo e o aluno de ouvinte passivo, porém também compreendemos que a escola enfrenta tempos de grandes reflexões e mudanças. Nos dias atuais, a escola não é mais a principal fonte do conhecimento e o papel do professor, enquanto o único detentor do saber, não tem mais lugar nesse contexto.

Faz-se necessário repensar a prática pedagógica e a sua função enquanto mediadora de novas relações e entendimentos. A comunicação de mão única é causadora de inúmeras incompreensões e mal entendidos, e estes, geradores de grandes conflitos nas relações educativas. É preciso pensar a comunicação num processo de trocas (num exercício de ir e vir), numa relação de entendimentos que exercite não apenas a capacidade de falar, mas também a de ouvir e, para tal, precisamos ressignificar o sentido do diálogo.

A palavra "diálogo", etimologicamente, origina-se de dois termos gregos: *di* + *logos*; *dia* = através de e *logos* = razão, atitude, palavra, luz. Poderíamos considerar o significado da palavra diálogo como uma forma de trazer a luz por meio da palavra. Segundo Mariotti (2001), o que encontramos na nossa cultura a respeito do diálogo confunde-se com a discussão e o debate em que os participantes buscam defender posições na busca por conclusões e fins determinados. Já o diálogo é uma metodologia que busca aperfeiçoar a comunicação entre as pessoas, instigar a produção de novas idéias e entendimentos, promovendo novas significações compartilhadas de forma cooperativa.

Na interação dialógica, o propósito é desenvolver novas compreensões, criar sentidos e significados. Com essa observação, não se pretende dizer que o diálogo é melhor ou pior que a discussão e o debate, tratam-se de formas diferentes de comunicar-se. Existem situações na vida em que é preciso dialogar, em outras, faz-se necessário debater.

Há instantes em que precisamos utilizar o modelo mental fragmentador (útil para a discussão e para o debate) e momentos em que precisamos utilizar um modelo de pensamento abrangente (útil para o diálogo). No primeiro caso, trata-se das circunstâncias práticas da vida chamada mecânica, em que precisamos lidar com fenômenos objetivamente observáveis, com quantidades e com as partes em separado. No segundo caso, trata-se de situações nas

modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e se identificar com seus objetivos e desejos” (HONNETH, 2007, p.266).

quais é necessário pensar de modo global, lidar com sentimentos, emoções e intuição — ocasiões em que é necessário compreender a transacionalidade entre o todo e as partes [...]Numa sessão de diálogo, aquele que usa a palavra não deve esperar necessariamente uma resposta — que seria como uma reação à sua fala —, mas sim as percepções e idéias que esta faz surgir nos interlocutores [...] Dessa forma, não se trata necessariamente de responder ao que foi dito pelo outro, mas sim falar complementando ou acompanhando o que ele disse, produzindo algo que não existia antes em cada interlocutor e que surge como propriedade emergente no fluxo da relação. Alguma coisa é produzida — algo que não existia nos interlocutores em separado a não ser em estado latente. No diálogo, o padrão “eu falo, você responde” é substituído pela alternativa “eu falo, você também fala; falamos juntos”. As idéias novas surgem por meio da cooperação, não pelo confronto (MARIOTTI, 2001, p. 10).

O diálogo, ao apresentar características que o diferenciam da discussão e do debate, também apresenta peculiaridades que o diferencia da conversa³⁰. Carbonara (2005) observa que o fato de duas pessoas estarem falando sobre algo que lhes pareça comum não é suficiente para que aí esteja acontecendo um diálogo. O diálogo autêntico é possível quando a palavra não aparece como domínio de uma das partes envolvidas, mas quando decorre entre um e outro de modo que se deixe "ser interpretada e reinterpretada, ganhando novos sentidos à medida que transita entre os que se propõe a dialogar. Num diálogo não existem saberes imutáveis, mas convicções que se expressam e que estão dispostas a ouvir e acolher outras diferentes de si" (p.80).

Quando falamos em formação de docentes e em agir pedagógico, percebe-se que todos estes preceitos remetem à existência de relações entre as pessoas que, mediados pela linguagem, buscam novos conhecimentos. Desta forma, a prática pedagógica se efetiva por meio das interações e para tal o diálogo é considerado componente capital.

No processo educativo, uma ação pedagógica antidialógica seria aquela que parte da idéia de que um sabe (professor) o outro não (aluno). Quando o docente deposita seu saber sobre o aluno, "trata-se de um ensino diretivo e autoritário que pretende formar um sujeito dependente (inverso da emancipação)" (CARBONARA, 2005, p.84). Porém convém destacar que:

³⁰ A conversação é caracterizada pela defesa de pontos de vista pessoais, não levando em consideração, na defesa dos mesmos, os aspectos lógicos da capacidade argumentativa. No diálogo, por sua vez, acontece justamente o contrário, pois não estamos na defesa de pontos de vista pessoais, mas envolvidos em investigações sobre problemas humanos universais que orientam nossas concepções e nosso modo de agir (TONIETO, 2007, p. 33).

O diálogo não pode ser confundido com uma ferramenta didática, está aqui sendo pensado como princípio metodológico. Com isso, quer afirmar-se que não se recorre ao diálogo porque ele é útil para algo, mas trata-se de uma necessidade existencial que se põe na base das relações humanas – portanto na relação pedagógica. O diálogo como princípio é reconhecimento da ética como prioridade nas relações em detrimento de um agir por interesses (CARBONARA, 2005, p. 85).

Por meio do diálogo é possível o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o desenvolvimento do raciocínio e da capacidade de argumentação regrados pela lógica. Segundo Piaget (1999), o indivíduo não aprende simplesmente ao ficar diante da exposição de conteúdos, mas devido a um processo relacional entre o sujeito cognoscente e o meio físico, social e simbólico em situação de interação. Conforme Caimi (2004), embora Piaget não tenha desenvolvido análises específicas sobre influência da presença do outro nos processos de interação, as atividades do sujeito eram entendidas não como uma ação individual do indivíduo sobre o objeto, mas como um processo relacional de interações múltiplas no contexto social. Para Piaget, uma interação social criadora é aquela que opõe entre si pontos de vistas diferentes, de modo a operar perturbações denominadas conflito-sociocognitivo. Para ele, o importante é a relação entre os indivíduos que o auxilia a modificar a sua consciência individual.

De tal modo, acreditamos que o diálogo transcende a mera interação entre os indivíduos, levando-os a desenvolver um estado de inteligência superior por meio das desequilibrações que este propicia e pelo seu potencial reflexivo³¹ em realizar novas construções. Esse processo é denominado por Piaget como teoria da equilibração³², que visa explicar o desenvolvimento do conhecimento.

³¹ A abstração reflexiva é o aspecto mais geral do processo de equilibração; se apóia nas coordenações das ações do sujeito, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, quando ocorre um processo de reorganização da estrutura mediante as novas combinações.

³² Teoria da equilibração é um processo que conduz de certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações. A equilibração ocorre por meio de dois processos fundamentais: assimilação e acomodação. A assimilação consiste na incorporação de um elemento exterior (objeto, conhecimento) num esquema sensoriomotor ou conceitual do sujeito. Tal processo revela a iniciativa do organismo frente ao objeto de conhecimento, pois é através dos esquemas de assimilação mental que o indivíduo aborda a realidade. Nesse processo, a realidade é incorporada aos esquemas mentais sem modificar esses esquemas, pode-se, então, dizer que a mente impõe-se ao meio. A segunda Piaget denomina acomodação, que é a necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar. Consiste na transformação do próprio sujeito diante dos objetos e é movido pelas resistências impostas pó estes aos esquemas assimilativos (CAIMI, 2004, p. 34).

O processo formativo do docente, mediante uma perspectiva dialógica, apresenta uma conotação cognitiva e também social. Ao mesmo tempo em que "exige um educando cognitivamente capaz de analisar, observar, averiguar, problematizar, autocorrigir-se etc., também exige um educando capaz de interagir socialmente, pois ele precisa saber ouvir o argumento do outro com respeito, dispor-se a criar coletivamente" (FÁVERO; FÁVERO; ROSSETTO, 2007, p. 12). Outro fator que poderemos abordar como contribuição do diálogo no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo está na capacidade do diálogo em auxiliar na organização do pensamento. "Ao ser instado a expressar suas reflexões o sujeito as esclarece para si mesmo à medida que necessita organizar o pensamento e sistematizar as próprias idéias" (CAIMI, 2004, p. 32).

Para Habermas, a individuação³³ se apresenta como um processo lingüístico mediado pela socialização. A idéia de indivíduos socializados forma-se no meio do entendimento lingüístico com outros no meio de entendimentos intra-subjetivo, social e histórico. A subjetividade constitui-se socialmente através da linguagem. "A linguagem é nossa maneira de assumir uma postura reflexiva diante da realidade. Usamos a linguagem para compreender a nós mesmos e ao mundo" (FONTES, 2002, p.42).

Ao se reportar à temática da subjetividade Habermas busca subsídios nos escritos do psicólogo norte-americano George Herbert Mead (1863-1931), o qual desenvolveu estudos sobre o pensamento como discurso internalizado no qual nos diz que o pensamento reflexivo no indivíduo é uma internalização do comportamento lingüístico em sociedade. O diálogo, a conversa e a discussão são as matrizes do pensamento e do raciocínio e ao falarmos com os outros, também ouvimos a nós mesmos³⁴.

³³ Na linguagem filosófica "indivíduo" é a tradução do vocábulo grego "atomon", significando, do ponto de vista lógico, um objeto, do qual se pode asseverar algo e do ponto de vista ontológico, uma coisa singular ou um determinado ente. Habermas prefere abordar a individualidade um ente através de determinações qualitativas que o diferenciam de todas as outras.

³⁴ Segundo Habermas, Mead foi o primeiro a refletir sobre o modelo intersubjetivo do Eu produzido socialmente. Ele impõe a passagem do paradigma da interação mediada simbolicamente. Na interação do "Eu" visto como falante, ao entrar em comunicação desencadeia reações do "Tu" agora interpretado como ouvinte. No diálogo surgem assim, dois atores: o Ego (falante/eu) e o Alter Ego (ouvinte/outro). Nessa interação, os papéis também se invertem quando o ouvinte responde ao que o falante perguntou. Nesse momento, o "Eu" ao ter a resposta da sua fala, deixa de ser "Eu" e passa a ser "Me", que é o "Eu" objetivado. A partir de então, não sou "Eu" olhando para dentro de mim mesmo, mas sou "Eu" olhando para mim mesma através do outro, através de uma relação mediada. Nesse momento surge um "Me" inteiramente diferente. Esse também não é idêntico ao "Eu" que age espontaneamente. Depois de uma interação o "Eu" espontâneo torna-se passado e é substituído pelo "Me": nós só estamos em condições de retornar a nós mesmos assumindo os papéis de outros (HABERMAS, 2002).

Nós só conhecemos na relação com o outro, nas interações sociais, a relação cognoscitiva não é uma relação direta do sujeito com o objeto, mas uma relação sempre mediada por compreensões e entendimentos constituídos por interações dialógicas no cotidiano. Tanto a nossa subjetividade quanto a realidade que se apresenta como dado no nosso conhecimento sempre se apresentam como construídas por interações comunicativas, por relações dialógicas. A educação, com efeito, é uma ação eminentemente dialógica, comunicativa (MÜHL, 2004a, p.8).

Ao pensarmos a educação como uma ação social eminentemente dialógica e comunicativa, apresentamos na seqüência algumas das contribuições do diálogo para o processo formativo dos professores.

2.1.1 Contribuições do diálogo para a formação docente

Inúmeras são as contribuições que uma formação pensada nos moldes de uma prática dialógica pode efetivar para o processo formativo do docente, destacaremos na seqüência alguns dos aportes que podem ser considerados como basilar nesse processo:

a) O processo dialógico na educação desafia o professor a construir com os alunos novos conhecimentos, não partindo apenas de suas vivências ou experiências, mas também na busca por uma fundamentação teórica que sustente o estabelecimento de novos conhecimentos. Benincá e Araújo (2004) observam que para a pedagogia dialógica ocorrer no espaço da sala de aula é preciso que tanto o professor quanto o aluno busquem uma preparação prévia do tema a ser trabalhado para que tenham algo a proferir, pois é em torno de um tema previamente conhecido que se estabelece o diálogo;

b) Em Piaget, encontramos referências conceituais para constatar a importância do diálogo no contexto educativo não apenas como um ato comunicativo, mas também como elemento de ordenação do pensamento e instrumento para a

elevação da capacidade compreensiva do indivíduo no processo de construção do conhecimento;

c) Numa outra compreensão de relação pedagógica, a aula pode constituir-se como um espaço de dizer e saber para todos, deixando de ser um espaço de poder³⁵ exercido por um sujeito apenas (o professor). "Tornando-se um espaço para qual confluem diferentes sujeitos, dialogando a partir das suas referências, atribuindo sentido às relações com os outros, conforme as suas necessidades e vivências" (CAIMI, 2004, p. 32).

d) Segundo Habermas, a construção do sujeito se dá a partir da sua relação com o outro e isso procede diante da linguagem³⁶, da "razão comunicativa que fomenta o entendimento, o diálogo, a crítica e a emancipação" (ARAGÃO, 1992, p. 64).

e) Ao abrir-se para o outro através do diálogo, o docente reinterpreta o mundo a partir de uma nova perspectiva, pelo diálogo o mesmo e o outro podem criar condições de compreensão entre si e começarem a construir algo de novo. "O diálogo é compreendido como fundamento que possibilita a construção de um saber maior, interpretação do mundo que está para além do eu e de um tu, mas que também não se fecha na soma do nós" (CARBONARA, 2005, p.78).

f) Ao falar com os outros "expandimos nosso pensamento, tomamos consciência da forma como pensamos, e as palavras pronunciadas talvez nos conduzam a conseqüências jamais previstas. Por isso, podemos afirmar que a linguagem é força geradora e criativa do pensamento" (FÁVERO M., 2007, p. 47).

Assim, como encontramos inúmeros pontos que venham a justificar e a corroborar para uma prática pedagógica dialógica, também compreendemos não ser

³⁵ A fala do professor se constitui numa "fala pública", dirigida a um grupo bem definido, o dos alunos, que ocupam um lugar social hierarquicamente submetido ao professor. Logo, a fala do professor é uma fala que, de qualquer forma, denota autoridade. E o aluno, na sua função de ouvir, produz o silêncio – ou uma falsa harmonia, acalentada pelo desinteresse acompanhado da impossibilidade de mudar o quadro apresentado (ESQUISANI, 2004, p. 116).

³⁶ Habermas apresenta o paradigma da linguagem, considerando a linguagem a forma pela qual a razão se manifesta. É através do diálogo que o homem poderá argumentar e posicionar-se criticamente frente às situações que vivencia no cotidiano. Para Habermas, a argumentação pode gerar o conhecimento, através dos interesses técnicos, práticos ou emancipatórios. Interesses técnicos no diálogo dizem respeito a resolução de questões funcionais, a solução de problemas de natureza científica; interesses práticos revelam a interação humana social ou ação comunicativa, a relação entre as pessoas, e os interesses emancipatórios referem-se aos procedimentos da racionalidade, que necessitam ser construídos para legitimar o pensamento humano, constituem-se na auto-reflexão que proporciona o desenvolvimento da consciência crítica numa perspectiva de transformação.

um processo simples de ser implantado, pois no cotidiano nos deparamos também com inúmeros obstáculos que podem interferir para a prática do diálogo.

2.1.2 Obstáculos ao diálogo

Segundo os autores que fundamentam o nosso trabalho, existe uma multiplicidade de fatores que podem interferir na comunicação entre as pessoas e na promoção do diálogo, entre eles, destacamos:

a) Práticas pedagógicas que constituem um monólogo nas quais os alunos são incitados a ouvir passivamente o repasse de conhecimentos e a "responder mecanicamente às perguntas unívocas dirigidas pelo professor, que já tem definidas as palavras que espera ouvir como resposta" (CAIMI, 2004, p. 25). A autora também observa que acostumados a responder de maneira monossilábica, "os alunos chegam à adolescência trazendo consigo dificuldades de elaboração e expressão do pensamento" (p.27).

b) A comunicação também pode ser utilizada como um instrumento de dominação e exercício de poder, quando,

[...] "a priori, o professor começa por falar com o aluno de uma posição desigual: ele enquanto detentor das regras da língua aceita e legítima o aluno como ouvinte, um ouvinte desqualificado para o diálogo, pois não detém os mesmos esquemas de linguagem que o habilitem para uma fala de "igual para igual" (ESQUINSANI, 2004, p. 113).

c) Dialogar compreende, sempre, duas ações, ouvir e falar. Segundo Mariotti (2001), não sabemos ouvir. Quando alguém nos fala, em vez de escutar até o final o que a outra pessoa está tentando dizer, logo começamos a comparar o que está sendo dito com nossos referenciais prévios. A esse processo mental o autor chama de automatismo "concordo-discordo", método que produz a fragmentação, o imediatismo e a super-simplificação que acaba promovendo imensas dificuldades de comunicação entre as pessoas.

d) A atitude de estar sempre comparando, checando, controlando, julgando, atitudes características dos condicionamentos instrumentais da nossa cultura, atendem a dificultar o diálogo. Nossos condicionamentos nos levam a utilizar a discussão e o debate quando eles são desnecessários e ineficazes tornando-se um confronto de idéias.

e) De acordo com Mariotti (2001), um dos principais obstáculos ao diálogo é o fato de que as pessoas quase sempre definem o comportamento a partir de referenciais rigidamente consolidados que acabam tornando-se bloqueios para a percepção e para o aprendizado. Reflete a necessidade de promover a suspensão dos nossos pressupostos, que muitas vezes representam as nossas crenças e mitos arraigados que tornam nossas certezas "inabaláveis", engessando a nossa mente e limitando a nossa visão de mundo.

O autor segue analisando a necessidade de atenuarmos os nossos condicionamentos, buscar novas alternativas e atitudes habituais. Procurar pensar e perceber as mesmas questões de formas diferentes, a fim de dar vazão às novas idéias. Ao propor mudar o modo de olhar, modificar a perspectiva, observar a partir de outros ângulos, buscando novas formas de interpretações e de compreensões do mundo, reportamo-nos à proposta compreensiva e dialógica da hermenêutica.

2.2 Uma proposta dialógica da hermenêutica

Quando nos referimos a uma proposta dialógica para a formação docente, estamos nos remetendo a uma nova proposta paradigmática linguística, diferente do paradigma que se pautava na análise proposicional dos conteúdos dos proferimentos. Esta nova proposta está vinculada a um processo mais amplo de comunicação; está ligada a uma ação comunicativa mais aberta, que prevê mais do que uma comunicação monológica, e sim o encontro de dois ou mais sujeitos que se reúnem numa prática argumentativa com vistas a um consenso e isso não pode ser obtido numa prática comunicativa rotineira.

A razão comunicativa se traduz na interação dialógica entre vários indivíduos em interação que pode se dar de forma espontânea, em um diálogo cotidiano ou na forma de um discurso, que acontece quando o autor propõe validade para aquilo a que se refere, seja um fato, uma norma ou uma vivência. O discurso nesses moldes aparece racionalmente fundamentado, possibilitando a abertura a contestações e contra-argumentações que também necessitam de fundamentação. Nestas condições, verificamos que todas as verdades consideradas como válidas podem ser questionadas, negociadas e fundadas num melhor argumento. "Aprendemos, pelo processo dialógico e hermenêutico, que não existe uma única forma de acesso à verdade e ao conhecimento" (FÁVERO, A. M., 2007, p. 55).

No processo de argumentação, destacamos a necessidade do desenvolvimento da reciprocidade e do reconhecimento da alteridade do outro com quem nos comunicamos, quando na existência de um diálogo verdadeiro, não há a preocupação em derrotar a outra pessoa que nos questiona antes testar as suas afirmações à luz do próprio tema argumentado. Para testar as afirmações do outro não devemos tentar enfraquecê-las, antes, devemos procurar torná-las cada vez mais fortes (GADAMER, 2007).

Ao pensarmos as contribuições da base hermenêutica para o diálogo, partimos da análise das acepções da hermenêutica enquanto *dizer*, *explicar* e *traduzir*. A primeira orientação da acepção hermenêutica é exprimir, afirmar ou *dizer*. Segundo Palmer (1969) a literatura busca tirar o máximo das palavras, porém muito do seu poder se perde quando a audição se limita a um processo visual da leitura, a linguagem escrita não apresenta a expressividade da linguagem falada; diante da interpretação oral é possível chegar ao sentido das frases, pois esta possui a capacidade de dar vida aos sons, a palavra deixa de ser apenas visual e conceptual para tornar-se um evento enquanto acontecimento histórico.

A acepção da hermenêutica enquanto *explicar* dá ênfase ao caráter discursivo da compreensão, aponta mais para a função explicativa da interpretação do que sua função expressiva. Aqui as palavras não apenas dizem algo, elas explicam, racionalizam e esclarecem algo; a explicação é vista num contexto de interpretação mais funda uma interpretação que já acontece quando nos voltamos para o objeto a ser explicado e está apoiada nas ferramentas de uma análise objetiva. Ao exprimir algo

como verdade proposicional, a enunciação inclui-se nas operações mais altas e puras da mente, na teoria mais do que na prática; preocupa-se mais com a falsidade e com a verdade do que com a utilidade.

A hermenêutica, como forma de *traduzir*, é a configuração especial do processo interpretativo de tornar algo compreensível. Tornamos compreensível o que é estrangeiro, estranho ou ininteligível, sendo o ato de traduzir não apenas uma simples ação mecânica de encontrar sinônimos, e sim um processo de mediação entre mundos diferentes.

A hermenêutica é a ciência ou a arte da interpretação dos textos e das obras humanas enquanto fatos da linguagem. A linguagem, na hermenêutica, não é entendida como instrumento ou utensílio do pensamento, mas como a instância humana pela qual a humanidade sintetiza a idealidade dos significados e sua continuidade histórico-existencial com a materialidade do falar e sua fixação escrita. A linguagem não é constituída pelo ser humano, mas é sua constituidora (MÚHL, 2004b, p.42).

O autor também nos diz que “a constituição temporal do homem dá-se pela constituição de sua linguagem; a linguagem não é o seu produto, mas é ele que dela participa e nela se cria e recria” (Ibid, p.42). Para poder compreender o mundo e promover interações com outros sujeitos, o ser humano utiliza-se da linguagem, uma ação de fala que conduz a situações de reflexões e de entendimentos. É no diálogo que se torna possível ao sujeito revelar-se, em que ocorre uma abertura e encontro com o outro. Numa proposta democrática e pluralista, a hermenêutica oferece à educação e a todo seu processo formativo um exercício dialógico, contextualizado e interpretativo e, conseqüentemente, uma maior compreensão do mundo da vida.

Segundo Habermas, o fundamento para o saber não se baseia mais num sujeito solitário e na sua relação com o mundo objetivado, e sim num saber estruturado numa esfera comunicativa, utilizando, para isso, os instrumentos analíticos da pragmática da linguagem, em que a hermenêutica é a conexão entre o ser e a linguagem.

No entendimento dos hermeneutas contemporâneos, o conhecimento do mundo e as compreensões que sobre ele desenvolvemos dependem dos atos de fala. São os atos de fala que constituem os significados do mundo: o mundo

só se torna real e familiar, compreensível, na linguagem. Para compreender, o ser humano precisa colocar-se, portanto, numa atitude de interação lingüística. É pelo diálogo que o ser se revela, se desvela. A chave do conhecimento é, portanto, a participação no diálogo e a abertura constante para novas experiências comunicativas (MÜHL, 2004b, p.43).

Conforme Gadamer essa interpretação e compreensão contida na proposta hermenêutica não se dá de forma simples e livre de conflitos, desenvolve-se diante de dificuldades, pois toda interpretação está à mercê de arbitrariedades, de análises precipitadas, de opiniões prévias e de conceitos pré-estabelecidos. Os procedimentos de interpretação hermenêutica implicam que o sujeito, ao se posicionar na situação de intérprete, mostre-se receptivo à alteridade do contexto, não se posicionando de forma privilegiada de observador, e sim compartilhando com o outro os proferimentos que pretende compreender³⁷.

Deste modo, o processo interpretativo hermenêutico nos remete ao estranhamento, o qual nos propicia um novo modo de se relacionar com o conhecimento. O estranhamento é uma reação do olhar ao 'não-eu', instigando a curiosidade e o desejo de compreensão. Esse estranhamento se manifesta na multiplicidade de significados e na diversidade de entendimentos que são possíveis a uma investigação hermenêutica, pois ela nasce da desconfiança, da possibilidade de engano. "A hermenêutica tem sido considerada a arte ou a ciência da sutileza; possui a capacidade de ultrapassar o sentido superficial dos textos para chegar ao seu sentido profundo, ao seu sentido oculto ou autêntico" (MÜHL, 2004b, p. 44).

Sócrates era estimado como o mestre do diálogo, descrevia a Maiêutica³⁸ como a arte de gerar idéias. Considerava que o ato de filosofar não poderia se dar em atos

³⁷ Compreender é participar de um sentido comum, de uma tradição a qual pertencemos. Gadamer se pergunta pelo que significa propriamente compreender: "Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utopia. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa. Ele poderia ter razão com o que diz com o que propriamente quer dizer. Compreender não é, portanto, uma dominação do que nos está à frente, do outro e, em geral, do mundo objetivo" Compreender assim depende da linguagem e do diálogo (GADAMER, 2007)

³⁸ A arte socrática do diálogo repousa inteiramente na maiêutica, isto é, arte de parir os espíritos. Ela se baseia numa concepção do saber como interioridade: o saber é essencialmente reflexivo, ação de voltar-se para si mesmo e descobrir o universal que existe em nós. É esse o verdadeiro sentido do "conhece-te a ti mesmo", que não se deve entender como um chamado a uma introspecção de ordem psicológica e individual. Seu sentido profundo é que a verdade não pode ser transmitida nem ensinada de fora. A educação "não consiste em dar a visão ao órgão, pois este já a possui; mas como ele é mal orientado, não olha para onde devia olhar. A educação possibilita sua conversão. A maiêutica tira das almas o que elas têm si mesmas, sem nenhuma pretensão de introduzir nelas uma virtude cujos germes elas não trariam (BARAQUIN, LAFFITTE, 2007).

isolados, mas necessitava da presença de pessoas que interagissem entre si. Acreditava que não poderia existir diálogo verdadeiro entre seres que apenas discursam, mas entre sujeitos capazes de falar e de escutar o outro e escutar a si próprio num estágio de auto-reflexão. O diálogo que se processa pela maiêutica, comete a verdade do *logos*, que não pertence a nenhum dos companheiros do diálogo, pois não se refere a uma verdade que já estava posta, e sim uma verdade que aparece a arte de olhar juntos e produzir um novo conceito.

O diálogo verdadeiro se opõe à *sofística*, que tem como proposta vencer o adversário por meio de instrumentos de persuasão e da sedução da retórica, sobrepor-se ao outro por meio de procedimentos hábeis para impor opiniões. Sócrates abdicava a reduzir o diálogo a meras técnicas da retórica. Atribuía ao diálogo uma missão mais elevada, a de um “procedimento racional que liberta o homem da ignorância, das suas opiniões subjetivas e apaixonadas e lhe dá acesso ao verdadeiro saber, à concordância quanto ao verdadeiro e ao bem, condições de uma vida moral e política harmoniosa” (BARAQUIN, LAFFITTE, 2007, p. 284).

No intuito de contrapor o pensamento moderno instrumentalista, a hermenêutica auxilia o sujeito a transformar a sua realidade por intermédio de discernimentos interpretativos que reflitam as superficialidades e banalizações que está à mercê e no seu papel enquanto sujeito responsável para a efetivação e a modificação das mesmas. Diante de Hermann (2004), a linguagem que se realiza no diálogo é a valorização de um saber prático da vida, independente de toda ciência. A possibilidade que o diálogo tem de trazer uma verdade que não é a verdade obtida por meio de procedimentos metódicos é o recobrimento da dialética platônica³⁹ para a fundamentação do processo de compreender.

³⁹ Platão chama de “dialética” a conversão do sensível ao inteligível, o procedimento pelo qual a alma se liberta das aparências para se abrir ao conhecimento das idéias verdadeiras. Esse procedimento comporta uma fase ascendente – a elevação do sensível às idéias – e uma fase descendente – a volta da alma para o sensível, no qual, agora, ela não vê mais que simulacros. A ascensão dialética compreende duas etapas correspondentes a dois níveis, o do Ser e o do Conhecimento. No plano do ser, os indivíduos se elevam das aparências (sombras e miragens) às coisas sensíveis, aos próprios objetos concretos, passando para o mundo inteligível. No plano do conhecimento, a primeira etapa é o conhecimento do sensível ou opinião (*dóxa*), a segunda etapa é a da ciência ou conhecimento do mundo inteligível (*epistème*).

O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. A peculiaridade da situação dialógica é que nenhum dos interlocutores tem uma posição superior à do outro. Ao contrário, os interlocutores têm que levar a sério a posição do outro, e, desse processo surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos (HERMANN, 2002, p. 95).

Nesse sentido, a hermenêutica vem ofertar ao campo educacional uma retomada da sua função dialógica e reflexiva. Numa perspectiva interpretativa e compreensiva pressupõe a abertura ao outro, deixando de ser um espaço de mera reprodução de conhecimento para se tornar um ambiente de apropriação crítica deste conhecimento, em que a relação professor-aluno se processa na troca e na consideração do sujeito e das suas diversidades.

A linguagem voltada para o entendimento torna-se condição a priori de possibilidade da própria experiência educativa e pode recuperar um caráter crítico-emancipatório da educação. O conhecimento, da forma como foi compreendido pela filosofia da consciência, tornam-se o desvelar de uma essencialidade por uma consciência iluminada, gerando as condições de manipulação e domínio da realidade, típicas de uma racionalidade instrumental. Ou seja, trata-se de uma relação cognitivo-instrumental, dificultando e até impossibilitando relações de responsabilidade na reprodução do mundo da cultura, da sociedade e da personalidade (HERMANN, 1999, p. 64).

A interação comunicativa é ao mesmo tempo uma interação social, pois se processa em uma rede de interações na qual são construídas a subjetividade e a intersubjetividade do sujeito. A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou no homem contemporâneo formas de sentir, pensar e agir fundados no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento, que estão na base dos problemas sociais.

No seu livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo* Habermas (2003a) coloca que ao passo que a epistemologia se ocupa da linguagem e da realidade, a hermenêutica se ocupa de uma tríplice relação de um proferimento que expressa à intenção de quem fala, a expressão como fator de relação interpessoal e, ao mesmo tempo, como expressão sobre algo no mundo. Porém, como encontramos na

linguagem uma capacidade de desvelar o ser, ela também é capaz de promover o ocultamento da realidade, gerando concepções errôneas nas nossas compreensões, em que o não-dito manifesta-se pelo dito.

A linguagem nunca é o desvelar absoluto e total do ser; é uma relação que, ao mesmo tempo, manifesta e esconde dimensões da realidade. Por isso, o desafio da hermenêutica é descobrir, além do sentido explicitado, o sentido que se mantém oculto naquilo que foi dito ou manifesto pela linguagem. Essa tarefa é realizada pelo desenvolvimento da interpretação (MÜHL, 2004b, p. 43).

Para Habermas (1987a), hermenêutica significa a “arte de compreender um sentido linguisticamente comunicável e, no caso de comunicações perturbadas, torná-lo inteligível” (p. 26). Esta compreensão se orienta para o sentido semântico do discurso, mas também para textos e sistemas simbólicos não-lingüísticos. O desafio que cabe à hermenêutica é desvelar aquilo que está além do explicitado, é descobrir naquilo que se mantém oculto naquilo que foi dito pela linguagem, e isso se dá por meio da interpretação. Para a hermenêutica, além das palavras os atos e as obras humanas ofertam simbolismos a serem interpretados e compreendidos.

Para Heidegger, o compreender é constitutivo da condição humana, é algo que pode ser exposto na linguagem e faz parte do modo de ser no mundo. Para ele, não há interpretações definitivas, variando de acordo com o período histórico e suas manifestações, assim como dependente das pré-compreensões daquele que interpreta. De tal modo, a cada leitura e interpretação, um novo sentido é estabelecido. As compreensões não podem ser concebidas fora de um contexto histórico e social, ficando intrínseca a experiência do intérprete.

O sentido que o indivíduo comunica torna-se compreensível não pelo fato de este ser a produção de uma subjetividade isolada ou de uma linguagem privada, mas por pertencer a uma realidade que precede toda a interpretação: o mundo da vida formado lingüisticamente, que é comum a todos. É na interação comunicativa dos indivíduos que o sentido é produzido e a compreensão se estabelece, ou conforme escreve Gadamer, “a linguagem, pois, não se realiza em enunciados, mas como diálogo, como unidade de sentido, que se constrói a partir de palavra e de resposta. Só nisso a linguagem chega a se plenificar. Isso vale antes de tudo para a linguagem de palavras, de fala e da escrita. Mas

certamente vale também para a linguagem dos gestos, dos costumes e de formas de expressões de mundos de vida diferentes e estranhos uns para os outros” (MÜHL, 2004a, p. 46).

Segundo Mühl (2004a), a hermenêutica se apresenta como uma ciência teórica e prática ao mesmo tempo por proporcionar as três dimensões do conhecimento de forma imbricada: a teoria, a compreensão e a interpretação⁴⁰. O sujeito, na busca de decifrar o sentido do texto, promove um exercício de reflexão e de avaliação para verificar a dimensão da sua compreensão, compreende o texto a partir da compreensão que já possui. O texto e o seu ator não são passivos, ambos interagem com o intérprete, por isso, “conhecer hermeneuticamente não é apossar-se de um conceito ou de um conhecimento, mas abrir-se à experiência do outro” (MÜHL, 2004a, p. 45).

Do ponto de vista da hermenêutica, o sentido de um texto não pode ser especificado unicamente por uma análise sintática, semiótica ou semântica; a sua base de explicação e fundamentação deve ser buscada na pragmática da linguagem que se dá no mundo vivido. O conhecimento resulta da interação do ser humano com outros seres humanos num processo de aprendizagens que se dá mediante o “diálogo” e o “discurso”.

O discurso competente (*gekonnte rede*) que produz um consenso sobre a decisão de questões práticas, assinala apenas o lugar no qual nós tentamos intervir conscientemente neste processo (...) e alterar esquemas de interpretação a que estamos acostumados, com a finalidade de aprender (e ensinar) a ver de outra maneira e ao mesmo tempo julgar de novo o que foi compreendido previamente de maneira tradicional (HABERMAS, 1987a, p. 31).

O diálogo autoriza situações de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível, ou seja, oportuniza aos sujeitos que participam da comunicação fazer uma auto-reflexão sobre os seus próprios pontos de vista. Segundo Habermas, a ação comunicativa promove uma ação de terapia, quando os sujeitos refletem suas construções e suas falsas consciências, lançando-se a um processo de auto-reflexão

⁴⁰ Segundo Paul Ricoeur (1983) a interpretação é o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal [...] no contexto da hermenêutica são entendidos como textos simbólicos, além das palavras e enunciados, os atos e as obras humanas que apresentam possibilidades de serem interpretados e compreendidos.

através do contato com o mundo vivido e suas patologias sociais. A terapia ocorre num processo de catarse, quando o sujeito passa a desenvolver uma visão mais adequada da realidade, desvencilhando-se de falsos estereótipos e preconceitos que interferem numa adequada interpretação do mundo da vida.

O fundamento da ação dialógica encontra-se no processo interativo, na participação do sujeito em um mundo compartilhado e na transcendência do solipsismo kantiano. Fundamenta-se na proposta reconstrutiva da educação enquanto mediadora na formação de sujeitos mais éticos, críticos e autônomos e na proposta de recuperar o seu caráter crítico e emancipatório. Cabe destacar que a importância de tal proposta dialógica está relacionada não apenas à formação de docentes, mas a todas as instâncias educativas, desde a definição das políticas educacionais, o processo gestor, nas relações professor-aluno, aluno-aluno e escola-comunidade e fundamentalmente, na definição das suas bases de justificação. Assim sendo, encontramos na proposta dialógica hermenêutica a possibilidade de desvelar e enfrentar os dogmatismos e as ideologias que assolam a educação e a perspectiva de pensar novas hipóteses para a formação docente.

No desenvolvimento deste capítulo, buscamos refletir sobre a importância do diálogo em todas as suas instâncias, seja na formação profissional do docente, nas suas práticas educativas, no seu processo de aprendizagem, ou nas relações intra e interpessoais. Até pouco tempo, o ideal para o desenvolvimento de uma “aula eficaz” era o silêncio, sendo basicamente expositiva, era preciso apenas ouvidos aparentemente atentos. A partir de novas pesquisas e demandas a respeito do processo formativo dos docentes e sua ação pedagógica, começam a se consolidar novas perspectivas a respeito do monólogo desenvolvido pelo professor e o seu espaço enquanto o único detentor do saber. Começam a surgir questionamentos a respeito dos inúmeros conflitos, mal-entendidos e injustiças que ocorrem devido à comunicação de mão única.

Realizamos um convite a repensarmos a significação e o sentido do diálogo na nossa cultura; pensar o diálogo como um processo de trocas e não apenas de debates em busca de resultados pontuais e conclusivos. A proposta do diálogo genuíno é aperfeiçoar a comunicação entre as pessoas, instigar a produção de novas idéias, compreensões e entendimentos. Na perspectiva dialógica e hermenêutica, não existem

saberes imutáveis, mas novos olhares que se expressam e que estão dispostos a ouvir e acolher outras manifestações diferentes de si. O diálogo não pode ser utilizado feito uma ferramenta instrumental, mas na consideração da sua potencialidade em desenvolver novas habilidades cognitivas, em desenvolver o raciocínio, em propiciar a organização do pensamento e a capacidade reflexiva e argumentativa do sujeito.

Na proposta dialógica da hermenêutica, aprendemos que não existe uma única forma de acesso à verdade e ao conhecimento. A hermenêutica nos leva a pensar e perceber as mesmas questões de formas diferentes, dando espaço para o surgimento de novas idéias; permite a auto-reflexão a respeito dos nossos pontos de vista, nossos preconceitos e estereótipos contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de novas interpretações e compreensões do mundo.

Diante de tais considerações, estaremos apresentando, na seqüência, reflexões acerca da formação docente, um breve panorama histórico da profissão e da constituição da identidade profissional desse docente. Buscamos em Jürgen Habermas fundamentação para conjeturar a respeito das racionalidades que perpassam a formação docente e que acabam auxiliando ou interferindo para o desenvolvimento de um processo formativo dialógico e hermenêutico.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE

3.1 Um panorama histórico da formação docente

Segundo Tardif (2005), a escola é produto de uma evolução histórica que teve início no século XVI, mas é no final do século XVIII que essa nova organização social se dissemina, enquanto nos séculos XIX e XX ocorre sua expansão "pelo viés da estatização, da obrigatoriedade e da democratização do ensino" (p.56).

É somente no final do século XIX e XX que a docência começa a assumir uma configuração mais estável, afastando-se dos ditames religiosos⁴¹. As diretrizes religiosas caracterizavam para a educação e para a formação docente um ensino formal e clássico. Esse ensino apresentava um caráter retórico e memorístico e estava voltado à formação das elites intelectuais (classe dirigente), ficando, as classes populares, à subserviência e ao paternalismo. As relações professor e aluno eram desenvolvidos de forma "vertical", sendo o professor considerado o detentor do saber e o aluno um mero espectador a ser preenchido com conhecimentos.

"Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens" (NÓVOA, 1997, p.15). Por longo tempo, no Brasil, o magistério apresentava como exigência ao docente possuir ampla cultura erudita e o domínio prático do conhecimento para serem transmitidos.

Integrando-se ao Estado, que passa a promover um planejamento mais específico para a educação, o acesso à profissão docente vai se estabelecendo progressivamente e tornando-se mais autônoma, adquirindo traços de uma ocupação estável, impulsionando novas abordagens sobre a formação docente. A década de 1930 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira, ocorrendo, no ano de 1931, as reformas educativas do sistema escolar brasileiro.

⁴¹ As ordens religiosas jesuíticas foram os primeiros a pensarem a educação e a formação de professores.

O Brasil produziu demanda para a educação formal a partir de seu desenvolvimento capitalista por volta da década de 1930. De um lado, os discursos de educação para todos, de desenvolvimento e de progresso, buscados pelo Estado e pela Sociedade Civil brasileira intensificaram o aumento quantitativo das escolas no país e, conseqüentemente o aumento da demanda por formação regular e sistemática do profissional destinado a desempenhar a função docente. Do outro lado, a precariedade e a espontaneidade do modelo de prática pedagógica predominante na escola primária e secundária tornaram-se condições para o desencadeamento de um processo nacional visando regulamentar a formação do professor (DAMIS, 2002, p. 98).

A autora observa que nos últimos 30 anos, dois marcos redefiniram a formação docente no centro do debate em educação: o primeiro situado na década de 1970, quando Valnir Chagas, como membro do CNE (Conselho Nacional de Educação) propôs definir uma nova política e uma nova filosofia para nortear as diretrizes da formação do profissional da educação. Em 1971, com a lei nº. 5.692/71 ocorre também uma alteração no processo de formação dos profissionais da educação no Brasil, quando o MEC (Ministério da Educação) e o CFE (Conselho Federal de Educação) desencadearam ações para regulamentar a formação do professor e do pedagogo para atuarem no modelo de estrutura escolar de 1º e 2º graus.

O segundo marco foi no final dos anos de 1990 com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei nº. 9.394/96 (LDB), quando a área da formação de professores passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar ⁴² a essa lei.

Segundo Veiga (2002), a investigação sobre as políticas de formação docente ainda representa um campo de pesquisa com insuficiente demarcação teórica no Brasil, porém:

Os desafios gerados pelas mudanças atravessadas pelo mundo na última década e a existência de um quadro propício a uma agenda de reformas nos diferentes contextos internacionais trouxeram uma nova visão a esse respeito. Em tais circunstâncias, o tema passa a constituir alvo do debate em educação –

⁴² As políticas de formação de professores se referem a um amplo espectro de iniciativas. Nesse âmbito, estariam tanto as disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, como ações governamentais promovidas pelas diferentes esferas do poder público (União, Distrito Federal, Estados e Municípios).

seja a partir do reconhecimento da sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse despertado entre educadores e suas organizações no âmbito da sociedade civil organizada (VEIGA, 2002, p.17).

As transformações ocorridas a partir da década de 1990 passam a enfatizar a formação docente como foco prioritário das políticas educacionais, redimensionando a sua importância, instigando ao surgimento de novas pesquisas nessa área, promovendo em decorrência uma atenção mais minuciosa ao profissional docente que está sendo formado.

Observando a evolução das pesquisas sobre a docência, constatamos que os primeiros trabalhos dedicados à descrição dessa atividade, geralmente de inspiração positivista ou behaviorista, tinham a tendência de colocar em evidência a regularidade das situações de trabalho, fundamentando-se na observação comportamental. Numa ótica essencialmente tecnológica, tratava-se aí de especificar as ligações causais que poderiam aumentar a eficiência da docência, ex.: traços da personalidade do professor ideal ou as variáveis do ambiente de classe que favoreciam a aprendizagem dos alunos [...] tal ponto de vista correspondia à evolução dos conceitos de trabalho que se encontravam também na indústria, através da taylorização e nos serviços públicos através da estatização e da burocratização. Depois, progressivamente, a partir da contribuição de diferentes pontos de vista (antropológicos, sociológicos, oriundas das pesquisas qualitativas) e das descrições mais refinadas das práticas do contexto real do trabalho, a docência apareceu como atividade mais complexa e construída dentro de um ambiente interacional fluido, trazendo um algo grau de indeterminação (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 46).

Hoje uma das tendências da pesquisa sobre a docência consiste em privilegiar os aspectos flexíveis do ofício docente, muitas vezes em detrimento dos aspectos formalizados. A docência passa a ser apresentada como um trabalho contextualizado, caracterizado pelas contingências situacionais que passam a interferir na formação do profissional docente.

3.2 A formação do "Profissional docente"

Ao iniciarmos a análise em torno da formação do profissional docente consideramos importante partir de uma abordagem a respeito dos cursos de formação de professores. Para tal, buscamos no Parecer CNE/CP 9/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) uma análise da concepção restrita da formação profissional quando diz que nos cursos de formação de professores a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho em sala de aula e outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro supervaloriza os conhecimentos teóricos acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação, existindo uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. São ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar os conhecimentos em prática.

Diante da dicotomia entre teoria e prática Perrenoud (2002) diz que é preciso compreender que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo. É necessário combater a formação que separa a formação teórica que habilita o aluno a ser aprovado nos exames e obter diploma e a formação prática, específica dos estágios e dos trabalhos práticos. A formação enquanto teórica e prática é também reflexiva, crítica e criadora de identidade e acontece em toda parte, nas aulas, nos seminários, em campo, no acompanhamento de atuações profissionais ou reflexão sobre os problemas profissionais.

A idéia de separação entre teoria e prática é um fenômeno histórico na educação. A referência entre a teoria e a prática nos coloca diante de duas situações: a dos teóricos (pesquisadores) e os práticos (responsáveis pela difusão da teoria), produzindo-se, dessa forma, uma divisão social do trabalho docente. As relações entre teoria e prática não devem ser reduzidas a dois agentes separados, há de se considerar que o teórico é também um agente da prática da educação, da ação docente quando faz a difusão da teoria. Por outro lado, o profissional vinculado à prática da educação tem implícita uma concepção teórica que subjaz em seu trabalho todo um material cognitivo, teorias, pensamentos e crenças a respeito das suas práticas.

O referencial teórico de um professor baliza a sua visão de realidade e suas ações. O que se observa é que quando se constrói o referencial pedagógico sem refletir a sua prática, corre-se o risco de cair no idealismo ou de se apropriar de teorias mal elaboradas. Essa forma de conduzir a sua ação docente tende a remetê-lo a condição de técnico, de um repassador de conhecimentos que foram prescritos e idealizados por outros, sua ação perde autonomia e seu ideário passa a acontecer desvinculado da prática. Sendo que, a prática deve ser o questionamento sistemático de teorias e a teoria o questionamento sistemático da prática, sem que um se reduza a outra. “A relação teoria e prática deve ser compreendida numa relação dialética, que promova a ação e a reflexão do professor, num provimento permanente e de recursividade, de interação e independência relativa” (BERNARDI, GRADO, TAGLIEBER, 2005, p. 54).

Encontramos na obra “Compreender e transformar o ensino” de Sacristán e Gómez uma profícua abordagem dos processos de formação docente e do desenvolvimento prático da função docente. Gómez (1998) apresenta perspectivas básicas para a formação docente, são elas:

- perspectiva acadêmica
- perspectiva técnica
- perspectiva prática
- perspectiva de reconstrução social

Na *perspectiva acadêmica*, a formação do docente evidencia o fato de que o ensino é um processo predominantemente de transmissão de conhecimentos e de obtenção da cultura que a humanidade acumulou. O docente é concebido como um especialista na disciplina que administra e sua formação está vinculada ao domínio dessa disciplina específica que deve transmitir. "A competência do professor reside na posse de conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordem tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte do aluno" (p.355).

Na perspectiva acadêmica o professor é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica,

não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que se deriva da experiência prática como docente. É claramente uma aprendizagem apoiada na teoria, procedente da investigação científica e que se refere ao âmbito das ciências (Ibid., p. 356).

Na *perspectiva técnica*, a qualidade de ensino é demonstrada na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. O professor é um técnico que deve desenvolver competências para dominar as intervenções práticas mediante a aplicação do conhecimento científico que foi produzido por outros e transformado em regras de ação. Esta perspectiva apresenta uma racionalidade instrumental constituída pelo positivismo que prevaleceu na nossa educação e formação profissional, estando ainda muito presente no processo formativo dos docentes na contemporaneidade.

De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram em sua prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Das leis ou princípios gerais podem se tirar normas ou receitas de intervenção, que aplicados rigorosamente e matematicamente produzem os resultados requeridos (GOMÉZ, 1998. p. 356).

Segundo Habermas (2003b), a racionalidade técnica restringe a atividade prática à mera atividade instrumental que utiliza meios apropriados para determinados fins, deixando de lado questões mais amplas e complexas que envolvem as questões humanas da atuação profissional. Ao restringir a racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, o profissional passa a aceitar as situações como acabadas. Nessa perspectiva, a formação docente se processa dentro de um modelo de treinamento baseado no desenvolvimento de competências pela busca por eficácia, levando o profissional a uma "superspecialização, a uma prática individualista, e ao confronto de categorias" (GOMÉZ, op. cit., p. 357), gerando em consequência o distanciamento entre a teoria e a prática.

A tarefa do professor é fundamentalmente técnica, aplicada e não intelectual, clínica ou científica. O docente deve se preparar no domínio de técnicas derivadas desde fora, por especialistas externos, que ele deve aprender a aplicar; por isso, sua formação não requer um currículo mais dilatado, nem um nível superior de preparação (GOMÉZ, 1998, p. 358).

Cabe ressaltar que o autor não promove uma recusa generalizada e a priori da utilização da racionalidade técnica na prática pedagógica, ao contrário, identifica inúmeras tarefas concretas às quais se devem aplicar as técnicas como a mais adequada forma de intervenção. Porém, a crítica que promove está relacionada à possibilidade de considerar a atividade profissional do docente como uma atividade basicamente técnica. Analisa a primazia da tradição positivista que conduziu a uma leitura deformada da realidade, ao restringir a atuação profissional a esquemas que vem de fora, pois acredita que dificilmente o profissional poderá resolver os problemas que surgem no seu cotidiano diante situações concretas, com esquemas de análise e interpretação e técnicas de intervenção, ignorando a amplitude das peculiaridades da "complexa situação social que se enfrenta [...] quando o profissional deve enfrentar problemas complexos que deve construir e definir dentro de uma situação mutante, incerta, confusa e carregada de problemas de valor" (Ibid., p. 363).

A *perspectiva prática* fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em contextos particulares, carregados de conflitos de valores com resultados em grande parte inesperados e que exigem, muitas vezes, intervenções éticas.

Por isso o professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida de aula (GOMÉZ, 1998, p. 363).

A formação do docente se fundamentará prioritariamente na aprendizagem da *prática, para a prática e a partir da prática*. Estando essa formação relacionada à aprendizagem a partir das experiências vivenciadas por docentes mais experimentados. Segundo o autor, a orientação prática vem sofrendo evoluções ao

longo do nosso século, destacando duas correntes distintas: o enfoque tradicional⁴³ (apoiado na experiência prática) e o enfoque que evidencia a prática reflexiva. Na corrente tradicional, o ensino é concebido como uma atividade artesanal; o conhecimento acumulado ao longo dos séculos origina uma sabedoria profissional que se transmite de uma geração a outra por intermédio do contato prolongado com a prática especializada do professor experiente.

Esse conhecimento profissional, acumulado ao longo de décadas e séculos, saturado de senso comum, destilado da prática, encontra-se inevitavelmente impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas ou tácitas da cultura e ideologia dominantes. Nasceu subordinado aos interesses econômicos de cada época e aparece saturado de mitos, preconceitos e lugares-comuns nada fáceis de questionar (GOMÉZ, 1998, p.364).

Nesse contexto, a formação profissional acontece numa prática intuitiva, rotineira e não-reflexiva. Sem suporte teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática sobre a prática são reproduzidos os vícios, os preconceitos e os mitos acumulados e justificados na prática empírica.

O enfoque reflexivo sobre a prática passa a surgir em consequência das recorrentes críticas à racionalidade instrumental realizadas por diversas frentes teóricas que passam a investigar metáforas alternativas para representar o novo papel que o docente deve enfrentar diante de situações complexas, incertas e conflitantes do seu cotidiano educativo.

Ainda que cada uma dessas metáforas alternativas apresente enfoques diferentes;

Em todas elas está subjacente o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na aula. Partem do reconhecimento da necessidade de analisar o que realmente fazem os professores quando enfrentam problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como

⁴³ O enfoque tradicional, junto com a perspectiva academicista, durante muito tempo, foi à forma como se concebeu a profissão docente. Por mais que pareçam ultrapassadas, ainda as suas proposições teóricas continuam exercendo influência no pensamento e ação dos professores.

enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos tarefas e recursos (GOMÉZ, 1998, p.365).

Ao almejar o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, discorre-se a repensar o caráter conservador, reproduzidor e acrítico do enfoque tradicional. Para tal, Schön (2000) propõe o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional que situe os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva⁴⁴ que venha a auxiliar no enfrentamento dos problemas complexos da prática.

Para melhor compreender o complexo processo da atividade profissional prática e reflexiva, Schön apresenta três conceitos que se incluem no pensamento prático: o conhecimento na ação⁴⁵ (componente inteligente que orienta a ação humana e manifesta-se no saber fazer); o conceito de reflexão na ação⁴⁶ (pensamento prático reflexivo na e durante a ação num processo de diálogo com a situação problemática vivenciada); e o conceito de reflexão sobre a ação⁴⁷ (reflexão crítica da própria ação).

A reflexão é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática pedagógica são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente (GOMÉZ, 1998, p. 372).

⁴⁴ A reflexão não é meramente um processo psicológico individual que se processa independente do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise [...] não é um conhecimento "puro", é um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (GOMÉZ, 1998, p. 369).

⁴⁵ Toda a ação competente, inclusive a espontânea ou improvisada revela um conhecimento normalmente superior à verbalização que se pode fazer do mesmo.

⁴⁶ O processo de reflexão na ação é um processo vivo de intercâmbios, ações e reações, com suas dificuldades e limitações é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode-se considerar o primeiro espaço de confrontação empírica dos esquemas teóricos e das crenças implícitas com os quais o profissional se depara na realidade problemática. Neste contraste com a realidade, as proposições prévias são confirmadas ou rejeitadas, e, em qualquer caso, são corrigidas, modeladas e depuradas durante o andamento da ação. Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, no cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa (GOMÉZ, 1998, p. 370).

⁴⁷ Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberado das restrições, demandas e urgências da própria situação prática, pode aplicar de forma tranqüila e sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise na compreensão e valorização da reconstrução prática (Ibid., p. 371).

Diante deste enfoque crítico da reflexão, na *perspectiva de reconstrução social*, o ensino é concebido como uma atividade crítica, uma prática social com conotações éticas e valores morais que sustentam todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor, nesse contexto, é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a sua prática cotidiana para compreender tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto o contexto em que o ensino se desenvolve, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de um sujeito mais autônomo e emancipado.

Dentro deste enfoque, a escola e a educação do professor(a) são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve se propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor (a) é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem (GOMÉZ, 1998, p.374).

No enfoque reflexivo, o conhecimento passa a se configurar num processo dialético quando o docente, ao dialogar tanto com a situação vivenciada quanto com os pressupostos que orientam a sua ação, enfrenta a situação de buscar novos conhecimentos para interpretar e compreender a específica situação que se apresenta. Para tal, compreendemos que esse novo fazer não se processa de maneira tão simples pois nos remete a repensarmos as racionalidades que atravessam o nosso processo formativo e a nossa ação cotidiana levando-nos a necessidade de ressignificarmos nossa constituição epistêmica.

3.3 Racionalidades que permeiam a formação docente

"O tema da racionalidade tem a ver com uma percepção do todo da vida humana, assim como a educação é um tipo de ação que também se articula com a vida e sua totalidade" (BOUFLEUER, 2009, p. 253). Pensar a educação é pensar "os

modelos que subjazem o modo de pensar e fazer educação” (Id., 2001, p. 11). Os conflitos vivenciados pela educação estão diretamente relacionados à crise dos referenciais que a sustentam. Assim, neste capítulo pretendemos propor uma reflexão acerca das racionalidades que aparecem intrínsecas no conjunto de pressupostos que estruturam a formação docente e a sua prática pedagógica.

A razão de hoje, não é mais aquela apregoada no séc. XVIII, capaz de desvendar toda a verdade. Segundo Goergen (2005), na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las na intenção de encontrar soluções para os seus problemas. Ocorrendo a substituição de uma cultura teocêntrica e metafísica por uma cultura antropocêntrica, o indivíduo passa a ser considerado o fundamento da emancipação, tornando-se a subjetividade o preceito fundamental da modernidade. Ao considerar o princípio da subjetividade, acreditava-se que o sujeito, diante da sua capacidade de reflexão subjetiva poderia conquistar sua autonomia e liberdade, e por meio da autoconsciência seria capaz de construir a verdade.

O projeto moderno acreditava na racionalidade e no progresso como forma de impulsionar a humanidade "de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido" (Ibid., p.13).

O ideal continua sendo o da salvação⁴⁸, mas haviam sido substituídos os meios de alcançá-la. A redenção do homem passa a depender não mais do gesto generoso da divindade, mas da capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza, descobrir suas regularidades e colocar estes conhecimentos a serviço do homem pela tecnologia. Cada vez mais, a salvação deveria ser procurada não no além, mas no aquém; cada vez mais, a felicidade deveria ser conquistada a partir dos recursos (racionais) próprios do homem (Ibid., p.16).

⁴⁸ Salvação, termo medieval que implicava passividade humana e atividade divina, passa a ser substituído por emancipação que supõe a participação ativa do ser humano e dispensa a assistência da divindade. A atitude contemplativa e passiva cede lugar à atividade racional que avança pelo mundo físico e social, na busca por novas formas de entendimento e organização (GOERGEN, 2005, p.17).

Kant⁴⁹, ao defender a autonomia da razão, pensava um sujeito capaz de autocriação, um sujeito de todo responsável por si mesmo. E isso gera uma crise para a educação, pois problemas complexos ficam limitados a uma razão individual e monológica, ao mesmo tempo em que cabia à educação construir um sujeito autônomo na sua constituição epistêmica e moral.

Conforme Goergen (2005) a ilimitada confiança na razão em dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que garantisse um futuro melhor começa a ser criticada. A proposta de emancipação do homem que seria alcançada mediante a ciência e a tecnologia passa a referir-se apenas ao material, ao aspecto histórico-físico do homem. A racionalidade científica (certa e segura) passa a distanciar-se da racionalidade vigente nas decisões práticas (morais) e estéticas que requerem a consistência dos sistemas de valor, limitando-se basicamente aos interesses instrumentais e estratégicos voltados à eficiência econômica.

Na longa trajetória do medieval para o moderno, houve grandes conquistas, mas também perdas e sacrifícios enormes no âmbito da racionalidade. O equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presente no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma do conhecimento claro e seguro. A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão de utilidade, agrega poder ao conhecimento (GOERGEN, 2005, p. 17).

As múltiplas dimensões da razão desencadeiam novos questionamentos para a educação, para a formação de sujeitos solipsistas e racionais com competência cognitiva reportando a uma crítica da razão que considera a racionalidade científica o padrão do conhecimento em desconsideração a valores éticos e morais.

3.3.1 Jürgen Habermas⁵⁰: uma crítica à racionalidade instrumental

⁴⁹ Immanuel Kant (1724-1804) com sua filosofia transcendental, transforma a subjetividade, o grande princípio da modernidade, em autoconsciência. O sujeito se debruça sobre si numa atitude especulativa, fazendo com que a razão justifique a si mesma e suas possibilidades.

O presente trabalho não tem como pretensão uma discussão mais aprofundada da obra de Habermas, bem como da sua Teoria da Ação Comunicativa e sim apresenta como proposta utilizar-se de alguns pressupostos do projeto empreendido por Habermas para refletirmos sobre o potencial pedagógico da racionalidade comunicativa “enquanto reconstrução da teoria crítica” (MÜHL, 2003, p. 55). Auxiliando-nos dessa forma a utilizar das suas contribuições para pensarmos a formação docente diante de uma perspectiva dialógica e hermenêutica.

Habermas se manifesta a favor da crítica que passa a ser intensificada no século XX, busca uma racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão, uma teoria que combata a redução da racionalidade à complexidade sistêmica e que esclareça as patologias sociais⁵¹. Sua concepção de racionalidade se difere da compreensão clássica da filosofia moderna, por ser distanciada de uma filosofia da consciência⁵² e vinculada ao uso da linguagem em comunicação. Problematiza a questão da racionalidade a partir da crítica aos aspectos individualistas e dominadores que são característicos da racionalidade instrumental. Pretende uma teoria que supere a filosofia da consciência em prol de uma teoria que permita simultaneamente, a identidade do sujeito (eu) sob as condições de uma relação intersubjetivamente compartilhada (o outro).

Segundo Prestes (1996) Habermas, sem abdicar ao ideal da modernidade, da ciência e da autonomia, estabelece um novo entendimento de razão baseado nos atos de fala e vinculado ao homem social que tem a possibilidade de pautar sua ação não apenas de forma instrumental e estratégica, mas na sua capacidade de produzir entendimentos. A racionalidade pretendida por Habermas refere-se a nossa capacidade

⁵⁰ Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, que integra a segunda geração da Escola de Frankfurt que propõe uma reformulação dos pressupostos da Teoria Crítica. Tal como outros pensadores como Adorno (1903-1969), Marcuse (1898-1979), Horkheimer (1895-1973) e Benjamin (1892-1940) promove uma crítica à sociedade industrial moderna. Porém, aponta uma contradição na crítica da razão instrumentalizada e da comunicação de massa feita pela Escola de Frankfurt, sobretudo, quando dizia que nem toda busca de um consenso democrático constitui um perigo de reificação.

⁵¹ Para Habermas as patologias sociais derivam da intromissão dos mecanismos sistêmicos de uma racionalidade instrumental nas esferas do mundo-da-vida, suprimindo formas de integração social, gerando em decorrência, uma perda da dimensão social da moralidade, e da prevalência de uma moralidade individualista.

⁵² Para Habermas, enquanto o paradigma filosófico da consciência ou do sujeito considera a relação entre o sujeito e o objeto como sendo a relação fundamental do sujeito, o paradigma filosófico da linguagem ou da comunicação considera as relações comunicativas entre os sujeitos como característica fundamental do sujeito e do ser humano.

de transpor a subjetividade estabelecendo relações com o mundo físico, com os outros e com nossos sentimentos. Para uma melhor compreensão da proposta de Habermas estaremos apresentando na seqüência a distinção que ele realiza entre a racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégia e a racionalidade comunicativa.

3.3.2 Racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégica

O modelo de racionalidade cognitivo-instrumental se baseia num saber empírico e tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo possibilitado pela capacidade do sujeito de manipular e adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno contingente (HABERMAS, 2003b, V.I).

Baseado nos estudos de Weber⁵³, Habermas define o processo de racionalização⁵⁴ como um processo de submissão das esferas sociais, pelos ditames da racionalidade instrumental. Essa racionalização apresenta a ciência e a técnica como alicerces do capitalismo moderno, que coloca as forças produtivas a serviço da produção do capital gerando em conseqüência o predomínio da racionalidade instrumental e a sua invasão em outras instituições e esferas da vida humana. Diante de tal racionalização, o sujeito passa a incorporar critérios racionais de administração, planejamento, estratégias e controle com o objetivo de atingir fins específicos em detrimento de questões sociais como ética, moral e solidariedade. Para Weber, a racionalidade que define a modernidade é a instrumental, baseada no uso de meios técnicos e eficazes, cujo *telos*⁵⁵ é a eficiência, o sucesso e a dominação do mundo. Diante disso, um dos questionamentos de Habermas diz respeito à perda dos espaços

⁵³ Max Weber nasceu na Alemanha. Estudou História, Economia e Direito. Foi, juntamente com Karl Marx, e Emile Durkheim um dos modernos fundadores da sociologia. A obra de Weber constitui uma compreensão dos fenômenos históricos e sociais e, ao mesmo tempo, da reflexão sobre o método das ciências histórico-sociais. Para Weber, o processo de desenvolvimento e as transformações da sociedade capitalista moderna têm relações com o que ele chamou de "racionalismo ocidental", que se caracteriza pelo desencantamento das visões de mundo que na modernidade, foram substituídas por concepções baseadas na razão. Com o conceito de *racionalização*, Max Weber define o processo de evolução das sociedades modernas que se caracteriza pela institucionalização da atividade econômica capitalista, pelo tráfego social regido pelo direito privado burguês e pela dominação burocrática.

⁵⁴ Segundo a teoria crítica da escola de Frankfurt, a racionalização é a justificação de certas práticas de dominação como necessárias ao progresso e ao desenvolvimento social, ocultando, entretanto, os verdadeiros interesses da classe dominantes.

⁵⁵ *Thélos* é uma palavra de origem grega, que significa "meta, alvo, objetivo".

de interações humanas que deveriam proceder em prol do sujeito e do seu entendimento com o mundo que o cerca, e não da dominação sistêmica do homem e da subjugação do homem por outros homens, o que considera como um processo desencadeador das patologias da sociedade moderna.

Ao mesmo tempo, não acreditando na necessidade de grandes rupturas com a modernidade Habermas defende o seu projeto, pois vê na racionalidade da sociedade moderna também um potencial para a emancipação humana. Acredita na possibilidade de completar o projeto da modernidade sem dispensar suas conquistas, relacionadas ao conhecimento, a auto-realização, a liberdade da subjetividade e a conquista de uma cultura que se tornou mais reflexiva. Compreende a possibilidade de emancipação humana por meio do processo de reprodução social. Ao mesmo tempo em que vê a evolução social como um processo de alienação, também visualiza a possibilidade de aprendizagem e reflexão capaz de desencadear um movimento em prol da emancipação do sujeito.

Habermas mostra que na sociedade moderna, a ciência e a técnica são determinadas pela racionalidade instrumental, apresentando-se impregnada de uma relação de poder, de dominação do homem sobre a natureza e do homem em relação aos outros homens. Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica começa a interferir em outras esferas da sociedade, passa a intervir também em decisões racionais vinculadas a valores e a aquilo que é justo. Visualizando apenas a eficácia de resultados, levando a um papel secundário as interações, as reflexões e as discussões, privilegiando apenas a operacionalização e a resolução de problemas técnicos. Porém, cabe ressaltar que

Habermas não se posiciona contra a ciência e a técnica, que, segundo ele, garantiu a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana, mas “posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa” (GONÇALVES, 1999, p.128).

Gonçalves (1999) segue dizendo que a causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto

humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo de sua história. O modelo de racionalidade apresentado por Habermas não pretende abandonar o modelo cognitivo-instrumental, mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada, no qual o sujeito possa estabelecer entendimentos não apenas em relação aos objetos, mas promover à integração de ambas as racionalidades em consideração também às normas e às experiências intersubjetivas, agregando a essas os elementos prático-moral e estético-expressivo.

Ao realizar críticas ao mundo moderno, Habermas chama a atenção para a intervenção dos subsistemas econômicos e políticos no mundo da vida, ou seja, o fato de o poder e do dinheiro pensando não apenas o mundo material, mas influenciando também o mundo social. O autor discorre com nitidez as contradições da racionalidade moderna que na busca pela operacionalização e eficácia de resultados vem exprimir uma maior burocratização, alienação e reificação⁵⁶ das relações humanas. Relações que também passam a ser pensadas de forma racionalmente instrumental incluindo nesse enfoque também o agir comunicativo que passa a constituir-se num agir racional e instrumental desenvolvidos por meios técnicos e estrategicamente pensados para a obtenção de determinados fins.

A educação, quando pensada como fração da racionalidade cognitivo-instrumental passa a reproduzir uma racionalidade característica do trabalho estabelecendo-se nos moldes industriais e comerciais, com uma estrutura organizacional voltada a uma função técnica, mercantilista e utilitarista, apresentando uma estrutura rígida, hierárquica, autoritária e burocrática (expressões da razão instrumental). Essa racionalidade tem sua origem no empirismo, privilegiando uma relação sujeito e objeto, estando à aquisição do conhecimento vinculado aos sentidos e à experimentação, e no racionalismo que diz que aquilo que pode ser experimentado e explicado conduz a verdade. Dessa forma, outras instâncias da vida humana que não correspondem a essa racionalidade que são os sentimentos, a formação do caráter, a constituição do pensamento passam a ser descaracterizadas e colocadas em segunda ordem.

⁵⁶ Reificação (do lat. *res*: coisa). Termo que designa a transformação de uma representação mental em uma “coisa”, atribuindo-lhe assim uma realidade autônoma, objetiva. Segundo a teoria marxista, a reificação é o último estágio da alienação do trabalhador, no sentido de que sua força de trabalho se transforma em valor de troca, escapando a seu próprio controle e tornando-se uma “coisa autônoma.”

A prática educacional, ao mesmo tempo em que ocupa um espaço de mediadora da edificação do sujeito por meio do saber que transmite, promove muitas vezes uma razão instrumental diante de procedimentos pedagógicos que privilegiam a seriação e fragmentação do saber. Com predomínio dos procedimentos empíricos, acaba prevalecendo o enfoque positivista na organização dos currículos e na escolha dos conteúdos que são pensados estrategicamente para o atingimento de fins específicos. Na necessidade de obter resultados rápidos e imediatos a prática pedagógica⁵⁷, nessas condições, deixa de contemplar as interações entre os indivíduos, fortalecendo o individualismo. Deixando de privilegiar momentos de encontro, trocas, diálogos, discussões e reflexões, contribuem para o embrutecimento do pensamento do aluno que não precisa refletir o seu entorno ou analisar o conteúdo posto, basta reproduzi-lo.

Ao nos referirmos ao "aluno" estamos aqui pensando no futuro docente que passa a se constituir profissional enquanto aluno em formação. E na necessidade de refletir sobre a racionalidade técnica e formalizada que se apresenta no seu processo formativo e conseqüentemente no distanciamento dessa racionalidade daquela que foi anunciada pela dialética do Iluminismo⁵⁸, em que previa uma educação comprometida com a emancipação do sujeito.

Deste modo, Habermas promove uma crítica dessa razão que traz para a educação a perda do seu fundamento histórico, a crítica de uma razão que passa a invadir outras esferas da vida promovendo a colonização do mundo da vida⁵⁹. O mundo da vida que Habermas nos fala é o horizonte sobre o qual se edificam as relações e as interações intersubjetivas do cotidiano. Diz respeito aos três mundos do sujeito, o mundo objetivo, que está relacionado aos fatos e aos acontecimentos, o mundo social que é a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas (normas), e o mundo subjetivo que está relacionado à totalidade de experiências à qual o sujeito tem acesso e pode expressar-se (sentimentos e emoções).

⁵⁷ Como exemplo faço referência ao ensino médio que na sua grande maioria está focado especificamente para o ingresso no vestibular, deixando de lado questões importantes como a convivência em grupo, a resolução de conflitos, e o agir de forma ética.

⁵⁸ Sgró (2009) observa que deveríamos recuperar a função crítica do Iluminismo em sua dimensão de ir contra o estabelecido e para reconstruir para a contemporaneidade os ideais emancipatórios.

⁵⁹ O que Habermas chama de colonização do mundo-da-vida é o processo pelo qual o sistema invade todas as esferas do mundo-da-vida, dominando-o, regulamentando-o, submetendo-o aos imperativos econômicos e administrativos. Diz ele que o mundo-da-vida precisa ser defendido de uma extrema alienação nas mãos das objetivantes, moralizantes e estetizantes intervenções das culturas especialistas.

Para pensar o mundo da vida, Habermas nos apresenta a racionalidade comunicativa que “funde as contribuições oriundas dos campos reflexivos da hermenêutica filosófica e da teoria crítica” (TREVISAN, 2000, p. 120) a qual é autenticada por um paradigma lingüístico. Num processo interativo que pretende transcender a relação sujeito-objeto para uma a relação mais ampla do sujeito-sujeito.

3.3.3 Racionalidade comunicativa

Habermas identifica na concepção positivista da ciência, um reducionismo empírico-instrumental que se destacou na racionalidade, colocando de lado questões de valores, ética e justiça. Diante de tal realidade, apresenta como alternativa a construção de uma teoria ampla de racionalidade, apta a questionar e criticar a concepção positivista presente no contexto educacional. Habermas (2003b) propõe uma mudança na qual o parâmetro de racionalidade deixa de ser o sujeito cognoscente na relação com o objeto, passando para uma relação intersubjetiva em que os sujeitos se integram a fim de buscarem entendimento sobre algo. Sugere o resgate do potencial que emerge de contextos interativos, e isso se dá mediante uma edificação da estrutura racional do agir comunicativo.

A educação na sua constituição exerce um papel de fundamental importância não apenas na transmissão cultural, como prevê a racionalidade instrumental, mas também na socialização e na formação da identidade dessas pessoas. Assim, encontramos na proposta de Habermas uma possibilidade de resgatar a amplitude da educação na sua capacidade formativa. Para ele a ação comunicativa tem por finalidade desenvolver um conceito de racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão. Para tal, pensa a formulação de uma teoria social e vê na educação o potencial em promover uma crítica da racionalidade vigente e uma compreensão que auxilie na construção de uma proposta de educação não mais voltada aos moldes da relação sujeito-objeto da filosofia da consciência. Mas numa racionalidade comunicativa que se dê num processo interativo, numa relação intersubjetiva, sujeito-sujeito. Na concepção habermasiana a racionalidade passa a

existir a partir de um processo efetivo de comunicação, que se dá entre diversos indivíduos que estão inseridos num contexto histórico-social e político e partilham um mundo vivido.

As ações ou atos de fala se referem às relações que os falantes estabelecem entre si quando se refere a alguma coisa no mundo; e está relacionada a compreensão de que a linguagem apresenta três funções, a função representativa está relacionada ao mundo objetivo (falar sobre algo no mundo/tradições culturais), a interativa corresponde ao mundo social (comunicar-se com o outro/solidariedade), e a expressiva que está relacionada com o mundo subjetivo (expressar o que se tem em mente/estrutura da personalidade). Todas essas funções aparecem interligadas respectivamente como verdade proposicional, correção normativa e sinceridade expressiva. Essas ações de fala apresentam também uma intenção naquilo que fala que pode estar relacionada a uma racionalidade instrumental (mundo do sistema) e ações de fala voltadas para alcançar entendimentos.

Os atos de fala, em sua intencionalidade, podem apresentar formas diferentes, uma forma estratégica, quando ocorre uma ação imperativa em que o falante causa um efeito teleológico⁶⁰ sobre o ouvinte, uma ação regulativa com propósitos perlocucionários. O ato de fala perlocucionário é um ato estrategicamente calculado para se chegar a um determinado fim que foi previamente estabelecido pelo falante. O falante utiliza-se da fala para fazer uma ação no mundo (causar um efeito: persuadir, convencer, impressionar), esta ação demonstra individualismo e manipulação, pois não favorece a outros indivíduos presentes na discussão.

O ato de fala que tem a intenção de promover ações comunicativas representa o *telos* do trabalho de Habermas que tem no ato ilocucionário da fala o objetivo de chegar a um acordo. O ato de fala ilocucionário é utilizado pelo indivíduo quando deseja chegar a um entendimento mútuo de forma mais democrática, o falante age no mundo falando algo, argumenta, mostra a sua posição, contra-argumenta e assim participa de uma discussão simétrica. Para Habermas a ação comunicativa se difere das interações do tipo estratégico porque todos os participantes buscam fins ilocucionários com o

⁶⁰ Ação teleológica: refere-se ao fim que um ator realiza, elegendo entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas.

propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma constituição das ações individuais.

Numa situação de fala, para que se processe um entendimento, existem algumas expectativas de validade a serem consideradas: a pretensão de validade relativa ao mundo objetivo, na qual as afirmações sobre os enunciados, os fatos e os acontecimentos estejam referindo-se às pretensões de verdade; a pretensão de realidade relacionada ao mundo social (normas legitimamente reguladas) vinculada ao anseio de que a fala seja correta em relação ao contexto normativo vigente; e o mundo subjetivo relacionado à pretensão de veracidade na intenção expressa pelo falante, na concordância com aquilo que pensa. Considerando as expectativas de veracidade da fala, existem duas formas de ação comunicativa, os atos comunicativos, nos quais os participantes aceitam as pretensões de validade sem dificuldades a partir do consenso não questionado, e os discursos, em que se procura argumentativamente fundamentar as pretensões de validade.

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

O discurso poderá variar de acordo com a intencionalidade do entendimento, se a busca de entendimentos envolve questões de verdade, e estão relacionados ao mundo objetivo, teremos um discurso teórico. Quando o discurso envolve questões relativas ao mundo social (justiça), teremos um discurso prático. A questão da sinceridade dos enunciados, só poderá ser analisada a partir do comportamento que poderá corresponder ou não a pretensão apresentada.

Para que um discurso aconteça, tanto teórico ou prático é preciso que existam algumas condições fundamentais, que todos tenham espaços iguais para argumentarem e se defenderem, ausência de coerção ou qualquer tipo de pressão, manipulação ou constrangimento. A isso Habermas denomina de “situação ideal de fala”, quando o que prevalece é à força do melhor argumento. As argumentações dizem

respeito às crenças normativas, expressivas e avaliativas que exigem uma ação racional, autêntica, sincera e que tenha propriedade. O discurso numa situação ideal de fala é condição para a obtenção de um consenso que é o caminho para o entendimento. O entendimento precisa ser compreendido como um processo e não como uma meta final, ele não é absoluto, o seu estado é provisório, pois está relacionado ao contexto que se efetiva, e este é dinâmico.

Assim, podemos verificar que a proposta comunicativa de Habermas acontece num processo contínuo em que uma ação comunicativa numa situação intersubjetiva é geradora de questionamentos e reflexões que levam a um discurso, e esse discurso ao ser desenvolvido numa situação ideal de fala se desenvolverá diante argumentações fundamentadas que quando validadas nos remetem a consensos e entendimentos que irão constituir novas bases e pretensões de validade, quando novamente contestados levantarão novos questionamentos, iniciando novamente o processo, e isto resultará enfim, na produção de conhecimentos.

Para Habermas (2003b) a racionalidade imanente da prática comunicativa apresenta um aspecto mais amplo que a racionalidade instrumental, ofertando a possibilidade de experiências de argumentações e reflexões que se distanciam das ações estratégicas e das coações de um agir racional. Sendo dessa forma, uma racionalidade que mais condiz com o ato de educar. Segundo Prestes (1996), a racionalidade presente no agir comunicativo é uma das abordagens mais fecundas para configurar uma nova face à educação, uma racionalidade capaz de compreender os problemas que a aflige. Mediante o agir comunicativo, a autora defende a possibilidade de uma ação emancipatória na escola, uma ação que parte da constituição de um sujeito epistêmico, uma racionalidade que não seja pautada apenas num processo instrumental de procedimentos, mas uma racionalidade voltada à constituição da identidade desse sujeito.

Sabemos que desenvolver uma proposta educacional pautada na ação comunicativa é um grande desafio, pois a educação que vivenciamos ainda apresenta-se muito presa aos preceitos de uma racionalidade instrumental. A racionalidade técnica em educação entende o conhecimento como algo linear, em que os currículos são pensados de forma homogênea, desconsiderando as particularidades de cada contexto e suas especificidades. “O conhecimento da forma como foi compreendido

pela filosofia da consciência torna-se o desvelar de uma essencialidade por uma consciência iluminada, gerando as condições de manipulação e domínio da realidade, típicas de uma racionalidade instrumental” (HERMANN, 1999, p. 64). O conhecimento pensado nestas condições é objetivo e utilitarista, procurando ser neutro passa a ser produzido livre de valores.

A racionalidade comunicativa apresentada por Habermas oferece uma proposta de maior compreensão da educação e da crise da sua racionalidade, as tensões que enfrenta em relacionar o mundo da vida com as determinações do sistema. Oferta também uma multiplicidade de hipóteses que podem ser refletidas numa proposta de repensar os fundamentos da educação. O agir pedagógico quando pensado de forma sistemática pode ser concebido como uma ação estratégica, um agir sobre os outros na busca da obtenção de resultados previamente estabelecidos, utilizando-se da comunicação como um instrumento de influência e manipulação. Ao contrário, quando pensamos num agir pedagógico numa perspectiva da ação comunicativa, estamos nos referindo a um agir com o outro numa relação cooperativa e não mais coercitiva.

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização, como “práxis emancipatória”, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária, o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer (HERMANN, 1999, p. 65).

Uma ação pedagógica fundamentada numa razão comunicativa e dialógica é uma forma de ação social em que os envolvidos podem interagir, participando em igualdade de condições para se expressar, emitir opiniões pessoais, argumentar e refletir sobre a vida individual e coletiva na busca por entendimentos, de forma que os alunos deixam de ser meros receptores para tornarem-se sujeitos do processo educativo. Para que isso possa realmente acontecer, precisamos repensar também o contexto formativo desse aluno/professor. As oportunidades que são ofertadas para que ele possa desenvolver sua capacidade discursiva, para que possa por meio de diálogos possa desenvolver sua capacidade reflexiva e crítica conseguindo dessa

forma sentir-se imbuído no seu próprio processo formativo, não mais de forma instrumental no qual a preocupação estava apenas em memorizar conteúdos que deveriam ser reproduzidos na íntegra.

Nessa nova perspectiva, ao comprometer-se com a sua própria formação será propiciado ao aluno um significado mais amplo para a busca de conhecimentos. Quando os conteúdos passam a ter sentido não apenas para a sua formação técnica, mas também para a sua própria vida, motivando-o a uma formação contínua, um desenvolvimento que também tenha a ver com a formação da sua personalidade e com uma melhor convivência com os que o cercam. Porém, sabemos que tais transformações nos remetem a grandes desafios que extrapolam meros discursos prescritivos de como “melhor fazer”, pois quando falamos a respeito da racionalidade que perpassa a ação docente, nos referimos a algo que também o constituiu epistemicamente necessitando assim, uma análise mais profunda e reflexiva.

3.4 Racionalidade pedagógica na constituição epistêmica do docente

Hermann (2002) compreende que a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação se torne esclarecida para si e para suas bases de justificação, sendo isto possível por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico.

A racionalidade vigente, ao ser incorporada pelo processo educacional, legitima também um discurso sobre o que é ciência e conhecimento, configurando uma matriz de crenças e suposições que caracterizam epistemologicamente a racionalidade pedagógica no seu todo, a constituição epistêmica dos professores, os diferentes modelos didáticos, as tendências de ensino e a prática pedagógica no contexto de sala de aula. Ao recobrar a etimologia do termo (*do gr.. Epistame: ciência, e logos: teoria*), a epistemologia refere-se a um tipo de ciência acerca do modo como se estabelece o conhecimento e a forma como nos entendemos com algo, e isso sugere a existência de uma razão, de uma justificativa ao nos posicionarmos frente a um objeto com a

intenção de compreendê-lo. Na ação educativa a epistemologia poderá ser conceituada como um estudo dos saberes⁶¹ estruturados e utilizados pelos profissionais no seu ambiente de trabalho com o objetivo de desempenhar suas tarefas. Assim, a epistemologia da prática aparece delineada como um campo teórico-metodológico e está diretamente relacionada à racionalidade pedagógica que a constitui, compondo os modelos de formação docente, seus saberes e sua prática pedagógica.

Segundo Therrien (2006) os saberes do nosso fazer são heterogêneos e complexos e trazem na racionalidade da nossa prática cotidiana as marcas da nossa formação, da instituição que nos preparou como profissionais. Os saberes docentes são múltiplos e são construídos no percurso de sua formação inicial e continuada e possibilitam a leitura do mundo nos diversos olhares desenvolvidos pela ciência (sociologia, psicologia, história, filosofia, etc.); são eles: os saberes disciplinares do seu campo próprio de formação profissional e das áreas específicas do seu campo de atuação docente; os saberes de formação pedagógica que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem, suas teorias, suas metodologias e suas políticas educacionais e os saberes construídos na experiência cotidiana da vida social, escolar, cultural e da ação profissional que desenvolve.

Para compreender a racionalidade do fazer pedagógico se faz necessário compreender as "certezas" que dão suporte às decisões do docente, significa explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar os elementos que fundam a razão prática que estrutura o fazer. Significa auxiliar o próprio docente a entender as bases de suas decisões de ação, evidenciando as dimensões que estão relacionadas à sua formação docente (Id., 2000).

Quando nos referimos à epistemologia da prática docente passamos a analisar determinadas concepções pedagógicas que quando traduzidas didaticamente, podem colaborar ou dificultar o processo construtivo do conhecimento na relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o objeto. Nessa relação sujeito e objeto, encontramos na reflexão filosófica duas linhas que nos auxiliam a entender melhor a constituição desse sujeito epistêmico e suas práticas; o racionalismo que apresenta

⁶¹ Na tradição filosófica saber/sabedoria significa não só o conhecimento científico, mas a virtude, o saber prático. Aproximando da ação pedagógica, "saberes" constitui-se num conhecimento em ação, é a capacidade de compreender, perceber, distinguir, estar habilitado, ter conhecimento prático, comportamentos, atitudes e hábitos.

como um dos seus maiores representantes René Descartes⁶² (1596-1650), e o Empirismo na representação de John Locke⁶³ (1632-1704).

Descartes, na sua teoria do conhecimento, ao indagar a respeito da competência humana para conhecer a verdade não parte da realidade do mundo, para buscar no sujeito (na sua subjetividade) os critérios para determinar algo como verdadeiro. Para Descartes, “as idéias claras e distintas são idéias que já se encontram no espírito (...) são idéias inatas e, portanto, não são sujeitas a erro, pois vêm da razão, independentes das idéias que vêm de fora, formadas pelos sentidos e pela imaginação” (ARANHA, 1996, p. 129).

Na teoria do conhecimento na qual a relação sujeito-objeto prevalece o sujeito, encontramos os conceitos de subjetivismo, idealismo, racionalismo, inatismo e apriorismo que designam essa tendência. A teoria inatista ou apriorista é movida por um modo de pensar especulativo e não científico, reporta-se na crença de que as capacidades básicas do ser humano, como comportamentos, valores e personalidade são inatas, já se encontram prontas no nascimento. Diante dessa teoria, o indivíduo ao nascer traz consigo já determinadas às condições de conhecimento e aprendizagem, que estão determinadas na bagagem hereditária e são manifestadas imediatamente ou pelo processo geral de maturação desse indivíduo.

No contexto educativo, podemos verificar que essa teoria não oferta formas de ampliar, desafiar ou instrumentalizar o desenvolvimento dos sujeitos, pois está restrito aquilo que este já conquistou, estando o processo pedagógico dependente apenas dos traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao aluno, desprestigiando, dessa forma as interações sócio-culturais na formação das estruturas cognitivas desse sujeito.

Locke ao criticar as idéias inatas de Descartes, “afirmando que a alma é uma tabula rasa, uma tábua que não há inscrições” nos diz que o conhecimento só começa após a experiência sensível, caracterizando dessa forma a sua teoria como empirismo. Na concepção empirista, ao contrário da concepção inatista/apriorista, a relação do

⁶² O pensamento de Descartes tem origem no reconhecimento da autonomia de um sujeito que reivindica somente a autoridade da razão em matéria de conhecimento. Com Descartes (símbolo do espírito racionalista), afirma-se a onipotência de uma razão consciente da sua capacidade tornar o homem senhor e possuidor da natureza.

⁶³ Para John Locke a busca do conhecimento deveria ocorrer através de experiências e não por deduções ou especulações. Desta forma, as experiências científicas devem ser baseadas na observação do mundo. O empirismo filosófico descarta também as explicações baseadas na fé.

sujeito e objeto é prevalecida no objeto que determina o conhecimento. A aprendizagem ocorre como aquisição de algo externo ao sujeito sem que a atividade endógena deste sujeito seja considerada. Segundo Becker (1993) uma das características da concepção empirista do conhecimento é sua concepção estática da memória. “A memória é tida como arquivo que acumula informações vindas de fora, na soma de estímulos que os sentidos vão captando” (p.58), são somas oriundas das sensações que não contemplam a abstração reflexionante. Também pode ser considerado como o desenvolvimento do conhecimento subjacente de um conceito de treinamento/behaviorismo⁶⁴,o qual privilegia a obtenção de novas habilidades e conhecimento, eliminando qualquer interação.

No âmbito da educação, a epistemologia empirista é legitimada pela racionalidade instrumental numa prática pedagógica estruturada de forma a conduzir o sujeito a aprendizagem de procedimentos instrumentais e comportamentais com o intuito do atingimento de um fim desejado. Este modelo pedagógico denuncia uma educação domesticadora, uma formação que privilegia o repasse de conhecimentos prontos, que não precisam ser repensados ou construídos. Conhecimentos que são sorvidos pelos sentidos e repetidos a ponto de serem absorvidos pela mente e reproduzidos quando necessário.

O aprisionamento e a reificação do pensamento acontece quando os estudantes têm acesso a um conhecimento produzido e organizado desde fora, que devem aceitar como tal, sem a possibilidade de recriá-lo, reorganizá-lo e adaptá-lo às situações problemáticas concretas em que se encontram (GOMEZ, 1998, p. 367).

Essa concepção prevê uma relação vertical de ensino, em que basta ao aluno estar aberto ao recebimento de novas informações, não prevendo interações com seus iguais.

No século XIX, Comte (1789-1857) com sua concepção positivista passa a ser o sucessor da tendência empirista. Na concepção positivista o conhecimento científico se

⁶⁴ Behaviorismo (ingl. *Behaviour* ou *behavior*: comportamento). Método da psicologia experimental que consiste em fazer um estudo científico do homem e do animal, limitando-se à investigação de seus comportamentos como resposta a um estímulo externo, sem nenhuma referência à consciência.

sobrepõe a outras formas de conhecimento, recusando as explicações teológicas e metafísicas, consideradas por ele formas inferiores de compreensão do mundo quando, “o ponto mais alto da maturidade do espírito humano corresponde ao estado positivo, que se opõe a tudo que é quimérico, incerto, vago” (ARANHA, 1996, p. 130). Estando a explicação dos fatos reduzida aos termos reais, acessíveis por meio de observações e experimentações, o empirismo e o positivismo caracterizam a tendência naturalista que marca o início da constituição do método das ciências humanas. Influenciado por Comte o sociólogo Émile Durkheim (1858-1971) parte do pressuposto metodológico que os fatos sociais também deveriam ser observados como se fossem *coisas*, apresentando a sociologia como ciência positiva, como um objeto a ser estudado metódicamente.

Tanto as tendências aprioristas/inatistas quanto as empiristas, que enfatizam respectivamente, o sujeito e o objeto como determinantes do conhecimento se tornaram insuficientes para explicar o ato cognitivo. Surgem as teorias pedagógicas interacionistas e construtivistas, cujos pressupostos epistemológicos pretendem superar as tendências aprioristas e empiristas. Nessas teorias prevalece a orientação antropológica histórico-social, pela qual o homem se faz pela interação social, isto é, pelas relações com outros homens e pela sua ação sobre o mundo. Na abordagem interacionista o conhecimento se processa na ação entre sujeito e objeto. O conhecimento não se concentra no sujeito (aprioristas), nem no objeto (empiristas), mas resulta da interação entre ambos, os pólos sujeito-objeto, homem-mundo, professor-aluno, que se achavam dicotomizados encontra-se nessa tendência, de forma integrada, considerando a importância de ambos no processo. O interacionismo valoriza tanto o objeto, o professor, o conhecimento quanto valoriza o aluno com sua experiência de vida e sua capacidade de construção do conhecimento.

Encontramos em Habermas uma crítica ao positivismo de Comte que considera a verdade do conhecimento somente ao real, desconsiderando que o conhecimento é dupla relação entre o sujeito que conhece e a realidade conhecida. Para ele a objetividade não é condição suficiente para a verdade, o conhecimento deve ser encarado como um processo simultaneamente objetivo e subjetivo. Segundo Habermas (1987a) o positivismo assinala o fim da teoria do conhecimento instalando-se aí uma teoria das ciências “A substituição da teoria do conhecimento pela teoria da ciência

evidencia-se no fato que o sujeito cognoscente não se apresenta mais como sistema de referência” (p. 90), o sujeito passa a ser desconsiderado na sua capacidade de conhecer voltando-se especificamente às ciências como sistema de proposições e modos de proceder, num complexo de regras nas quais as teorias são construídas e controladas. Nessa relação os sujeitos passam a atuar de acordo com tais regras esvaziando-se o sentido da teoria do conhecimento que perde o sentido inerente ao saber por uma teoria limitada à metodologia.

Habermas diz que chegou o momento de abandonar o paradigma sujeito-objeto que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma, o da relação comunicativa que acontece da interação entre sujeitos mediatizados linguisticamente. A teoria da ação comunicativa envolve uma mudança de concepção na compreensão da episteme moderna a partir de uma teoria da ação no qual a concepção dialógica desvela à relação intersubjetiva que os sujeitos assumem na busca de consensos e entendimentos sobre algo na esfera tanto do mundo objetivo, social ou subjetivo.

A racionalidade que fundamenta o campo pedagógico requer a intersubjetividade de um movimento de coletividade em que a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo, da dialogicidade, da argumentação, da busca de consenso, da convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade. Fundamenta-se, assim, uma compreensão ampliada da emancipação humana e da racionalidade que lhe dá sustentação. Uma racionalidade que, como prática reflexiva, não deixa de dar sentido e direção à prática humana nas suas mais diversas expressões, tanto identificando o espaço objetivo ocupado pelo conhecimento 'científico' como reconhecendo o sujeito na individualidade de sua consciência crítica. Contudo, trata-se de uma racionalidade que compreende que o espaço da vida do mundo ultrapassa a subjetividade de uma consciência fechada sobre si mesma, bem como a objetividade de uma razão externa ao sujeito (THERRIEN, 2000, p. 77).

Com sua teoria consensual da verdade, Habermas propõe uma razão dialógica, substituindo o conceito monológico da razão pura de Kant. Ela não se acorda no sujeito epistêmico, mas pressupõe o grupo numa condição ideal de fala. No plano epistemológico a verdade continua a ter precedência na filosofia habermasiana, no entanto, o princípio norteador é o melhor argumento e não a verdade como categoria revelada por saberes especializados. A verdade nesta concepção não é uma afirmação

a respeito de um objeto, mas uma afirmação que pode ser considerada válida num processo de argumentação discursiva.

Considerando a perspectiva de mudança paradigmática ofertada na proposta habermasiana e do enlevo à ação comunicativa no seu potencial dialógico e interativo de trocas e promoções de novos entendimentos, encontramos também na proposta dialógica e compreensiva da racionalidade hermenêutica a possibilidade de novas reflexões a respeito da constituição do profissional docente.

Segundo Hermann (2002) a racionalidade hermenêutica se contrapõe a uma racionalidade de procedimentos empírico-formais e da explicação casual das ciências naturais. “Segundo esse tipo de racionalidade, o saber só teria validade quando atendesse à verificação empírica, ao estabelecimento da relação causal, à eliminação de todo pressuposto subjetivo e a hostilização da historicidade” (p. 14). Com o começo da crítica à hegemonia da racionalidade de procedimentos empíricos, predominante no âmbito científico começa a ser questionado o caráter limitador do método científico. Encontramos em Nietzsche⁶⁵ a contribuição da dúvida, ao questionar a autoconsciência que fundamenta o método, passa a questionar a necessidade de ultrapassar o fenômeno e aquilo que é aparente assinalando para outras possibilidades de interpretação.

A hermenêutica emana de uma tradição humanística e aparece na sua origem relacionada à interpretação de textos ao sentido das palavras e símbolos. Num contexto moderno, a hermenêutica ressurgiu como uma forma de combater o pressuposto do monismo metodológico que pressupõe haver um único caminho à verdade e ao positivismo que se funda apenas em dados objetivos para a produção de conhecimentos. A hermenêutica coloca-se contra a um modo único de ter acesso ao conhecimento, acolhendo uma proposta de racionalidade em que o fundamento da verdade não está limitado a dados empíricos, mas nas relações que mantemos com o mundo, as coisas e com as pessoas numa ação dialógica de contínuas interpretações e compreensões.

⁶⁵ Nietzsche opta por uma crítica radical da razão por assumir uma postura contrária ao projeto da modernidade, desacreditando da razão como recurso capaz de promover a emancipação humana [...] a subjetividade, enquanto unidade substancial, desempenha a função de autoconservação sob a formação da dominação e do disfarce. Nietzsche torna-se o ponto de viragem que dará início a uma nova crítica ao poder unificador e fundamentador da razão (MÜHL, 2003).

Na intenção de promover reflexões acerca da formação docente apresentamos no decorrer do presente capítulo uma sucinta abordagem em torno da evolução histórica da função docente, que deixa de ser desenvolvida de forma subsidiária e não especializada para uma função mais estável, com uma formação mais ordenada. Estas mudanças se deram devido à integração da escola com o Estado que começa a planejar a educação de forma mais sistemática. Nessa trajetória, houveram dois marcos que determinaram novas políticas para a formação do profissional docente, foram eles: a Lei 5.692/71 e a Lei 9.394/96 que impulsionaram novos debates e discussões em torno da formação docente.

Mediante o Parecer CNE/CP 9/2001, os cursos de formação de professores aparecem segmentados em dois focos: o primeiro de conhecimento teórico acadêmico, que desconsidera as práticas (visão aplicacionista) e o segundo que supervaloriza o fazer pedagógico, desconsiderando a dimensão teórica dos conhecimentos (visão ativista). Diante dessa análise encontramos em Perrenoud (2002) uma chamada a refletirmos a formação, quando nos diz que a formação é uma só e deve contemplar a teoria e a prática ao mesmo tempo integrando-as propiciando dessa forma, uma formação mais reflexiva e crítica.

Encontramos em Gómez (1998) perspectivas básicas para a formação docente apresentando a perspectiva acadêmica, na qual a formação evidencia a transmissão de conhecimentos acumulados pela cultura, sendo o docente um especialista na sua disciplina. Nessa perspectiva não se dá importância aos conhecimentos pedagógicos que não estejam relacionadas com a disciplina. Na perspectiva técnica em que o foco está na eficácia e na economia na realização dos produtos, o professor aparece como um técnico que apresenta uma função especificamente aplicada e não precisamente intelectual.

A perspectiva prática fundamenta-se na complexidade do ensino que se desenvolve em contextos particulares, carregados de conflitos de valores que determinam interferências éticas. Essa formação aparece relacionada à aprendizagem a partir das experiências vivenciadas pelos docentes. Nesse contexto a formação profissional acontece numa prática intuitiva, rotineira e não reflexiva. A perspectiva de reconstrução social concebe o ensino como uma prática social com conotações éticas e valores morais. O professor é um profissional autônomo que reflete a sua prática

criticamente na busca de uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e do contexto em que o ensino se desenvolve. Nesse enfoque a escola e o professor são elementos importantes para a realização de uma sociedade mais justa.

Diante de tais perspectivas encontramos uma racionalidade que aparece intrínseca no conjunto de pressupostos que fundamentam o modo de pensar e fazer educação. Uma razão que, devido às mudanças ocorridas na modernidade realiza um movimento de uma cultura teocêntrica para uma cultura antropocêntrica, em que o homem, diante da sua capacidade de reflexão subjetiva passa a ser o responsável pela sua emancipação e por meio da autoconsciência seria capaz de construir a verdade.

No entanto, a confiança de que a razão iria garantir um futuro melhor começa a ser criticada. A proposta de emancipação do homem que aconteceria diante da ciência e da tecnologia passa a referir-se apenas ao material. A racionalidade científica distancia-se da racionalidade que requer sistemas de valores éticos e morais, limitando-se aos interesses instrumentais e estratégicos direcionados à eficiência e à produtividade econômica.

Contemplamos a crítica que Habermas realiza a racionalidade instrumental e aos seus aspectos individualistas. Ele aborda a racionalidade cognitivo-instrumental ou estratégica que promoveu a sujeição das esferas sociais à racionalidade instrumental com o intuito de buscar a eficiência e a dominação sistêmica do mundo. Convém destacar que o filósofo alemão não desconsidera o potencial da racionalidade moderna e suas conquistas, porém critica quando a racionalidade instrumental começa a interferir em outras esferas da vida, interferindo nas interações entre as pessoas, no processo educativo, nas reflexões e nas decisões racionais ligadas a valores e justiça, privilegiando apenas a operacionalização e a resolução de problemas técnicos.

Habermas almeja uma teoria que permita o desenvolvimento da identidade do sujeito (eu) numa relação de trocas e reconhecimento do outro. A racionalidade pretendida por ele diz respeito a nossa capacidade de realizar entendimentos, de transcender a subjetividade estabelecendo relações com o mundo físico, com os outros e com nossos sentimentos. Diz que a racionalidade imanente da prática comunicativa oferta a possibilidade de experiências de argumentações e reflexões que se distanciam das ações estratégicas do agir racional. Uma ação pedagógica ancorada nos preceitos

da razão comunicativa é uma forma de ação social em que os envolvidos podem interagir, expressando-se, argumentando e refletindo sobre a sua vida individual e coletiva, deixando o espaço de meros receptores para tornarem-se também responsáveis pelo seu processo formativo e pela busca da sua emancipação.

Procuramos trazer subsídios que auxiliassem a refletir a interferência da racionalidade cognitivo-instrumental na prática educacional. Quando a educação, fundamentada nos parâmetros da racionalidade instrumental passa a privilegiar a fragmentação do saber, a burocratização dos seus processos, o desprestígio de espaços de interações, diálogos e reflexões ocasionando dessa forma, a alienação do sujeito que passa a não refletir o seu entorno, as ideologias e as racionalidades que o condicionam.

A racionalidade vigente ao ser absorvida pelo processo educacional, passa a legitimar o discurso sobre o que é conhecimento, configurando as crenças que passam a constituir epistemologicamente a racionalidade pedagógica no seu todo, a constituição epistêmica dos professores, seus saberes e a sua prática pedagógica (que trazem marcas do processo formativo desse sujeito, da instituição que o preparou como profissional). Conforme nos diz Therrien (2000) é preciso compreender a racionalidade do fazer pedagógico, compreender as “certezas” que dão suporte a ação docente, explorar o universo epistemológico que fundamenta a sua razão prática, auxiliando o docente a entender as bases das suas decisões.

Na intenção de proporcionar uma melhor compreensão da construção epistêmica desse sujeito docente, o presente capítulo discorreu a respeito das concepções teóricas que fundamentam a prática do docente e as relações sujeito e objeto na constituição do conhecimento. Na teoria do conhecimento na qual prevalece o sujeito encontramos o subjetivismo, o racionalismo, o inatismo e o apriorismo que apresentam um modo de pensar especulativo e não científico. Nessa concepção as capacidades do ser humano são inatas, determinadas ao nascer. No contexto educativo essa teoria restringe o sujeito àquilo que já conquistou, desprestigiando as interações sócio-culturais na formação cognitiva desse sujeito.

Na concepção empirista na relação sujeito e objeto prevalece o objeto (que determina o conhecimento), a aprendizagem acontece com a aquisição de algo externo

ao sujeito. Também considerado como o desenvolvimento de conhecimento na forma de treinamento, na aquisição de habilidades e de conhecimentos, desprestigiando as interações. No contexto educativo a concepção empirista é legitimada pela racionalidade instrumental que denota uma educação domesticadora, com o privilégio do repasse de informações prontas que devem ser apenas memorizadas, não precisando para isso serem repensadas ou construídas.

Na insuficiência das tendências aprioristas e empiristas em explicar o ato cognitivo surgem às teorias pedagógicas interacionistas e construtivistas. Nestas o conhecimento se processa entre sujeito e objeto. O homem se desenvolve pela interação social, pelas relações com outros sujeitos e pela sua ação sobre o mundo.

Habermas nos apresenta a proposta da substituição do paradigma sujeito e objeto por outro, o da relação comunicativa que acontece na interação entre sujeitos mediatizados linguisticamente. Aproximamos a essa proposta a racionalidade hermenêutica que se contrapõe a uma racionalidade de procedimentos e combate as concepções metodológicas que pressupõe haver um único caminho para a verdade. Colocando-se contra a um modo único de acesso ao conhecimento, mas numa racionalidade que busque a verdade nas relações que mantemos como o mundo e as pessoas numa relação dialógica de contínuas construções.

Na perspectiva da amplitude e abertura da hermenêutica estaremos na seqüência apresentando as entrevistas que foram desenvolvidas na presente pesquisa. Procurando dessa forma, ofertar uma melhor apreensão do objetivo da proposta de investigação, que é compreender como aconteceram as relações dialógicas no processo formativo deste docente, e hoje, na sua prática pedagógica como estas relações aparecem no seu cotidiano educativo. Objetivando assim, instigar reflexões em torno da importância do “diálogo” e o quanto este pode contribuir tanto para o processo formativo do docente quanto para as suas vivências educativas.

CAPÍTULO IV

PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA HERMENÊUTICA

No presente capítulo, objetivamos aproximar os aportes teóricos utilizados para a sustentação desta pesquisa aos proferimentos realizados pelos docentes que foram entrevistados. Buscando, desta forma, aproximar teoria e prática com a finalidade de promover análises e reflexões que nos auxiliem a gerar novas interpretações e compreensões do processo formativo dos docentes na contemporaneidade, suscitando dessa forma novas ponderações e hipóteses para se pensar a formação docente diante a perspectiva dialógica da hermenêutica.

Com a finalidade de clarear ao leitor a composição da investigação, estaremos, na seqüência, rememorando os objetivos, o lugar de onde parte tal pesquisa e como se deu a escolha dos sujeitos entrevistados. O tema que suscitou o presente trabalho partiu de vivências da autora enquanto docente, quando parte da sua trajetória profissional esteve vinculada a uma Instituição de Formação Profissional (talvez daqui se justifique certo peso na crítica à instrumentalização e ao tecnicismo no processo educativo), na qual verificava a necessidade de instigar a expressividade do aluno, tanto nas trocas dialógicas entre professor e aluno, quanto entre alunos e alunos, e de auxiliar para que o aluno viesse refletir a respeito do seu "eu" e o seu entorno.

Contribuindo para tal escolha, a formação Psicopedagógica que muito auxiliou a desenvolver novos olhares a respeito das relações que permeiam o processo formativo e pedagógico e o quanto essas relações são carregadas de mal entendidos e de pseudocomunicações, geradores de grandes conflitos. Assim, mediante tais vivências empíricas ancoradas nos aportes teóricos desenvolvidos junto ao GPFORMA começou a se constituir a presente pesquisa.

O objetivo da investigação apresenta como tema o Diálogo na formação docente, como este se deu no seu processo formativo e hoje como aparece na sua prática pedagógica. Apresenta também como intenção promover o enriquecimento da proposta comunicativa mediante a perspectiva dialógica da hermenêutica que oferta a

possibilidade de ampliarmos a nossa visão de mundo num processo de evolução contínua, tanto em âmbito das habilidades cognitivas quanto nas habilidades sociais.

Foram entrevistados quinze profissionais que atuam na docência. A escolha dos mesmos buscou privilegiar diferentes áreas de formação por onde circulei enquanto docente e/ou psicopedagoga: formação profissional de nível técnico, formação profissional voltado ao setor terciário e serviços, formação em nível Estadual (ensino médio) e Municipal (últimos anos do fundamental), formação Federal de nível superior e Filantropia. Todos apresentando em comum o atendimento de jovens adolescentes. As perguntas que auxiliaram na constituição e análise das entrevistas foram compostas em subitens que buscam contribuir para a construção e desenvolvimento da presente pesquisa.

Deste modo, no primeiro momento foi realizada uma contextualização da hermenêutica e como esta aparece enquanto mediadora no processo formativo do docente, num processo de escuta e reconhecimento do outro na sua alteridade. Na seqüência, realizamos a apresentação dos respectivos sujeitos entrevistados, a caracterização das instituições das quais fazem parte e como se deu a escolha pela profissão docente. Buscamos compreender, mediante as experiências vivenciadas na docência até então, o que hoje vem a significar ser docente a cada um dos entrevistados.

Na continuidade foi realizada uma explanação em torno do que vem a ser o diálogo e como esse apareceu no processo formativo e hoje como aparece no cotidiano de sala de aula e qual a importância que é atribuída a uma prática pedagógica dialógica. Finalizando, convidamos o nosso entrevistado a realizar uma abordagem reflexiva em torno daquilo que acredita ser importante pensarmos para a educação nos dias atuais.

4.1 A hermenêutica enquanto escuta do outro

A partir do século XIX a hermenêutica passa a apresentar uma nova concepção, que a retira da compreensão e da interpretação dos dogmas e dos métodos, das verdades como absolutas, transformando-se em teoria da compreensão e interpretação

das questões históricas, culturais e humanas e isso se dá num processo dialógico para a compreensão do sentido do ser no mundo. Dessa forma, podemos pensar a hermenêutica como mediadora de um processo de maior compreensão das racionalidades que determinam os ambientes formadores de docentes, da sua trajetória histórica e a origem dos ditames científicos que ainda atravessam tanto a formação docente quanto a sua prática pedagógica.

Numa perspectiva hermenêutica de formação de professores, a construção do profissional docente é pensada não apenas no âmbito de repasse de conhecimentos técnicos que devem ser memorizados, e sim numa proposta de formação contextualizada e partilhada coletivamente. Nessa concepção, o professor em sala de aula perde o seu espaço de único detentor do saber e passa a se relacionar com o outro num processo contínuo de novas descobertas e aprendizagens, quando ambos aprendem. Essa perspectiva pretende romper com a postura de estagnação do nosso aluno, auxiliar para que o mesmo abandone o seu lugar de mero receptor e passe a ocupar um espaço mais atuante, participativo, reflexivo e crítico, de envolvimento e de busca por novas compreensões e novos conhecimentos. A hermenêutica busca romper com a crença de que existe apenas um caminho a seguir, liberta-se de uma visão unificadora em prol de uma visão de um todo contextualizado, buscando analisar sempre os diversos aspectos de uma questão, desvinculando-se dos preconceitos e de concepções reducionistas e isso se dá diante da sua potencialidade dialógica.

Isso poderá ser pensado mediante uma prática pedagógica que contemple a abertura ao outro na sua alteridade⁶⁶, uma prática que vise interações, propicie ao aluno o desenvolvimento de projetos, promova o incentivo à pesquisa, apóie espaços para trocas, diálogos e debates, auxiliando, dessa forma, o aluno a se expressar, desenvolver aptidões de nível superior que o auxiliem a ampliar sua visão de mundo, buscando novas formas de compreensão do contexto no qual está inserido.

Para uma formação, com base na compreensão hermenêutica, é preciso que a crítica e a autocrítica, o diálogo, a interpretação e a problematização estejam presentes na formação docente tornando-o também um co-responsável tanto pela sua própria

⁶⁶ Verificamos em Trevisan (2006, p. 129), que Alteridade passa a significar num contexto hermenêutico, um contraponto à idéia de identidade, e, nesse sentido, aproxima-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo mesmo. Promover a inserção sem homogeneização, respeitando o outro na sua diversidade.

formação como o do mundo em que está inserido. Faço uma ressalva ao termo “crítica” que há muito vem sendo desgastado pelas promessas de grandes metanarrativas que não se confirmaram:

Para as pedagogias da consciência, é inadmissível o educando não ser ou não se tornar crítico, e, desse modo, a criticidade virou uma obrigatoriedade, um dogmatismo ou um totalitarismo (...) ser crítico virou uma metáfora morta, uma catacrese. Na medida em que a metáfora da criticidade, isto é, a imagem de afastamento do sujeito frente ao mundo, para melhor enxergá-lo na sua totalidade, tornou-se hegemônica, acabou virando senso comum e por isso deixou de causar impacto no mundo da cultura (TREVISAN, 2004, p. 56).

O ato crítico e reflexivo se faz necessário, mas desde que livre dos ditames da consciência; que seja promovido diante do afastamento do real, de forma que possamos analisar melhor aquilo que está sendo posto em todo o seu contexto, porém, é preciso transcender o posicionamento crítico inerte do paradigma da consciência para uma nova compreensão crítica, vinculada a uma nova proposta paradigmática, da linguagem em ação.

Devido aos diversos debates que circundam a hermenêutica, esta deixa de ser vista como uma ferramenta de especialistas para se tornar uma atividade voltada à linguagem, as significações relacionadas à vida e as compreensões da sua história. Ao aproximar-se do mundo da vida sofre uma evolução na sua função pragmática de interpretação de textos literários e passa a desenvolver uma função mais ampla na decifração daquilo que está subentendido. Trabalhando contra um pensar alienante provocado pela objetividade da ciência moderna, contribuindo para interpretar e repensar o positivismo que se estabeleceu na modernidade, bem como a racionalidade instrumental que passou a interferir em diversas instâncias da vida do sujeito, questionando a pretensão de haver um único caminho para a verdade ou uma forma exclusiva para determinar a produção do conhecimento.

Se o processo formativo torna-se exclusivamente objeto da ciência, desconsiderando outras instâncias formativas do mundo da vida, deixa de considerar a pluralidade, os aspectos de socialização e de orientações valorativas em favor da confiança de que só existe um caminho a seguir. O que difere da perspectiva

hermenêutica, da sua capacidade de libertar-se de uma visão simplista, para uma visão holística, que busca abarcar a globalidade do contexto.

A Hermenêutica busca oferecer uma forma de compreensão daquilo que está obscuro; em que possamos não apenas olhar aquilo que esta posto ao nosso redor, mas perceber⁶⁷ o que de real existe por baixo dos simulacros do nosso cotidiano. Oferta à possibilidade de perceber a influência exercida pelos meios de comunicação, entre tantos outros, que fortalecem ideologias que massificam e alienam o sujeito, tornando-o dócil e acrítico. Interpondo-se ao racionalismo, a hermenêutica nos remete a uma experiência estética que promove o convívio com a pluralidade, o não-idêntico, o contraditório, que são fundamentais para a interpretação e compreensão da vida, exigindo do sujeito um agir mais sensível e solidário e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma prática profissional mais responsável, participativa e ética.

Ao pensarmos maneiras de aproximarmos a proposta hermenêutica da educação voltamos a refletir a importância do diálogo nesse processo, no seu potencial em efetuar trocas entre os sujeitos, em propiciar ao outro a possibilidade de expressar-se, de promover novos olhares e concepções daquilo que está em seu entorno, desenvolvendo dessa forma um olhar mais crítico e reflexivo que o levem a realizar escolhas mais autônomas.

Quando pensamos em propostas para a formação de docentes devemos ter o cuidado de não congregarmos apenas mais um discurso como tantos que são incorporados sem a devida reflexão. Precisamos efetuar uma releitura crítica dessa formação, não mais uma crítica que se esvai na sua retórica, mas que remeta a uma modificação da ação pedagógica; que remeta o profissional de educação a pensar hermenêuticamente sua formação e ação cotidiana, levando-o a repensar as suas crenças, valores e pré-conceitos que exercem influência direta na constituição da sua identidade e nas suas práticas pedagógicas.

Está vinculado ao projeto da Hermenêutica um espaço de formação de um profissional mais criativo, um sujeito engajado em um processo social emancipatório constituído numa ação participativa, crítica, reflexiva e, conseqüentemente, mais democrática. E isso só será possível mediante uma proposta educativa estruturada nos preceitos de uma ação comunicativa e dialógica. Assim, passamos a realizar na

⁶⁷ Nas ciências cognitivas percepção é a função cerebral que atribui significados a estímulos sensoriais, através da percepção o indivíduo organiza e interpreta as suas impressões para atribuir significado ao meio. Consiste na aquisição, interpretação e organização das informações obtidas pelos sentidos.

continuidade do trabalho um diálogo, num processo de escuta e interação com o grupo específico, envolvido diretamente com a temática abordada no respectivo trabalho.

4.1.1 A constituição da profissão docente

Segundo Huberman (1995), diante de um significativo número de estudos sobre a escolha da profissão docente, por mais que as motivações sejam diversas, a tomada de contato inicial com a sala de aula aparece de forma um tanto homogênea. Ao descrever essa escolha fala-se de um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. O aspecto de sobrevivência diz respeito à complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a relação pedagógica com a transmissão de conhecimentos, dificuldades de relacionamentos com alunos que se mostram indisciplinados, etc. Em contrapartida, o estágio da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a nova experimentação, a exaltação por se sentir parte de um corpo profissional. As pesquisas indicam que geralmente estes estágios são vividos em paralelo, mas pode acontecer de um se destacar ao outro ou até mesmo outros estágios como o da indiferença que está relacionada aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente. A serenidade, relacionada aqueles que têm muita experiência e a frustração relacionada aqueles que apresentam um vasto número de insatisfações com a profissão escolhida. Partindo destas vivências, poderá ocorrer a fase de “estabilização” quando ocorre a tomada de responsabilidades e o comprometimento definitivo determinando a constituição da identidade profissional ou até mesmo o abandono da profissão.

Com o objetivo de auxiliar na compreensão do contexto de onde fala cada sujeito entrevistado e da constituição da sua identidade profissional apresentaremos, na seqüência, mediante a fala dos mesmos, os fatores motivadores da escolha pela profissão docente e a caracterização das Instituições as quais desenvolvem suas atividades. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, ao nos referirmos aos mesmos, utilizaremos à referência das letras do alfabeto, conforme a apresentação seqüencial dos mesmos, ex.: sujeito **A**, sujeito **B**, etc.

A – Professora, quarenta (40) anos, possui curso de Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestrado em Extensão Rural - UFSM. Com nove (9) anos experiência profissional na docência nas disciplinas de Defesa Sanitária Animal e Bovinocultura de Leite. Desenvolve atividades junto à Instituição Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão. A referida instituição atende uma clientela da zona rural, basicamente filhos de pequenos agricultores.

Na sua trajetória formativa (enquanto acadêmica) não visualizava a docência, justificada pela grande dificuldade que encontrava em se expressar em público. Porém, devido às circunstâncias do mercado de trabalho deu início a realização de uma seqüência de concursos na área pública, entre os quais ingressou na vaga de docente em uma Instituição de nível federal. Considerou o início da sua prática docente muito difícil (apesar de realizado o Curso Esquema I)⁶⁸, encontrando grandes dificuldades em sentir-se docente. Mesmo diante de inúmeras dificuldades e conflitos na construção da sua trajetória profissional, hoje se considera uma pessoa realizada no trabalho que executa, pois se descobriu enquanto docente.

B – Professora, quarenta e seis anos (46), Graduada em Pedagogia Magistério pela Universidade Federal de Santa Maria, diz ter procurado o curso por ser o mais fácil de ingressar, "*Levei um susto, quando no 5ª semestre uma professora disse: - vocês precisam lembrar que serão futuros professores [...] até então não havia me dado por conta disso*". "Hoje atua concomitantemente na função docente e na direção de escola, evidenciando a preferência pela docência".

Com vinte e três (23) anos de experiência profissional na docência, hoje desenvolve atividades profissionais junto a duas Instituições de ensino: como Diretora da Escola de Ensino Fundamental Lar de Joaquina, de caráter filantrópico tendo como Mantenedora a Sociedade Espírita Estudo e Caridade. A Instituição apresenta como objetivo atender a uma clientela carente da periferia da cidade de Santa Maria, privilegiando crianças filhas de Empregadas Domésticas e Diaristas. Concomitantemente, a docente trabalha junto à Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias de Santa Maria nas disciplinas de Matemática, Ciências, Geografia e História.

⁶⁸ Esquema I, formação para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas.

C – Professor, quarenta e cinco anos (45), possui Graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Maria, atualmente realiza Mestrado junto à UFSM na área de Engenharia Agrícola. Com quatro (4) anos de experiência profissional na docência, desenvolve atividades profissionais junto à Instituição Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Passo Fundo nas disciplinas de Solda, Freza e Torno.

Não havia projetado a sua atuação profissional na docência, "*Eu nunca me vi como professor... nem sabia que tinha esse dom...*". Após ficar um período desempregado resolveu prestar concurso para professor o que ficou surpreendido pela sua alta pontuação na etapa da atuação prática, didática, visto que provem de uma área completamente técnica que desconhecia por completo qualquer tipo de metodologia de ensino. "*Hoje sinto que o que me faltou foram as noções pedagógicas no meu processo formativo [...] sou um técnico, sem preparo para a sala de aula [...] tive dificuldades até para fazer os planos de aula, desconhecia os processos. Hoje me sinto mais maduro e preparado para dar aula, sei da minha responsabilidade em preparar o aluno para a parte mais prática da profissão.*"

D – Professor, trinta e sete (37) anos, possui Graduação em Tecnologia da Informação pela FATEC – Faculdade de Tecnologia SENAC – Porto Alegre/RS. Desenvolve atividades profissionais em duas Instituições: atua como docente nas disciplinas de Algoritmos e Análises de Sistemas (há cinco anos) no SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O SENAC é uma organização de educação profissional, de direito privado, que apresenta como objetivo a formação e aperfeiçoamento do ensino profissional no setor terciário da economia-comércio e serviços. Em paralelo, o respectivo docente desenvolve atividades na função de Técnico Administrativo na Universidade Federal de Santa Maria.

"*Comecei a gostar de ensinar, sempre me deu bastante satisfação compartilhar conhecimentos [...] desde muito cedo tinha essa disposição em auxiliar no aprendizado dos colegas [...] a docência não foi planejada, aconteceu naturalmente*" "*Eu não tive formação pedagógica, nunca assisti uma aula de didática. Senti falta de uma formação pedagógica [...] no início eu me sentia inseguro [...] a minha atitude em sala de aula era baseado num empirismo [...] hoje eu me sinto mais seguro, um dos motivos que eu vejo nisso é porque normalmente o assunto eu domínio, eu sempre estou muito bem*

atualizado naquilo que eu vou ministrar [...] se você conhece aquilo que está falando, se sente mais seguro."

E – Professora, vinte e três (23) anos, possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria com Licenciatura em Sociologia e Mestrado em Extensão Rural pela UFSM. Com cinco (5) anos de experiência profissional na docência, desenvolve atividades profissionais junto ao CEBRAC – Centro Brasileiro de Cursos. O CEBRAC é uma agência de treinamento profissional, de caráter privado, e tem como objetivo formar profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho.

Desde cedo se mostrou atraída pela docência pela capacidade em auxiliar ao aluno a possibilidade de abertura, de conhecer o mundo como ele realmente é, "*O que tento fazer é instigar uma nova visão sobre algo [...] refletir os valores rígidos enquanto certo e errado*".

F – Professora, vinte e quatro (24) anos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Gestão Educacional - UFSM e Mestranda em Educação - UFSM. Possui um (1) ano de experiência profissional enquanto tutora junto ao programa de Educação a Distância – EAD pela Universidade Federal de Santa Maria e enquanto docente no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria.

Buscou a graduação com o objetivo definido de ser professora, porém, "*Ao longo da minha formação tive muitos conflitos com o curso, ao longo da minha formação tudo parecia muito abstrato, eu não conseguia visualizar a realidade de toda aquela fundamentação [...] pensei muitas vezes em desistir do curso [...] quando se iniciaram as metodologias, as práticas eu comecei a perceber aquela fundamentação e a entender a finalidade de tudo aquilo [...] ainda questiono bastante o curso de pedagogia, pois, mesmo com o incremento das PEDs (práticas pedagógicas) ainda se apresenta fragmentado, oferece a teoria no início para no final passar para a prática, quando teoria e prática deveriam estar interligadas*".

G – Professora, trinta e oito (38) anos, Graduada no curso de Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Estadual do Ensino do Rio Grande do Sul desenvolve atividades docentes na Escola Estadual de 2º Grau “João Isidoro Lorentz” (Formigueiro) há treze (13) anos na disciplina de Matemática. Conta

que escolheu o magistério sobre forte influência de parentes que atuavam na profissão e eram apaixonados pela profissão:

“- No meu caso ser professor é vocação porque eu gosto muito do que eu faço, [...] acho que não saberia ser outra coisa [...] eu acho que no magistério existem muitos profissionais frustrados [...] pessoas que queriam ser outra coisa, mas que não conseguiram, ou porque não passaram numa instituição federal ou porque não tinham dinheiro para bancar outro curso que não fosse licenciatura [...] e ai ficou esse mito de que todo mundo que está na docência não queria estar fazendo isso [...] só que tem muita gente ali que é professor por opção [...] sou professora por opção e não por falta de opção, é bem diferente.”

H – Professora, trinta (30) anos. Graduada em Relações Públicas – Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestrado em Administração - UFSM. Atua na docência há cinco (5) anos, hoje desenvolve atividades junto ao CEBRAC – Centro Brasileiro de Cursos. O CEBRAC é uma agência de treinamento profissional, de caráter privado, e tem como objetivo formar profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho.

A escolha pela docência decorre da forte influência familiar e pela experiência da docência orientada no mestrado que foi decisiva para tal escolha: *“- Simplesmente me apaixonei, quando terminei o mestrado não pensava em mais nada a não ser professora.”*

I – Professora, trinta e oito (38) anos. Graduada em Letras: Português – Inglês pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), especialização em Pedagogia Gestora pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA/CELER, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Há onze (11) anos desenvolve atividades na docência. Hoje desenvolve atividades junto a Escola Estadual de 2º Grau – Formigueiro - RS.

“- Eu sempre pensei ser professora [...] por influência das minhas tias que eram professoras [...] apesar das dificuldades da profissão, nunca pensei em ser outra coisa”.

J – Professora, quarenta e sete anos (47). Graduada em Letras pela Universidade do Rio Grande - FURG, especialização em Educação Brasileira – FURG, Mestrado em Letras – Lingüística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e Doutorado em Letras – Lingüística pela UCPEL. Atua há dez (10) anos na docência. Hoje desenvolve atividades na docência junto à Universidade Federal do Rio Grande – FURG na área de práticas de leitura, produção de textos, análise lingüística e gêneros discursivos.

"- Nunca havia pensado em trabalhar na docência, sempre fui muito tímida, retraída [...] escolhi essa licenciatura pelas contingências do momento, pelo que iria se acomodar melhor na minha vida naquele momento. Ao iniciar o curso e começar a me envolver com projetos que eram desenvolvidos junto às escolas eu acabei professora [...] foi por acaso [...] mas foi uma bela escolha".

K – Professor, vinte e três (23) anos. Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialização em Mídias - UFSM e Especialização em Gestão Educacional - UFSM. Atua na área da docência há três (3) anos. Tendo atuado na área de formação profissional e na assistência social junto ao município de Santa Maria na assistência a jovens carentes em situação de risco. Atualmente atua como Tutor EAD da Universidade Federal de Santa Maria.

"- Escolhi ser professor, talvez, pela influência da minha mãe que é professora, sempre tive contato com muitos livros, brincava de dar aulas, montava escolhinha [...], no entanto, chega uma fase do curso que você entra em conflito [...] quando vai para a escola e começa realmente verificar o que é ser professor, os desafios e as exigências".

L – Professora, quarenta e oito (48) anos, formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria e Especialização em Psicopedagogia pela UNIFRA – Centro Universitário Franciscano – Santa Maria. Atua na área da docência há vinte e um (21) anos. Desenvolve atividades junto a uma Instituição Municipal de Ensino de Santa Maria e a Escola de Ensino Fundamental Lar de Joaquina, de caráter filantrópico, tendo como Mantenedora a Sociedade Espírita Estudo e Caridade. A Instituição apresenta como objetivo atender a uma clientela carente da periferia da

cidade de Santa Maria, privilegiando crianças filhas de Empregadas Domésticas e Diaristas

"- Eu me vi professora desde os sete anos, desde que eu fui para escola algo me dizia que eu ia ser professora [...] pessoas que não sabiam o que fazer [...] não conseguiram ser fortes o suficiente para batalhar pelo que queriam [...] essa turma estraga a classe dos professores, são os "relaxados" da educação, que estragam as crianças, estragam a escola, estragam a classe".

M – Professor, cinquenta (50) anos, Graduado em Geologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Mestrado em Geologia pela UNISINOS e Doutor em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Faz vinte (20) anos que atua na área da docência nas disciplinas na área geológica e gerenciamento costeiro.

"- Foi uma escolha ao acaso, tomei o gosto pela profissão docente ao surgir uma oportunidade de dar aula numa escola do Município, ali senti o gosto de ser docente, e isso fez a diferença na minha escolha [...] não sei dizer ao certo se sofreu influências dos meus pais (ambos professores), talvez sim, pois muito tem a ver com o meio que você vive [...] hoje não consigo me imaginar fazendo outra coisa, aprecio muito tanto a docência quanto a pesquisa".

N – Professora, quarenta e oito (48) anos. Formação em Pedagogia e Pós-graduação pela UNIFRA – Centro Universitário Franciscano – Especialização em Educação Infantil. Atua na docência há vinte e cinco (25) anos, em uma Instituição de Ensino do Município de Santa Maria e junto à Escola de Ensino Fundamental Lar de Joaquina, de caráter filantrópico tendo como Mantenedora a Sociedade Espírita Estudo e Caridade. A Instituição apresenta como objetivo atender a uma clientela carente da periferia da cidade de Santa Maria, privilegiando crianças filhas de Empregadas Domésticas e Diaristas

"- Quando comecei a dar aula tinha apenas a 8ª série [...] morávamos no interior e estávamos com falta de professor e fui convidada a ministrar aulas para três turmas ao mesmo tempo, de diferentes idades e etapas de formação [...] no início foi muito difícil, a sala de aula foi cedida, não tínhamos livros. Com o tempo fui estudando, me aperfeiçoando, fiz o magistério, fiz a graduação e a especialização [...] tinha dias que

eu ficava dividida entre ir embora e ficar, pois era sozinha, não tinha auxílio ou suporte de ninguém, ao mesmo tempo gostava de estar ali [...] porque o meu sonho sempre foi ser professora”.

O – Professor, trinta e três (33) anos. Graduação no Curso de Educação Física e no curso de Geografia/Licenciatura, ambos os cursos pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área da educação física no Colégio Marista/Santa Marta – Santa Maria há cinco (5) anos. A Escola apresenta como objetivo o atendimento de uma clientela carente da periferia da cidade de Santa Maria, desenvolvendo além de atividades educativas, projetos sociais que visam o atendimento tanto dos alunos como dos seus familiares.”- *Sempre estive envolvido em projetos na Universidade com jovens carentes, o que influenciou na escolha pela docência”.*

A partir da explanação realizada pelos entrevistados em torno da escolha da profissão, foi possível verificar que entre os fatores motivadores para a escolha da profissão aparecem as contingências do mercado de trabalho (5), vocação (4), influência familiar (3), gostar de ensinar e auxiliar o aluno (2) e licenciatura como opção de fácil acesso na universidade (1).

Mediante tais escolhas, foi possível averiguar que os profissionais que fizeram a escolha devido o mercado de trabalho, na sua maioria, não realizaram curso de licenciatura ou tiveram uma formação pedagógica que os auxiliassem a exercer a profissão, o que fez com quem apresentassem algumas dificuldades no início da carreira docente. Voltados a uma formação mais técnica, demonstram (mediante as suas falas) a priorização de uma formação mais instrumental, voltada a fins práticos e específicos. Porém, ao mesmo tempo, encontramos na fala dos mesmos um processo de descoberta, de identificação com a profissão docente e apreciação do trabalho desenvolvido.

Na fala dos professores que escolheram a profissão por influência familiar ou por vocação⁶⁹ encontramos uma fala que traz um sentido de “missão”⁷⁰ à profissão. Encontramos uma conotação de formação mais ampla, que extrapola a formação

⁶⁹ Vocação vem do Latim, pelo verbo latino VOCARE que significa “chamar”. Assim, a palavra vocação quer dizer chamado, apelo, convite. Referenciando aqui o talento, identificação e apreciação da profissão escolhida.

⁷⁰ Aqui a referência a “Missão” aparece relacionada ao desempenho de um dever, de uma incumbência que cabe a profissão docente, verifica-se também uma conotação idealista da profissão, ou quem sabe, o desejo do resgate do “sentido da profissão docente”.

técnica, visando também à formação humana, social e política desse sujeito em formação.

Na fala do professor que escolheu a profissão pelo fácil acesso ao curso é possível verificar uma seqüência de equívocos tanto nas suas relações ensino e aprendizagem, quanto nas suas relações com os alunos, desenvolvendo uma prática rotineira, carregada de senso comum e desprovida de reflexões ou busca por novos conhecimentos.

As explanações dos docentes sobre as motivações da escolha pela profissão permitem observar que tal escolha está relacionada basicamente a dois pontos: a “vocação” (9), em que a escolha da profissão está relacionada a representações que englobam a realização pessoal e profissional, estando o outro ponto relacionado a “profissionalização” (6), em que a escolha da profissão está vinculada a representações acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho e ao status ofertado pela profissão.

Nesse primeiro momento, de apresentação dos sujeitos entrevistados, destacamos outro dado que consideramos importante para a compreensão desse docente que nos fala, que é a descrição da Instituição a qual está vinculado. Diante da caracterização da Instituição na qual o profissional desenvolve suas atividades foi possível verificar o quanto esta passa a exercer influência na constituição epistêmica desse sujeito, nos seus saberes e prática pedagógica. Encontramos na fala dos profissionais vinculados a Instituições de caráter técnico e profissionalizante (5) uma concepção mais instrumental e positivista. Uma formação mais empirista, focada para um saber prático e uma formação comportamental (voltada a fins específicos) direcionados as exigências do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, encontramos um movimento desses mesmos profissionais em refletir essa formação, especificamente técnica.

Encontramos no discurso dos profissionais voltados a formação do Ensino Fundamental e Médio de caráter Estadual, Municipal e Filantrópico (6) uma diversidade de questões conflitantes que demonstram maior insegurança quanto à prática da profissão docente, seus saberes e o seu papel enquanto educador num contexto educativo em constantes transformações. Reflexões acerca da falta de formação

adequada (inicial e continuada), falta de recursos materiais, novas relações familiares e sociais, representação da escola junto à família e a comunidade, violência no ambiente escolar, considerações éticas da profissão, entre outras. Conflitos esses que levam o profissional a refletir em torno da formação humana, formação voltada não apenas ao mundo do trabalho, mas também para o mundo da vida.

Já no discurso dos profissionais vinculados a formação de nível superior, de Graduação (4) constatamos uma formação mais voltada aos saberes acadêmicos, uma formação direcionada à formação teórica e ao atingimento de metas previamente estabelecidas⁷¹. Uma formação também de caráter mais instrumental que, na maioria das vezes, desconsidera o contexto e as vivências que determinam as relações de aprendizagem e as relações entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, verificamos também aqui, um movimento reflexivo em torno da formação docente, seus saberes e suas práticas pedagógicas.

A partir do reconhecimento das motivações que impulsionaram à escolha da profissão docente e da conjuntura institucional no qual está vinculado foi possível obter uma visão mais contextualizada do sujeito que nos fala. Foi possível verificar uma diversidade de fatores que podem ser considerados na constituição epistêmica desse sujeito, tais como: a escolha pela profissão diante uma necessidade do mercado de trabalho, o despreparo para atuar na função docente, a formação especificamente técnica desprovida de formação pedagógica, a formação inicial e continuada dos professores, a relação teoria e prática na formação dos professores, a priorização da formação técnica/prática em detrimento da formação humana, a formação enquanto treinamento, a relação professor-aluno, o potencial social da educação, etc. Fatores estes que impulsionariam novas investigações e questionamentos, porém não tendo como abarcar na presente pesquisa tamanho debate, buscamos em tais fatores subsídios para um melhor entendimento da constituição da identidade e trajetória profissional desses sujeitos. Mediante tais construções, visualizamos, na seqüência do diálogo, suas concepções a respeito de ser professor hoje, após uma trajetória já percorrida.

⁷¹ Aqui faço menção a constante preocupação da academia com índices de produtividade que levam os profissionais e acadêmicos a voltarem-se a uma busca desenfreada a quantidade de produções e não à qualidade dessas produções, seus reais objetivos e sua efetiva contribuição à educação. Voltados a índices quantitativos de produtividade passam a conferir ao ensino superior uma conotação mais comercial, esvaziando, dessa forma o seu sentido e a essência humana, inerentes ao processo formativo.

4.1.2 Ser professor na contemporaneidade

Segundo Neto (2002), vivemos momentos de incertezas, transformações, avanços tecnológicos, globalização e funestos processos de desumanização. Nesse contexto, a educação e a formação de professores aparecem em recorrentes discursos que pretendem repensar a educação, na intenção de colocá-la em condições de dar conta dos desafios que se apresentam.

Cabe ressaltar que a concepção em torno do ser professor está também vinculada ao fator idade e tempo de experiência na profissão. De acordo com estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional dos docentes, Huberman (1995) nos diz que a fase de aproximadamente 5 anos de atuação docente é vista como sendo o período em que o professor se estabiliza na profissão, tornando-se mais independente, maduro e competente.

Diante de tais considerações, verificamos que parte dos nossos entrevistados (8), encontram-se no período de 5 a 21 anos de experiência profissional, numa faixa etária que vai de 30 a 50 anos, demonstrando em suas falas estabilidade e segurança. E, mesmo diante de tantos conflitos e dificuldades apresentadas no decorrer da carreira observam estarem realizados com a escolha da profissão.

Encontramos um grupo de cinco (5) profissionais, numa faixa de 1 a 5 anos de experiência docente, de 23 a 45 anos de idade que se encontram na fase de descobertas e dúvidas, trazendo questionamentos a respeito da profissão docente e da amplitude de responsabilidades. Encontramos também (2) profissionais com 10 e outro com 23 anos de experiência, numa faixa etária de 46 anos que não tinham nitidamente para si próprio o seu papel enquanto professor.

Nesse contexto de indagações e transformações, encontramos o professor a refletir o seu espaço e o sentido da sua atuação profissional, assim apresentamos no seguimento alguns depoimentos que apresentam as concepções dos docentes entrevistados em torno do seu papel enquanto professor.

A:"- *Acredito que o papel do professor transcende a formação técnica, acaba exercendo funções nas orientações de questões básicas como cidadania, higiene, etc.*"

B:"- *Ser professor é mais do que ensinar coisas técnicas é analisar o contexto.*"

É recorrente na fala de parte dos docentes a preocupação em expandir a formação especificamente técnica, para uma formação que contemple a formação humana. Porém, verificamos uma forte tendência a uma racionalidade instrumental, prática e objetiva, tanto no contexto de ensino e aprendizagem quanto no âmbito das relações entre as pessoas. Bem sabemos que, muitas vezes, essa racionalidade não se dá de forma consciente na prática pedagógica, é fruto de uma construção enquanto aluno, no seu processo formativo e enquanto profissional permeado pelas exigências de um sistema institucional já constituído.

A tendência tecnicista flui de uma concepção tecnocrática e cientificista que permeia a educação contemporânea. Quando o cientificismo promove a projeção da ciência em detrimento de outras possíveis do conhecimento é possível constatar esse fato na ênfase à especialização, que diante de uma visão técnica acaba descuidado do todo. Habermas nos diz que o mundo contemporâneo é marcado pela razão instrumental que coloniza as relações entre as pessoas e ao realizar a "colonização", descaracteriza e desumaniza setores como a educação. Como já destacado anteriormente, o modelo de racionalidade apresentada por Habermas não pretende abandonar o modelo instrumental, "mas considerá-lo numa perspectiva mais ampliada", propiciando ao sujeito estabelecer relações e entendimentos não apenas com o objeto, mas promover, ao mesmo tempo a integração de ambas as racionalidades (instrumental e comunicativa). Considerando também as normas, as experiências intersubjetivas na consideração dos elementos que chama prático-moral e estético-expressivo.

Habermas convida a refletirmos a respeito da racionalidade moderna que, em prol da operacionalização, utilitarismo e eficácia de resultados, passa a manifestar uma maior burocratização e reificação das relações humanas. E isso remete as relações entre as pessoas também a um processo instrumental de finalidades, quando as interações passam ocorrer de forma estrategicamente pensada (vantagens e desvantagens).

O tecnicismo acaba dando uma conotação reducionista e simplista a questões muito mais complexas, como a educação. A educação na sua constituição exerce um papel de fundamental importância não apenas na transmissão cultural, como prevê a racionalidade instrumental, mas também na socialização e na formação da identidade dessas pessoas. Encontramos também em Schön (2000) uma crítica à racionalidade técnica não apenas por mecanizar o pensamento, enfatizar a implementação dos meios, mas também por ela negar o mundo real da prática vivida.

Destacamos em algumas falas a referida consideração, evidenciando a necessidade de uma formação mais ampla, que transcenda a formação especificamente técnica.

D: *"- Meu entendimento da docência é trazer para quem está te assistindo muito mais que um conhecimento [...] a docência para mim tem esse foco: não trazer apenas um conhecimento, trazer as experiências de vida e junto delas os valores que você agregou, a responsabilidade, a ética profissional [...] eu sempre tive uma filosofia do conhecimento colaborativo [...] você está numa equipe."*

L: *"- Ser professor vai muito além da profissão [...] é aquela criatura que tem em suas mãos a possibilidade de auxiliar na formação de alguém, seja pela educação, por conteúdos, por hábitos, por atitudes, seja por que for [...] mas está nas mãos da gente fazer."*

Ao destacarem, em seus diálogos, a importância de pensar não apenas a formação técnica, mas também humana. Promover orientações para a vida do aluno, seus conflitos pessoais e profissionais, suas atribulações diante das escolhas e da constituição da sua identidade, pensamos novamente em Habermas quando nos fala do mundo da vida que é o horizonte sobre o qual se edificam as relações e as interações intersubjetivas do cotidiano e isso diz respeito aos três mundos do sujeito: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Para pensarmos o mundo da vida, precisamos repensar os ditames instrumentais que nos circundam e que passam a limitar a nossa visão de mundo e de ação no mundo. Buscar na ação comunicativa e no diálogo formas de refletir o mundo vivido e por meio de uma perspectiva hermenêutica promover críticas e novos entendimentos que nos levem a novas compreensões do contexto no qual estamos

inseridos, bem como das ideologias que nos circundam e influenciam diretamente nas nossas práticas profissionais. “Os professores precisam muitas vezes desaprender práticas e crenças relacionadas aos alunos e às práticas de ensino-aprendizagem que dominam grande parte de suas carreiras profissionais” (THURLER, 2002, p. 08).

A experiência educativa pensada nos preceitos da hermenêutica nos remete ao inesperado, as situações abertas e a exposição ao novo, desestabilizando as nossas estruturas, muitas vezes, rígidas e estáveis. O pensar hermenêutico oferta o constante estranhamento pela forma de olhar os fatos não por um ângulo apenas, mas por vários ângulos, na consideração da visão de outras pessoas, que por apresentarem outras vivências olham de forma diferenciada da nossa (mas não menos correta).

Ao mesmo tempo em que parece tão simples, sabemos que esse processo não se dá de forma tão pueril, é um processo dolorido de desconstruções e ressignificações⁷². Processo de desestabilização que provoca um mal-estar pela quebra do estabelecido, da regularidade metódica na qual executamos as nossas práticas e pela necessidade de busca de verdades absolutas que sejam comprovadas. Schön (2000) nos diz que a busca por novos saberes nos remete a incertezas e a confusões, um professor reflexivo deve encorajar o seu aluno a conviver com as incertezas e as confusões, pois no processo de aprender não existe espaço para uma verdade única.

O sujeito **F** nos diz que “- Ser professor é um *crescimento contínuo [...] estar participando da formação de outro cidadão [...] acho que não tem palavras que possa explicar o que é ser professor de tão magnífico que é*”. Mesmo diante das dificuldades da profissão. Completa **G**: “- *Ser professor tem o lado da formação do indivíduo, a formação da base, a formação do conhecimento*”.

Não se transforma em docente simplesmente em função de uma formação em licenciatura ou de um cargo que se possa assumir na função de docente. Complementa **I**: “- *É no dia a dia que a gente vai se constituindo professor [...] ser professor não é só ir lá e dar aula, é muito mais que isso [...] lidamos com ser humano [...] tem que estar aberto e saber que nenhum dia é igual ao outro, e isso é bom no ser professor, é*

⁷² Utilizando Mühl e Valdocir (2004) conceituamos a ressignificação como um ato cognoscitivo e político que promove a mudança dos símbolos, dos rituais e das ações humanas, introduzindo ou recriando significados numa perspectiva crítica, que mobilizam os indivíduos para a luta a favor da transformação. A ressignificação fundamenta-se em uma compreensão hermenêutico-dialética do processo de constituição social e do próprio conhecimento.

chegar lá e tudo pode mudar completamente daquilo que você imaginava e tinha preparado”.

A identidade profissional não é algo pronto, acabado. Segundo Nóvoa (1995), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de seres e de estar na profissão” (p. 34). A experiência da identidade não pertence ao saber especificamente teórico ou prático, a identidade docente se constrói na “vivência, em que se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimentos de controle, descoberta de si mesmo no trabalho” (TARDIF, LESSARD, 2005 p. 52).

No contexto de formação de professores, é preciso pensar a formação de “identidades preparadas para viver num mundo plural” (Sgró, 2009, p. 233), sabendo conviver e respeitar as diferenças e, conforme o sujeito de pesquisa I, sabendo lidar com as diversidades que comportam o cotidiano educativo.

Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição [...] é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que produzem diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual [...] nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma (TARDIF, 2005, p. 43).

A pluralidade de atribuições e diversidades inerentes ao processo educativo lançam o docente a recorrentes conflitos a respeito da heterogeneidade de exigências e responsabilidades que lhes cabe enquanto profissional capaz de agir sobre a vida de outras pessoas. Encontramos nas falas de **J** e **M** tais ponderações a respeito:

J: “- *Ser professor é complicado [...] eles ficam numa grande expectativa contigo [...] nós temos a responsabilidade de formar outros formadores [...] e a nossa ação irá influenciar a atuação deste aluno”.*

M: “- *Ser professor é uma responsabilidade tremenda, pois você está lidando com a vida das pessoas. Além das aulas que desenvolvo eu converso muito com os alunos, procuro orientar de acordo com a minha experiência de vida, procuro mostrar*

as possibilidades que irão surgir na vida deles e as escolhas que eles terão que fazer. Algo que eu reforço é na ética profissional, pois essa área virou um certo comércio [...] qual é a nossa função? É realizar um serviço que você acha correto, de acordo com a tua consciência. A vida de docente é muito mais que dar aula [...] eu procuro ter muito cuidado com aquilo que faço e digo, busco antes, me colocar no lugar deles, lembrar eu quando tinha essa idade, eu não posso esquecer que eu tenho 50 anos mas eles não, eles tem apenas 17, 18 anos, não posso querer que eles tenham o mesmo discernimento que eu [...] não posso querer que eles tenham o mesmo entendimento de mundo que eu tenho. Você deve ter muita responsabilidade com aquilo que diz para os alunos, pois você é uma referência para eles [...] eu não posso dizer ao aluno o que ele deve fazer, posso é indicar alguns caminhos para que ele, dentro do entendimento que possui, faça as suas próprias escolhas.

“- Existe uma grande diferença entre treinamento e educação; no treinamento, você ensina tecnicamente uma pessoa, na educação você ensina coisas para a vida, é muito mais que a aula que você está dando [...] isso é educação, formar um cidadão que saiba das suas deficiências, das suas possibilidades e das suas responsabilidades, e isso é função da educação como um todo, não é só da Universidade”.

Diante da observação realizada por **M** no último parágrafo (treinamento x educação), reportamo-nos a pensar no empirismo, no positivismo e no tecnicismo. O conhecimento está fora do sujeito, não é construção. Diante de tal proposta, o ensino busca a mudança de comportamento do aluno diante do treinamento, com o objetivo de desenvolver habilidades. Essa tendência tecnicista fundamenta no behaviorismo a metodologia necessária para a efetivação do condicionamento e do controle do comportamento.

A vida humana compreende dimensões que não se reduzem à capacidade produtiva mediante domínios científicos e tecnológicos. Os educadores têm uma responsabilidade de contribuir com as novas gerações no seu enfrentamento dos muitos dramas de uma vida humana, como os relacionados à convivência, à realização pessoal, à busca de motivos para viver (BOUFLEUER, 2009, p. 257).

O trabalho que envolve as relações entre pessoas evoca atividades como instruir, ajudar e cuidar e a todas as sutilezas inerentes das relações entre os seres humanos que envolvem a comunicação e a afetividade, e isso nos remete a necessidade de desenvolver elementos como a empatia e a compreensão. Segundo Tardif (2005), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, e esse é o centro do trabalho docente” (p.31) e esse tipo de trabalho “sobre o outro envolve a existência de conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações” (p. 33).

Quando nos referimos ao trabalho que envolve seres humanos e ao pretendermos que nessas relações ocorram entendimentos e construções é imprescindível que junto a isso esteja vinculado uma ação dialógica.

4.1.3 O diálogo no processo formativo docente

Ante as entrevistas foi possível constatar que o diálogo é culturalmente confundido com a conversação. Na conversação ocorre a defesa dos pontos de vistas pessoais, não levando em consideração os aspectos lógicos da capacidade argumentativa. No diálogo, estamos envolvidos em investigações mais amplas que orientam as nossas concepções. Quando as pessoas participam de um diálogo, são levadas a refletir, a considerar outras alternativas, a ouvir mais atentamente aquilo que está sendo exposto, a promover trocas.

Do mesmo modo, verificamos que a incidência do diálogo, conversações ou debates aparecem relacionados, na maioria dos casos, a especificidade do curso de graduação no qual o sujeito realizou sua formação superior. Entre os entrevistados encontramos 1 formado em Medicina Veterinária, 5 em Pedagogia, 1 em Engenharia Mecânica, 1 em Tecnologia da Informação, 1 em Ciências Sociais, 1 em Matemática, 1 em Relações Públicas, 2 em letras, 1 em Geologia e 1 em Educação Física.

Diante disso, mesmo não representando a totalidade, percebemos que nas áreas de formação relacionadas às Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicada e Lingüística, Letras e Artes (9 entrevistados) existiram uma incidência maior de diálogo e conversações. Sendo destacado uma maior abertura nas disciplinas de Psicologia, Didática, Sociologia e Filosofia. Já nas áreas relacionadas com as Ciências Exatas e

Ciências Biológicas (6 entrevistados), prevalece uma relação conteudista, voltada à experiência prática, não havendo referência a espaços destinados a diálogos ou discussões.

Apresentamos na seqüência, o destaque de algumas considerações que nos auxiliam a pensar a presença do diálogo na formação do docente, a forma como esse era considerado no processo formativo desse profissional e a relevância da prática dialógica na concepção dos sujeitos entrevistados.

A: *"- O diálogo é muito importante [...] devemos procurar ter o cuidado de buscar formas de abordar assuntos importantes. No meu processo formativo nunca tínhamos espaços para diálogos, era apenas repasse de conteúdos, as aulas eram completamente expositivas [...] acredito que se eu tivesse tido momentos como esses não teria sofrido tanto no início da minha profissão docente [...] entrava em pânico quando tinha que me manifestar em sala de aula, tinha vontade de sumir [...] se eu tivesse tido mais oportunidades de me manifestar, realizar apresentações de trabalho, teria superado essas dificuldades antes."*

B: *"- Dialogar é sentar e conversar com o outro, saber da sua vida, contar coisas da minha vida. Na minha formação de professora não era dado tempo para o diálogo, isso não acontecia, nós tínhamos que copiar aquilo que era repassado [...] acho que isso não tenha feito falta."*

D: *"- Na minha faculdade a gente sentava 8h na classe e era cálculo, cálculo [...] não lembro de um professor que tenha conversado, era tudo técnico e muito individualista."*

C: *"- No meu processo formativo as aulas eram completamente expositivas, não havia espaços para a manifestação do aluno [...] mais para o final do curso mediante a prática tínhamos alguns espaços para participar."*

Ao nos reportarmos ao processo formativo como uma prática expositiva, podemos verificar que mesmo diante de práticas aparentemente consolidadas, deparamo-nos em tempos de reflexões e transformações e podemos constatar esse movimento já a partir do Parecer CNE/CP 9/2001 que analisa a formação docente pela afirmativa de que: a formação do professor fica, geralmente, restrita à sua preparação

para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo na escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também as “discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência da natureza profissional” (p.22).

Vivemos em outros tempos em que a corrida pelo conhecimento, a evolução tecnológica e a própria globalização remetem o docente a sair do seu estado de conforto e buscar acompanhar tais transformações.

O sistema escolar parece um dinossauro. Elaborado na época da sociedade industrial, ele segue seu caminho se nada houvesse e parece ter muita dificuldade para integrar as mudanças em curso. Ele parece uma estrutura erguida como uma organização fossilizada. Mas, na verdade, essas mudanças afetam a missão dos professores [...] a condição e a profissão docentes estão atualmente em fase de mutação. Essa mutação deve-se ao surgimento de novas definições à extensão de novos usos do conhecimento em nossas sociedades pós-industriais, que modificam as missões e os papéis tradicionais da escola em geral e dos professores, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar” (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 143).

Muitas vezes, percebemos a grande dificuldade encontrada pelos docentes quando se propõe mudanças ou alterações daquilo que já está rigidamente e seguramente estabelecido. A mudança promove situações de desestabilização e insegurança e, para que possamos nos lançar ao novo, é preciso estar aberto a novos movimentos, a desacertos e a ressignificações que exigem do profissional busca por novos conhecimentos, segurança naquilo que propõe e equilíbrio para se reestruturar mediante as mudanças que ocorrem nesse processo. Sendo que, a exposição monológica não requer grandes enfrentamentos, apenas a passividade dos alunos em captar atentamente aquilo que lhes é repassado metodologicamente. Observamos isso na fala de F: “- *Na faculdade, tínhamos os monólogos dos professores [...] quando havia abertura para a manifestação de opiniões funcionava mais como um instrumento metodológico, o professor tentava mediar às discussões que se concentravam de um grupo x contra outro grupo y e procurava mediar os confrontos que ocorriam na exposição de idéias.*”

O diálogo pode trazer benefícios no sentido de você conseguir expor a sua opinião [...] mas eu sempre tive muita resistência e medo em expor a minha opinião [...] em relação ao que o professor e os colegas iriam pensar [...] julgar [...] me lembro de um momento do ensino médio que talvez tenha me causado algum tipo de trauma. Eu estava apresentando um trabalho e pela minha origem alemã eu não conseguia pronunciar a letra "r" adequadamente, ex. eu dizia coreio ao invés de correio. Eu estava apresentando um trabalho e precisava dizer a palavra jorra e disse jora, e nesse momento a professora junto com toda a turma começaram a rir [...] não sei se isso foi o principal motivo que me retraiu, mas esse eu tenho muito claro, eu me senti muito constrangida.

Quando perseveramos na necessidade de rever o processo formativo, os objetivos que fundamentam a prática pedagógica, quando insistentemente falamos de uma formação instrumental que passa interferir em outras instâncias da vida, poderemos ponderar o exemplo anteriormente citado. Que ensino é esse? Que ambiente é esse que desejamos perpetuar nos nossos ambientes escolares no qual passamos a desconsiderar questões fundamentais como cultura, etnias, crenças, valores e tantas outras questões que dizem respeito a um contexto maior no qual está inserido o nosso aluno e ao serem ignoradas ou “ridicularizadas” promovem conseqüências muitas vezes irreversíveis. É preciso repensar não apenas a nossa capacidade técnica em repassar conteúdos, mas pensar também as exigências de um novo tempo e os valores de um “velho tempo” que estão um pouco esquecidos: respeito ao próximo e ética profissional.

Os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis e de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são desenvolvidas por turbilhão. A multiplicação de inovações e técnicas, a velocidade dos saberes, certezas, idéias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados [...] se, tradicionalmente, o professor servia de mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais transformados em conhecimento escolares, essa mediação, hoje tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimento entre muitos outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 145).

Como disseram Tardif e Lessard, o conhecimento não se limita mais aos conhecimentos escolares e exige um movimento mais amplo. Ele nos remete a um movimento que integra o mundo da vida que nos fala Habermas na consideração do

mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo que articulados nos remetem a um processo mais ampliado de conhecimentos, relações intersubjetivas e entendimentos que propiciam uma maior compreensão do nosso papel não apenas como sujeito individual, mas como cidadão que agrega responsabilidades também sociais.

Dessa forma, também percebemos na fala dos docentes a seguir, o reconhecimento da magnitude do seu papel e um movimento mais ampliado em prol da interação e da integração do espaço escolar ao mundo da vida.

G: *“- Eu entendo o diálogo por troca de informações, de sentimentos, é a troca entre professor e aluno, isso para mim é diálogo. Quando você consegue tirar a barreira que existe entre você e o aluno, aquela idéia de antigamente que o professor ficava acima [...] claro que você mantém a figura enquanto autoridade mas não autoritário [...] para que haja um diálogo positivo, para que consiga que esse diálogo seja satisfatório tem que haver muito respeito, você tem que aprender a respeitar o espaço do outro e outro tem que respeitar o teu espaço.*

Na academia você encontra isso apenas nas disciplinas que trabalham essa abertura, ex. filosofia, psicologia, sociologia, fora disso o diálogo praticamente não existe [...] doutor não sabe conversar, nem tampouco ouvir o seu aluno [...] ele é “um especialista na sementinha da ervilha, mas ele não sabe como é o pé da ervilha.”

H: *“- O diálogo no ensino superior se apresenta de forma diferente [...] existe um maior conflito porque o ensino apresenta uma estrutura e um planejamento mais rígido [...] O diálogo pouco existia, é a matéria “nua e crua. O que ocorriam eram momentos de debates e disputas.”*

I: *“- Para haver diálogo primeiro é preciso aprender a ouvir [...] escutar os alunos, saber o que se passa na cabeça deles, e não achar que o que eles estão sentindo e pensando é um absurdo. Como se não tivéssemos passado pelas mesmas angústias. Se você não conseguir escutar, não vai conseguir desenvolver diálogo nenhum, é preciso mais escutar do que falar. No meu processo formativo existiam algumas disciplinas que proporcionavam o diálogo (psicologia, metodologias...), outras não [...] e isso fazia falta.”*

Quando I fala da importância de “*aprender a ouvir*” voltamos a Mariotti (2001) que apresenta o automatismo concordo-discordo no qual a tendência é fragmentar e não integrar; na necessidade de encontrar a verdade final e absoluta não conseguimos ouvir com clareza aquilo que está sendo dito, pois ao em vez de ouvir, ficamos buscando comparativos do que é exposto com os referenciais que já possuímos (considerados os mais corretos).

Acrescento a esse obstáculo um outro que também aparece como empecilho ao diálogo, que são as nossas percepções contaminadas, são aquelas impressões ou pressuposições que desenvolvemos a respeito de determinadas pessoas que nos levam (inconscientemente) a associar essa pessoa à outra, a qual tivemos alguma experiência não muito positiva. Por exemplo, foi vítima de um assalto por um adolescente que usava boné e possuía várias tatuagens. Estão inclusas nessas percepções os estereótipos que absorvemos sem a devida análise. Por exemplo, a loira é burra, o índio é preguiçoso, o adolescente é inconstante, etc.

Volto a Mariotti quando nos diz que um dos principais objetivos do diálogo é lidar com o automatismo da comunicação, é auxiliar no desenvolvimento de uma percepção mais ampliada e acurada das relações ao meu redor.

Um método dialógico e hermenêutico possui o potencial de auxiliarmos a perceber e a pensar as mesmas questões de modo diferente, a fim de que sejam desfeitos estigmas, para que possamos agir de forma mais justa com nossos alunos e que estejamos abertos para novas concepções, sem a necessidade de promover julgamentos ou impor verdades acabadas, como observa o sujeito **K** a seguir:

K: “- *O diálogo? Ele não acontece. Muitas vezes até existe a vontade de falar, mas existe o receio de ser criticado, muitas vezes o professor não aceita a tua opinião [...] há um distanciamento pela posição que o professor assume de estar numa posição acima do aluno. Em todo o curso teve uma professora que procurava instigar o debate [...] éramos convidados a refletir baseados na experiência [...] essas dinâmicas dialógicas se tornam mais significativas, porque antes de você falar, você organiza o seu pensamento e isso é uma forma de aprendizagem.*”

“Na aula expositiva, o aluno só escuta [...] muitas vezes nem está ali. No diálogo, você vê os olhares das outras pessoas, vê o olhar do teu colega que vem de

um outro contexto, que vem de uma outra realidade, de outra vivência, e mediante esses olhares você vai construindo outros olhares [...] é mais rico.”

Como mediador, é papel do professor contribuir para que sejam desenvolvidas relações de respeito no contexto da sala de aula, estimulando a aceitação das diversidades étnicas, culturais, gênero e tantas outras diferenças que venham a surgir nesse convívio. Como já verificamos em observações anteriores, um dos obstáculos ao diálogo está na postura fechada e instrumental de julgamentos e comparações, de procura por certos ou errados que acaba inibindo a expressão dos alunos e, concomitantemente a isso, a relação de poder que transpassa a relação entre professor e aluno. Relação de poder, muitas vezes, vinculada ao “poder do conhecimento”.

Esse é o diferencial do diálogo de uma simples conversação ou debate, abrir-se a “ouvir para aprender algo de novo e não para conferir crenças prévias; respeitar as diferenças e a diversidade; refletir sem julgar; ter em mente que o objetivo é criar e aprender, e não “ter razão” e sair vencedor (MARIOTTI, 2001, p. 09)”.

O sujeito L nos diz que o diálogo é o *“estabelecimento da confiança [...] é um vínculo essencial”* que gera segurança no aluno. Argumenta que para que ocorra uma prática dialógica o professor precisa ser sensível às manifestações que se apresentam ao seu redor, perceber aquilo que se manifesta *“nas entrelinhas [...] o professor precisa ter muito mais que dois olhos, têm que ver, ouvir, sentir e ao mesmo tempo captar o que está acontecendo ao seu redor”*.

“Os professores precisam, continuamente, “ler e interpretar” a classe, os movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos, suas motivações [...] parte do que chamamos de pedagogia decorre de um trabalho que emerge da interpretação: o professor tem expectativas, pré-julgamentos, pré-conceitos (aquilo que chamamos de conhecimentos anteriores na psicologia cognitiva), a partir dos quais ele interpreta e compreende o que acontece na aula. Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função das imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 250).

Ao pensar no professor como um “leitor de situações”, reportamo-nos a capacidade da hermenêutica em ampliar a nossa visão, de saber lidar com uma

diversidade de fatores e olhares também diversos. Saber lidar com o incerto, com aquilo que causa estranhamento, mas que assim mesmo deve ser considerado e refletido.

Porém, conforme observa o sujeito **M** “*muitos professores acabam reproduzindo o modelo de professor que existia no seu processo formativo*”, utilizando o diálogo na sua forma limitada de resolução de problemas que surgem no contexto da sala de aula. No recorte da fala a seguir, é possível constatar a referida situação: **O**: “- *O diálogo é importante para resolver problemas, porém a minha especialidade não possibilita momentos de diálogo [...] tenho que vencer o conteúdo [...] prezar pela disciplina*”.

O diálogo, na maioria das falas, é utilizado como um mecanismo de resolução de conflitos, diante de tais concepções passamos a realizar alguns questionamentos: de que forma resolveremos problemas diante de monólogos, sem considerar a fala e as razões do outro que se apresenta, sem buscar saber o lugar de onde fala o sujeito, suas motivações, suas certezas e incertezas? Como realizar uma compreensão acertada e justa sem correr o risco de interpretações precipitadas e carregadas dos nossos preconceitos e certezas engessadas?

Não existem receituários ou fórmulas mágicas, existem movimentos e olhares diferentes, momentos de reflexões e abertura que nos levam a pensar e agir de forma diferente e a prática dialógica e hermenêutica vinculada à educação é uma grande propulsora de tais movimentos.

4.1.4 Uma prática pedagógica dialógica e hermenêutica

A prática dialógica hermenêutica é apresentada aqui não como mero instrumento metodológico de comunicação e repasse de informações, mas como um processo articulador de novas relações entre as pessoas, novas interpretações e compreensões do mundo no qual estamos inseridos, propiciando uma visão mais clara das racionalidades que perpassam nossa formação.

Porém, é possível constatar na fala de alguns docentes a seguir, as limitações da prática pedagógica que acabam por promover o reducionismo da ação dialógica e do seu potencial hermenêutico.

A: *“- Em relação aos alunos, o diálogo acontece nos intervalos das aulas quando circulam de um ambiente para outro. Evito dar muito espaço para esse tipo de atividade, pois causa muito tumulto, geralmente querem conversar sobre assuntos polêmicos no contexto da sala de aula, o que logo “corto” para não fugir do conteúdo proposto e para a aula não ficar muito tumultuada.*

A manifestação dos alunos acontece na apresentação de trabalhos, quando eles têm espaço para se manifestarem em público [...] o nosso curso é completamente técnico. Os “feedbacks” dos alunos acontecem mediante conselhos de classe, quando um aluno escolhido representa a turma, tendo a responsabilidade de repassar aos colegas os feedbacks dos professores”.

B: *“- Quando um aluno faz algo errado, a turma é convidada a promover o julgamento das ações. Tenho um aluno que chamo de Tatu, porque senta no fundo, no canto da sala de aula, e uma aluna que senta com a classe virada para a parede, nega-se a participar ou responder qualquer atividade, no entanto, fora da sala de aula ela até conversa comigo [...] não entendo o que se passa [...] acho que é problema de “estrutura familiar” dentro da casa dela. Eu não enfrento problemas disciplinares [...] a melhor forma de conter os alunos é encher o quadro de conteúdo, eles nem respiram.”*

Expor um aluno, apelidando-o ou estigmatizando-o; desconsiderar as relações que tramitam no ambiente da sala de aula e que levam uma aluna a sentar-se voltada para a parede, buscar a disciplina por meio da coação, intimidação e poder que compete ao cargo, sentir-se menos responsável pelos conflitos gerados no seu contexto educativo são fatores que denotam o reducionismo da visão e do papel docente. São fatos que necessitariam uma abordagem bem mais aprofundada.⁷³

Pensar hermeneuticamente é conseguir libertar-se da visão reducionista que nos limita e nos remeta a tantos desacertos, é conseguir perceber além daquilo que está apresentado como definido. “A tradição hermenêutica começou colocar a questão do ler entre as linhas, a descobrir, atrás do texto, o texto não escrito, na medida em que

⁷³ Faço referência aqui ao Art. 18 do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente que nos diz que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Ou ao Artigo 53 – Inciso II que nos diz que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, assegurando-se-lhes:II - direito de ser respeitado por seus educadores.

mais que a verdade do texto, no texto está o sentido que envolve que abrange e carrega a verdade do texto, através dos processos históricos e culturais” (STEIN, 1996, p. 52).

A ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” [...] se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aula, não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende) (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 67).

A intenção das análises de forma alguma pretende achar certos ou errados, seria contraditório ao discurso desenvolvido até então, pretende apenas suscitar questionamentos e reflexões a respeito das nossas práticas, que como já mencionado anteriormente, muitas vezes, nossas ações ocorrem de forma impensada e irrefletida, não em função do mero desinteresse do profissional, mas devido as contingências do seu cotidiano que o levam a uma intensiva prática, num ambiente sem estrutura, sem suporte ou auxílio e que ainda incute ao professor a grande responsabilidade de “Atlas”⁷⁴, no qual carrega nos ombros o peso de resolver sozinho os problemas do mundo.

Quando a prática pedagógica aparenta na superfície seguir os padrões, fases, processos da racionalidade técnica, é porque o professor talvez ignore, consciente ou inconscientemente, as peculiaridades conflitantes da vida da aula e aja com a representação mental unívoca que, de maneira falsa constrói a realidade. Neste caso, o professor não resolve os problemas reais que o intercâmbio de conhecimento e mensagens entre docentes e estudantes está provocando, mas limita-se a governar superficialmente o fluxo dos acontecimentos. Assim acontece quando um professor se conforma em manter a ordem e a disciplina na aula e seguir a sequência do programa de ensino, sem chegar a compreender os fenômenos complexos de aprendizagem que acontecem subterraneamente no grupo e em cada um de seus membros. O docente conseguirá manter a ordem e desenvolver pontualmente o programa de conteúdos, mas lhe escapa o conhecimento dos importantes intercâmbios entre alunos e, conseqüentemente, ignora que eles realmente estão aprendendo tanto sobre seus esquemas de pensamento quanto no que se refere às suas atitudes, formas de sentir e padrões de comportamento (GOMEZ, 1998, p. 362).

⁷⁴ Faço aqui referência à obra *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade* de Trevisan (2004) que realiza uma aproximação interpretativa e metafórica do problema da formação docente e o mito de Atlas, observando a representação do complexo de Atlas junto à educação representando o peso dos grandes sonhos, das grandes esperanças e das utopias que acreditavam em um mundo melhor. (...) criando expectativas exageradas de trabalho postas no campo da Pedagogia e do labor docente.

Gomez (1998), na obra *“Compreender e transformar o ensino”*, observa que, quando a prática por força do tempo se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento ocorre de forma mecânica, o professor corre o risco de produzir uma aparente competência prática e perder importantes oportunidades de aprendizagem ao deixar de refletir na e sobre a ação. Dessa maneira:

Fossiliza e reifica seu conhecimento prático, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos similares e mais divergentes; torna-se incapaz de iniciar o diálogo criado com a complexa situação real; empobrece o pensamento e torna-se rígida sua intervenção. Progressivamente torna-se insensível frente às peculiaridades dos fenômenos que não encaixam com as categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que não pode corrigir, por não conseguir nem sequer detectá-los. Assim se alimenta a espiral da decadência intelectual (p. 371).

Deste modo, corremos o risco de uma prática especificamente empirista e sem reflexão direcionada a fins de eficiência e de produtividade que são exigidas pelo mercado de trabalho. Como é possível verificar nas falas a seguir:

C: *“- Não existem momentos de debates e reflexões, há o espaço para o aluno que deseja contar uma experiência profissional vivenciada. Eles não querem saber de teoria, querem prática [...] saber o que irão fazer com aquilo que estão aprendendo.”*

D: *“- Eu acho que eu converso bastante em aula, apesar de nos termos diversos recursos tecnológicos [...] sempre procuro acrescentar formação humana, o que é certo, regras a serem seguidas, perfil para o mercado de trabalho, exigências das empresas. Noto que parte dos profissionais que trabalham nesse ramo de formação profissional não se interessam na formação humana desse aluno, com o viver com a situação desse aluno, com o contexto social econômico, só mais no sentido de cobrar a prática e a técnica.”*

Encontramos caracterizadas em algumas falas o objetivo em formar um sujeito eficaz para o mercado de trabalho, que esteja adequado àquilo que está predestinado ou formatado para aquele profissional em específico. Quando se diz que não há espaços para *“reflexões e debates”*, *“isso é coisa para outras disciplinas”*, *“aqui eles buscam a experiência prática”* buscamos em Schön uma reflexão a esse respeito.

Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima do mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada leiga da vida ordinária e o mundo esotérico da academia (SCHON, 2000, p. 40).

Parte das realidades que se apresentam no contexto educativo de caráter profissionalizante apresentam o diálogo como um processo monológico e expositivo, como um instrumento que auxilie a desenvolver competências e habilidades mais adequadas à função que irá exercer e às exigências do mercado de trabalho (produtividade e eficiência), não havendo uma proposta mais ampla de formação que extrapole a formação técnica (apesar de ser esta a proposta que consta nos preceitos formativos de uma formação tecnológica que é diferenciar-se da formação profissional e técnica por ter um caráter mais crítico).

Verifica-se um enfoque técnico e reprodutor ancorado na justificativa da experiência profissional, da prática como objetivo principal. A prática de conversação limita-se ao repasse de informações e a resolução de conflitos que possam surgir no percurso e que venham a desestabilizar o que havia sido previamente estabelecido, aparecendo também em momentos de reuniões “pedagógicas” destinadas à resolução de questões funcionais, administrativas e operacionais.

Segundo Schön (2000), as zonas indeterminadas da prática como a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam ao controle da racionalidade técnica. Quando um profissional se depara com uma situação como singular não pode lidar com ela apenas selecionando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. “E, em situações de conflitos de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios” (p. 17).

Ao mesmo tempo, encontramos em algumas falas um significativo movimento em transpor a prática instrumental, ações que buscam experimentar formas de contribuir para que o aluno passe a refletir, a interpretar e a compreender o seu cotidiano. Encontramos na fala do sujeito E tal intenção: “- *Eu busco trazer o mundo real para a sala de aula, o que está acontecendo no cotidiano, mas vejo que isto não*

está na cultura. Muitas vezes me perguntam: - o que a Senhora quer que responda? Isso ocorre pelo medo de errar a resposta [...] e o medo de errar reprime o aluno". Complementa a fala destacando o potencial do diálogo em promover a participação e abertura do aluno e a sua capacidade em *"trazer para o contexto de sala de aula o conhecimento do mundo para ser refletido [...] o que eu tento fazer é instigar uma nova visão sobre algo, refletir os valores rígidos enquanto certo e errado".*

O sujeito **F** observa que quando estimulados a falar, os alunos tornam-se mais seguros para se expressar buscando formas de argumentar e fundamentar suas opiniões, desvencilhando-se do hábito de simplesmente criticar. Encontramos em **G** também uma contribuição nesse sentido quando diz que *"- Não basta você criticar por criticar. Se eu tenho uma opinião, essa opinião é embasada em algum lugar [...] eu não posso simplesmente soltar no ar e dizer que é assim e ponto final. O mais importante do que dizer que não está certo é apontar uma direção".*

Chamamos a atenção, mais uma vez aqui, para a prática da "crítica" que se instituiu no meio educacional, em que passamos a criticar de forma infundada, numa prática supostamente "atuante" e "transformadora", quando bem sabemos que, nas inúmeras vezes em que essas críticas ocorrem são apresentadas mediante um "vazio" teórico, ou baseadas em pressuposições ancoradas no empirismo. Ou, porque as metanarrativas atuais nos dizem que agora é momento de criticar.

Para tal reflexão, buscamos em Moraes (1997) o entendimento que o processo de criticidade ocorre mediante o desenvolvimento de habilidades de grau superior, quando o sujeito é capaz de identificar a fonte de produção da informação, analisar sua validade de acordo com suas condições intelectuais, "ter objetividade de comparar informações, decidir quais poderão ser mais úteis. É ter condição de análise, reflexão, isenção e reconhecimento dos próprios sentimentos" (p. 224).

A teoria crítica é aquela que não reduz a "realidade ao que existe". A realidade é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa consiste em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado? O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação (SANTOS, 2002, p.23).

A crítica, muitas vezes, ocorre também não pela busca conceitos e ações mais acertadas, mas também como um mecanismo de defesa, quando nos colocamos em situação defensiva em relação aquilo que não sinto seguro para debater, ou pela representatividade da pessoa que se manifesta ou pelo fato de estarem sendo apresentadas posições diferentes daquelas que tenho como verdade. Manifestações diferentes das nossas não deveriam ser rechaçadas apenas ou contestadas, ao contrário, “precisamos aproximarmo-nos delas, conhecê-las, observar as modificações que elas produzem em nossa estrutura” (MARIOTTI, 2001, p. 8).

Um universo comportamental de defensividade e autoproteção inibe a reflexão e, conseqüentemente, a aprendizagem em vários níveis. Quando cada parte está envolvida em um esforço para conquistar seus próprios objetivos às custas do da outra, ela provavelmente não refletirá sobre os pressupostos de valor que estão por trás desse esforço, não será receptiva aos desafios da outra (SCHÖN, 2000, p. 109).

Encontramos também nas falas um grande movimento e reconhecimento do potencial reflexivo do diálogo, da sua capacidade de agregar, de ampliar as percepções de mundo e de propiciar uma maior compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Na experiência dialógica a palavra liga, permeia, em vez de separar. Aglutina em vez de fragmentar. A dinâmica do diálogo está voltada para ligações, para a formação de redes. Não é uma instrução que permite que as pessoas defendam e mantenham suas posições, tal como acontece na discussão e no debate (MARIOTTI, 2001, p.11)

É possível constatar, no depoimento de muitos professores, a importância do diálogo para o convívio escolar, quando frente a situações do diálogo o aluno passa a estabelecer novas relações com os outros, começa a analisar as questões do dia a dia de forma mais reflexiva e crítica, ao promover o crescimento pessoal do aluno, tanto no que envolve a sua capacidade cognitiva quanto aquilo que envolve a sua condição de ser humano, valores éticos e morais. Assim, na seqüência podemos constatar tais observações:

H: *"- O diálogo deve existir sempre, diálogo entre professor e aluno deve existir através do respeito, deve ser uma forma agregadora de relacionamento, em que ocorra*

envolvimento. E isso se faz necessário porque somos seres humanos, não deixamos metade lá fora e metade dentro da sala de aula [...] nós somos inteiros [...] o diálogo faz com que você olhe com outros olhos a pessoa que está a sua frente, não olhos facilitadores, mas você passa a compreender a realidade dela.

É nítida a evolução das pessoas que dão abertura ao diálogo, tanto no conhecimento que eles vão agregando, mas muito mais ao desenvolvimento dela como ser humano, o entendimento dela do mundo e dos outros quando passam a avaliar as questões éticas e morais. É possível notar o crescimento, principalmente na mudança das percepções que eles têm de mundo [...] eles chegam muitas vezes com uma visão muito fechada, aqui eles encontram a visão do professor, a percepção dos colegas, encontram outros mundos diferentes daquele mundo que eles vem, que as vezes é muito fechado.”

I: “- Busco mostrar a eles que é preciso conhecer outros pensamentos, que não são apenas as nossas idéias que valem, saber o que o outro pensa [...] que eles devem aprender a conviver com uma diversidade de pessoas. Noto que eles mudam através desse trabalho, eles amadurecem e também aprendem a se abrir.

O professor deve ter muito cuidado com o que diz ao aluno, pois a opinião emitida pelo professor tem grande importância para o aluno. O professor tem uma arma muito poderosa nas mãos [...] tanto para o bem quanto para o mal [...] esse cuidado você tem que ter no conduzir as coisas [...] tem que ter bem claro o objetivo que você deseja.”

Numa relação pedagógica de diálogo, aquele que se expressa não deve esperar que as respostas aconteçam como uma reação à sua fala, mas sim como percepções e idéias que a fala faz surgir nos interlocutores. Não se trata de responder ao que foi dito pelo outro, mas dialogar, complementando ou acompanhando ao que foi dito, gerando novas percepções que não existiam antes das relações comunicativas e que aparecem como propriedades emergentes, no fluxo das interações. Algo de novo é produzido, as novas idéias e conhecimento passam a surgir por meio de trocas, em um processo colaborativo de construções e não de confrontos. Porém, para que essa troca ocorra de forma mais significativa é preciso que não seja processada simplesmente no entusiasmo do improviso

A pedagogia dialógica, quando opera no espaço da sala de aula precisa recorrer a estratégias para que o professor e o aluno sustentem o diálogo e não recorram à interdição de um sobre o outro. A estratégia que garante o diálogo, é a preparação prévia do tema a ser trabalhado em aula. Significa que a comunicação se torna possível quando se tem algo para proferir. É em torno de um tema previamente conhecido, que se estabelece a comunicação e, conseqüentemente, o diálogo (BENINCÁ, ARAUJO, 2004, p.17).

Diante da possibilidade da expressão verbal, o contexto da sala de aula pode constituir-se num ambiente privilegiado de trocas cognitivas “qualificadas e de interações significativas para o desenvolvimento da aprendizagem” (Ibid., p. 22). A compreensão hermenêutica requer um conhecimento prévio daquilo que o que se refere e isso remete à busca de novos conhecimentos, pesquisa e investigação.

A dimensão interativa da docência precisa ser relacionada também à sua dimensão instrumental, finalizada. O professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados [...] as relações cotidianas com os alunos são caracterizados pela existência de um mandato duplo: a instrução e a socialização. Esse duplo mandato tem a ver com a natureza humano do objeto de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p.280).

Foi possível verificar que muitos docentes ao se lançarem a uma proposta dialógica não agem de forma impensada, há um prévio planejamento e busca por conhecimentos que passam a enriquecer e justificar tais momentos. Uma das formas de se pensar momentos dialógicos é ofertar aos alunos questões que poderão ser pesquisadas previamente para que, em momentos posteriores sejam utilizadas como alavancas para o diálogo, dando aos alunos condições de buscarem recursos teóricos que auxiliem suas manifestações para tornar o momento dialógico mais proveitoso e mais rico em trocas. Como destaca o sujeito I: “- *Os momentos de diálogo com os meus alunos são previamente planejados. Muitas aulas eu vou preparada [...] busco preparar materiais de acordo com as necessidades, os conflitos e os assuntos atuais. Leio sobre o assunto, pesquiso dinâmicas que posso desenvolver e que auxiliem no desenvolvimento do trabalho proposto*”. Em K – encontramos também considerações nesse sentido: “- *As aulas são planejadas, mas são maleáveis. Às vezes precisamos readaptar [...] principalmente quando os alunos trazem algo de casa, nos levam a*

reformular a aula e buscar dinâmicas condizentes. Na minha prática eu procuro aplicar o diálogo [...] eu não quero reproduzir o que eu tive, 11 anos sentado enfileirado, um atrás do outro com o professor na frente. Eu não quero isso para eles, quero que experimentem outros ambientes”.

O diálogo, na sua forma autêntica, aproxima-se do que Habermas chama de um ato de fala com propósitos ilocucionários que carrega em si a proposta democrática de trocas, quando a todos é possível o direito de manifestar-se, contrário ao que ele chama de propósito perlocucionários quando existe a intenção de manipular, induzir e coagir. Para ele, as ações ou atos de fala não se referem apenas ao objeto a ser conhecido e dominado, referem-se às relações que os falantes estabelecem entre si quando se alude a alguma coisa no mundo.

Após o diálogo desenvolvido com os entrevistados, no qual buscamos obter uma visão da sua constituição profissional e das suas práticas, instigando-os a refletirem suas próprias concepções a respeito do que significa ser docente, qual o seu papel diante de tal escolha e como o diálogo aparece neste contexto, buscamos finalizar o diálogo solicitando aos convidados que deixassem a sua contribuição expondo o que pensam a respeito da educação na contemporaneidade e o que acreditam que possa ser feito para que ela se aproxime mais da educação que idealizamos em nossos discursos.

4.1.5 Pensando a educação

Entre os sujeitos entrevistados encontramos 2 Doutores, 3 Mestres, 3 Mestrandos, 4 Especialistas e 3 com Graduação apenas. Consideramos importante destacar que independente do nível de formação, seja ancorada em preceitos teóricos ou empíricos, carregados de conceitos fundamentados ou conceitos ancorados em experiência vivida e senso comum, encontramos importantes reflexões e angústias em torno do papel do professor e da educação nos dias atuais.

Percebemos que grande parte dos questionamentos estão relacionados a conflitos maiores relacionados ao mundo da vida. Quando 13 dos entrevistados questionam a necessidade de rever a formação e a prática docente (4), a ética nas

relações (3), a individualidade presente nos meios educativos (2), a relação teoria e prática no processo formativo docente (2), e a necessidade da reflexividade na prática educativa (2). Enquanto 2 dos entrevistados (profissionais da área técnica de formação profissional) apresentaram seus questionamentos voltados à formação prática, voltada às exigências do mercado de trabalho.

Tais observações não pretendem concluir que a racionalidade instrumental referenciada no presente trabalho esteja vinculada especificamente às áreas Exatas ou mais técnicas. Pois, a racionalidade instrumental aparece intrínseca em todo um processo formativo, na nossa referência de ser professor que passa a constituir-se enquanto alunos, no nosso processo formativo e na instituição na qual desenvolvemos nossas atividades. Porém, encontramos uma maior abertura reflexividade e participação crítica na maioria dos profissionais que estão vinculados a áreas de formação que propiciam maior abertura, trocas e diálogos.

Vivemos um momento de contínuas transformações e mudanças e tais mudanças apresentam evidentes reflexos sobre os valores que orientam a vida individual e coletiva das pessoas, estando a ética entre um dos temas mais debatidos nesse contexto de mudanças. Goergen (2005) nos diz que a passagem da fixidez, do caráter totalizante para o fluir e a mudança, característicos da contemporaneidade, “desestrutura os fundamentos do certo e do errado e desautoriza os julgamentos a respeito do correto agir” (p.77). Desfizeram-se os fundamentos éticos tradicionais em prol do individualismo, do prazer, das vantagens individuais e imediatas, “trata-se da mercantilização também do ético” (p.77).

D: “- Na educação, é preciso pensar a formação tanto dos professores como dos alunos, os valores [...] há muita inversão de valores. É preciso mais respeito, respeito à individualidade, respeito à coletividade e ética nas ações [...] acho isso bem complicado, mas não podemos desistir, devemos trabalhar isso sempre. É preciso fazer o melhor, alinhados num mesmo propósito.”

N: “- Existe uma grande individualidade na educação [...] o professor em particular não é valorizado [...] falta ética nas escolas, não adianta fazer reuniões bonitinhas, dar polígrafos para ler, material para estudar, e no momento em que você

precisa de coisas concretas como o auxílio para um aluno que encontra dificuldades e esta prestes a evadir, isso não acontece [...] é preciso se unir para pensar de forma mais séria a educação [...] por isso a educação vem sendo desvalorizada, existe muita individualidade.”

Mediante o desabafo dos docentes percebemos o quanto questões fundamentais ligadas à formação humana estão sendo deixadas em segundo plano e o quanto tais questões são fundamentais para um convívio menos conflitante entre as pessoas.

Pode-se constatar que essa dimensão é deixada de lado atualmente: fala-se muito de racionalização da organização do trabalho, de excelência e sucesso, mas nada se diz de ética no trabalho [...] contudo, as profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 217).

A dimensão ética no trabalho docente torna-se inseparável daquilo que ele realiza, da sua ação e na exposição das suas idéias. Ele deve ter muita responsabilidade e cautela em tudo aquilo que manifesta, pois a forma como ele “utiliza sua personalidade, sua autoridade, sua persuasão e seu poder de coerção já é, em si, uma questão ética” (Ibid., p. 273).

Outra consideração importante a ser destacada da fala dos docentes entrevistados está relacionada à necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, na qual o profissional seja instigado a todo instante a refletir a sua ação enquanto praticada e depois de realizada. É o que nos diz F: “– Na educação, o refletir é fundamental [...] o professor deve refletir a sua prática diariamente, isso faz com quem mude pensamentos e atitudes equivocadas. Sinto muito a falta de ética na prática profissional, não há coerência entre a fala e aquilo que é praticado em sala de aula, e muitas vezes os professores não conseguem ver isso sozinhos é preciso algo ou alguém que direcione”.

Uma prática pedagógica reflexiva pressupõe uma educação que promova o diálogo consigo mesmo e com os outros no desenvolvimento de um pensamento de nível superior. O pensamento superior se refere ao desenvolvimento de aptidões relacionadas à compreensão, ao desenvolvimento do pensamento abstrato e analítico, à flexibilidade de análise e à diversidade de recursos utilizados num processo mais crítico e criativo no pensar.

Todos esses aspectos são condições fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados para que os indivíduos sejam capazes de solucionar problemas, apresentar um melhor desempenho profissional e participação no mundo atual. Assegurar a capacidade de sobrevivência do indivíduo num mundo de incertezas, imprevistos, mudanças bruscas, que impõe a necessidade de desenvolver novos estilos de comportamento, novas capacidades de criar, criticar, questionar e aprender de forma mais significativa, bom como novas maneiras de viver e conviver (MORAES, 1997, p. 215).

Assim, os ambientes de formação dos profissionais docentes, ao utilizar o enfoque dialógico e reflexivo na sua prática pedagógica, podem colaborar para o desenvolvimento de profissionais mais autônomos, mais cooperativos, que saibam compartilhar aprendizagens e conhecimentos. Que preservem seus interesses pessoais não num processo individualista e solitário, mas “num contexto de cooperação e diálogo, mediante o desenvolvimento de operações de reciprocidade. O que pode ser incentivado com vivências de trabalho em grupo na busca de soluções para problemas propostos, que reconheçam a importância da experiência e do saber de cada membro do grupo na construção do saber coletivo” (Ibid., p.223).

Na seqüência, encontramos um dos debates que se fazem mais presentes na atualidade e buscamos em Demo (1997) uma abordagem que nos auxilie a refletir sobre a relação conflituosa entre prática e teoria. “A teoria precisa da prática para ser real. A prática precisa da teoria para continuar inovadora. Toda teoria é remodelada pela prática, quando não rejeitada; toda prática é revista, por vezes, refeita na teoria” (p. 28).

Nesse sentido, encontramos na fala do sujeito **K** e do sujeito **E** algumas observações: “- *A universidade deveria privilegiar o real e o ideal. O aluno tinha que viver o real [...] deveríamos ter a prática e refletir essa prática junto à teoria*”. “*Na nossa*

formação falta experiência. Eles falam uma teoria que na prática não se efetua. Eu percebo que as disciplinas são muito técnicas, não existe interdisciplinaridade [...] a gente não consegue ver isso nem na formação docente. É preciso trazer para o contexto de sala de aula o conhecimento do mundo para ser refletido”.

Demo (1997) segue dizendo que ao considerarmos a teoria e a prática é preciso observar que ao mesmo tempo em que existe o risco do teorismo, também ocorre o risco do ativismo, muitas vezes balizado por impulsos ideológicos ou pela falta de referenciais teóricos de suporte ou pelo próprio amadorismo profissional.

O descaso teórico coincide com cabeça desarrumada, desatualização, desinformação, falta de perspectiva orientadora, passividade diante das polêmicas e falta de visão crítica [...] teorismo apenas é alienação ilustrada. O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa, acarreta desenvoltura argumentativa, que é talvez a arte central da pesquisa e da ciência. "Nada pode ser dito, se não tiver a conveniente base de argumentação (Ibid., p. 36).

Enquanto sujeito hermenêutico, o docente apresenta uma função de mediador nos processos de ensino e aprendizagem, na busca por conhecimentos de base e no aprimoramento da capacidade compreensiva em promover as devidas imbricações entre a teoria e a prática, conseguindo daí buscar novos sentidos e significados para a sua ação profissional.

Moraes (1997) observa que vivemos numa nova era de relações que requer uma nova ecologia cognitiva, traduzida em novos ambientes de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações na construção do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão, conseguindo, dessa maneira, alcançar níveis superiores de consciência e do desenvolvimento humano.

Reforçando o que nos diz o sujeito “M”, estamos num ponto de virada e é preciso que os professores acompanhem tais mudanças. É preciso que transcendam as suas especializações e busquem vislumbrar o mundo de forma mais ampliada:

“- Estamos num ponto de virada e os professores não estão acompanhando essa evolução. O professor continua preso a um modo de ensino que não considera esse avanço [...] a educação deveria ser uma educação universal. Antigamente o

profissional entendia um pouco de cada coisa, eles tinham uma visão ampla das coisas, com o tempo ele começou a se especializar cada vez mais. Precisamos de pessoas que tenham uma visão global das coisas, considero a especialização importante, mas nunca vi numa entrevista de emprego eles querendo saber quanto você tirou naquela disciplina de álgebra; aquele 9,4 que tirou não interessa a ninguém [...] eles irão questionar a tua capacidade de raciocínio, a tua capacidade de interagir com outros profissionais, a capacidade de trabalhar em grupo, e de suportar pressões [...] você estuda a árvore e quando perguntado do papel dessa árvore no contexto do bosque...e daí?”

O sujeito I colabora com o pensamento anterior dizendo que: “– A educação encontra-se debilitada, principalmente pelos professores insistirem em trabalharem da mesma forma como foram formados. Os alunos estão num tempo e nós noutro, queremos que eles aprendam como nós aprendemos, querendo fazer avaliações, dando aulas num saudosismo de um tempo que não existe mais [...] e não vai existir nunca mais. Eles estão em outro mundo [...] é claro que o MP3 é muito mais importante, a internet é mais importante, é todo um mundo virtual, muito mais atraente. É preciso encontrar formas de se aproximar dos alunos, é o professor que precisa descobrir. Com frequência ouvimos na sala dos professores: - eu não sei mais o que fazer. No meu tempo eu estudava, no meu tempo os alunos tinham mais interesse, não querem "nada com nada" etc. Não penso assim, penso que somos nós que devemos ir atrás de mudanças, estamos tentando trabalhar de um jeito que não serve mais, não cabe mais para esse tempo. Muitos professores, ao mesmo tempo em que reclamam, não buscam como fazer diferente, sair da zona de conforto.”

Em G, encontramos a ênfase no papel da educação em auxiliar na promoção de mudanças, porém também verifica que: “- A nossa educação está numa encruzilhada. Nós não estamos conseguindo nos comunicar com nosso aluno [...] devemos repensar o nosso discurso enquanto educadores, não estamos conseguindo atingir o nosso aluno, e quando agente não consegue atingir aquilo que é o nosso alvo, algo não está funcionando. Acho que precisamos refletir essa situação, e uma das saídas é o diálogo, é conversar, é sentar junto ao aluno”.

Thurler (2002) observa que, mediante a introdução das inovações metodológicas e aos novos objetivos de aprendizagem, o docente não poderá mais formatar o seu

ensino em torno de uma sucessão rígida de procedimentos e será levado a inventar permanentemente situações de aprendizagem que digam respeito “à heterogeneidade das necessidades dos alunos” (p. 89).

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto membro de uma profissão. A maioria deles será obrigada a viver agora em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. Isso significa que eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho o interior da escola (THURLER, 2002, p.89)

No decorrer do presente capítulo, buscamos aproximar as falas dos docentes ao ideário de diversos pensadores que pesquisaram sobre a formação docente, a constituição da sua identidade profissional, suas práticas, interações e o processo comunicativo que é inerente a todo esse processo. Participaram de tal pesquisa quinze profissionais que atuam na docência e as questões utilizadas nas entrevistas foram condensadas em tópicos distribuídos ao longo da explanação.

A primeira questão a ser abordada apresentou como objetivo auxiliar a compreendermos melhor de onde fala esse sujeito entrevistado, como se processou a sua identidade docente, quais as motivações que o levaram buscar a profissão, qual a sua formação, seu tempo de experiência docente, o tipo de instituição em que atua, as dificuldades que encontrou no exercício da profissão, as angústias e as descobertas que o levaram a um estado de maior envolvimento com a profissão.

Após a conhecermos o sujeito a ser entrevistado, solicitamos que, mediante as suas vivências enquanto docente até então, dissertasse a respeito do que acredita “ser professor hoje”. Diante de tal questionamento encontramos diversas falas que faziam menção à necessidade de extrapolarmos a formação técnica, expandindo a formação do nosso aluno, valorizando não apenas conhecimentos técnicos e a absorção de conteúdos, mas considerando o contexto maior no qual o aluno está inserido, seus conflitos, dificuldades auxiliando para que se torne mais seguro e emancipado.

Apesar de muitas das falas apresentarem certa consciência da necessidade de desprender-se dos condicionantes da racionalidade instrumental, essas mesmas realidades encontram-se alicerçadas nos ditames de uma racionalidade técnica e procedimental que supervaloriza o conhecimento enquanto objeto a ser dominado em detrimento de questões relacionadas à formação humana. Bem sabemos que esse não é um processo simples, para que efetivas mudanças ocorram é preciso desvencilhar-se das amarras do cientificismo e desprender práticas e crenças já arraigadas. E esse processo não se dá de forma tão simples, pois nos remete a incertezas e conflitos.

Na seqüência, abordamos o diálogo, buscando saber como o diálogo é conceituado pelos docentes, que tipo de relações dialógicas eram desenvolvidas no seu processo formativo e de que forma essas relações vieram contribuir para a sua atuação enquanto docente e de que forma são desenvolvidas hoje nas suas práticas educativas. Verificamos, nas falas dos docentes, certo desconhecimento a respeito do sentido legítimo do diálogo, encontramos o diálogo fortemente relacionado a um processo de conversação para resolução de conflitos e exposição de conhecimentos. Apesar disso, encontramos na fala de grande parte dos entrevistados certo reconhecimento e valorização do diálogo na relação com os seus alunos. Ao rememorarmos o seu processo formativo verificamos que a prática dialógica se mostrou praticamente ausente, sendo referenciada uma prática basicamente expositiva, monológica e tradicional. O professor ocupava um espaço de detentor do saber não instigando trocas ou a expressividade dos alunos ficando essas limitadas a apresentação de trabalhos que eram julgados e avaliados.

Foi possível observar diversos destaques à falta que sentiram desse espaço dialógico na sua formação e o quanto este poderia ter auxiliado no exercício da docência, evitando tantos infortúnios e conflitos. Apesar de não terem vivenciado momentos dialógicos no processo formativo, parte dos entrevistados demonstrou um grande movimento para desvincular-se das experiências vivenciadas enquanto alunos acadêmicos, tentando hoje fazer diferente. Também encontramos casos mais direcionados a formação técnica e profissional que desacreditam de tal proposta, ainda fortemente moldados por um sistema positivista, acreditam que o essencial é a preparação técnica, o desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliem a responder as demandas do mercado de trabalho. Outros, por não conseguirem

manusear o espaço de sala de aula, evitam momentos de diálogo ou porque geram indisciplina ou porque irão instigar assuntos diversos que não estão relacionados ao conteúdo que deverá vencer no prazo previamente determinado.

Ao pensarmos hermeneuticamente estamos nos desvinculando dos reducionismos, da forma focada de ver o mundo. Mediante diversas falas, constatamos o movimento de muitos professores em contribuir por meio do diálogo para que seus alunos venham a refletir o mundo ao seu redor. Em promover a participação e abertura do aluno instigando-o a desenvolver habilidades cognitivas e pensamentos superiores que o auxiliem a avaliar as mesmas questões de formas diferentes, de aceitar a opinião alheia e considera-la enquanto diferente. Professores preocupados em auxiliar seus alunos a assumirem posições tornando-se, dessa forma, mais autônomos e emancipados. Observamos também que as práticas dialógicas quando bem estruturadas não acontecem no improvisado ou como uma simples conversação para preenchimento de espaço/aula, mas são pensadas previamente e estruturadas teoricamente o que caracterizavam o seu diferencial.

Para finalizar as entrevistas, solicitamos aos entrevistados que, mediante todas as reflexões realizadas até o determinado momento, expusessem o que acreditam que precisamos pensar para a educação na contemporaneidade. Diante de tão significativas contribuições, desabafos, análises e reflexões que vieram a contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do presente trabalho, encerramos este capítulo utilizando na íntegra o pensamento de uma das nossas colaboradoras que diz: “*Todos nós precisamos de educação, é a educação que nos faz pensar, é a educação que nos faz dialogar e debater. É o conhecimento que nos auxilia a desenvolver percepções diferentes do mundo e dizer se as coisas são boas ou ruins. Se o ser humano não tem conhecimento a respeito do mundo, como ele vai questionar o mundo? Ele vai estar sempre de cabeça baixa, aceitando as coisas que vem por aí? Então a educação para mim é a base, é o alicerce, é a parte mais importante da construção de um futuro*”.

Assim, findamos o trabalho de pesquisa nos dirigindo as considerações que não considero finais e sim propulsoras de novos questionamentos e novas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A sociedade que perde o senso pela utopia, estagna-se onde está, e, muitas vezes, assume a miséria concreta como ideal” (DEMO, 1997, p. 30).

Ao absorvermos os parâmetros de uma razão instrumental para o mundo da vida, também passamos a considerar tudo aquilo que foge ao controle da ciência de fantasia, de quimera. E assim passamos a desacreditar dos nossos sonhos, assumindo muitas vezes, o que chamamos na educação de “ranços pedagógicos” quando passamos a criticar e a desacreditar de tudo e de todos que nos apresentem novas possibilidades e formas de se pensar e fazer educação. E passamos primeiro a apresentar empecilhos utilizando-se de uma enormidade de justificativas para explicar a nossa dificuldade em fazer diferente, antes mesmo de tentar.

Segundo Demo (1997), por meio da utopia⁷⁵ é possível realizar a crítica da realidade histórica, dela se busca a motivação profunda e recorrente em favor das grandes lutas, sobretudo das grandes transformações históricas, nela depositamos as idéias mais caras da humanidade, que lhe emprestam sentido histórico, dignidade humana e ética. Sgró (2009) também contribui dizendo que é preciso restaurar os princípios utópicos do pensamento educacional contemporâneo que se apresenta impregnado de um saber de caráter técnico e instrumental que fazem garantir a reprodução social numa lógica improdutiva. “As questões utópicas também permitem a pedagogia retornar a sua melhor tradição, assumindo a tarefa de contribuir para o progresso humano e a estabilização da sociedade, garantindo a convivência solidária, em sociedades cada vez mais plurais e diversas” (SGRÓ, 2009, p. 223).

De tal modo, ao investigarmos a formação docente e ao nos aventurarmos a ofertar novas hipóteses a serem pensadas estamos tentando transcender o pessimismo que se instaurou no meio educacional e, mesmo não tendo motivos para sermos tão otimistas como nos fala Perrenoud (2002), isso não nos impede de refletir sobre a formação ideal de professores para uma escola também ideal. Ao mesmo tempo em que possuímos a clareza de entender que simples idéias solitárias não são

⁷⁵ Chamamos de utopismo o abuso da utopia, coincidindo com alienação, escapismo, irrealismo (DEMO, 1997, p.30).

capazes de destruir relações de força, “no entanto, elas podem ao menos alimentar o debate e esboçar alternativas” (p.14).

Dentro dessa perspectiva, foi realizada a presente investigação junto a quinze profissionais que atuam na docência com o objetivo de investigar e refletir a presença do diálogo no processo formativo desse docente e nas suas vivências educativas, no contexto de sala de aula. Como já referenciado em momentos anteriores, a escolha dos profissionais buscou privilegiar as diferentes áreas da educação nas quais atuei enquanto docente e/ou psicopedagoga. Observando também nessa escolha a faixa etária dos alunos com os quais os específicos sujeitos da pesquisa se relacionam, que seria de 13 (treze) a dezenove (19) anos, considerada pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) como adolescência. Fase a qual considero de fundamental importância para a constituição da identidade, busca por autonomia e resolução de conflitos, sendo o diálogo de extremo valor nesse processo.

Para o desenvolvimento do diálogo com os entrevistados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas ancoradas em 8 (oito) perguntas selecionadas no início do projeto. Perguntas estas, que devido à amplitude das abordagens, foram ao longo do desenvolvimento da pesquisa (ao serem imbricadas com a fundamentação teórica) repensadas e condensadas em cinco subitens apresentados no capítulo IV, quando é realizada a apresentação do diálogo com os docentes.

No subitem “A constituição da profissão docente” buscamos apresentar dados que pudessem contribuir para uma maior compreensão do profissional que nos fala, como se deu a escolha da profissão, a constituição da sua identidade docente e a caracterização da instituição a qual está vinculado. Nessa abordagem foi possível verificar que a escolha pela profissão aparece vinculada a dois fatores, o primeiro fator aparece relacionado à “vocaçãõ”, quando 9 (nove) dos entrevistados associam essa escolha a realizações pessoais e profissionais, estando o outro fator relacionado às possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho, quando 6 (seis) dos entrevistados observam que escolheram a profissão pelas contingências do momento. Também foi possível observar que mesmo diante das diferentes motivações que os levaram a escolher a profissão docente, diante dos conflitos vivenciados no dia a dia encontramos a constituição de uma identidade profissional, um processo de descoberta, de apreciação e identificação com a profissão desenvolvida.

Diante da caracterização da Instituição na qual o profissional desenvolve suas atividades foi possível perceber o quanto à racionalidade vigente na Instituição passa a exercer influência na constituição epistêmica desse sujeito, influenciando na composição do seu discurso e dos seus saberes. Entre os entrevistados encontramos 5 (cinco) profissionais vinculados a Instituições mais técnicas que trazem em seus discursos um enfoque mais instrumental e positivista de formação; encontramos em 4 (quatro) profissionais voltados a Instituições de formação superior um olhar mais voltado aos saberes acadêmicos, direcionado a uma formação teórica; em 6 (seis) docentes ligados a Instituições de formação de nível fundamental e médio encontramos um discurso mais preocupado e voltado à formação humana do sujeito e seus conflitos.

Buscando dar continuidade ao diálogo desenvolvido no subitem anterior, num processo de evolução contínua das nossas compreensões acerca do sujeito entrevistado, ofertamos no subitem “Ser professor na contemporaneidade” (na seqüência do capítulo IV) a visão desse profissional (após experiências vivenciadas) em torno do que acredita ser professor na contemporaneidade. Observamos que a concepção acerca do que significa ser professor para cada entrevistado está diretamente relacionado ao tempo de experiência na profissão.

No grupo entrevistado, encontramos 10 (dez) profissionais que encontram-se na faixa de 5 a 21 anos de experiência na profissão docente, apresentando em seus depoimentos maior indícios de segurança, visão contextualizada e estabilidade profissional. Já no grupo de 5 (cinco) profissionais na faixa de 1 a 5 anos de experiência encontramos em seus depoimentos um número maior de incertezas em relação à escolha da profissão, quanto ao seu papel enquanto professor e a diversidade de atribuições acarretadas pela profissão, apresentando uma visão mais voltada para os seus próprios conflitos.

No subitem “O diálogo no processo formativo docente” e “Uma prática pedagógica dialógica e hermenêutica” buscamos trazer para análise e reflexão o problema suscitado pela presente pesquisa, que é verificar de que forma as relações dialógicas foram desenvolvidas no processo formativo do profissional docente entrevistado e hoje, nas suas vivências educativas, como o diálogo aparece no seu contexto de sala de aula.

Foi possível verificar que o diálogo é culturalmente confundido com a conversação, com o debate e a discussão, quando ocorre a defesa de pontos de vistas pessoais, não levando em consideração as argumentações lógicas que geram o entendimento entre os envolvidos nesse processo. Percebemos que a incidência do diálogo no processo formativo dos docentes aparece intimamente ligado a natureza do curso de formação. Nas áreas relacionadas às Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras (9 entrevistados) houve uma incidência maior de momentos de abertura ao diálogo. Já nas áreas relacionadas às Ciências Exatas e Ciências Biológicas (6 entrevistados) prevalece uma relação mais técnica e conteudista, voltada a experiência prática e a execução de tarefas, não havendo referência a momentos de diálogos.

Mediante o diálogo desenvolvido com os docentes entrevistados, foi solicitado aos mesmos que, após o desenvolvimento dos questionamentos, análises e reflexões em torno do seu processo formativo e as suas práticas educativas em torno da temática do diálogo, o encontro fosse encerrado com sua contribuição, deixando suas impressões a respeito do que considera importante pensarmos à educação na contemporaneidade. Dessa forma, encontramos significativas reflexões em torno da formação docente, da ausência da ética, da individualidade exacerbada nas relações entre os sujeitos, da necessidade de uma ação mais reflexiva em todas as instâncias (antes, durante e após) da prática docente e da ausência de diálogo nas relações entre as pessoas.

Encontramos nesses diálogos, uma riqueza de olhares e uma diversidade de vivências determinadas pelos contextos de suas práticas, pelo tempo de experiência na docência, maturidade profissional, dificuldades no desenvolvimento da profissão e pelas racionalidades que perpassaram o seu processo formativo e caracterizam a Instituição a qual estão vinculados. Diante das questões que foi possível suscitar questões que poderiam ser trabalhadas de forma mais aprofundada em novas pesquisas, questões que dizem respeito ao despreparo dos profissionais ao se lançarem à função docente; o papel do docente enquanto mediador de novas construções e compreensões do mundo da vida, as interações que ocorrem entre professores/alunos e a própria escolha da profissão, etc.

Através dos depoimentos foi possível verificar como se deu o processo formativo desse profissional no âmbito do diálogo e como este mesmo diálogo aparece hoje na sua ação pedagógica. Constatou-se também que mesmo diante de um momento de transição em que a formação docente se encontra, estando no centro de reflexões e debates, ainda presenciamos um processo formativo envolto nos preceitos de uma formação predominantemente instrumental, encontrando ainda, a predominância de uma formação centrada na figura do professor (detentor do saber) para o aluno (vazio de saber).

Contudo, também encontramos profissionais que atuam num processo de auto-reflexão, que buscam libertarem-se das amarras do tecnicismo. Profissionais que realizam na sua prática cotidiana o que Schön nos apresenta como reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação, e isso faz toda a diferença na atuação desse profissional que está sempre buscando novos saberes e atitudes que o auxiliem a aperfeiçoar a sua ação, aproximando-se dos seus alunos. Nesse sentido, foi possível observar que, mediante a possibilidade de se expressarem, muitos dos entrevistados realizaram uma auto-reflexão, pois como já verificamos no presente trabalho, ao dialogarmos com o outro, passamos a ouvir também os nossos pensamentos e, dessa forma, organizamos as nossas idéias, agregando a essas novas percepções.

Constatamos também que as relações dialógicas que acontecem no contexto formativo e no ambiente de sala de aula distanciam-se da proposta do diálogo genuíno. Aparecendo como conversações (exposição de saberes), discussões (disputa de saberes) e monólogos (apropriação de saberes) e, poucas vezes, como troca e reconhecimento do outro (construção de saberes). Rememorando as palavras de Sócrates, avigoramos a idéia de que não existe diálogo entre seres que apenas discursam, mas entre sujeitos capazes de falar e escutar o outro e a escutar a si próprio num exercício de auto-reflexão. O diálogo possibilita situações de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível, ou seja, oportuniza aos sujeitos a participarem da comunicação, fazer uma auto-reflexão sobre as suas próprias concepções.

Averiguamos, mediante a contribuição de pensadores como Habermas, Schön, Mead, Piaget, Mühl, Tardif, Nóvoa, Benincá, Fávero, Mariotti, Demo e tantos outros, que o diálogo não pode ser tratado de forma exclusivamente instrumental ou como algo

piegas, afetivo (coisas dos “pedagogismos”⁷⁶). Mas, tratado com a seriedade que merece, pois ele é de fundamental importância tanto à formação dos nossos docentes, à prática pedagógica, à construção de relações cooperativas, no desenvolvimento da sua aprendizagem e na aquisição de habilidades de nível superior que o auxiliam a compreender e a interpretar melhor o mundo vivido e, assim, auxiliar a transformá-lo.

Segundo Habermas, é com base na linguagem que o ser humano compreende e transforma a realidade, a linguagem representa e cria novas realidades. Da mesma forma que a linguagem forma visões de mundo, é através dela que as criticamos. A linguagem é verdadeiro traço distintivo do ser humano, pois lhe atribui à capacidade de tornar-se um ser individual, social e cultural, fornecendo-lhe uma identidade e possibilitando-lhe partilhar estruturas de consciência coletiva. Para ele, o processo comunicativo leva o sujeito a refletir suas construções e, por meio de uma ação terapêutica, refletir suas falsas consciências, lançando-o a um processo de auto-reflexão que se dá em contato com o mundo vivido. A terapia que nos fala ocorre num processo de catarse que levará o sujeito a uma visão mais adequada da realidade, auxiliando-o a desvencilhar-se de falsos estereótipos e preconceitos que interferem numa adequada interpretação do mundo da vida.

A presente pesquisa não pretende apontar culpados, fazer julgamentos ou cair no que fala Mariotti (2001), no reducionismo do concordo-discordo, assim estaríamos nos distanciando da proposta dialógica e hermenêutica que é a de promover novas compreensões e entendimentos para que possamos visualizar de forma mais clara o contexto em que estamos inseridos e assim realizarmos escolhas mais autônomas. Para auxiliar nesse pensamento menciono Perrenoud (2002), que nos diz que existe na prática docente uma dimensão inconsciente e não inteiramente racional [...] as atividades de análise e interpretação crítica da prática, ou seja, a releitura dessa prática contribui para a modificação da ação pedagógica. Nesse processo, o professor pode tornar-se consciente das crenças, valores e conhecimento que estão influenciando o seu fazer e, dessa forma, ter melhores condições de modificação do seu comportamento profissional. Precisamos compreender também que a realidade de um indivíduo é a visão do mundo que sua estrutura permite perceber num dado momento. “Tal estrutura muda continuamente, de modo que essa compreensão, que num dado

⁷⁶ Utilizo o termo “Pedagogismo” em função do mesmo aparecer de forma recorrente na fala acadêmica com a conotação de depreciação à prática pedagógica, auxiliando a fragmentar ainda mais a teoria da prática, distanciando aqueles que deveriam se unir.

momento parece fora de dúvida e definitiva, pode não ser sê-lo mais tarde” (MARIOTTI, 2001, p. 9).

Dentro dessa perspectiva, acreditamos ser necessário repensar com maior seriedade a educação, o processo formativo dos nossos professores e a prática pedagógica desses formadores. As práticas pedagógicas, diante de um novo contexto que se apresenta e se modifica a todo o instante, precisa ser constantemente refletida num “movimento dialético constante” (ESQUINSANI, 2004, p. 122) que propicie uma dinâmica social e para as mudanças que se fazem necessárias.

O professor intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula, um cenário psicossocial vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro desse ecossistema complexo e mutante enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. Os problemas práticos da aula, referindo-se a situações individuais de aprendizagem ou a formas e processo de comportamento de grupos reduzidos ou da aula em seu conjunto, exigem tratamento específico, pois, em boa medida, são problemas singulares, fortemente condicionados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da aula como grupo social (GOMEZ, 1998, p. 365).

Enquanto profissionais da educação (independentemente das contingências que fizeram realizar tal escolha), é preciso recobrar a responsabilidade que assumimos na escolha da profissão específica, o compromisso e o comprometimento em auxiliar para a evolução de todos os processos que dizem respeito à função docente. É preciso sair do estado solipsista e passar a inteirar-se daquilo que se passa ao nosso redor. Participar de forma mais efetiva nas mudanças necessárias à educação, sejam elas nas políticas públicas, no processo gestor da instituição, nas relações comunicativas entre os professores, entre professores e alunos, entre escola e comunidade ou na busca por novos conhecimentos que sirvam de suporte à ação docente. Não pretendo aqui, ressuscitar a figura do professor “Atlas”, porém, anseio apenas refletir o quanto nos permitimos fragmentar mediante tantas especializações que nos conduziram a um olhar muito restrito a respeito do nosso papel enquanto docente, distanciando-nos da complexidade e amplitude da profissão e da sua função social.

“O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos

sociais a que pertencem” (SACRISTÁN, 1999, p. 66) e a partir daí deve ser pensada, não mais na condição solitária de um professor que detém o poder do conhecimento e apreende a responsabilidade de expor aos alunos o seu saber acumulado. O ensino passa a ser refletido não mais de forma individualista e sim coletiva e cooperativa, quando todos aprendem num processo de relações e trocas.

Ao nos referirmos a uma relação de trocas, reconhecimento do outro e entendimentos nos reportamos ao poder da linguagem em forma de diálogo. Não aquele diálogo disfarçado em forma de monólogo, mas aquele diálogo que se dá em condições “de plena reciprocidade, quando um indivíduo experencia a relação também do lado do outro, sem, contudo abdicar à especificidade própria” (BUBER, 2007, p. 8).

A proposta dialógica aqui apresentada não se baseia em discursos soltos ao ar, mas em diálogos ordenados e fundamentados que remetem a busca por novos conhecimentos. E estando essa proposta vinculada aos preceitos hermenêuticos, conhecer não está relacionado à simplesmente apoderar-se de novos conhecimentos e sim abrir-se a experiência do outro.

A hermenêutica se apresenta como teoria e prática ao mesmo tempo por contemplar três dimensões do conhecimento que se complementam: a teoria, a compreensão e a interpretação. Hermann (2002) afirma que a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Encontramos também em Mühl referências a cerca da importância da hermenêutica para o contexto educacional e na sua capacidade de esclarecimento.

A importância da hermenêutica no campo educacional oferece elementos para o desenvolvimento educacional e para a construção de uma formação mais humanizadora, crítica e transformadora. A hermenêutica representa uma rica fonte crítica para buscarmos entender os limites e as possibilidades das compreensões instituídas em diferentes contextos, especialmente no contexto educacional sob o predomínio das visões cientificistas e positivistas de formação (MÜHL, 2004b, p. 48).

Acredito que para que possamos promover mudanças mais concretas e aspirar uma educação que consiga imbricar o “real” ao “ideal” precisamos ousar um pouco

mais; quem sabe sermos um pouco mais utópicos. Mas, penso também que isso não será possível sem que consigamos sair do nosso espaço de buscas individualistas para um outro espaço, onde seja permitida a expressão e o reconhecimento do outro, na sua alteridade. Para corroborar tal pensamento, oferto a reflexão de Buber (2007) que nos diz que “toda vida verdadeira é encontro. Eu só existo na medida em que digo Tu ao outro, aceitando-o irrestritamente em sua alteridade, com a totalidade do meu ser, e por ele sou assim aceito. O Eu sem o Tu é apenas abstração” (p. 7).

Assim, finalizo o presente trabalho na esperança de ter contribuído para suscitar novos olhares e reflexões em torno do potencial do diálogo no processo formativo dos nossos docentes, bem como nas suas vivências.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Lucia. **Habermas: filósofo e sociólogo do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. **A razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARAQUIN, Noëlla, LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário Universitário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BENINCÁ, E.; ARAÚJO, Elenita. Teresinha Gomes de. O diálogo no cotidiano do educador. In: Eldon Henrique Mühl; Valdocir Antonio Esquinsani. (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. 1ª. ed. Passo Fundo: UPF, 2004, v. 1, p. 15-21.
- BENARDI, Lucí T. M. dos S.; GRADO, Cláudia M.; TAGLIEBER, José E. A relação teoria e prática na formação do educador. **Revista Contrapontos**. Volume 5 – n.1 p. 49-63. Itajaí, jan/abr. 2005.
- BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**. 3ª ed., Ijuí: Editora Unijui, 2001.
- _____. O paradigma da comunicação e a re-configuração do espaço pedagógico, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade: Confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 303 – 319.
- _____. A aprendizagem dos saberes em sua estrutura comunicativa como exigência de uma formação emancipadora. In: CENCI, Ângelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.), **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação Pedagógica**. Passo Fundo: Educação. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, LTDA., 2007.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. Brasília, 1990.
- CARBONARA, Vanderlei. Docência e Ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIVA, Evaldo A., SANGALLI, Idalgo J., CARBONARA, Vanderlei. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 127-142.

_____. O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia. In: RIBAS, Maria. A. C., **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CAIMI, F. E. A interação dialógica em sala de aula: as contribuições da teoria da linguagem e da aprendizagem. In: Eldon Henrique Mühl; Valdocir Antonio Esquinsani. (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004, v. 1, p. 22-37.

CENCI, Ângelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. In: CENCI, Ângelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 15-22.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à organização e controle**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. CNE/CP 009/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, seção 1, p. 31.

DALBOSCO, Claudio A. Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico. In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade: Confluências**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 341 – 373.

_____. Filosofia e formação docente, In: KUIVA, Evaldo A., SANGALLI, Idalgo J., CARBONARA, Vanderlei. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 37-56.

DAMIS, Olga T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 97-130.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: Metodologia Científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Desafios modernos da educação**. 8ª. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

ESQUINSANI, V. A. "Eles não me entendem!" - Reflexões sobre a necessidade do diálogo. In: Eldon Henrique Mühl; Valdocir Antonio Esquinsani. (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004, v. 1, p. 110-123.

FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antônio J. (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FÁVERO, Altair A., *Hermenêutica, Alteridade e Pluralidade em Educação*. In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade: Confluências**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 268 -283.

_____. O diálogo como encontro hermenêutico. In: FÁVERO, Altair, et. Al. **Diálogo & Investigação: perspectivas de uma educação para o pensar**. Passo Fundo: Méritos, 2007

FILHO, José C. S. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático, In: GAMBOA, Silvio S., FILHO, José C. S., (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, São Paulo: Cortez, 1955.

FONTES, Rejane de S. A construção do sujeito através da linguagem: um diálogo entre as teorias de Habermas, Bakhtin, Vygotsky e Foucault, **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, n.13, p.31-49, novembro, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**, 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto, In: FAZENDA, Ivani (Org.), **Metodologia da Pesquisa Educacional**, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1997, p. 91 – 115.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, Silvio, S. (Org.), SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, São Paulo: Cortez, 1995, 60-83.

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, Silvio, S. (Org.), SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, São Paulo: Cortez, 1995, 84-111.

_____. (Org.), SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GOERGEN, Pedro - Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica, In: DALBOSCO, Claudio A., TROMBETTA, Gerson L., LONGHI, Solange M. L. (Org.), **Sobre Filosofia e Educação: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**, Passo Fundo: Editora Universitária, 2004, v. 1, p. 111-151.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**, 2. ed., Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 125-140, 1999.

GOMÉZ, A. I. Pérez. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 4ª. Ed., Artmed, 1998.

HABERMAS, Jürgen. A filosofia como guardador de lugar e intérprete hermenêutico. In: **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2003a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa I** – Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 2003 b.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Dialética e Hermenêutica**, tradução de Álvaro L. M. Valls, Porto Alegre: P&PM, 1987a.

_____. **Conhecimento e Interesse: com um novo posfácio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987b.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação: instituições e problemas na recepção de Habermas**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Hermenêutica, Linguagem e Educação, In: TREVISAN, Amarildo L., ROSATTO, Noeli D., (Orgs.), **Filosofia e Educação: Confluências**, Santa Maria: FACOS – UFSM, 2004, p. 259-268.

HONNETH, Axel. **Reificación**. Un estudio em la teoría del reconocimiento. 1ª ed. – Buenos Aires: Katz, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto Córtes, Ed. Porto. 1995.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MACHADO, Nilson M. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARIOTTI, Humberto. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. **Revista Thot**, São Paulo, 76: 6 – 22, 2001.

MAZZOTTI, Tarso B. Formação de Professores: racionalidades em disputa, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. V. 74, n.177, p.279-308, ago. 1993.

MORAES, S. E. M. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: Nilson José Machado; Marisa Ortegoza da Cunha. (Org.). **Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática**. São Paulo: Escrituras, 2003, v. 23, p. 55-75.

MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. 9ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**, Passo Fundo: Editora UPF, 2004a.

MÜHL, Eldon H. Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente. In: MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir (Org.) **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**, Passo Fundo: Editora UPF, 2004b, para 38 – 51.

_____. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. (Org.), **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação Pedagógica**. Passo Fundo: Educação. Universidade de Passo Fundo, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: In: FAZENDA, Ivani (Org.), **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 29 – 41.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Porto Córtes, Ed. Porto. 1995.

NEUMANN, Laurício. Racionalidade, racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa. In: Textos Instigantes. Disponível em: <<http://lauricion.vilabol.uol.com.br/racionalidadeinstr.htm>>. Acesso em: 15 maio 2009.

NETO, Elydio, dos S. Aspectos Humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antônio J. (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**, Lisboa – Portugal: Edições 70 Ltda., 1969.

PAVIANI, Jayme. O agir formativo do professor. In: KUIVA, Evaldo A., SANGALLI, Idalgo J. CARBONARA, Vanderlei. (Org.). **Filosofia, formação docente e cidadania**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 21 -35.

PEREIRA, M.R. O Relacional e o seu avesso na ação do Professor. In: Lopes, E.M.T.. (Org.). **A Psicanálise escuta a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2001, v. 1, p. 150-172.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:**

profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. THURLER, Mônica; G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRESTES, Nadja H. **Educação e racionalidade - Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola,** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RIVERO, Maria L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais, In: RIVERO, Maria L., GALLO, Silvio (Org.), **A formação de professores na sociedade do conhecimento,** Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 79 -99.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves S/A, 1983.

SARAIVA, Irene S. Aprendendo com alunos: uma experiência dialógica no curso de pedagogia Anos iniciais. In: In: MÜHL, Eldon H., ESQUINSANI Valdocir (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar,** Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno, Consciência e ação sobre a prática como libertação-profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor.** Porto Editora, LDA. Porto – Portugal, 1999, p. 63-92.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio Paradigmático. In: GAMBOA, Silvio S. (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade,** São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-59.

SANTOS, Lucíola L. de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica, In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento,** Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.17 – 27.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIEBENEICHLER, Flávio. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação,** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica,** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGRÓ, M. Racionalidad, diversidad y formación pedagógica: iluminismo pedagógico y desafíos educacionales actuales. In: CENCI, Ângelo V.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.), **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação Pedagógica.** Passo Fundo: Educação. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 221-235.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIETO, Carina. A prática dialógica na comunidade de investigação: possibilidades de uma educação para o pensar. In: FÁVERO, Alcemira M.,[et al.]. **Diálogo & Investigação: perspectivas de uma educação para o pensar.** Passo Fundo: Méritos, 2007.

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. In: **Revista Educativa.** v. 9, n.1, Goiânia: UCG, 2006.

_____. A Racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender,** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.111-126.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica; G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 89-111.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade,** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Filosofia da Educação: Mimesis e Razão Comunicativa,** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Hermenêutica da Alteridade Educativa, In: TREVISAN, Amarildo L., TOMAZETTI, Elisete M. (Orgs.). **Cultura e Alteridade: Confluências,** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 127-142.

VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana L. (Orgs.). **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002, p.65-93.

VIANNA, Ilca O. de A. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros, In: RIVERO, Maria L., GALLO, Silvio (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**, Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 21-54.