

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

**O COMPROMISSO PEDAGÓGICO
COM A FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA
CRÍTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elaine Conte

**Santa Maria, RS, Brasil
2005**

**O COMPROMISSO PEDAGÓGICO
COM A FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA
CRÍTICA**

por

Elaine Conte

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2005

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**O COMPROMISSO PEDAGÓGICO COM A FORMAÇÃO DA
OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA**

elaborada por
Elaine Conte

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

**Amarildo Luiz Trevisan, Dr.
(Orientador)**

Nadja Hermann, Dr. (UFRGS)

Claudia Belochio, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 12 de maio de 2005.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram no desenvolvimento desse trabalho:

ao professor Amarildo Luiz Trevisan um agradecimento especial, pelo crescimento intelectual que me proporcionou, pela competência, entusiasmo e presença sempre amiga, que despertou meu encantamento pela Filosofia e Educação;

às professoras Nadja Hermann e Claudia Belochio pelas valiosas críticas, seriedade e rigor acadêmico com que analisaram o trabalho;

aos colegas do grupo de pesquisa “Hermenêutica, Formação Cultural e Educação”, especialmente à Cristiane Ludwig, Catia Piccolo Viero, Luiz Claudio Borin, Elenir Mousquer, Adalberto Dutra Rossato pela amizade, conversas bem humoradas e disposição em trocar idéias;

aos meus queridos Josué e Leonardo, pela presença sempre inquieta e pelo estímulo constante;

aos familiares pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo que me ofereceram durante toda a trajetória formativa;

à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e à Universidade Federal de Santa Maria pelo apoio financeiro e acadêmico para a realização da pesquisa.

"Quando secam os oásis utópicos estende-se um deserto de banalidades e perplexidade". — Jürgen Habermas, 1987

"Nunca consideres o estudo como uma obrigação mas sim como uma oportunidade para penetrar no belo e maravilhoso mundo do saber". — Albert Einstein

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria – RS/Brasil

O COMPROMISSO PEDAGÓGICO COM A FORMAÇÃO DA OPINIÃO PÚBLICA CRÍTICA

AUTORA: ELAINE CONTE

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e local da defesa: Santa Maria, 12 de maio de 2005.

O presente trabalho busca compreender o sentido do conceito de opinião pública na educação e averiguar de que modo a proposta de esfera pública de Habermas pode contribuir na produção da democracia educacional. O estudo discute o papel do professor numa sociedade marcada pelo aprimoramento das tecnologias de comunicação, em que se faz necessária a emergência de uma esfera pública ativa. Trata-se de enriquecer não só a investigação sobre a educação, mas também entender as implicações, desdobramentos e possibilidades desse tipo de análise lingüístico-pragmática no processo formativo. As bases teóricas desse trabalho hermenêutico estão na reconstrução empreendida por Gadamer e Habermas para que possamos estabelecer juízos analíticos sobre o conceito de opinião pública e criar novos horizontes para a interpretação das racionalidades educativas. A partir da análise sobre a constituição do saber formativo da racionalidade moderna, pretende-se repensar a formação dos professores mediante a crítica ao processo de racionalização e mercantilização dos conhecimentos, na tentativa de possibilitar ao professor a libertação da superlinguagem científica e da sublinguagem da comunicação massiva. Pensar sobre o compromisso pedagógico com a formação da vontade pública esclarecida é o ponto de partida para a transformação das mentalidades canonizadas na educação em direção ao acesso dos bens culturais no espaço público de discussão.

Palavras-chave: Opinião Pública, Educação, Formação de Professores, Hermenêutica.

ABSTRACT

THE PEDAGOGICAL COMMITMENT WITH THE FORMATION OF THE CRITICAL PUBLIC OPINION

AUTHOR: ELAINE CONTE

UNDER THE GUIDANCE OF: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Place and Date: Santa Maria, May, 12, 2005.

The present work seeks to understand the sense of the public opinion concept in the education and inquire of that way the Habermas's proposal of public sphere can contribute in the production of the educational democracy. The study discusses the professor paper in a society marked by the improvement of the communication technologies, in that is make necessary the emergency of active a public sphere. It is treated to not only enrich the inquiry about the education, but also understand the implications, unfoldings and possibilities of this type of linguistic-pragmatic analysis in the formative process. The theoretical bases of this hermeneutic work are in the reconstruction undertaken by Gadamer and Habermas for that we be able to establish analytical judgments about the concept of public opinion and create news horizons for the interpretation of the educative rationalities. From the analysis about the constitution of the formative knowing of the modern rationality, intends to rethink the formation of the professors by means of critic to the process of knowledge rationalization and mercantilization, in the attempt of enable to release professor of the scientific superlanguage and the massive communication sublanguage. Think about the pedagogical commitment with the formation of will public clarified is the starting point for transformation of the canonized mentalities in the education in direction to access of the cultural property in the public space of argument.

Keywords: Public Opinion, Education, Formation of professors, Hermeneutics.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 8 |
| 1. Ulisses e a trajetória da formação entre mito e racionalidade | 13 |
| 1.1. Contexto da pesquisa e metodologia | 20 |
| CAPÍTULO I – O DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO AUTÊNTICA | 26 |
| 1.1. A busca de sentido da formação na tradição pedagógica | 26 |
| 1.2. Uma tentativa de dialogar com a formação cultural e a hermenêutica..... | 34 |
| CAPÍTULO II – O RISCO DA FRAGMENTAÇÃO TECNOCRÁTICA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA | 39 |
| 2.1. Perspectivas de discursos vinculados à vida coletiva..... | 39 |
| 2.2. Os discursos oficiais sobre a formação de professores..... | 42 |
| 2.3. O discurso da modernidade e a formação de professores..... | 48 |
| 2.4. Formação docente e o discurso pós-moderno..... | 53 |
| CAPÍTULO III - OPINIÃO PÚBLICA, AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO 60 | |
| 3.1. Breve historicidade do conceito de opinião pública..... | 60 |
| 3.2. O debate em torno da opinião pública..... | 65 |
| 3.3. Comunicação e Educação: confluências..... | 69 |
| CAPÍTULO IV - PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DAS MUDANÇAS CULTURAIS | 73 |
| 4.1. Em busca da competência comunicativa na formação pedagógica..... | 73 |
| 4.2. A formação da opinião pública e o campo pedagógico..... | 76 |
| CAPÍTULO V - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OPINIÃO PÚBLICA | 80 |
| 5.1. O papel do professor na esfera pública..... | 80 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| REFERÊNCIAS | 95 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A idéia que apresento nesse trabalho visa aprofundar a discussão sobre a formação de professores e a sua relação com a formação da opinião pública¹, identificando os equívocos causados pela concepção unidimensional da formação e buscando encontrar um sentido mais humanizador à tarefa educativa. As possibilidades de uma aproximação entre a formação de professores e a opinião pública pode se estabelecer como antídoto para não sucumbir aos apelos de uma formação estritamente técnico-científica do professor. E isso se expressa na possibilidade do processo formativo estar inserido no mundo da vida, na medida em que se volta para a formação discursiva, através da leitura de imagens e conteúdos, que se sustentam a partir da necessidade de uma educação ética e estética para a vivência do espaço público.

Torna-se importante retomar e discutir o sentido da opinião pública nos cursos de formação de professores, para que os futuros educadores possam se valer de suas contribuições, estabelecendo novos sentidos às práticas docentes. Os cursos de formação de educadores não podem mais simplesmente explicitar modelos de ensino idealizados, mas necessitam contribuir para a interpretação e discussão dos problemas de sua realidade, com uma proposta construída reflexivamente a partir do reconhecimento intersubjetivo e hermenêutico da relação entre vontade pública e prática educativa.

Nesse enfoque, a formação do educador hoje aponta para a necessidade de ampliação do universo cultural dos professores para desempenhar seu papel na transformação sócio-política e cultural. A partir da análise de alguns documentos oficiais (*Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica*) que regulamentam a formação de professores no Brasil, é possível perceber a existência de uma verdadeira “ansiedade tecnicizante” proveniente de uma tradição positivista de se fazer ciência, onde o domínio da metodologia, compreendida como domínio de procedimentos e técnicas, assume papel essencial. São ecos dessa tradição que ressoam fortemente no campo educacional, materializando-se através de conceitos como

¹ Expressão cunhada na segunda metade do século XVIII conforme a expressão “opinion publique”. Designa o que se falava até então de “mundo dos leitores”, de “todo o mundo”, ou também simplesmente de “mundo”, mas em ambos os casos, trata-se de um “público que julga”, um modo de ver da multidão, que é questionável no cerne (Habermas, 1984, p. 40-41).

competências², habilidades, eficiência, produtividade, que buscam sua legitimação com base no melhor desempenho funcional dos professores. A esse respeito Hermann afirma que:

Desde as políticas até a organização curricular, o fazer pedagógico tenta se traduzir numa técnica (técnica de leitura, técnica de trabalho de grupo, técnica de pesquisa, passando pelas tecnologias informatizadas). A existência da técnica tem como pressuposto um certo aparato conceitual que permite a ação intervencionista. Não há nada de errado com a técnica, exceto quando ela tutela o processo [de formação] sem tornar explícita as bases de seu procedimento e quando ela pretende encerrar a produtividade de um processo – que consiste na abertura ao outro – em suas regulações lógicas (2003, p. 88).

Fortemente amparada na retórica do professor tecnicamente competente, a política oficial desloca as discussões teóricas e políticas da formação dos professores para a dimensão do aprimoramento do saber fazer, no qual o professor é convocado a mobilizar determinados saberes em situações concretas, a fim de obter maior eficiência nas suas atividades em sala de aula. Nos documentos oficiais que regem a formação docente destaca-se a necessidade do professor desenvolver competências para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, em contrapartida, deslegitima-se a necessidade da ampliação de competências políticas do professor. Uma formação docente centrada no conhecimento, na cultura e na crítica cede lugar a uma formação situada em competências, reconfigurando-se a imagem e a tarefa do professor e associando-se, de modo estreito, à escola, à formação do professor e ao mundo produtivo. Em vez de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado. Dessa forma, a lógica da racionalidade instrumental passa a governar as relações entre saber, produtividade e desempenho, reivindicando para si a legitimação da formação de professores. Nesse cenário, a educação acaba reproduzindo os códigos e imagens em favor de uma racionalização da dominação até a ponto de excluir a possibilidade da descoberta e da discussão na esfera pedagógica. Pode-se dizer que o reconhecimento não elucidado dos discursos político-pedagógicos tem demonstrado, no campo teórico e prático, uma convivência conflituosa na atividade do professor.

² Atualmente, a noção de competência tem permeado as várias iniciativas políticas da área educacional propostas pelo MEC. No entanto, esse discurso que tem o paradigma das competências como referência principal para a (re)organização técnica dos cursos de formação de professores, vem, na verdade, reforçando tendências predominantes na ação pedagógica, sustentado por uma ideologia que contribui para a busca de praticidade e produtividade, produzindo mais conformação do que a melhoria do sistema educacional público. A partir desses argumentos, Stroobants (1997) complementa que essa organização no mundo do trabalho pode ser entendida também como uma forma de codificar os conhecimentos, separando o saber e o fazer.

Nesse contexto, o estudo se propõe a averiguar a necessidade da formação de professores estar voltada à formação da opinião pública para não deixar os cursos de licenciatura presos a uma concepção cientificista da formação. Afinal, como Habermas assevera, pode-se dizer que o desenvolvimento da razão deve contemplar os aspectos técnico-científicos, normativos e expressivos. Nesse sentido, o endereçamento da formação no sentido da socialização da cultura evita recair no extremo de formar unilateralmente para apenas uma das dimensões da razão. Assim como o olhar desenvolvido na *Dialética do Esclarecimento*, de que o domínio completo da razão pelos imperativos da ciência e da tecnologia representa um retorno ao mundo mítico do qual o homem sempre procurou livrar-se. Por isso, é necessário contrabalançar a preocupação com a formação científica do professor com a idéia de socialização da cultura, através da formação da vontade pública esclarecida, para não criar o estigma do professor enclausurado em fórmulas abstratas e de difícil acesso para o grande público.

Diante disso, o trabalho trata de elucidar alguns critérios e significações para conferir uma maior qualidade à formação dos profissionais da educação, na tentativa de responder à pergunta: Qual o papel formativo desempenhado pelo professor no processo de socialização da cultura? Essa questão justifica a importância científica e cultural do tema compreendido como “O Compromisso Pedagógico com a Formação da Opinião Pública Crítica”, o qual não tem sido trabalhado suficientemente de acordo com o que o contexto atual exige. Desse modo, se faz necessário refletir sobre os hábitos formativos dos professores, clarificando sua tarefa em direção ao uso da razão discursiva no espaço público.

Considerando a importância do tema mencionado, procuro especificar alguns desacertos da modernidade e desafios da pós-modernidade, possibilitando uma análise crítica da atual formação de professores, para que não padeçamos de uma formação unilateralmente racionalizada pelo sistema. A recuperação dos potenciais cognitivos e culturais do projeto moderno, por Jürgen Habermas, constitui a centralidade dessa discussão, pois indica possibilidades para que a opinião pública torne-se uma instância crítica, face às novas exigências da pós-modernidade.

Com o propósito de maximizar a discussão, tomo como fonte inspiradora os textos de Habermas: “Política científica e opinião pública”, da obra *Técnica e Ciência como Ideologia*, e “Comunicação, opinião pública e poder”. Ao realizar uma análise dos referidos artigos, observa-se que o autor acredita poder substituir os propósitos da razão dominante pelo conhecimento emergido da pragmática da linguagem. Também admite que existe uma

“interrelação crítica” entre o saber especializado e político, que não só desnuda o exercício da dominação, apoiado ideologicamente, mas também o torna acessível a uma discussão de cunho científico. Essa expectativa se refere necessariamente à democracia, porque não reduz o processo de formação da vontade democrática a um procedimento regulado por aclamação a favor das elites dominantes, como era pretensão de uma política científicada. Em contrapartida, ele defende que “uma tradução bem sucedida das recomendações técnicas e estratégicas para a prática refere-se à mediação da opinião pública política” (1987, p. 114). Através de consensos democráticos, Habermas pensa em viabilizar o processo de emancipação, desenvolvendo uma sociedade justa e igualitária. Sem dúvida, a apropriação de um pensar crítico, mediado intersubjetivamente, pode proporcionar o desocultamento das implicações sistêmicas e racionalistas, operacionalizando novas competências nas dimensões da formação humana, assim como a produção de novas vias de esclarecimento da ação educativa.

Ao relacionar a temática do trabalho com a ótica habermasiana, fica claro que a teoria necessita trazer à razão o enraizamento do saber humano na prática social. O resgate das relações intersubjetivas pode acontecer pelo caminho da compreensão hermenêutica e da formação cultural, caracterizando-se como tarefa da educação comprometida com a formação da mentalidade coletiva e com o domínio do conhecimento que emancipa o ser humano. Nesse sentido, acredito que a discussão pragmático-lingüística de Habermas pode esclarecer as preocupações evidenciadas no interior do processo formativo de educadores, despertando novas significações para a educação na esfera social. Discutindo os pressupostos práticos da linguagem, atinge-se a valorização da vida e das experiências cotidianas, tornando o conhecimento sensível ao homem.

Acredito que a discussão identifica um modo que poderia auxiliar na tarefa de retirar a formação docente das amarras do conhecimento idealista que conduzem às práticas reprodutivistas. Além disso, mobiliza a reflexão dos professores para o entendimento de seu papel na sociedade, incentivando modificações na sistemática tradicional de formação e produzindo interessantes justificativas para a ação pedagógica. Ao situar os professores diante da pluralidade de opiniões e de formas de se relacionar com o conhecimento, procura-se um redimensionamento no desenvolvimento da formação de educadores para que o espaço pedagógico seja da confrontação de idéias, em que a iniciativa dos professores transite rumo ao domínio público da palavra. Pensar sobre o compromisso pedagógico com a formação da

vontade pública esclarecida é o ponto de partida para revigorar o poder crítico da educação na sociedade, em direção à transformação de mentalidades canonizadas na educação.

O trabalho busca promover o esclarecimento sobre o papel formativo do professor e sua tarefa na sociedade, a fim de favorecer a compreensão e interpretação dos discursos ideológicos, a consciência política de participação e a liberdade social. O teor das discussões revela que o professor, enquanto ator social, é um constante produtor de discursos e personalidades, pois decide o que será transmitido em termos de conhecimentos e gera novas condições interpretativas da realidade. A ampliação do universo dialógico poderá retomar a capacidade interpretativa dos professores, propiciando a análise da complexidade do ensino e o estabelecimento autônomo dos conhecimentos necessários para o agir educativo no mundo da vida. Sendo assim, compreendo que o processo formativo não deve privar os educadores do contato com as fontes culturais, mas oferecer estruturas de renúncia ao pensamento dogmático e acrítico de princípios exteriores às suas realidades, de maneira a possibilitar uma reconciliação com a cultura da qual fazem parte. O professor pode assumir um importante papel na sociedade e auxiliar na formação da opinião pública crítica, desbloqueando o diálogo suspenso na atualidade e colocando os temas para debate na arena pública.

A discussão sobre o papel da educação no espaço da formação discursiva da vontade pública redireciona a pedagogia moderna, sem incidir no encantamento do conceito reificado, presente no mundo da cultura, que adota atitudes rígidas, implicando na extinção das diferenças e na dogmatização do instituído. O esclarecimento do termo opinião pública poderá trazer importantes contribuições à educação enquanto elemento que, sem dúvida, pode colaborar para a renovação das bases filosóficas do discurso pedagógico. Afinal, tanto a escola quanto os meios de comunicação de massa podem tornar-se difusores de uma cultura contrária à própria democracia, favorável à estagnação do pensamento e impeditivo do exercício do pensamento crítico.

1. Ulisses e a trajetória da formação entre mito e racionalidade

Para ilustrar e problematizar o tratamento da temática, utilizo uma passagem arquetípica, já que a mitologia é a origem de toda a narrativa. A figura que segue contempla a análise realizada por Adorno e Horkheimer do canto doze da epopéia homérica, presente na *Odisséia*, como o início da confrontação entre mito e racionalidade, que nos leva a uma das principais articulações da *Dialética do Esclarecimento*.



De acordo com a mitologia Grega, as sereias viviam numa ilha do Mediterrâneo. Seu canto era tão belo que os marinheiros ao escutá-lo, não podiam resistir e acabavam cedendo aos encantos da natureza, jogando seus barcos contra os recifes. O astuto Ulisses, obrigado a passar com seu navio diante das sereias, mas advertido por Circe³ sobre os perigos do encantamento, tapou os ouvidos dos seus companheiros com cera e se fez amarrar os pés e as mãos ao mastro do navio. Além disso, proibiu que de lá o tirassem se, por acaso, ouvindo o canto das sereias, ele exprimisse o desejo de sair.

Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente, como muito depois, os burgueses que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio. O que ele

³ Circe é a deusa do retorno ao estado de animalidade, que se encontra, de acordo com o relato de Homero, na ilha de Egéia. Ela representa a regressão, na medida em que pode oferecer aos homens o prazer do esquecimento – esquecimento do objetivo da jornada pelo Mediterrâneo em direção a Ítaca (Commelin, 1983).

escuta não tem conseqüências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros - que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não de sua beleza - e o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar ao seu papel social. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 45).

É importante notar que Ulisses é tomado por Adorno e Horkheimer alegoricamente como a “civilização”, que tenta, através do sofrimento, se emancipar com vistas à dominação e manipulação da natureza, mas acaba se enclausurando na razão cientificista, matando a subjetividade. Uma das marcas mais importantes que os autores nos indicam para a compreensão do esclarecimento é a idéia de domínio da natureza, pois a subjetividade deveria passar da natureza à cultura. A construção do sujeito racional tem seu núcleo na mesma necessidade básica do mito que é o instinto de sobrevivência, autoconservação e angústia. É na luta contra as forças adversas da natureza que o homem nasce como sujeito histórico. Assim, Ulisses expressa o medo original da humanidade diante do desconhecido, do outro, submetendo-se voluntariamente à tortura subjetiva, para estabelecer a identidade do eu em relação à diversidade.

A racionalidade iluminista buscava romper com a visão mítica e substituí-la pelo procedimento científico com práticas regradas e metódicas. O medo da natureza não compreendida e ameaçadora tornava-se a necessidade de domínio da natureza interna e externa, ou até mesmo fazia deste domínio o fim absoluto da vida. Como dizem os autores, "o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens" (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 22). Nessa análise, desenvolvem uma reflexão sobre vários aspectos de nossa sociedade que conduziram a transformação da razão emancipadora em racionalidade instrumental.

A figura de Ulisses retrata um senhor que obrigava os outros homens a trabalharem em seu benefício, uma maioria destituída de consciência que trabalhava alienadamente em prol de uma autoridade que a comandava. Nessa interpretação, Ulisses, quanto mais era seduzido pelas sereias, mais se deixava fortemente amarrar. Analogicamente falando, quanto mais exercia seu poder sobre os homens, mais se tornava prisioneiro. Percebe-se que no próprio mito existe o impulso de dominação da natureza e do trabalho humano, e que o esclarecimento, que se fez duro o suficiente para destruir os mitos, a ele retorna. A partir da passagem mitológica de Ulisses é possível fazer uma analogia com o aprisionamento em que se encontra a formação do professor. Uma das vertentes comparativas está na atitude de Ulisses que põe em risco a coerência discursiva, porque constrói um mundo imaginário

controlado. Atualmente, existe uma tendência do trabalho educativo à despersonalização crescente, em decorrência da cientificização e tecnificação do processo formativo, que deixa de lado a individualidade dos educadores, desvalorizando a linguagem como espaço originário da experiência pedagógica. Por isso, a vivência da educação necessitaria reconquistar o espaço do diálogo no mundo da vida, tal como exposto na velha maiêutica socrática.

É possível observar na aventura de Ulisses sua incapacidade de saber interpretar o canto das sereias para resistir ao encantamento sem reprimir e violentar a natureza interna. Segundo Habermas,

na medida em que o mundo da vida de um grupo social for interpretado a partir de uma imagem mítica do mundo, os indivíduos a ele pertencentes, se vêem libertos do peso da interpretação, mas, em contrapartida, se vêem privados da oportunidade de chegar por si mesmos a um acordo suscetível de crítica (1987, p. 105).

Assim, também observa-se que as informações originadas das investigações científicas já não se dirigem imediatamente a um público discente ou a opinião pública que pratica a discussão mas, em geral, a um cliente que está interessado no resultado do processo de investigação, em virtude de sua aplicação técnica. Tal compreensão indica que uma sociedade científica só poderia constituir-se como sociedade emancipada na medida em que a ciência e a técnica fossem mediadas pela compreensão hermenêutica, que é orientadora do agir, em sintonia com a prática vital.

Nossa época é caracterizada pela racionalização do mundo da vida, que foi desestabilizado pelas construções intelectuais da ciência e da tecnologia do controle, infiltrados em todas as esferas da ordem social. Os imperativos consumistas, conformistas e individualistas vigentes na sociedade retratam a racionalização no plano da ação coletiva, que legitima uma educação alicerçada na idéia de técnico-pedagogização do ensino, mostrando as incoerências que tornaram a educação empobrecida de relações interpessoais e pensamento autônomo.

Diante da crise de legitimidade da educação, novas abordagens teóricas circulam nas instituições educativas, buscando respostas às questões pedagógicas que emergem da crise da racionalidade. Em termos gerais, os principais problemas diagnosticados compreendem a inadequada formação dos educadores, pouco críticos e criativos, a falta de hábitos de leitura e

de escrita de professores e alunos, os currículos e programas ultrapassados, a visão dicotomizada entre ensino e pesquisa, os conteúdos não atraentes e teoricamente pouco consistentes, e a pouca valorização, por parte dos poderes públicos, do profissional de ensino e da educação como um todo.

A Odisséia de Homero apresenta um ponto de vista paradigmático da racionalidade instrumental, que deixa de lado a exigência de pensar, tendo como conseqüência os aspectos egoístas, possessivos e dominadores da razão solipsista. A formação do educador também é submetida, por vezes, ao controle técnico através de manuais de metodologia científica redutores de pensamento e dinamizadores de procedimentos metódicos e rotineiros. De acordo com Adorno e Horkheimer, “o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (1985, p. 40). Em outros termos, Ulisses procura emancipar-se do medo em relação ao mito, dominando os fenômenos naturais através do saber racional, porém, ao término de tudo é como se o destino mítico, que com o esclarecimento se tentou aniquilar, exercesse seu poder punitivo com ainda mais potência, resultando na total mistificação das massas.

O canto mortal das sereias pode ser relacionado também com a indústria cultural, que exerce poder sobre os homens na medida em que anuncia a promessa de um prazer inofensivo, de felicidade, algo que parece não exercer poder sobre os homens a ponto de destruí-los subjetivamente. Na verdade, a indústria da cultura difunde uma formação regressiva que promove o consumismo e direciona certos estilos de vida, constituindo-se numa manifestação específica da razão instrumental. As expressões culturais são ajustadas aos valores universais promulgados pela mentalidade capitalista, o que mantém os indivíduos distraídos, alienados e conformados em seu tempo livre de trabalho com a situação social e política que estão inseridos. Nesse sentido, os indivíduos, ao invés de aproveitarem seu tempo no exercício de atividades criativas, acabam desperdiçando com um entretenimento que não lhes proporciona o enriquecimento cultural. Segundo os autores da *Dialética do Esclarecimento*, a fusão de indústria e entretenimento, na sua absoluta coerência e sistematicidade, é a herdeira das formas arcaicas do esclarecimento. Dessa forma, a cultura massificada do capitalismo tardio, sob o pretexto de entretenimento, lazer e diversão, promove a fuga da realidade e a ausência de reflexão sobre o existente.

Com um posicionamento de certo modo diferente da tese de Adorno e Horkheimer, que manifestam uma concepção apocalíptica do espaço da opinião pública em virtude da

mídia, Habermas (1987a) defende que os meios de comunicação massiva têm um potencial ambivalente na sua ação social, ao afirmar que:

contra essa teoria não somente é possível fazer as objeções empíricas que cabe defender sempre contra toda simplificação: que procede ahistoricamente e não tem em conta a mudança estrutural da esfera da opinião pública burguesa, e que não é o bastante complexa para dar razão as marcantes diferenças nacionais (HABERMAS, 1987a, p.551-552).

Destaca-se ainda que a contemporaneidade, marcada pelas mudanças tecnológicas e de opinião, provoca transformações no mundo do trabalho que causam espanto, temores e perplexidade, por isso a competência para a tomada de decisões torna-se necessária, impondo novos desafios para a educação. Essa situação, caracterizada pela ruptura com as práticas instituídas, exige dos professores a capacidade de escolher e tomar decisões que até pouco tempo eram definidas por autoridades externas. Segundo Freire (1989, p.43), uma das tragédias do homem moderno está em ser comandado pela publicidade, “ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões”. A compreensão do que ocorre é feita por uma elite que interpreta a realidade e emite abstrações unilateralizadoras, nivelando a população à massificação coletiva e à conformidade. O problema, porém, é que pouco da capacidade da pedagogia para fazer refletir tem chegado à esfera pública, pelo fato de não haver a necessária conjugação orquestrada entre a formação científica do professor e a socialização para o mundo da cultura.

De acordo com Habermas (1984), a discussão pública não significa apenas um encontro de várias individualidades, mas transcende a opinião individual e procura determinar a vontade comum, o bem comum no seu aspecto coletivo. Além disso, é público no sentido da abertura ao diálogo para que ocorra uma participação igualitária dos envolvidos, independentemente da posição econômica e social que ocupam. Contudo, esclarece que o debate público tem um poder superior porque favorece mais as idéias do que o político. Com isso, lança as bases para uma concepção de interações sociais dirigidas ao entendimento, nas quais a capacidade de argumentação dialética dos agentes, e não mais uma intencionalidade monológica dos mesmos, seja o elemento central da coordenação. Assim, é na esfera social e na cultura que devem ser coletivamente elaborados os destinos da sociedade, através da abordagem dos valores e das normas vigentes no mundo vivido.

A partir do ponto de vista da ação comunicativa, torna-se possível corrigir os excessos cometidos pela radicalização da razão instrumental e criticar o reducionismo do processo de racionalização social diagnosticados por Adorno e Horkheimer, uma vez que desloca o centro das atenções para a intersubjetividade, lingüisticamente mediada e relacionada com o agir. Dessa forma, a ação comunicativa realiza a passagem da subjetividade para a intersubjetividade e permite diferenciar uma relação dialógica (sujeito-sujeito) de uma relação instrumental (sujeito-objeto). Nesse entendimento, o agir comunicativo reorienta a razão instrumental, reconduzindo-a aos limites que podem fornecer uma contribuição ao caráter dialógico da educação e à organização das modernas sociedades de massa.

Embora Habermas não trate diretamente das questões educativas, deixa entrever nos seus escritos o panorama social em que se apóia o fenômeno educacional. Suas análises indicam que a relação entre teoria e prática pode ser entendida pela idéia de totalidade social. Para Habermas (1984), a sociedade é composta por duas esferas, a do mundo vivido (formação da opinião pública) e a do sistema (formação científica). Do mundo vivido fazem parte as certezas pré-reflexivas (o lugar de fundação do conhecimento teórico) que constituem o pano de fundo de todo e qualquer processo de comunicação. Habermas situa o mundo sistêmico, composto pelas ações que subsistem independentemente do processo comunicativo (personalidade, sociedade e cultura), caracterizado pela racionalidade instrumental, que trouxe consigo o paradigma da relação sujeito-objeto ou da consciência. Em decorrência, a educação, como parte do mundo da vida e do sistema, sofre o condicionamento da “colonização do cotidiano”, cujo sintoma mais representativo é a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação através da violência estrutural. Essa discussão relaciona-se de diferentes modos com a educação, pois esses dois mundos são o horizonte e o pano de fundo de toda manifestação cultural, contendo em seu interior a própria educação, compreendida como uma das principais formas de expressão da cultura humana. Assim, a abertura interpretativa para o âmbito da racionalidade comunicativa e do reconhecimento intersubjetivo poderá trazer novas perspectivas para a educação, no sentido de esclarecer o caráter puramente tecnológico da cultura vigente, que permanece alicerçado exclusivamente na ação instrumental e na racionalidade técnico-científica.

A transposição, sem mediação, do saber especializado para as esferas privadas e públicas do cotidiano pode colocar a autonomia e o sentido próprio dos sistemas de conhecimento em perigo e ferir a integridade dos contextos do mundo da vida. Com a relação complexa entre culturas de especialistas e culturas do grande público, evidencia-se que ainda

não são atingidos os paradoxos mais profundos da racionalização social, pois trata-se aqui de uma reificação⁴ da práxis educativa moderna induzida sistematicamente. No lugar da falsa consciência, hoje aparece a consciência fragmentada, que impede o esclarecimento do mecanismo da reificação, vivenciada como uma coisificação de formas da vida.

Na tentativa de encontrar interpretações alternativas para essa situação recorro a teoria da racionalidade comunicativa que se apresenta como uma nova moldura paradigmática fundamentada na linguagem, cujo objetivo é promover o entendimento, bem como construir o consenso⁵, respeitando e promovendo as diferenças individuais. De acordo com Trevisan (2002, p. 92) a proposição de Habermas defende “a força ilocucionária do ato de fala, isto é, a intenção de fala voltada para a busca do melhor argumento, guarda pretensões de veracidade que só podem se manifestar como um compromisso no uso público da razão”. A educação que valoriza a multiplicidade de dizeres caracteriza-se pela negação de fazer a educação sem o outro, isto é, não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos teóricos. Antes, trata-se de extrair da realidade novas formas de conhecer e interpretar o mundo, protagonizando idéias novas a partir de interações comunicativas com o mundo da vida. A linguagem desenvolve a objetividade das experiências comuns e as torna acessíveis dentro das comunidades lingüísticas, apresentando-se como instrumento de base para construção coletiva do conhecimento. Esse quadro fornece subsídios para repensar a formação do professor na atualidade para que exerça com autonomia sua fala educativa e torne-se um formador de opinião pública na estrutura social em que atua e não um mero reproduzidor de opinião, glorificando uma racionalização no plano da ação coletiva.

⁴ A reificação implica que o homem é capaz de esquecer que ele próprio é o autor do mundo humano, em virtude da ideologia de mercado que o desumaniza. “No conceito de reificação reflete-se o conteúdo normativo do modelo expressivista: aquilo de que não se pode ter consciência como sendo produto da sua própria atividade, restringe a produtividade pessoal, inibe ao mesmo tempo a autonomia e a auto-realização e alheia o sujeito tanto do mundo como de si mesmo” (Habermas, 1990, p.83).

⁵ A idéia de consenso em Habermas surge como possibilidade de reencontrar a razão esclarecedora, e associa-se a uma discussão responsável mediada por normas que racionalmente garantem o valor das atividades lingüísticas, tornando possível coordenar as ações conforme os recursos do mundo da vida, o que permite a socialização da cultura sem repressão. Considera que a garantia coletiva de existência humana depende da manutenção do acordo comunicativo, graças ao qual os indivíduos alcançam o entendimento, unindo-se pela validade alcançada no interior do reconhecimento intersubjetivo. O consenso segue a lógica do melhor argumento para a manutenção de acordos mínimos que possam socializar normas justas e assegurar a integridade vital do indivíduo. Significa o próprio processo comunicativo em que “diversos participantes superam a subjetividade inicial dos seus respectivos pontos de vista e perante uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram por sua vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas” (Habermas, 1987, p. 27).

1.1. Contexto da pesquisa e metodologia

A idéia de elaborar esse estudo surgiu da necessidade do enfrentamento de algumas questões originadas de uma prática, desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa no Curso de Pedagogia da UFSM, denominado “Formação de professores para o programa de Filosofia com crianças e jovens na escola”, orientado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan. A vivência acadêmica, trabalhando em projeto de iniciação científica, permitiu um contato interativo com os professores que atuavam em escolas públicas, o que possibilitou uma abertura ao questionamento sobre a própria formação inicial desses professores. Por essa via, pude discutir conceitos teóricos e metodológicos no sentido de revelar os nexos da educação com a “reconstrução crítica” da racionalidade social e contribuir para o melhor entendimento da realidade político-social que ela está inserida.

Foi essa motivação e interesse pelo processo formativo do educador que me levou a perceber a existência de uma acentuação no caráter técnico-científico da formação de professores dentro dos cursos de Pedagogia, que difunde a aplicação de modelos (como os diversos modismos pedagógicos) e relega para um segundo plano o interesse pela produção de aprendizagens formativas na prática social. Além disso, a ênfase atribuída ao subjetivismo do licenciado faz com que este seja visto como um “herói” que resolve individualmente os seus problemas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento formativo do educador acontece distante do contexto prático e aprisionado aos ditames cientificistas, em que o professor perde a possibilidade de dialogar intersubjetivamente e participar nas decisões e discussões culturais, abrindo mão da competência comunicativa e da possibilidade de ser um formador de opinião pública esclarecida.

Numa sociedade posta hoje sob o primado de saberes que se superam e se reconstróem não é mais possível pensar o ensino como mero repasse de conhecimentos magistrais depositados numa tradição cultural. Não se trata de abandonar o ensino em favor da pesquisa, nem de priorizá-la ou banalizá-la. Muito menos que a pesquisa busque um desenvolvimento das ciências e tecnologias à parte dos interesses humanos em jogo e à parte da formação dos novos sujeitos num mundo em constantes transformações. É insustentável pensar a idéia de ciência como um acumulado de conhecimentos nela armazenados, visto que esta se reconstrói como fluxo contínuo numa comunidade viva de pesquisadores dedicados ao debate sobre os processos criativos de ampliação de saberes.

Tendo em vista o atual cenário cultural, emerge a necessidade de refletir sobre a formação de professores, promovendo a reconstrução dos discursos pedagógicos em direção a uma cultura cada vez mais democratizada. Sob essa ótica, o professor não se limitaria em ensinar conhecimentos, mas insistiria em protagonizar saberes, reproduzindo o desejo pela descoberta e, principalmente, desenvolveria em seu público a capacidade de interpretação e transformação social. Nesse sentido, buscar uma cultura esclarecida não significa apenas fazer descobertas novas e originais, mas antes, socializar e difundir criticamente os conhecimentos já construídos no sentido de buscar consensos e pensamentos coerentes para a realidade presente.

Pelo fato de haver uma racionalização educativa que não responde às necessidades da sociedade contemporânea, introduz-se a necessidade de reconduzir a formação docente a partir de discussões mais atualizadas da cultura. Esse estudo ganha sentido pelo fato de que a educação se vale da complexidade de práticas discursivas e não discursivas que abriga, e é historicamente depositária de uma tradição interessada em transmitir o legado cultural da humanidade. Assim, me proponho a retomar, hermeneuticamente, as origens e as tradições da opinião pública, identificando os caminhos que permitiriam o diálogo de compreensão filosófica com a educação, e as possibilidades desse conceito tomar parte mais ativa no debate da formação pedagógica do professor.

Para proceder a essa investida, utilizo como atitude metodológica a hermenêutica filosófica de Habermas. Fiel à virada lingüística, ele acredita que:

a compreensão hermenêutica se endereça por sua mesma estrutura a garantir, dentro das tradições culturais, a auto-compreensão possível dos indivíduos e dos grupos, que oriente a ação, e uma compreensão recíproca entre os indivíduos e os grupos com tradições culturais distintas. Faz-se possível a forma de consenso sem coações e o tipo de intersubjetividade flexível, do que depende a ação comunicativa (1994, p. 222).

A partir da argumentação percebe-se que a hermenêutica é a forma que adquire a abordagem da reflexividade desenvolvida na vida dos homens que se comunicam pré-cientificamente e interagem socialmente. A atitude hermenêutica é um esforço interpretativo diário, sendo que é governada por um interesse cognoscitivo prático, devido a manutenção da intersubjetividade aberta que depende a ação comunicativa. Seguindo as caracterizações hermenêuticas, a pesquisa procura averiguar a necessidade da formação de professores voltar-se à formação da opinião pública, para desenvolver um processo crítico de comunicação que

torne os envolvidos no processo formativo conscientes das unilateralizações e limitações que configuram a própria formação.

Nesse contexto, a hermenêutica filosófica, segundo a ótica de Stein (1996), não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta, constituindo-se uma incômoda verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem. Para tanto, proponho reavaliar alguns dos antigos dilemas pelos quais vem passando o professor pela via da licenciatura, recuperando o sentido formativo do profissional da educação e integrando a discussão sobre o uso da razão discursiva e a educação. Dessa maneira, através da tarefa hermenêutica, a pesquisa procura incidir na tradução das informações científicas para a linguagem cotidiana da práxis, bem como, inversamente, a partir do contexto das questões práticas para a linguagem especializada. Justifica-se a escolha desta atitude metodológica devido a própria temática manifestar um interesse esclarecedor, com a intencionalidade de recuperar a dimensão histórica e o dinamismo da práxis dos professores como agentes históricos, produtores e socializadores de cultura, e ainda decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações. Afinal, “não temos até hoje ainda um modo de desenvolver a informação, a interpretação, a pesquisa, na área de ciências humanas, sem que de uma ou de outra maneira não tenhamos que remeter a textos” (Stein, 1996, p. 95).

Tal desafio se coloca como possibilidade de iniciar um trabalho compromissado com a formação da opinião pública crítica, incentivando a ação do professor frente aos desequilíbrios que a pós-modernidade apresenta. Nesse contexto, a pós-modernidade diz respeito

a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais (SILVA, 1993, p. 46).

Frente às mudanças que se operam na pós-modernidade, a sobrevivência da estrutura educacional torna-se problemática com seus conceitos, categorias e interpretações herméticas da modernidade. Nessas circunstâncias, a educação está situada num mundo permeado por identidades diversas, tecnologias eletrônicas, múltiplas narrativas, pluralidade de espaços públicos, novas formas de conhecimento e mudanças nos sistemas sócio-culturais que trazem novos desafios. Desse modo, é necessário que o processo formativo se estabeleça através do diálogo com o mundo da vida como o fio condutor do sistema educacional, da educação infantil à universidade, para que os sujeitos sejam capazes de publicamente justificarem suas

constatações e descobertas. Não é suficiente permanecer no nível das críticas que se fazem ao ensino informativo e enciclopédico, preso a grades curriculares sobrecarregadas, submetido aos rituais de aulas presenciais insípidas e repetitivas. Mas, buscar um ensino mais formativo, com maior participação e empenho de alunos e professores, que compartilham aprendizagens e críticas argumentativas como eixos para a reconstrução de conhecimentos e opiniões no espaço público. Assim, penso que a ação comunicativa do professor é um meio de construir o pensamento independente e não mais reproduzir o discurso dos meios de comunicação que, excluindo a conversação, promovem uma relação de inculpação e de incompetência entre os indivíduos e o sistema.

De modo especial, penso que Habermas nos ajuda a detectar certas patologias ocorridas ao longo do processo de modernização, que causaram o encolhimento da razão comunicativa frente aos avanços da razão instrumental e podem ter na educação tanto o ambiente de disseminação quanto de controle. Nessa perspectiva, o texto que segue propõe novos horizontes para a interpretação das racionalidades educativas e procura estabelecer juízos analíticos sobre o conceito de opinião pública, na tentativa de acentuar o compromisso pedagógico do professor com a formação da vontade pública esclarecida. Buscando efetivar uma visão geral do problema da pesquisa, o trabalho está dividido em cinco capítulos distintos e correlacionados.

O primeiro capítulo busca renovar as possibilidades de um sentido orientador para o agir pedagógico na formação humana que necessita estar voltado à formação da opinião pública, visando impedir a perpetuação da racionalidade instrumental na formação pedagógica. A retomada da discussão sobre a formação (*Bildung*) permite oferecer subsídios para uma postura de resistência dos professores em relação ao processo de debilitação da individualidade pela racionalização instrumental, visto que a formação em sua essência constitui a elaboração literária, pedagógica e filosófica do que hoje chamamos protagonizar o conhecimento. Efetivamente, a aproximação do conceito *Bildung* à pedagogia acontece no discurso que se produz em torno do processo formativo das humanidades, adquirindo uma semântica contrária ao sentido original do conceito com a idéia de educação mais instrumental e técnico-científica. Na proposta de reformulação da *Bildung*, a educação atua no sentido de traduzir para o mundo da vida conhecimentos que resultem na formação de professores que investiguem, socializem e produzam capital cultural. No elenco de discussões, a hermenêutica filosófica promove a interpretação dos enunciados teóricos e metodológicos que tornam viável o desenvolvimento da compreensão da sociedade, desvirtuando as vivências

pedagógicas enclausuradas na razão cientificista. De maneira bastante simplificada, aponto que a formação autêntica constituiria para a educação crítica uma manifestação de resistência aos conceitos idealizados pela esfera pública, desenvolvendo mediações interpretativas que revelam as abstrações provocadas pela indústria cultural.

O segundo capítulo pretende contextualizar uma série de razões que conduziram a formação científica do professor à perpetuação do sistema, estabelecendo com a teoria habermasiana uma crítica ao processo de racionalização da ciência moderna. Também procuro discutir a questão da crise da racionalidade que assola a cultura educativa contemporânea e os novos desafios impostos pela pós-modernidade. O estudo também procura caracterizar brevemente a situação que ocasionou o conflito vivido pela prática acadêmica, que causou o rompimento com os valores culturais e a linguagem, mostrando, de forma sucinta, o pensamento conservador presente nas políticas educacionais. Enfatizo a necessidade da pedagogia constituir-se com base na multiplicidade de discursos, que originam e configuram o discurso mediador da formação e informação coletiva, tendo em vista enraizar os professores no terreno das aspirações públicas. Dando ênfase à linguagem, procuro apontar algumas contribuições para o desenvolvimento do potencial pedagógico, procurando na obra de Jürgen Habermas elementos produtivos que revigorem o poder crítico e comunicativo da educação na sociedade. O debate sobre a influência do pensamento moderno na educação parte da constatação de um certo reducionismo cientificista que culminou no relativismo pedagógico, promovendo a desarticulação dos saberes com o mundo vital.

O terceiro capítulo faz um resgate histórico do conceito de opinião pública, buscando desobstruir o enrijecimento do termo que ficou submetido ao espírito cientificista moderno, retomando o valor da formação discursiva da vontade como construtora de consensos. Nessa parte, procuro analisar a historicidade do termo opinião pública no atual cenário social, interpretando alguns aspectos da linguagem que é concebida como garantia da democracia. Ao aprofundar esse conceito, tenho a intencionalidade de indicar algumas saídas para que a educação não permaneça subordinada aos meios de dominação e que não reproduza o processo de decisão corrente. Em vista disso, busco delinear os contornos de uma pedagogia baseada na linguagem, visando contribuir para o avanço dos debates em torno dos referenciais teóricos que sustentam a idéia de melhorar a competência comunicativa dos professores. Nessa linha de raciocínio, penso que a formação dos indivíduos para participar com mais qualidade dos destinos da esfera pública é algo inerente ao trabalho pedagógico, representando um dos aspectos mais importantes dos ganhos da modernidade. Não é

pretensão desse estudo mostrar a simples evolução da opinião pública através dos tempos, mas sim perceber que ela não está isolada do cotidiano e alheia à formação de identidades pessoais e coletivas.

O quarto capítulo dá atenção especial à necessidade do envolvimento da educação, de maneira mais enfática, com a idéia de formação da opinião pública crítica, discutindo as possibilidades do uso da razão discursiva no auxílio ao trabalho pedagógico em favor de uma ordem social baseada na esfera pública livre de dominação. Nessa abordagem, também é mostrada a necessidade de que a educação se responsabilize cada vez mais com os elementos sócio-político-culturais de formação democrática e com as demandas sociais. Contudo, através de uma formação pedagógica comprometida com o domínio público da palavra é possível fazer uma crítica ao processo educativo enclausurado na razão instrumental e clarificar os mecanismos distorcidos que transitam na comunicação.

O último capítulo propõe explorar cenários para que os professores possam agir como atores discursivos e contribuir para o estabelecimento da deliberação e de uma conversação pública relevante. Desenvolve-se a idéia de que o acordo entre opiniões poderia garantir a significação do conhecimento, de maneira a orientar as discussões através da razão comunicativa, representando a possibilidade da busca de outros entendimentos para a ação pedagógica. Apoiada na noção de racionalidade comunicativa, tal proposta mostra que a educação ainda é revestida das artimanhas do mundo administrado, pois a tarefa pedagógica restringe-se a exposição imediata e limitada de construções discursivas, subutilizando o seu potencial a caráter de consumo. Acerca disso, apresento uma discussão que versa sobre a formação pedagógica na esfera pública, que atualmente encontra-se submetida ao âmbito de reprodução instrumental, vinculando o automatismo de decisões prontas e conhecimentos fragmentados, o que causa a obstrução da linguagem e dificulta a ampliação da sensibilidade dos professores para questões relacionadas à socialização da cultura. O capítulo aponta que a formação pedagógica precisa ser pensada de maneira associada aos elementos sócio-históricos e culturais próprios dos atores sociais. Nessa dimensão, os professores são percebidos como atores discursivos que politizam e ampliam o debate público, de modo a fortalecer o processo democrático. Trata-se de um trabalho interpretativo que objetiva a reflexão, a partir da mediação entre os novos desafios da educação, e a necessidade emergente de uma esfera pública ativa.

- CAPÍTULO I -

O DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO AUTÊNTICA

1.1. A busca de sentido da formação na tradição pedagógica

O primeiro capítulo tematiza uma compreensão hermenêutica da formação (*Bildung*)⁶ moderna que entrou em crise, pondo em descrédito as noções de educação vinculadas ao humanismo. Ao relacionar a idéia da formação de professores com a esfera pública, identifico que essa analogia pode ser pensada para além da simples crítica à indústria cultural, preconizando que o ser humano em sua particularidade se realiza enquanto agente cultural em formação.

O texto apresenta uma análise crítica da constituição do saber formativo em relação às solicitações de uma época dominada pelos padrões impostos pela mercantilização cultural, renovando as possibilidades de um sentido orientador para o agir pedagógico na formação humana. A retomada dessa discussão implica na crítica ao processo de racionalização como coisificação e na libertação do professor da superlinguagem científica e da sublinguagem da comunicação massiva, já que a reprodução simplificada dos conhecimentos não atende aos compromissos da formação atual.

⁶ Buscando entender o significado de “formação”, chega-se à *Bildung*, que se define como uma palavra alemã surgida no final do século XVIII, imbuída de filosofia, estética, pedagogia e ideologia. O termo alemão *Bildung*, que traduzimos como formação cultural, é uma categoria chave do projeto iluminista da modernidade, que prevê uma formação crítica e esclarecedora da realidade, um processo formativo no qual acontece o cultivo da razão. Significa o processo pelo qual se adquire cultura, estando “vinculado às idéias de ensino, aprendizagem e competência pessoal” (Gadamer, 1991, p. 38).

A partir da análise sobre a formação (*Bildung*), é possível compreender a educação em toda a sua complexidade, conseguindo verificar os antagonismos inerentes ao processo social e cultural. Para Theodor Adorno (1996), a formação é considerada um sistema de forças que permanece em constante tensão e conflito, presumindo uma compreensão dialética do universo cultural. Adorno procura mostrar que no acontecer histórico do conceito de formação surge uma recaída à semiformação. À medida que a formação subjetiva da cultura fracassa, a integração do indivíduo na sociedade coloca-se como forma de sujeição social. A concepção de educação, balizada nos escritos de Adorno, é relevante para a crítica das condições sociais que fundamentam a universalização da semiformação (*hallbildung*)⁷, oferecendo subsídios iniciais para uma práxis de resistência a esse processo de debilitação da individualidade pela racionalização técnica.

De acordo com o pensamento de Gadamer (1991, p. 39), “a formação passa a ser algo estreitamente vinculado ao conceito de cultura, e designa em primeiro lugar o modo especificamente humano de dar forma as disposições e capacidades naturais do homem”. A expressão formação não se produz ao modo dos objetivos técnicos (exteriores), mas surge do processo interior da formação (imagem imitada e modelo por imitar) e se encontra num processo de constante desenvolvimento e progressão. Porém, adverte que “não é a alienação como tal, porém o retorno a si mesmo, que implica por suposto desorientação, é o que constitui a essência da formação” (Ibid, p. 43).

Para os teóricos da Escola de Frankfurt (especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse) a crise da razão está associada à ampliação dos controles científicos, ao uso do método científico e a supressão da ética na racionalidade positivista, que impediu a autocrítica e o questionamento sobre a estrutura normativa e tecnocrática da sociedade, representando uma ameaça à noção de subjetividade e ao pensamento crítico. O conhecimento foi reduzido ao domínio exclusivo da ciência e a pedagogia submetida a uma metodologia quantificadora, atrelada ao imediato, ao mundo dos fatos, que anula as noções de intencionalidade e de história. Tal posicionamento serviu como uma forma de hegemonia ideológica e conservadorismo político, camuflado com aparência de neutralidade e situado dentro de falsos dualismos. Ao clarificar as relações entre o poder e a cultura, os teóricos fornecem uma

⁷ *Hallbildung* é traduzida por semiformação para tentar respeitar o sentido global que Adorno procuraria imprimir ao termo. Registra, ao mesmo tempo, a limitação da finalização do processo (incompletude) e a plena validade do processo formador como tal, ainda que travado (Maar, 1992, p. 186). A semiformação apresenta-se como a redentora do embrutecimento da subjetividade do indivíduo, que converteu a formação (*Bildung*) em ideologia, em decorrência do crescente processo de hegemonia da indústria cultural, porém, ao invés da redenção, ela acaba reforçando o processo de embrutecimento do sujeito.

perspectiva sobre a maneira pela qual as ideologias dominantes são constituídas e mediadas através de formações culturais específicas.

Nesse sentido, insere-se o capitalismo tardio que caracterizou a formação (*Bildung*) como um processo de massificação da cultura promovido pela indústria cultural, retirando seu caráter crítico, interrogativo e transformador. Como alternativa para restabelecer a raiz conceitual do termo, Adorno (1982) postula uma concepção de sociedade, a partir da relação entre poder e cultura, que adquire um valor de esclarecimento e questionamento da base material da sociedade. A dialeticidade interpretativa dos processos sociais, culturais e educacionais configura o universo formativo do sujeito à vida real criticamente, no sentido de fazer o uso público da razão e transformar a realidade, partindo da própria criação histórica.

A ciência, a tecnologia e o conhecimento idealizados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de amenizar os sofrimentos da humanidade, de instruí-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertador. O resultado a que se assiste é a dimensão instrumental da razão que se torna onipresente, transformando-se em ferramenta de reprodução e de dominação. Conforme advertem Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento*,

se a opinião pública atingiu um estado em que o pensamento inevitavelmente se converteu em mercadoria e a linguagem em seu encarecimento, então a tentativa de pôr a nu semelhante depravação tem de recusar lealdade às convenções lingüísticas e conceituais em vigor, antes que suas conseqüências para a história universal frustrem completamente essa tentativa (1985, p. 12).

A indústria cultural é uma manifestação específica da razão instrumental, em que a vida é colonizada pela via do consumo, na qual os meios de comunicação de massa multiplicam a quantidade de sinais e imagens, que perpassam a educação, o trabalho e a vida particular. Esses meios afirmam-se cada vez mais como princípio educativo, pois cumprem perfeitamente duas funções extremamente favoráveis ao capital. Por um lado, reproduzem a ideologia dominante ao ocupar com sua programação o espaço de descanso e de lazer, e por outro, dispõem dos produtos culturais meramente como bens de consumo, criando modas, gêneros musicais, divertimentos que têm um caráter conformador. Para o professor envolvido pelos ideais presentes na razão instrumental resta a acomodação e a adaptação, colaborando para a reiteração do sistema vigente.

A opinião pública é definida desde o início em termos dessa manipulação, com ajuda da qual os detentores do poder político devem tentar harmonizar as disposições de uma população à doutrina e estrutura política, ao tipo e aos resultados do processo de decisão corrente (HABERMAS, 1971, p. 194).

A crise da noção moderna de formação aponta para o esgotamento de sentido da formação cultural e da opinião pública, pondo em crise as noções de educação vinculadas ao humanismo. Rouanet (1993) em sua obra *Razões do Iluminismo* concebe uma educação recorrendo ao ensino das humanidades e ressalva que essas disciplinas precisam contribuir para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária e imediata. Segundo Maar (1994), a educação crítica, por encontrar-se travada na sua experiência reflexiva, em virtude da identidade coletiva, prioriza o desenvolvimento adaptativo e despreza as diferenças e contradições, propiciando a semiformação. Assim, a educação rompe com o universo cultural e com a realidade concreta em que acontece a formação do indivíduo.

Reforçando essa idéia, Maar (1994) destaca o abandono da formação cultural (*Bildung*), no sentido da desarticulação da formação do sujeito com a formação do mundo como a causa da crise da sociedade e da educação. Nesse caso, a perda da experiência pela autonomização da razão conseguida objetivamente na ciência e na cultura, mas desenraizada do mundo da vida, impossibilita relacionar dialeticamente os mundos subjetivo e objetivo. Essa tendência hegemônica consiste no processo de imbecilização das consciências, devido a inexistência de esforços em questionar os produtos culturais que são consumidos, a quais valores e normas estão vinculados e a que interesses eles servem.

A educação está inserida no amplo problema da cultura, pois transmite os valores imperantes pela sociedade. Para Giroux (1983), o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da racionalidade crítica do iluminismo em forças repressivas da racionalidade positivista. Como resultado do desenvolvimento de novas capacidades técnicas, de maior concentração do poder econômico e de modos mais sofisticados de administração, a racionalidade de dominação estendeu sua influência a esferas fora do simples lócus da produção econômica. Assim, a cultura educativa ainda acredita no poder da linguagem técnico-científica, reproduzindo um discurso que subordina a consciência humana a um mundo de fatos sociais objetivados. Esse cenário, parece ter decretado a condição de reprodução e acomodação para a formação pedagógica, delegando para a posteridade as atividades de discussão, descoberta e criação, próprias da semântica da formação.

A reflexão sobre o conceito da formação revela um outro significado desde a emergência do método da ciência moderna. A pedagogia, ante as pretensões da modernidade, adquire um novo significado de formação, que se equipara ao emprego de técnicas de intervenção na realidade, centrando a compreensão da racionalidade apenas na dimensão cognitivo-instrumental e seus procedimentos. De acordo com Habermas (1987), quanto mais os procedimentos científicos levarem a uma visão reificada da ordem do mundo, ou seja, quanto mais mítica for essa visão, menor será o espaço de interpretação e de crítica dessa realidade.

No interior da instituição educativa, o conhecimento fragmenta-se em diferentes componentes curriculares que também passam a ser hierarquizados, tendo a racionalidade científica como valoração. Dessa forma, na medida em que a razão técnica foi sobrepondo-se às experiências cotidianas, o homem afastou-se do seu potencial formativo emancipatório e o conhecimento, como experiência plena de sentido, foi substituído pelo entorpecimento massivo. Constatamos que o progresso da universalização tecnológica faz com que as possibilidades emancipatórias da cultura só se conservem na dimensão ideológica. Por essa razão, a reapropriação da capacidade de autocrítica do professor passa por uma concepção educacional pautada na crítica do processo “formativo” atual, que é complacente com a semiformação, negando o sentido emancipatório da *Bildung*, como denuncia Adorno.

Em vista disso, parece-me urgente apontar uma saída para superar a semiformação do professor, que vive no atual momento histórico. Nesse contexto, a patologia determinante é diagnosticada nos cursos de formação de professores que tomam de forma isolada mundo da vida (formação da opinião pública) e sistema (formação científica), recaindo no extremo de formar unilateralmente para apenas uma das dimensões da razão, perdendo a visão de conjunto da racionalidade, isto é, a formação estético-literária e para as normas éticas. A teoria de Habermas propõe a articulação desses dois mundos para enfrentar o domínio da instrumentalização da razão entendida como ação tecnológica. A teoria habermasiana da reviravolta linguístico-pragmática torna-se um referencial importante nesse estudo, porque deixa de entender a linguagem como mera representação do pensamento, passando a compreendê-la como constituidora do saber. Nesse contexto, a linguagem torna-se a base hermenêutica de toda e qualquer formação conceitual ou teórica, visto que a ampliação dos horizontes teóricos se manifesta na linguagem, pois se reconhece que o ato formativo de construção do mundo é revelado na dimensão comunicacional inerente às ações pelas quais o homem estabelece sua relação com o mundo.

Habermas (1987) comentando Weber afirma que a passagem do mundo medieval para o moderno encontra-se no processo de racionalização, que se dá pela ampliação do saber empírico, da capacidade de predição, bem como do domínio instrumental e organizativo sobre os processos empíricos. Nesse contexto, se produz uma diferenciação de três complexos de racionalidade. O primeiro é o da lógica da verdade e do êxito, para a racionalidade cognitivo-instrumental, constituindo-se na atitude objetivante em relação à natureza e à sociedade, que envolve a ciência, a técnica e as tecnologias sociais. O segundo, é a lógica da justiça e da retidão normativa, que circunscreve a racionalidade prático-moral, constituindo-se na atitude de conformidade normativa frente à sociedade e à natureza, envolvendo o direito e a moral. Por último, é a lógica da beleza, da autenticidade e da veracidade, para a racionalidade estético-expressiva, que é a atitude expressiva frente à natureza interna e à natureza externa.

Segundo Habermas, podem ocorrer desequilíbrios entre esses complexos de racionalização quando um dos três componentes constitutivos da tradição cultural não é objeto de uma elaboração sistemática ou fica institucionalizada de forma insuficiente, ou ainda, quando uma das racionalidades se impõe de tal maneira que submete as outras ordens da vida. A diversidade de situações sociais de ação e das esferas da vida puderam ser absorvidas durante a história pela figura mítica ou pelas imagens religiosas e metafísicas do mundo, que conferiam unidade aos três aspectos do mundo da vida, através de seus arquétipos (Deus, natureza, razão). No entanto, na sociedade moderna já não se encontra nenhuma ordem legítima capaz de garantir a reprodução cultural das correspondentes orientações valorativas e das disposições para a ação. É por isso que Habermas desenvolve o conceito de ação comunicativa e centra seu interesse no entendimento lingüístico como um mecanismo de coordenação das ações da racionalidade.

Habermas defende um conceito de racionalidade que se projeta em duas vias, por um lado, a racionalidade cognitivo-instrumental, que tem a conotação de uma auto-afirmação voltada para o êxito no mundo objetivo pela capacidade de manipulação instrumental. E, por outro, a razão comunicativa, que objetiva o entendimento comunicativo com base na argumentação em que os participantes superam a subjetividade inicial de seus pontos de vista e se asseguram de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas. Habermas define a complexidade da formação como sendo o conjunto edificado de saber no qual os agentes comunicacionais, ao entenderem-se sobre algo que está no mundo, se munem com interpretações potencialmente consensuais. Para ele, nos

processos comunicativos de formação se constituem e mantêm conjuntamente a identidade do indivíduo e do coletivo.

Nessa perspectiva, Habermas indica que há formas de argumentação legítima que ultrapassam os limites da lógica formal indutiva. Pois esses limites da razão ameaçam a infraestrutura comunicativa através da coisificação, induzida sistematicamente, e do empobrecimento cultural. A tendência à coisificação representa uma racionalização unilateral da comunicação cotidiana que deriva da autonomização de subsistemas regidos por meios de controle (dinheiro e poder), invadindo com seus imperativos o mundo da vida. E o empobrecimento cultural indica o momento do rompimento com as tradições vivas (perda de credibilidade), que decorre da diferenciação entre ciência, arte e moral, as quais são trabalhadas agora por especialistas. Assim, o centro dessa desumanização consiste na cisão entre os âmbitos da ação formalmente organizados e o mundo da vida, decorrente da interferência dos meios de controle, que transformam tanto os indivíduos quanto as tradições culturais em matéria-prima para a planificação ideológica. O que se pode dizer é que a ruptura elitista da cultura dos especialistas com relação aos contextos da ação comunicativa conduzem ao empobrecimento cultural da prática comunicativa cotidiana.

Para Habermas, comportar-se racionalmente significa estar disposto a expor-se à crítica e participar de processos de argumentação. Tal processo está intimamente ligado ao de aprendizagem, pois implica a crítica de argumentos e posições, que deve levar para a correção das pretensões de validade defendidas. Por meio de um conceito ampliado de razão, o autor assume uma posição cognitivista no campo da ética, defendendo que as questões práticas (éticas) também podem ser decididas argumentativamente. Além disso, agrega aos âmbitos cognitivo-instrumental e prático-moral a manifestação de valores estéticos aprendidos na cultura, as manifestações psíquicas do processo de auto-reflexão subjetiva, bem como as manifestações simbólicas, que são as regras lingüísticas.

A razão comunicativa, voltada ao entendimento e fortalecida via educação, pode ser o caminho para reverter o cenário de competitividade, de egoísmo e de ausência de solidariedade que caracteriza o mundo de hoje. Seu caráter dialético é, ao mesmo tempo, espaço de infiltração da racionalidade sistêmica e de reabilitação da racionalidade comunicativa. Sob essa lógica, abre-se um leque de possibilidades para a discussão sobre a formação na medida em que mostra como a formação discursiva pode abarcar a necessidade da formação estético-expressiva, através da leitura de imagens e signos midiáticos, e a necessidade de uma educação ética para a vivência no espaço público. Do ponto de vista

ético, trata-se de tematizar os novos valores que substituíram os antigos, mas que chegaram carregados de interesses sistêmicos, e a de substituí-los por novos, que emergem da comunidade através de processos de entendimento. Nesse caso, é possível ultrapassar os limites impostos pela razão teórico/científica e restabelecer as dimensões do ético e do estético como inerentes ao processo educativo.

Contudo, torna-se necessário que o professor tenha uma postura de resistência e de crítica frente a formação cultural tradicional, para incentivar no seu público, por exemplo, a capacidade de decodificar a manipulação ideológica, unindo esforços para que a discussão coletiva possa ser potencializada no campo educativo. O professor que desenvolve os meios argumentativos através dos quais se pode obter um entendimento intersubjetivo acerca da pretensão de validade está mediatizando o processo pelo qual uma opinião pode transformar-se em saber.

Na tentativa de recuperar o potencial educativo da formação da opinião pública, a sua dimensão polissêmica e não unidimensional, Habermas chama a atenção para o fato de que “a cultura de massas recebe o seu duvidoso nome exatamente por conformar-se às necessidades de distração e diversão de grupos de consumidores com um nível de formação relativamente baixo, ao invés de, inversamente, formar o público mais amplo numa cultura intacta em sua substância.” (1984, p. 195). Na verdade, a dominação do sistema ocorre pela interferência dos meios de comunicação que, utilizando a indústria do consumo, servem como fonte de manipulação e controle do espaço público de discussão. Nessa mercantilização cultural, predomina um entretenimento que visa acomodação, substituindo a visão totalizadora do real por uma atitude imediatista de consumo, cujo foco reside no desvio dos estímulos que conduzem os indivíduos ao uso público da razão.

A exigência que se faz ao curso de formação de professores é uma mudança de atitude frente ao discurso da formação, para que o professor possa aprender a decodificar a manipulação ideológica produzida na sociedade atual, em direção ao cultivo dos valores democráticos na educação e no mundo da vida. Desse modo, constata-se que o enrijecimento do processo formativo se deve à perda de contato da cultura com o mundo vivido, que tornou a *Bildung* despojada de sua aura e prisioneira das fórmulas abstratas de difícil acesso para o grande público, porque segregadas ao domínio dos especialistas. Entendo que estabelecer o diálogo entre a formação e a pedagogia pode ser a possibilidade de incorporar críticas nas ações mediadas pelo condicionamento absolutizado das práticas de ensino, respondendo às necessidades da formação democratizada. Afinal, se a educação é eminentemente uma ação

social, ela não pode ser concebida como uma ação estratégica individual, mas sempre como uma ação intersubjetiva voltada ao entendimento. A seguir, discuto a possibilidade das propostas comunicativas e hermenêuticas contribuírem à ressignificação da formação pedagógica, apontando para a necessidade de restauração do compromisso pedagógico com a sociedade, sustentado nos princípios da ação comunicativa.

1.2. Uma tentativa de dialogar com a formação cultural e a hermenêutica

A educação desde que foi criada visa alcançar determinados objetivos, preservando valores culturais e históricos, pois traduz um sentido orientador da conduta humana. A idéia de tradição histórica é muito forte na educação, visto que as instituições educativas se formam a partir de correntes pedagógicas efetivadas no tempo que atribuem-lhe contornos próprios. Existe toda uma cultura pedagógica que forma e informa essa tradição, uma vez que a liberdade e o poder de crítica subsiste, permitindo a criação de algo novo, singular, ainda que fortemente referenciado ao passado. De acordo com Gadamer (1991), a essência da tradição consiste em existir no *médium* da linguagem, porque o ser é revelado na linguagem. Ao salientar a natureza essencialmente intersubjetiva da compreensão, situando as ciências humanas diretamente no mundo comum das práticas sociais como uma pré-condição para todo o conhecimento, define a linguagem como discurso público mais do que tradução do discurso anterior⁸.

Um dos destaques da teoria de Gadamer está na afirmação da impossibilidade da aplicação do conceito moderno de que a verdade pode ser alcançada exclusivamente através de métodos. A base da teoria gadameriana está na crítica aos métodos, especialmente pelo fato deles serem sempre resultantes de determinados períodos da história e, por isso, instrumentos limitados a uma época. Ao criticar o método ele também contesta o conceito de objetividade como elemento último de análise e estudo. Sua proposta defende que, em lugar dos métodos e regras que teriam por pressupostos a objetividade e a validade universal dos conceitos e verdades, deveríamos buscar o entendimento sobre o que possibilita o conhecimento em geral, uma vez que a verdade é, ao mesmo tempo, objetiva e intersubjetiva. Gadamer (1996) salienta que a hermenêutica deve opor-se à mentalidade científica moderna, pois esta limitou a verdade ao campo do cientificismo, objetivando e relegando as

⁸ Cf. HEKMAN, S. J. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Ed. 70. Rio de Janeiro, 1986, p. 179.

experiências do momento histórico, como a poesia e a estética. De acordo com essa lógica, o filósofo enfatiza a necessidade do resgate da historicidade da compreensão presente na tradição cultural e na linguagem, como forma de garantir a fusão de horizontes da interpretação.

A ênfase de Gadamer na historicidade da compreensão acrescenta, como Habermas advoga, uma dimensão importante à análise da linguagem. Para Gadamer não podemos nos livrar de nossos preconceitos através do uso de métodos, como de forma ingênua se pensava no período moderno, pois não há objetividade que consiga livrar-se das variantes históricas e das interpretações subjetivas. Assim, a relação essencial entre lingüisticidade e compreensão se manifesta no fato de que a essência da tradição consiste em existir no *médium* da linguagem, de maneira que o objeto preferencial da interpretação é de natureza lingüística. Em contrapartida, Habermas, ao buscar a compreensão pela linguagem rompe com a historicidade, que fundamentava a teoria gadameriana. Segundo Habermas, a razão hermenêutica será incompleta enquanto não assumir em si a reflexão sobre os limites da compreensão. A pseudocomunicação⁹ afasta apenas as confusões da própria linguagem e não as confusões de conteúdo. Desse modo, a racionalidade moderna da experiência de um consenso falso deveria sensibilizar os indivíduos para a influência dos interesses predominantes que estão por trás da manipulação da opinião pública. A um nível mais teórico, esse conhecimento pode traduzir-se numa contestação do conjunto de hipóteses comuns que nos chega como tradição.

Nesse sentido, a compreensão hermenêutica, preocupada com os fluxos da comunicação cotidiana, serve para ratificar o uso dominante da linguagem que é compatível com os limites do discurso cotidiano, garantindo a manutenção simultânea do acordo comunicativo tão necessário para que as tarefas de reprodução material possam ser socialmente construídas. É na comunicação cotidiana que a intersubjetividade das relações garante o entendimento e a autonomia dos indivíduos que se conhecem mutuamente e se entrelaçam com a cultura e a sociedade através de processos de formação pública e crítica de opinião.

A hermenêutica reconstrutiva de Habermas busca uma outra tradição interpretativa para as questões da aprendizagem que acontecem no seio da linguagem e ultrapassam os

⁹ A pseudocomunicação origina um sistema de equívocos que não pode ser reconhecido como tal, sob a orientação de um falso consenso. Numa pseudocomunicação os participantes não conseguem reconhecer uma quebra na sua comunicação, apenas um observador exterior percebe que os interlocutores não estão se compreendendo. (Habermas, 1992, p. 269).

padrões tecnicizados de conhecimento, conteúdo e método. A atitude hermenêutica permite rediscutir o corte promovido na educação com a cultura e o mundo da vida, estabelecendo processos interpretativos com as tradições e aprofundando as compreensões da realidade. Segundo Trevisan,

a perspectiva hermenêutica permite facilitar a compreensão dos estudos que aglutinam tendências clássicas do pensamento em construções filosóficas medievais, modernas e pós-modernas, pois, quando reflete sobre a faticidade do existir concreto e situado, tende a restaurar a diferença como raiz do sentido (2000, p. 173).

Habermas (1987) propõe o conteúdo da hermenêutica nas potencialidades da comunicação, justificando a linguagem como o lugar da compreensão. Daí se justifica a contraposição ao conhecimento rígido e metódico da modernidade. A dualidade entre sujeito e objeto, inscrita na rotina metodológica das ciências da natureza e do espírito (e que tem permeado os diversos saberes e práticas da educação), encontra-se no interior da crise da racionalidade moderna. Nesse sentido, concordo com Prestes (1996) ao se referir à educação como um campo ainda tributário da modernidade, que não permanece imune à realização de suas metas. Ao contrário, o colapso dos ideais iluministas coloca a possibilidade para a busca do “sentido da ação educativa”. Nesse viés, o projeto educacional não pode ficar submetido ao sujeito iluminista, desenvolvendo o conhecimento pela verdade e pela certeza, mas possibilitar a produção de um saber flexível, permitindo a produção de semânticas para a interpretação educativa.

Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação. (...) A educação é a ressonância de um amplo contexto histórico, para a qual convergem muitos dos ideais da humanidade. Com todo o direito, parte dessas idéias vão constituir nossa herança e o horizonte de sentido sob o qual se instauram nossas práticas. (PRESTES, 1996, p.88-90).

Torna-se necessário empreender uma ampliação da base interpretativa do conceito de formação para abarcar as contribuições das tradições humanizadoras. Afinal, a imposição dos critérios da racionalidade instrumental torna as intervenções educativas descontextualizadas e distantes do mundo vivido. O caminho da investigação hermenêutica ressurgiu atualmente como condição de acesso à educação na tarefa de reconstruir o elo vital com as tradições

culturais, propondo uma contextualização das intervenções educativas, rememoradas na linguagem. Na verdade, a hermenêutica procura ir à origem dos termos para recuperar um sentido que foi vulgarizado na atualidade, mostrando como a tradição pode contribuir para o entendimento dos problemas educativos, auxiliando na orientação crítica das dificuldades que se apresentam. A reflexão hermenêutica poderá formar consensos decisivos na qualificação das práticas pedagógicas, uma vez que a educação passa a compreender as necessidades próprias dos diferentes contextos, tecendo a formação cultural de indivíduos constituídos intersubjetivamente.

Penso que a dimensão comunicativa da racionalidade ativada pode provocar a fusão de horizontes da compreensão, permitindo o diálogo a respeito do tema entendido no mundo vital. A educação, que tem como objetivo o diálogo, é inseparável da interpretação hermenêutica, pois o professor traduz no discurso da comunicação pública os símbolos de um discurso deformado na linguagem privada. Colocando a questão nesses termos, a ação pedagógica teria como função o discurso de intérprete capaz de incitar a auto-reflexão, construída a partir de múltiplas vozes, e apreender as inibições que obstaculizam a autocrítica. É por isso que cada vez mais surge a necessidade de se questionar a formação dos professores e refletir sobre a tarefa social do educador, por meio de análises aprofundadas da cultura.

A formação de uma vontade coletiva, como uma das condições fundamentais da nossa cultura, se torna possível pela via hermenêutica, pois se relaciona com a arte de convencer e persuadir para questões práticas, de compreender um sentido lingüisticamente comunicável e inteligível. O processo hermenêutico é destacado por Stein (1996, p. 120) quando diz que “a crítica das ideologias só poderá, portanto, exercer sua função positiva, quando se inserir no horizonte mais amplo de um acordo social; quando aceitar, numa certa medida, a validade da tradição e da autoridade como fontes possíveis de mais liberdade e mais verdade”.

No contexto de uma auto-reflexão sobre as teorias autoritárias e objetivas da educação, percebe-se a existência de um saber ensinável e passível de dogmatização (instrumento de preservação da vontade pública) que provém da semântica transformada em tradição. Para Habermas (1989), em todas as esferas da sociedade é inegável a exigência de uma teoria da ação comunicativa na medida em que expõe o saber pré-teórico dos sujeitos capazes de linguagem e ação. Por sua vez, as reconstruções teóricas dos processos de aprendizagem podem ser traduzidas em crítica esclarecedora e práxis social.

Seguindo esse raciocínio, percebe-se que o princípio de socialização do saber pode redimensionar a racionalização social, na medida em que todos os aspectos de entendimento

da ação educativa estão centrados na idéia de um conhecimento lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir. No lugar da imposição autoritária do professor vem o debate participante, sob uma lógica argumentativa que constitui os diferentes campos da cultura, ou seja, processos de formação discursiva de vontade e decisões orientadas para a validação ou refutação dos saberes.

Afinal, se a linguagem é uma forma de agir no mundo, uma prática social concreta, e se essa prática visa superar a instância monológica e representacionista da linguagem que dominou a filosofia moderna, é de se supor que, no paradigma da intersubjetividade, deve haver uma possibilidade de reformulação da estrutura conceitual que dá amparo à formação cultural (TREVISAN, 2002, p. 125).

No contexto dessas reflexões, o desafio está em repensar e compreender a importância da linguagem na formação do professor para a produção e compreensão dos discursos que circulam socialmente, de modo a contribuir para a democratização do mundo da vida. Como intérprete hermenêutico, a pedagogia passa a se preocupar com as proposições e os procedimentos implícitos nas diferentes formas do saber, estimulando o discurso argumentativo como instrumento para a compreensão, orientação e condução da vida coletiva. Nesse entendimento, cabe ao professor o papel de restabelecer uma crítica social coletiva, conduzindo a humanidade ao desenvolvimento democrático e a reconstrução do sentido das ações educativas de modo que sejam encontradas, em todas as situações, soluções racionais e consensuais, para o destino do projeto da modernidade.

Em função do próprio contexto formativo dos professores, determinado por uma cultura institucionalizada e pela prática arraigada na reprodução das tendências pedagógicas, a partir dos fenômenos de consciência, é visível o encobrimento da razão que opera na própria prática comunicativa cotidiana. Essa discussão, em termos de crítica ideológica com a tradição, traz a preocupação que conduziu a formação pedagógica ao distanciamento das questões sócio-culturais, tornando o professor incapaz de inspirar idéias novas e de disseminar uma cultura contrária à regressiva. Assim, passou a reproduzir os padrões impostos pelas políticas educacionais e pela indústria da cultura, levando à subutilização da linguagem no espaço educativo. Resta examinar agora a possibilidade de conectar a teoria habermasiana e seu diagnóstico da sociedade com os problemas educacionais, no sentido de restabelecer o poder crítico da racionalidade pedagógica e o papel social da educação.

- CAPÍTULO II -

O RISCO DA FRAGMENTAÇÃO TECNOCRÁTICA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

2.1. Perspectivas de discursos vinculados à vida coletiva

Nesse capítulo discuto a tradução do saber científico para o mundo vital, através da análise crítica dos sentidos inerentes à linguagem, com a intenção de detectar qual é o papel que ela exerce no contexto educativo. À medida que todos os espaços da vida estão sendo ocupados pela racionalidade instrumental, a educação corre o risco de incorporar acriticamente um processo de racionalização que divide perigosamente âmbitos da racionalidade e se apóia nos meios sistêmicos, ligados a formas de comunicação orientadas a fins.

Habermas reconhece que atualmente a racionalização está profundamente vinculada à institucionalização do progresso científico e técnico¹⁰, tornando supérflua a formação da vontade democrática. A relação entre progresso técnico e mundo social da vida, e a tradução das informações científicas para a consciência prática não pode ser assunto da formação privada. Para Habermas,

A irracionalidade da dominação, que se converteu hoje num perigo vital coletivo, só poderia ser dominada através da formação de uma vontade coletiva, que se ligue ao princípio de uma discussão geral e livre de domínio. A racionalização da dominação

¹⁰ “Entendemos por *técnica* a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objetivados” (HABERMAS, 1994, p.101). Já o mundo social da vida significa *democracia*, ou seja, as formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas.

só podemos esperá-la de situações que favoreçam o poder político de um pensamento ligado ao diálogo. A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável (1994, p. 106).

Assim, a falta de relação entre ciência e opinião pública perturba, em princípio, o fluxo da comunicação. Juntamente com as formas de sabedoria individual desvanece também o contato sem coerções entre o investigador individual e o grande público. Nesse contexto, “a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social da vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias de ação racional dirigida a fins e de comportamento adaptativo” (1987, p. 74).

Ora, o saber reflexivo impõe-se todas as vezes que se pretende reconstituir a unidade quebrada, fragmentada ou dissolvida do homem, para que esse possa tomar consciência de si mesmo como um ser que tem uma identidade pessoal, bem como uma tarefa de existir e agir. Para Habermas, a emancipação “tem a ver com a libertação em relação a parcialidades (...). A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia” (1989b, p. 99).

Vale dizer que a proposta pragmático-lingüística de Habermas viabiliza sentidos práticos voltados para o reconhecimento argumentativo das perspectivas de discursos vinculados a uma vida coletiva bem organizada. Torna-se possível afirmar que as experiências hermenêuticas de compreensão exigem um panorama não-hierarquizado para o saber cultural, pois a instauração do diálogo intersubjetivo, da fusão do mundo sistêmico com o mundo da vida são fatores que tematizam a possibilidade de transformação da tarefa educativa. Uma das razões pelas quais tem-se despertado interesse em Habermas no campo educativo é a sua crítica à racionalidade instrumental baseada num conceito normativo de ação comunicativa.

A tendência da racionalidade moderna é de reduzir o processo comunicativo ao aspecto cognitivo-instrumental, transformando o conhecimento em uma mera relação do sujeito com o objeto. Essa racionalidade instrumental extrapola a esfera do sistema, invadindo o âmbito do mundo vivido e provocando, no entender de Habermas, a colonização do cotidiano. Segundo Prestes,

na teoria de Habermas há, por um lado, o mundo da vida dos grupos sociais em que as ações são coordenadas pelo entendimento e, por outro, o mundo do sistema que se regula a si mesmo através das ações em relação a fins. Considerações isoladas de cada um deles resultam em unilateralismo (1996, p. 84).

Nesse contexto, põe-se a questão da crise da racionalidade que assola a cultura contemporânea e, como parte dela, a crise da própria educação. As conseqüências do debate sobre a modernidade para o campo da educação partem de um certo “reducionismo cientificista” que culminou no “relativismo pedagógico”. O desafio a ser enfrentado pelos pedagogos contemporâneos e por aqueles que trabalham com a educação é o de fugir aos relativismos e as visões determinísticas do ato educativo.

A situação enfrentada pela educação na contemporaneidade confronta os professores com um emaranhado de teorias e pseudoteorias que acabam desestimulando-os a buscar uma saída racional, aceitando acriticamente a proposta que lhes parece de mais fácil aplicação ou reiterando a prática que tradicionalmente vinham desempenhando. Em conseqüência, não é necessário muito esforço para perceber indícios de que a educação de hoje não cumpre mais seu papel social, e o mesmo pode ser dito de seus profissionais. Essa situação mostra que os professores precisam levar em conta que informação não equivale a conhecimento. Ainda que possa parecer estranho, a informação também gera ignorância e deslumbramento tecnológico na ausência de marcos teóricos, conceituais e axiológicos que lhe dêem sentido. Se a sociedade deseja algum tipo de mudança, talvez seja o momento de prestar atenção ao processo formativo dos professores. Particularmente, assumo a posição de que pouca alteração haverá no cenário educacional se a formação docente não for constante objeto de preocupação, o que poderá alterar determinados quadros do atual cenário.

A denúncia de crise da educação é constantemente levantada por professores, especialistas da área e pela comunidade em geral. Essa constatação que toma uma dimensão consensual, também é observada por Goergen ao dizer que: “se a racionalidade e a normatividade estão em crise, a educação que ensina saberes e comportamentos é atingida diretamente por isso” (1996, p. 22). Ainda segundo Goergen, percebe-se que

o sistema educativo se vê diante do dilema de orientar-se para um saber teórico de elite que não terá serventia para a grande maioria que fatalmente estará fora de qualquer processo decisório ou para um saber prático, de segunda ordem, que a exclui de antemão desse mesmo processo (Ibid, p. 24).

Essa conjuntura educacional insere-se no interior do quadro de crises do sistema capitalista tardio, expressando o esgotamento da utopia da sociedade moderna, alicerçada

sobre o desenvolvimento científico-tecnológico e o planejamento estratégico. Essa atitude teórica se explica, segundo Habermas, porque a modernização instalada pela lógica de caráter funcional da esfera sistêmica conduziu “a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa cotidiana” (1994, p. 469). A racionalização do mundo formatou as esferas do conhecimento cultural, estabelecendo regras de ações orientadas pelas esferas do dinheiro e do poder, que acarretou na fragmentação do saber e desvalorização das relações intersubjetivas. No entendimento de Habermas, a socialização comunicativa não pode ser substituída pela socialização através do dinheiro e do poder sem produzir patologias. Uma das alternativas de reconstrução das relações sociais vislumbradas por Habermas acontece através de um aprendizado coletivo, no qual se apreende o manuseio das novas formas de organização, à medida que se desconstróem as formações opressoras mediante o diálogo intersubjetivo. Nesse sentido, transpõe um novo modelo educacional, superando os limites da educação baseada no cânone técnico-científico de reprodução ideológica.

A formação da capacidade discursiva e argumentativa do professor não o dispensa de uma sólida formação científica. Ao contrário, Habermas considera que os conteúdos e métodos científicos são uma importante conquista social, sendo indispensáveis para o desenvolvimento de uma sociedade emancipada. Todavia, a racionalidade científica é importante, mas insuficiente, sendo necessário pensá-la em uma relação responsável com a prática vital. Somente através do questionamento permanente dos saberes é que a educação poderá contribuir para a inovação do conhecimento e para o aperfeiçoamento das vivências sociais. Será preciso repolitizar o saber e colocá-lo novamente ao julgamento do público para que o professor realize sua práxis auto-reflexiva determinada por um interesse emancipatório do conhecimento, o qual não vige sem a decisão humana inclinada nesse sentido. Afinal, a competência comunicativa implica no processar permanente e responsável dos saberes, o que significa dizer que toda ação comunicativa também pode ser uma ação educativa, pois determina a formação de vontades.

2.2. Os discursos oficiais sobre a formação de professores

Torna-se necessário refletir sobre a pedagogia como o lugar próprio para a formação que entrou em descrédito porque voltou-se para si mesma, perdendo sua dimensão

comunicativa e sua relevância social. Essa situação ocasionou o rompimento com os valores culturais e com a tradição que considera a linguagem o meio através do qual se descreve o mundo e se interpreta a realidade. Agora são os dogmas da ciência moderna que se impõem como paradigmas de ação e que, por força de suas lógicas internas, não se submetem a processos de entendimentos próprios ao mundo da vida. Assim, a partir da modernidade, a história da constituição da razão científica descreve uma trajetória que começa com a afirmação do sujeito racional, vitorioso e crédulo na vocação natural do homem para a dominação do real, para a liberdade e para o progresso, e chega à contemporaneidade afirmando o fracasso desse mesmo sujeito, frente às exigências da racionalidade moderna e às suas expectativas de domínio do real.

Nesse contexto, pretende-se estabelecer caminhos, no âmbito da universidade, que contrariem o pensamento conservador da educação brasileira causado, em parte, por políticas educacionais autoritárias e imediatistas. Essa discussão permite que as exigências para qualificar o ensino originem-se nas universidades, potencializando a reversão deste cientificismo depositado na formação do professor¹¹.

As políticas educacionais que defendem a reprodução dos conhecimentos científicos, através da proliferação de técnicas e de metodologias, têm um efeito constante no processo de formação de professores, fazendo com que os mecanismos da cultura instituída sejam perpetuados. Essa tendência cultural induz os educadores a agirem somente a partir de uma razão individual, técnica, quantitativa, alterando os códigos de vivências humanas por relações fetichizadas, reificadas, egoístas e impessoais, em que a relação pedagógica e o diálogo não se processam.

À medida que a educação é chamada a voltar toda a sua atenção às exigências decorrentes da conjuntura econômica, como, por exemplo, a educação profissionalizante, abandona progressivamente a tarefa de pensar a sociedade e o ser humano na perspectiva educativa de sua humanização e defronta-se com tarefas empíricas cujas respostas se legitimam a partir de critérios de utilidade e performatividade sistêmicos. No sentido de contextualizar a atual crise no processo de formação pedagógica, voltado para o mercado de trabalho, merece destaque as colocações de Adorno e Horkheimer ao acentuarem que “o

¹¹ No *Plano Nacional de Educação* pode-se ler que “as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições, apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos.” (2000, p. 72).

pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade” (1985, p. 184). Com o advento da reprodutibilidade técnico-científica há uma tendência à redução da necessidade de refletir, problematizar e pesquisar nos espaços das escolas e universidades. De fato, um exame ainda que superficial da educação formal revela que a racionalidade dominante é a instrumental/estratégica, voltada ao êxito. Tudo na educação converge para adaptar o indivíduo às expectativas do sistema e, particularmente, ao mercado de trabalho.

Além dessa perspectiva, pode-se analisar como as *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica - DCFPEB* (2001) redimensionam a formação de professores sob o argumento principal de que a formação docente deverá se adequar às exigências trazidas pelas novas demandas do processo de reestruturação produtiva e às transformações tecnológicas ocorridas na esfera social. A nova configuração da formação de professores visa, com isso, adequar os currículos aos novos perfis profissionais que emergem dessas transformações. Em suma, esse documento pretende adequar a formação de professores ao atendimento das demandas profissionais impostas pelo mercado globalizado. Para tanto, a concepção de competência torna-se nuclear no direcionamento da formação de professores.

A noção de competência atribuída ao professor se refere,

não só (ao) domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (DCFPEB, 2001, p. 28).

É possível observar algumas contradições nesse parágrafo no que diz respeito ao “domínio dos conhecimentos específicos”. Na atualidade, os conteúdos a serem trabalhados são determinados *a priori* pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs* (1998) que trazem consigo a padronização em âmbito nacional, o que impede, de certa forma, a liberdade na “tomada de decisões”, ferindo diretamente a autonomia dos professores em relação a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. As considerações presentes nos PCNs modelam e conformam o trabalho pedagógico com intenções de estabelecer um controle sobre os saberes, currículo e a avaliação. Um exemplo disso é o termo transversalidade que tem a ver com uma

organização claramente disciplinar, na qual são alinhados "em cinza claro", os temas transversais escolhidos para serem trabalhados. Entendo que para resolver os problemas da sociedade de maneira mais justa e igualitária é necessário que a transversalidade preexista sobre os conhecimentos disciplinares, para que possam ser mobilizados a fim de responder às questões que surgem no mundo da vida.

De fato, para os elaboradores desses documentos, é na aprendizagem dos conteúdos (pré-determinados) que se dá a construção e o desenvolvimento das competências necessárias a quem vai ensinar. Porém, essa noção de competência não leva o professor a desenvolver atividades que facilitem o aprendizado do aluno no sentido de que os mesmos se tornem críticos e autônomos, mas, simplesmente, apresenta-se como forma de capacitar o professor apenas para a execução de tarefas e hábitos necessários à nova organização social que tem na competição e na mercantilização seus elementos privilegiados.

Com a ênfase atribuída à construção de competências, o discurso oficial não procura legitimar a formação de professores a partir de um metadiscurso (seja ele especulativo ou de emancipação), mas sim, afirmar sua legitimação com base na otimização da performance que deve ser garantida através do processo de construção de competências e habilidades necessárias para o bom andamento das atividades dos professores e do próprio sistema social como um todo. Orientadas pela perspectiva do melhor desempenho, as instituições de ensino superior passam a assumir fins basicamente funcionais. Com isso, os cursos de formação tendem a dedicar grande ênfase à dimensão técnica da formação e à concepção operacional do conhecimento. Princípios de uma racionalidade instrumental passam a governar a política oficial de formação e procuram realizar um maior aprimoramento no “saber fazer”, a fim de possibilitar aos professores durante o seu processo de formação, uma maior eficiência nas atividades específicas de sua área de atuação. Tal perspectiva é responsável, em grande parte, pela legitimação de um discurso educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro do processo de formação de professores.

A compreensão de construção de competências na política oficial é situada em um horizonte discursivo que procura sua legitimidade não a partir das dimensões técnica, política, ética e estética da formação, mas na otimização da performance dos professores e no melhor desempenho funcional das instituições formadoras. Para tal, “os professores deverão mobilizar competências para acessar, processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação” (DCFPEB, 2001, p. 70).

Ao que parece, as dimensões histórica, política, cultural e filosófica são secundarizadas no processo de formação de professores em nome de uma ansiedade exacerbada pela praticidade no uso dos conhecimentos escolares. As atribuições delegadas aos documentos oficiais que sustentam os projetos de formação de professores não são de formar sujeitos críticos e emancipados ou cidadãos culturalmente educados, mas de construir, no processo de formação de professores, as competências operacionais necessárias para o bom funcionamento do sistema social.

Nesse sentido, é possível, a partir das suposições da teoria da ação comunicativa, fazer uma crítica às perspectivas da formação do professor voltadas exclusivamente à relação meio-fim. Para ilustrar essa discussão, recorro a Habermas quando diz que

a direção do progresso técnico é hoje determinada ainda em grande parte pelos interesses sociais que provêm espontaneamente da coação à reprodução da vida social sem que sobre eles, enquanto tais, se reflita e sem que sejam confrontados com a autocompreensão política esclarecida dos grupos sociais (1987, p. 119).

Para auxiliar a reverter a defasagem de humanização nos currículos deixado pelas políticas públicas de educação, que contribuem para a manutenção do *status quo*, defendo uma proposta que ultrapasse a sofisticação instrumental e tome como base o processo de formação acadêmica. O agir comunicativo pode ser cotidianizado como processo intrínseco à formação propedêutica de professores de forma a reintroduzir a relação entre saber especializado e prática vital, observando o indivíduo como ser histórico, factual e transformador da realidade.

O professor, pelo exercício do diálogo crítico não busca somente o conhecimento, mas adquire uma atitude política frente ao desconhecido e aos limites impostos pela sociedade, reorientando também as necessidades sociais, pois sabe que as informações constituem parcelas dispersas de saber. Para tanto, os pedagogos precisam criar condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros, desenvolvendo um discurso e um conjunto de suposições que lhes permitam atuar mais especificamente como intelectuais transformadores¹². Para que este hábito ocorra, a prática comunicativa precisa ser, a rigor, apreendida durante sua trajetória no curso de Pedagogia, para que não se converta

¹² Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas (Giroux, 1997, p. 31).

numa mera caixa de ressonância de normas externas e num discurso que impede o exercício do pensamento crítico.

Nas palavras de Trevisan (2000, p. 99), “o problema da redução da educação a procedimentos rotineiros e acabados é o mesmo da prática científica, exposta às dificuldades inerentes à racionalidade iluminista em abordar temas que põem em risco a coerência discursiva”. Trata-se então de uma visão não reducionista da formação pedagógica, que sugere relações novas e restabelece o fluxo da comunicação, no sentido da abertura à sensibilidade do professor, à consciência de sua prática intelectual e à responsabilidade social de sua atividade. A educação supõe a capacidade dos sujeitos de acompanhar e promover a mudança, também diz respeito à possibilidade dos homens de reprogramarem-se em função de novos conhecimentos, o que não é possível alcançar com uma atividade pedagógica solipsista, mas com produções culturais intersubjetivas e inseridas no contexto social. Contudo, é preciso formar professores para que sejam construtores e protagonistas de conhecimento para socializá-los e enraizá-los no terreno das aspirações públicas.

É fácil perceber que a educação privilegia o lado cognitivo e instrumental em detrimento das demais dimensões humanas. Diante dessa realidade, o que sugere o conceito de razão comunicativa de Habermas é o repensar de todo o processo educacional segundo o modelo de razão que se assenta sobre a intersubjetividade voltada ao entendimento na busca de novos acordos, que sirvam de base para uma ação reorientada que permita a recuperação das dimensões perdidas do ato educativo. Na verdade, não se trata de negar a importância do cognitivo-instrumental, mas de correlacioná-lo às dimensões normativa e expressiva, recuperando uma visão integral do ser humano.

Em certo aspecto, é necessário manter vivos, no seio da discussão, impulsos teóricos e desafios críticos que a teoria educacional pode colocar com proveito na sua agenda de debates, contribuindo no sentido de fornecer elementos para uma compreensão crítica do ato de produção do conhecimento em educação. A análise do discurso pode ajudar a levar adiante um processo de desmascaramento da linguagem pedagógica e desvendar o paradoxo de sua rotina lingüística que consiste na ocultação do discurso do poder econômico e burocrático.

2.3. O discurso da modernidade e a formação de professores

Pensar a modernidade não é tarefa das mais fáceis, sobretudo quando se sabe que uma das grandes marcas do nosso tempo é a ausência de modelos, de paradigmas. Em poucas palavras, pode-se dizer que o discurso moderno forjou a imagem de um mundo esfacelado, descentrado, fora dos eixos. Isso, evidentemente, trouxe como consequência direta uma pluralidade de pontos de vista e de interpretações que jamais se unificam, seja no campo da educação, da arte, da moral ou de qualquer outra esfera da civilização. É claro que essa é uma imagem caótica da modernidade, mas sem dúvida é uma visão bastante fiel da dinâmica contemporânea. De certa forma, também a pedagogia se fez refém desse discurso ao abandonar os seus parâmetros tradicionais em prol das novas correntes de pensamento.

A educação faz parte do debate sobre a modernidade, ocupando um papel bem determinado e significativo na interpretação social. A modernidade é entendida por vários autores como sendo uma etapa da sociedade que teve suas bases amplamente estabelecidas e definidas no final do século XVIII, principalmente em torno das propostas do Iluminismo, sendo a racionalidade seu ponto principal. Nesse sentido, a modernidade se apresentou na sociedade não como algo definitivo, mas como uma construção, buscando suas bases num conjunto de proposições cujo centro está na perspectiva do uso eficiente da racionalidade. Era com o desenvolvimento pleno da racionalidade que a humanidade alcançaria a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição e do uso arbitrário do poder.

O projeto da modernidade se propunha, em termos de conhecimento, a distinguir ciência, arte e moral em ramos específicos, sem o controle de autoridades instituídas. O Iluminismo visava ao desencantamento do mundo, propondo colocar o ser humano acima do medo dos mitos, bem como substituir a imaginação pelo saber. No entanto, a crença dos iluministas no poder emancipador da razão fracassou, revelando a emergência de uma nova *barbárie*, a racionalidade instrumental, em que proliferam os princípios individualistas, relativistas, particularistas, deterministas e o esoterismo.

Diversos autores concordam que se pode identificar diferenças significativas entre o projeto da modernidade e o perfil que assume a sociedade atualmente, pelo menos naquilo que Habermas descreve como sendo o projeto da modernidade:

O projeto da modernidade formulado no século XVIII pelos filósofos do Iluminismo consistiu em esforços que visavam a desenvolver tanto a ciência objetiva, a moralidade universal e a lei, quanto a arte autônoma, conforme sua lógica interna. Este projeto pretendia ao mesmo tempo liberar o potencial cognitivo de cada um desses domínios no intuito de livrá-los de suas formas esotéricas. Os filósofos iluministas almejavam valer-se deste acúmulo de cultura especializada para enriquecer a vida cotidiana, ou seja, para organizar racionalmente o cotidiano da vida social (1980, p. 88).

De modo geral, se pensadores contemporâneos concordam sobre a visão da modernidade e seu projeto, bem como nas críticas a ele, as soluções para as questões atuais têm sido as mais diversas. A partir do confronto analítico com a teoria sistêmica (Parsons e Luhmann) e com a hermenêutica filosófica de Gadamer, Habermas retém os conceitos de sistema e mundo da vida, os quais, inseridos no contexto da teoria da ação comunicativa, formam dois pilares básicos de sua teoria social. Esses dois mundos distinguem-se entre si por modelos de ação diferenciados. O sistêmico se orienta pelo modelo de ação estratégico-instrumental, ao passo que o mundo da vida é constituído pela ação comunicativa. Assim, a colonização do mundo da vida significa o predomínio do emprego instrumental da linguagem em detrimento de seu emprego intersubjetivo voltado para o entendimento. Habermas julga extravagantes os programas que visam negar o projeto da modernidade como possibilidade social de construção, uma vez que defende a possibilidade e a necessidade de buscar uma comunicação consensual.

A perspectiva adotada por Habermas (1992) quer investigar a modernidade dentro do plano social como um projeto inacabado. Nesse contexto, admite que a modernidade produziu a separação entre ciência, moral e arte, e uma cultura de especialistas, determinando um distanciamento para com o público em geral. Por isso, na sua opinião, a descrença hoje é generalizada, uma vez que essa fragmentação não pode mais dar conta da interpretação e produção de sentido da realidade social. Vale dizer que, para Habermas, é possível apontar uma saída a partir da própria crítica à modernidade, superando a fragmentação existente como uma reaproximação entre cultura e prática cotidiana.

Segundo os critérios da racionalidade moderna, não é possível alcançar um acordo sobre um sistema coletivo de valores pela via da discussão racionalmente esclarecida no espaço público. No lugar do debate geral sobre as questões práticas, parece registrar-se uma tendência irresistível ao exercício burocratizado do poder, complementado por um espaço público reduzido a espetáculo. De acordo com Habermas, a consciência tecnocrática apresenta-se deficitária, pois, “nesta utopia negativa de um controle técnico sobre a história, o

homem não somente aparece como um *homo faber* que se objetiva a si mesmo em suas realizações e produtos, mas também como um *homo fabricatus* totalmente integrado em seu aparato técnico” (1998, p. 29). Nesse entendimento, a discussão racional não pode centrar-se exclusivamente nos meios técnicos, pois o controle científico dos processos naturais e sociais não eximem os indivíduos da ação. Entretanto, é o modo de pensar dominante, redutor e simplificador, aliado aos mecanismos de incompreensão, que determina a redução da personalidade. Nada mais acontece de forma espontânea e coletiva, apenas individual e institucionalizada. O isolamento positivista de razão e decisão perpetuados no sistema educacional leva ao perigo de uma sociedade exclusivamente técnica, o que Habermas chama de “ideologia tecnocrática” (1990, p. 330).

Com efeito, a ciência, para a mentalidade coletiva, apresenta-se como um poder onipotente, como um saber mágico, admirado, temido, intervindo em todos os domínios da vida. Tanto a utopia ingênua do século das Luzes, quanto a racionalização científica do século XIX, prometendo ao homem um progresso indefinido da ciência, como motor essencial da felicidade humana, parecem não ter mais razão de ser. Mas tudo indica que, ainda hoje em dia, os cientistas tornaram-se objeto da sociedade do consumo, atribuindo à ciência uma ideologia científicista.

Para Habermas, uma mediação racional entre progresso técnico e direção da vida social somente pode ser levada a efeito se os processos de tomada de decisão estiverem baseados numa discussão geral e pública. Porém, reconhece que a tendência atual é o avanço de outras formas de motivação que não mais se fundamentam em justificativas comunicativas, levando os indivíduos ao conformismo e ao surgimento das crises de motivação e de legitimação. De acordo com Habermas,

o progresso científico pode converter-se em racionalização da vida social se os cientistas assumem a tarefa da educação pública com a finalidade de converter os princípios de seu próprio trabalho em princípios de comércio e trato sociais. O científico, em seu papel de sábio, trata de proclamar muito alto o direito de que ele goza, o direito de submeter todas as opiniões ao tribunal de nossa própria razão (1987, p. 202).

A partir desse diagnóstico, constata-se que a educação tornou-se herdeira do modelo mascarado sob o argumento técnico, que atua no sentido da hegemonização dos discursos da formação, numa racionalidade abstrata, através da pregação unilateral dessa ou daquela teoria. Sendo assim, as instituições formativas ficam legitimadas instrumentalmente pelo fato de

decorrerem de bases científicas e acabam perdendo seu poder de ação e significação social, deixando de atender às finalidades destinadas.

A argumentação se torna a forma de ação recomendável para a justificação das ciências com as demais práticas de conhecimento vivido de que se tece a modernização social. Segundo o postulado de Habermas (1989, p. 53-79), a universidade constitui-se no lugar social da unidade da razão na multiplicidade de suas vozes. No âmbito alargado da universidade as muitas vozes da razão discursiva, da razão pragmática e da razão expressiva devem ser postas num processo de interlocução e certificação social de seus saberes assim reconstruídos.

Em contraposição à lógica manifestada nos produtos da indústria cultural, questões como formação, manipulação, informatização, pesquisa, comunicação, cultura de resistência, identidade, consciência social e estética, entre muitas outras, constituem o centro de discussão e reflexão para os estudos e a prática no campo da educação. Tais estudos estão fortemente ligados às linguagens e relacionam-se diretamente à práxis pedagógica. Por isso, a linguagem verbal é o ponto de chegada e o ponto de partida das mudanças sociais. Na formação do professor se manifesta a importância da palavra, signo polivalente que influencia sua formação e carrega a prática social solidificada. O campo da pedagogia necessita constituir-se com base numa multiplicidade de discursos, que originam e configuram o discurso mediador da formação e informação coletiva. Esse processo implica na condição que tem o professor de enunciar um discurso específico, e, ao produzi-lo, ele estará, na verdade, reelaborando a pluralidade de discursos que recebe.

É através da palavra como prática social solidificada, como confluência do passado/presente que o professor vai possibilitar a construção e a reelaboração de idéias e técnicas no caminho do futuro, como agente desse processo de interpretação, jamais completo. A linguagem penetra todas as relações sociais, sendo constituída de signo ideológico por excelência.

Ao levar em consideração as mudanças que caracterizam a contemporaneidade na retomada de uma visão não compartimentada do saber, busco um entendimento dos problemas da sociedade, na qual a comunicação redimensiona o conceito e a prática da formação de professores. Até porque as instituições acadêmicas “são o símbolo, ridicularizado freqüentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo” (Gramsci, 1995, p. 125).

Com efeito, a educação predominante na sociedade aceita um saber ensinado, dentro de uma didática reprodutiva que dirige o raciocínio nos espaços culturais tornados públicos, favorecendo uma crise na base do saber racional veiculado pela educação. Habermas (1984) salienta que a livre comunicação de idéias e opiniões é um dos mais preciosos direitos do ser humano, enquanto público pensante. Dessa forma, a teoria evidencia a existência real de um sentido de vida e cria condições para que a emancipação do ser humano se concretize. A comunicação, essencialmente interativa e não mais embasada na relação meio-fim (ação tecnológica), viabiliza um intercâmbio fluente entre os universos teórico e prático, uma conduta que preconiza a ação informada, a comunicação entre o pensar e o agir, orientando as questões práticas do cotidiano escolar e colaborando para a qualificação educativa.

Já afirmava Kant (1983) que a produção do conhecimento não se faz isoladamente, nem fora do mundo, mas se constitui e reconstitui na mundanidade do homem. De fato, o professor deveria abandonar a pura arbitrariedade que se deposita na racionalidade instrumental e integrar a comunicação de modo eficiente e crítico, sem perder de vista os ideais humanistas da modernidade. Nesse processo, cabe à educação não só assegurar a democratização do acesso aos meios de comunicação, mas ir além, preparando as novas gerações para a apropriação ativa e crítica das novas tecnologias.

Acredito que o revigoramento da vida pública encontra-se na possibilidade de tornar conhecidas demandas e questões que podem surgir nos espaços educacionais de decisão, sendo o mais importante que mantenham sua legitimação e seu enraizamento nas teias de resistência. Nesse sentido, Gramsci (1988) explicita como é possível ocorrer a resistência, no seio da sociedade civil, aos discursos ideológicos hegemônicos, através da ação deliberada contra-hegemônica, produzida por intelectuais engajados, movimentos sociais, enfim, por segmentos da sociedade não comprometidos com a burguesia e não necessariamente oriundos do mundo da produção. A globalização midiática faz parte desse processo, no qual se inclui a Internet como uma forte estimuladora do crescimento de macro esferas públicas, não somente através dos espaços virtuais, mas também distribuindo informações entre diversas organizações civis. No entanto, existem contradições do espaço público midiático, mostrando que a comunicação é hoje a condição funcional e normativa do espaço público e da democracia de massa, mas ela não consegue, por si própria, garantir a qualidade do funcionamento desse espaço público democrático.

No complexo mundo contemporâneo é preciso viabilizar espaços e formas de participação argumentativa dos cidadãos sobre os rumos a serem tomados e a educação é, a

rigor, um espaço público que pode ser entendido como esfera do debate que busca suprir as necessidades do público. Na sociedade midiaticizada em que a democracia demonstrativa e manipulativa se impõe, torna-se necessário restabelecer o fórum de discussão argumentativa, racional, pública e democrática no espaço da formação educacional. A partir da leitura interpretativa dos conhecimentos e informações, coordenada pelos professores, o público poderia fazer uma edição própria das mensagens dos componentes midiáticos. Esse clareamento é importante, pois mostra como os professores podem vir a ter um papel fundamental para a efetivação de uma opinião pública ativa e uma autêntica esfera pública.

2.4. Formação docente e o discurso pós-moderno

A discussão toma como base alguns aspectos que giram em torno da condição pós-moderna de desenvolvimento do capitalismo, oportunizando o debate a respeito das produções culturais contemporâneas que podem alimentar nossas críticas sobre a educação e a formação de professores. O diálogo sobre a pós-modernidade possibilita avaliar o presente como uma transição, que se consome na consciência da aceleração e na expectativa do que há de diferente no futuro, prevalecendo uma multiplicidade de racionalidades que, incapazes de fornecer certezas últimas, valorizam as diferenças, as particularidades, a efemeridade e a contingência. Aliás, constata-se que a condição pós-moderna não é algo totalmente novo, mas uma radicalização do próprio discurso da modernidade que coloca todos os campos do saber em diálogo com o mundo da vida e rompe com as hierarquias epistemológicas.

Vattimo defende que “(...) o termo pós-moderno segue tendo um sentido, e que este sentido está ligado ao fato de que a sociedade em que vivemos é uma sociedade da comunicação generalizada, a sociedade dos meios de comunicação (“*mass media*”)” (1994, p. 9). Segundo essa interpretação, os meios de comunicação desempenham um papel determinante na caracterização dessa sociedade complexa e inclusive caótica, derivando conseqüências para a educação. Nesse contexto de imprecisão e insegurança conceitual, a questão fundamental para compreender o papel da educação na pós-modernidade ganha um novo significado, pois a cultura pós-moderna constitui o estilo de vida próprio do capitalismo contemporâneo, em que os limites entre a cultura erudita e a popular foram confundidos pela cultura de massa.

Deve-se notar que a pós-modernidade também diz respeito

a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais (SILVA, 1993, p. 46).

A partir das contradições da pós-modernidade, torna-se possível estabelecer uma visão mais complexa das transformações institucionais ocorridas no mundo social, o que poderá abrir possibilidades para a ampliação dos contextos sociais e políticos da atividade pedagógica pós-moderna que até o momento permanece identificada com os preceitos da modernidade rígida. Na verdade, vislumbra-se um espaço cultural que combine uma linguagem de crítica com uma linguagem de possibilidade para construir esferas públicas de oposição à passividade, à dependência e à orientação produtiva impulsionadas pela atual cultura de consumo.

Partindo de diferentes orientações teóricas, a pós-modernidade é vista como o fim do domínio de uma teoria unitária de progresso e o fim da convicção na racionalidade científica e da ênfase na importância da pluralidade de pontos de vista. Também é definida como o momento da demolição dos limites entre alta-cultura e cultura de massas, e ainda há os que a associam com uma ordem social de crescentes simulações e sinais, constituindo o mundo contemporâneo.

A questão pós-moderna é abordada por Jean-François Lyotard como uma condição histórico-cultural baseada na dissolução das metanarrativas modernas (discursos legitimadores do poder e do saber). Desde os anos 70 lança uma crítica à função ideológica do discurso centralizador da cultura humana, ficando conhecido por ser um defensor incansável da diferença e da pluralidade em todos os campos teóricos e discursivos. Em sua teoria, salienta que a ciência, a pesquisa e o ensino existem na pós-modernidade “(...) apenas para reforçar as capacidades produtivas dos Estados, sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo” (1986, p. 05). Percebe-se nessa colocação que a educação teria como objetivo apenas reforçar a performance do sistema social, o que seria possível maximizando-se o aspecto técnico da educação.

Frente à modernidade cultural caracterizada no diagnóstico adorniano como semiformação e na análise de Lyotard como a impossibilidade de se construir fundamentos

sólidos pela via científico-metodológica, torna-se difícil garantir a vigência da formação cultural (*Bildung*) no contexto do pensamento pós-metafísico. Com base nesse encaminhamento, tanto o Estado quanto as instituições educativas, e mesmo os alunos, passam a entender a formação unicamente pela sua utilidade no exercício de uma determinada função. Tal compreensão mantém os educadores presos ao mito da implementação de inovações técnico-científicas e a “linguagem da eficiência e da lógica das técnicas de administração e esquemas de contabilidade” (Kincheloe, 1997, p. 23), deixando de lado as questões culturais.

Vale lembrar que existem problemas graves na formação dos professores quanto aos princípios educativos de apropriação e desconstrução crítica dos conhecimentos. Normalmente, professores mal preparados não aceitam a existência da informatização da cultura e continuam com metodologias de ensino ultrapassadas e trabalhando com currículos desvinculados da realidade. Por isso, a análise da dependência cultural produzida pelos sistemas de informação é um tema altamente pedagógico, pois depende da ação dos professores em lutar contra o conformismo e apatia política nos espaços públicos. Uma formação cultural que ofereça ao professor autonomia para analisar, interpretar e inclusive corrigir suas posturas exige uma tomada de decisão, pois “(...) os educadores precisam construir uma linguagem de crítica que combine a questão dos limites com o discurso da liberdade e da responsabilidade social” (Giroux, 1999, p. 94). Nesse aspecto, assinala-se que os agentes culturais precisam ensinar as formas de leitura e pensamento relacionados à cultura midiática, mesmo porque, essa cultura da manipulação torna-os vulneráveis, gerando uma crise de participação política e social.

Segundo Lyotard, a transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. “Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (2000, p. 89). Em outras palavras, a relação com o saber no contexto atual parece não se estabelecer mais na realização da emancipação da humanidade, fazendo com que a busca por novas formas de legitimação instaure, no cenário científico e nas instituições universitárias, uma disputa de forças entre grupos que pretendem entrar na ordem do discurso e garantir sua legitimidade e hegemonia. Também verifica-se uma forte entrada na educação do discurso que procura sua legitimação na melhor performance e na otimização do desempenho. Em linhas gerais, as determinações da política de formação de professores

seguem essas orientações, deslocando a discussão filosófica e política dos fins da educação para a ênfase na construção de competências e habilidades.

A pós-modernidade chama a atenção para a esfera da cultura como um campo de relações ideológicas, sempre aberta ao questionamento, transgredindo-se, assim, os contornos rígidos da modernidade. Como disse anteriormente, outro limite que está sendo rompido pela condição pós-moderna advém da distinção entre cultura de elite e cultura popular. No horizonte pós-moderno essa distinção é tendenciosa, pois considera a cultura de elite intelectualizada superior à cultura popular que tem por base o cotidiano ingênuo, sendo impossível para as “massas” ter uma produção considerada “cultural” no sentido pleno do termo. Essa postura coloca o cotidiano como algo que também precisa ser estudado, contendo profundas implicações na construção do conhecimento como uma rede de significados, ao contrário das narrativas dominantes que “desdenham as implicações democráticas do pluralismo” (Giroux, 1999, p. 113).

Na perspectiva pós-moderna, a educação está situada no interior das problemáticas contemporâneas, forjando novas formas de luta contra o conformismo, a banalidade e a despolitização dos indivíduos. A visão de Henry Giroux é representada por uma Pedagogia Crítica, caracterizada pelo questionamento sobre as ideologias, desigualdades de poder e sobre o modo como as mensagens são interiorizadas pela sociedade em geral. Assim, sua teoria combina uma linguagem de crítica a ignorância dos professores em relação às questões culturais e de resistência às questões da cultura de consumo (da despolitização do sujeito histórico, da instrumentalização do conhecimento para a eficácia do mercado e do pluralismo vazio), pois a formação dos professores é baseada na linguagem técnica, que contribui para a reprodução da exclusão social, relegando a dimensão política da educação.

Já Kincheloe tem por base o contexto cultural e as relações políticas. O autor evidencia uma análise sobre o papel do professor a partir de “novas formas de pensamentos práticos que transcendam as cegueiras dos científicos e tradicionais ‘modos de ver’” (1997, p. 11). Por essa via, o pós-moderno é baseado num sistema crítico de sentido, tornando-se uma ferramenta poderosa para a mudança social. Com uma postura crítica pós-moderna aplicada à educação e à formação pedagógica, desafia a estrutura hierárquica do conhecimento unilateral, simplificador e passivo, indicando possibilidades para colocar a práxis do professor no caminho da audácia pedagógica, da criticidade, do questionamento, da flexibilidade intelectual e da intervenção crítica na sociedade. Nesse sentido, defende a idéia de que “em educação, os professores pós-formais tornam-se professores-pesquisadores que questionam a

natureza de seu próprio pensar ao tentar ensinar de forma mais profunda aos seus estudantes” (Kincheloe, *Ibid*, p. 32). Isso leva à necessidade de uma nova visão da realidade pedagógica, compreendida na constituição de um saber mais transigente e comprometido com a reflexão, apontando para perspectivas abrangentes da formação da identidade profissional. Uma tentativa que considera as novas exigências de formação gira em torno da retirada do progresso técnico e dos processos educativos da esfera privada, para o controle democrático da esfera pública, a fim de que todos tenham possibilidades de uma formação de qualidade e que os professores assumam sua posição de intelectuais públicos e produtores de conhecimento.

Nesse caso, o teor da discussão abre horizontes para a sugestão indicada por Gramsci (1995) de que o legado da educação volte-se para o estudo dos métodos criativos, para a ciência e para a vida, e no qual o papel do professor é o de um “guia amigável”, devendo “(...) a aprendizagem ocorrer notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente” (p. 124). Nessa relação, a aula expositiva, na qual quem fala é o docente e cuja consequência é a formação de discentes heterônomos, pode ser substituída por jogos de linguagem mais elaborados, abrindo espaço para seminários, leituras orientadas e trabalhos em grupo.

A época pós-moderna trouxe ao campo da formação a incerteza quanto a possibilidade de se pensar os objetivos da práxis pedagógica. De fato, é preciso refletir mais sobre esse fenômeno que parece ter decretado a morte do desejo de saber, visto como o verdadeiro obstáculo à ação educativa autêntica. Daí provém o mal-estar dos docentes que já não sabem qual é a finalidade da sua atividade e são orientados por uma cultura sustentada pelo pensamento massificante e a tendência simplista. Nessa perspectiva,

filósofos niilistas como Nietzsche ou Heidegger (e também pragmatistas como Dewey ou Wittgenstein), mostram-nos que o ser não coincide necessariamente com o que é estável, fixo, permanente, que tem algo mais a ver com o acontecimento, o consenso, o diálogo, a interpretação, se esforçam por fazer-nos capazes de captar esta experiência de oscilação do mundo pós-moderno como oportunidade (chance) de um novo modo de ser (talvez: por fim) humanos (VATTIMO, 1994, p. 19).

As questões postas pela condição pós-moderna apontam para a importância de se pensar a cultura como algo ligado aos saberes e necessidades do mundo da vida, a fim de integrar a competência coletiva e os processos democráticos. A postura metodológica reconstrutiva utilizada pelos pós-modernos traz importantes vantagens para o

desenvolvimento das ciências humanas, contribuindo para o surgimento de posturas críticas em relação ao contexto sociopolítico e cultural vigente. Afinal, desenvolver a sensibilidade para perceber a realidade de forma diferente, promover novos olhares, considerar perspectivas não contempladas pode ajudar a humanidade a se tornar mais consciente dos problemas que a envolvem, promovendo a democratização social.

Habermas considera que a pós-modernidade é um impasse político-cultural e uma transição difícil na realização do projeto emancipador da modernidade, ainda incompleto, que tem como força propulsora uma nova racionalidade comunicativa democratizadora, que se sobreporá à racionalidade instrumental. Embora concorde com alguns diagnósticos realizados pelos pós-modernos e não negue a existência de motivos para o pessimismo que manifestam em suas análises, Habermas (1990, p. 16) não aceita a conclusão desses pensadores sobre o esgotamento da racionalidade moderna, afirmando que se tornam cúmplices de “uma já venerável tradição do contra-iluminismo”, solapando o poder crítico e emancipador da razão. Ao negarem a possibilidade de uma base de fundamentação racional sobre a realidade social e a educação, as teorias tornam-se incoerentes filosoficamente e inúteis do ponto de vista da prática pedagógica. No entendimento do autor, se faz necessária uma mudança de paradigma, em que o centro gravitacional não seja mais o aspecto metafísico ou epistemológico do saber (que os teóricos pós-modernos não conseguiram se desvencilhar), e sim a comunicação e a relação intersubjetiva entre atores do discurso. Tudo indica que o caminho mais justo para a solução dos problemas políticos e sociais é a possibilidade de submeter as necessidades e interesses dos indivíduos à crítica pública, a partir da comunicação não distorcida que promove a emancipação e o consenso.

Nessa análise, a formação pedagógica ao assumir responsabilidades com novos jogos de linguagem assume, na esfera pública democrática, um papel de destaque interligando o cultural ao político. Nesse caso, “(...) é através do desenvolvimento dessas esferas públicas que os discursos da democracia e da liberdade podem tratar do que significa educar os alunos para as formas de cidadania forjadas em uma política da diferença” (Giroux, 1999, p. 34). Por esse caminho, a elaboração coletiva em constante reconstrução poderá ser transformada numa fonte vital para que os professores em formação desenvolvam uma política de identidade e pedagogia, possibilitando um entendimento das diversas relações de poder que perpassam os contextos lingüísticos, as tradições e as experiências.

Nesse sentido, apresento, a seguir, um breve resgate histórico do conceito de opinião pública, buscando entender a relação da formação discursiva da vontade com a educação,

visto ser esta constituinte do espaço público e parte fundamental no processo de construção de identidades e da socialização. A discussão sobre o fortalecimento da opinião pública pode influenciar o professor a transcender o plano fragmentado de compreensão do contexto social, que é regulado por hábitos que ratificam a consciência com caminhos já consolidados, procurando normatizar o próprio raciocínio.

- CAPÍTULO III -

OPINIÃO PÚBLICA, AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

3.1. Breve historicidade do conceito de opinião pública

Esse capítulo apresenta a historicidade do conceito de opinião pública tal como concebido originalmente e depois reconceituado pela teoria social contemporânea. O debate aponta para os limites e ambigüidades do uso desse conceito nas teorizações sobre o efeito emancipatório e democratizante das práticas das instituições sociais e suas redes de comunicação. Com as considerações conceituais de Habermas, torna-se possível desfazer as amarras do conhecimento solitário e ampliar os processos de opinião para além da dinâmica da manipulação e na direção das instituições da vontade pública, viabilizando sentidos práticos voltados para o reconhecimento argumentativo das perspectivas de discursos vinculados a uma vida coletiva. Em seguida, exponho brevemente as aproximações entre os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas como um fenômeno cultural emergente, gerado pelos debates recentes acerca da opinião pública, da sociedade moderna e dos meios de comunicação de massa, que fornecem novos rumos à instância democratizante da educação.

Mapeando suas muitas significações, percebe-se que a origem da palavra “opinião” possuía dois sentidos distintos que permanecem na utilização atual. O primeiro, de base epistemológica, é usado para distinguir a questão do juízo de um fato. Deriva da expressão latina *opinio* e o significado primitivo do termo continua refletido em seu uso quando se refere à opinião como juízo. Já o segundo sentido de opinião retrata o papel do julgamento

popular. A opinião do povo representava uma classe informal de pressão e controle social que está, portanto, relacionado às conotações da modernidade.

Numa perspectiva histórica, a palavra público deriva do termo latino *publicus, populus* ou *poplicus*, que significa povo. Mas, desde os Romanos até a Idade Média não havia diferença entre público e privado sendo presente a idéia de lugar público (*res publica*), significando qualquer propriedade aberta à população. Outra denotação do termo público refere-se às questões de interesse geral ou bem comum, que teve o surgimento mais tardio, pois diz respeito especialmente aos assuntos de Estado. Nesse contexto, “a opinião pública é, antes de tudo, o fórum de informações e, em seguida, o da confrontação intelectual. Não é, de maneira alguma, opinião que preexistisse no povo, que se devesse constatar e considerar normativa” (Jaspers, 1965, p. 99). A opinião pública era o fórum da auto-educação política de um povo livre, sendo que o grau de informação do interesse público ancorava o critério de liberdade dessa nação.

A partir do século XV houve uma grande quantidade de publicações em virtude da criação da imprensa escrita, ampliando-se no século XVI com o crescimento do comércio e a expansão da alfabetização, que desenvolveu um grande público de leitores. Nesse debate, Tarde (1992, p. 34) complementa que “o público só pode começar a nascer após o primeiro grande desenvolvimento da imprensa, no século XVI. O transporte da força a distância não é nada, comparado a esse transporte do pensamento à distância”. Assim, a profissionalização da literatura contribuiu para a ampliação de estudos relacionados a noção de opinião pública na sociedade.

O conceito de opinião pública é derivado do discurso racional iluminista, e a combinação dos termos “opinião” e “pública” aparece nas filosofias liberais do século XVII e XVIII e, especialmente, na teoria democrática do século XIX. Nesse contexto de discussão, merece destaque o texto *Resposta à Pergunta: o que é esclarecimento?*, em que Kant assim descreve o lema do esclarecimento:

Esclarecimento é a saída do homem de um estado de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (1974, p. 100).

Portanto, a idéia de razão incluía a vontade de ser racional, a vontade de alcançar a *Mündigkeit*¹³, a autonomia e a responsabilidade na direção da própria vida. Para que os indivíduos fossem capazes de atingir seu próprio entendimento racionalmente, ultrapassando a menoridade que se tornou quase natural, era necessário que os homens superassem a acomodação e a preguiça mental. O ideal pedagógico do iluminismo era de formar um sujeito crítico e transformador, disseminando a racionalidade como fonte de todo conhecimento. No texto kantiano estão definidas as bases do projeto moderno em termos de emancipação e a necessidade, para isso, de formar a vontade pública.

Para Kant, é perfeitamente possível que um público se auto-esclareça quando lhe for dada a liberdade de fazer o uso público de sua razão em todas as questões.

Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes de pensamento próprio, até entre os tutores estabelecidos da grande massa, que, depois de terem sacudido de si mesmos o jugo da menoridade, espalharão em redor de si o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo (KANT, 1974, p. 102).

Nesse caso, o público emancipa-se de seus tutores, que conduzem a grande massa destituída de pensamento à menoridade, observando neles a incapacidade de qualquer esclarecimento e obrigando-os a permanecer sob os preconceitos que eles próprios foram autores.

Pode-se observar então um outro problema, a pregação em larga escala da limitação da liberdade. Kant, questionado sobre que tipo de limitação não impede e até favorece o esclarecimento do indivíduo, emite como resposta: “o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [“Aufklärung”] entre os homens” (Ibid, p. 104). O entendimento adotado por uso público de sua própria razão está na capacidade que o ser humano tem de sabiamente utilizá-la diante do grande público. Já o uso privado da razão é exercido por um indivíduo num cargo público, cuja profissão é conduzida pelo governo e, muitas vezes, limitada em virtude da obediência, embora não impeça o progresso do esclarecimento. Na qualidade de sábio que se dirige a um público, o homem que exerce uma função pública pode raciocinar e expor publicamente suas idéias e críticas das condições

¹³ *Mündigkeit*, literalmente “maioridade”, é um conceito da filosofia clássica alemã. A *Mündigkeit* de um indivíduo ou de um grupo é concebida como o *telos* de um processo evolutivo ou de um processo de formação. Nesse aspecto, o objetivo da educação estaria na emancipação (*Mündigkeit*) termo que associa maioridade à autonomia da voz ativa como momento fundamental do ser esclarecido, que concebe o sujeito como resultado de uma interação com a realidade social (Maar, 1994).

existentes, a fim de que o seu público as julgue. Para exemplificar essa problemática, Kant utiliza a profissão do sacerdote. O padre em sua tarefa diária está obrigado a fazer mecanicamente seus sermões segundo os preceitos da Igreja a que serve, exercendo assim, uma liberdade condicional. Mas, enquanto sábio, tem liberdade de dar conhecimento de suas idéias ao seu público e descrever o que há de errôneo naquele credo, impedindo a perpetuação dos absurdos. Nas palavras do autor, “o sacerdote, no uso público de sua razão, goza de ilimitada liberdade de fazer uso de sua própria razão e de falar em seu próprio nome” (ibid, p.108). É nesse sentido que Kant não só defendia a autonomia da razão com relação à religião, mas seu efetivo uso como princípio fundante, seja da organização social ou da autonomia do indivíduo.

Entendia-se que a reflexão destruía o mundo da certeza sensível, a falsa visão das coisas e o dogmatismo das formas de vida habituais. Dessa forma, a fé no poder emancipatório da razão perpassa os diferentes projetos pedagógicos dos iluministas, alimentando a idéia de que, pela educação, a natureza humana é aperfeiçoada e que o progresso é viável pela universalização do saber, o que supõe uma confiança na educação como meio de transformar a sociedade. Essa crença inspirou os ideais da Revolução Francesa, tornando-se um dos principais instrumentos para a implantação do ideário burguês e do regime republicano. O poder transformador da educação é assim descrito por Romme: “A instrução pública aclarará a opinião, ajudará a vontade geral e, através dela, melhorará todas as instituições sociais” (apud Boto, 1996, p. 103). Com isso, a instrução pública ofereceria à nação uma existência moral e intelectual. No entanto, após o triunfo burguês a educação torna-se um instrumento de controle e doutrinação, assumindo a condição de um instrumental técnico de manipulação política e econômica, um recurso de estabilização funcional.

Nessa perspectiva, a formação discursiva da vontade representa o combate ideológico da burguesia emergente contra o regime absolutista que trata de um senso comum que é burguês e que se converte em senso universal. A valorização filosófica da opinião pública esteve ligada ao projeto político de ascensão da burguesia ao poder, que desvalorizando o conceito, constituiu a vontade pública como um conhecimento superficial e ilusório. Muitos pensadores fizeram antecipações sobre a teoria moderna do uso público da palavra, embora estivessem preocupados em descrever ou medir esse fenômeno na sociedade.

Existem várias definições de opinião pública que começaram a surgir com o aprimoramento das tecnologias de comunicação. Habermas comenta que em Tarde a opinião pública foi analisada primeiramente em termos de opinião de massa e,

(...) se vê separada da conexão funcional das instituições políticas e prontamente despida de seu caráter de opinião “pública”; ela é tomada como produto de um processo de comunicação no interior de massas, que não é referido seja aos princípios da discussão, seja à dominação política” (Habermas, 1971, p. 191).

Ao diferenciar público e multidão, Tarde (1992, p. 38-49) afirma que “o público poderia ser uma multidão virtual”, e que os públicos apresentam entre eles divergências e diversidades, mas que podem estar unidos por seu acordo parcial em alguns aspectos. Assim, lança luz à moderna teoria da opinião e disserta sobre a nova forma de relação social de massa, a qual atribui o nome de público.

Um passo importante no caminho rumo a noção de domínio público da palavra foi traçado por Jürgen Habermas (1984), que referendou as tendências do iluminismo em direção à formação de uma esfera pública crítica. De acordo com Habermas, dois caminhos básicos se oferecem para definir o conceito de opinião pública.

O primeiro conduz de volta às posições do liberalismo, que pretendia salvar, em meio a uma esfera pública em desintegração, a comunicação entre um círculo interno de representantes publicamente capacitados e formadores de opinião, que constituiria um público raciocinador em meio àquele apenas aclamador. (...) O outro caminho conduz a uma concepção da opinião pública que não dá qualquer atenção a critérios materiais como a racionalidade e a representatividade, e se limita a critérios institucionais” (1971, p. 188-189).

Segundo o autor, ambas as versões explicitam que no processo da formação da vontade e opinião na democracia de massa, a opinião pública fica reduzida a condição de eco plebiscitário, não mantendo, independentemente das organizações, uma função política relevante. Com a ascensão das redes de comunicação de massa cada vez mais densas e centralizadas os canais de comunicação tornaram-se mais regulados e as oportunidades de acesso à comunicação pública ficaram sujeitadas ao poder da mídia, que impulsionou uma esfera pública na qual a informação foi dando lugar ao entretenimento e os processos comunicativos críticos às representações voltadas ao comportamento conformista. Ao mesmo tempo, o que era concebido pelos contemporâneos como um dos princípios da sociedade, a saber, a opinião pública, transformou-se com o passar dos anos num tópico pelo qual as pessoas acomodadas se eximem da atividade mental própria.

3.2. O debate em torno da opinião pública

Na verdade, o conceito de opinião pública vem se transformando através dos tempos. No século XVII ocorreu a primeira revolução industrial, surgiu a imprensa e as reivindicações deixaram de representar apenas os interesses de um grupo dominante, abrangendo caráter não só político, mas também social e econômico. O tratamento dado hoje ao uso da razão discursiva tem especial relação com o mundo dos escritores, dos jornais, dos livros, do rádio, da televisão e da Internet, pois são esses mecanismos que dão vida às formas de representação e aos modos de pensamento, revelando e pondo o mundo em movimento. A opinião pública não é o fórum da proclamação de uma verdade única, mas o diálogo de confrontação pela verdade e pelo bem comum.

No entanto, a idéia de que a opinião pública seja fonte da verdade coletiva é parcialmente concretizada, devido as suas limitações e perversões. Uma das limitações acontece com a liberdade de imprensa, que surge como uma espécie de não esclarecimento, na medida em que permite interesses conjugados, conspirando para manter a ignorância, a falsidade das discussões e provocando um estado de engano geral, que visa apenas reforçar opiniões particulares. É importante lembrar que a mídia surgiu no século XVIII como um instrumento de emancipação, mas tornou-se, em meados do século XX, um meio eficiente de dominação e controle social, determinando a fragmentação pós-moderna de públicos e mensagens.

Ao realizar uma contraposição entre os dois domínios de comunicação politicamente relevantes, citados anteriormente, Habermas (1971) descreve por um lado, o sistema das opiniões informais, pessoais, não-públicas e, por outro, o das opiniões formais, institucionalmente autorizadas. No domínio das opiniões informais são verbalizadas as evidências culturais não discutidas e excluídas da própria reflexão (atitude em relação à pena de morte, à moral sexual), as experiências fundamentais pouco discutidas (atitudes em relação à guerra e a paz), e as evidências freqüentemente discutidas, resultantes da ação da indústria cultural.

As evidências produzidas pela indústria cultural têm um caráter mais efêmero e artificial, de um controle social através dos modismos, cujas regras apenas exigem submissão temporária dos consumidores. Assim, a indústria cultural alcançou um estágio de certo modo

pós-literário, pois seus conteúdos de opinião tematizam a ampla área de relações íntimas e interpessoais. Nas colocações de Habermas,

Os processos de comunicação sofrem a influência dos meios de comunicação de massa, seja de modo direto, seja em maior escala através dos “líderes de opinião”. Entre estes encontram-se com frequência aquelas pessoas dotadas de opiniões refletidas, formadas através de discussões literárias e racionais. Na medida contudo em que tais opiniões permanecem externas ao contexto comunicativo de um público intato, elas pertencem da mesma forma às opiniões não-públicas (Ibid, p. 197).

Esse domínio da comunicação quase-pública, formal, constitui-se de opiniões institucionalizadas, que circulam em um ciclo relativamente restrito e, mesmo sendo endereçadas a um público amplo, não satisfazem os requisitos de um raciocínio público conforme o modelo liberal, porque não alcançam uma correspondência com a grande massa. Tendo em vista essa circunstância, as instituições educativas superiores são herdeiras desse domínio por não conseguirem traduzir os conhecimentos científicos para a dimensão do grande público. A conseqüência para o trabalho pedagógico está na falta de iniciativa dos professores e de políticas públicas, que acaba por reduzir os saberes científicos a modismos. A ausência de processos de entendimento sobre os discursos vigentes causa acomodação e uma ameaça à liberdade pedagógica, pois esta fica a mercê dos imperativos sistêmicos.

No desenrolar desse processo, a educação encontra-se influenciada pelos meios de comunicação que operacionalizam o debate público dos indivíduos. Além de atuar como facilitadores do intercâmbio de opiniões, os meios de comunicação representam um dos grandes problemas comunicacionais, pois transmitem as informações e mensagens de modo seletivo, seguindo certos interesses. Estes meios, enquanto (ideologicamente) meios de formação de opinião pública e de crítica, pelo que se pode observar na transmissão das informações hoje, têm seus objetivos restringidos a uma busca desenfreada de consumidores. Para Adorno e Horkheimer, os meios de comunicação midiáticos restringem a ação do ser humano na sociedade. Por essa via, a televisão atua com “a tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de impor junto às pessoas um conjunto de valores como se fossem positivos” (Adorno, 1995, p. 80). Pode-se dizer que a mídia, mesmo se afastando do elemento clássico que caracteriza a formação, não deixa de desempenhar importante influência no universo formativo do homem, ou seja, na construção e formação de princípios, valores, comportamentos e gostos.

Dito isso, cabe explicitar que quando se fala em mercantilização da cultura, não significa a negação da existência de espaços midiáticos onde as manifestações culturais tenham expressão autêntica e que tudo gire em torno do interesse comercial com uma linguagem estratégica. Mesmo que a ação desses meios seja predominantemente mercantilista, há espaços ambivalentes na sua ação social que sinalizam a existência de temas ligados ao mundo da vida¹⁴, que podem dialogar com a tradição educacional. Esses ambientes criados na programação oferecem condições para o desenvolvimento de uma crítica argumentativa importante no espaço da formação da opinião pública.

Além dessa tendência da opinião pública, é possível tecer uma contraposição entre público e massa. Nesse caso, Da Viá (1983) teoriza que numa comunidade de públicos, a discussão é o meio de comunicação fundamental, e os veículos de comunicação de massa, quando existem, apenas ampliam e fomentam a discussão. Num público, existe uma correspondência recíproca entre os indivíduos, tornando a comunicação pública uma ferramenta em que há probabilidade de responder imediata e efetivamente a qualquer opinião expressa em público. Aqui surge a exigência de uma esfera crítica, que parte da formação de uma vontade pública, a qual permite uma politização das idéias, possibilitando a intervenção educativa nos rumos da política social. Em contrapartida, numa sociedade de massas, o tipo de comunicação dominante é o veículo formal, e os públicos se tornam apenas simples mercados dos veículos de comunicação de massa, pois a comunidade recebe mais opinião do que a exprime. Assim, ocorre um nivelamento das idéias, que promove a formação de uma cultura de massa e, com ela, a despilitização das idéias em paralelo a uma pseudo-participação nos negócios públicos, uma visão de "democracia" de muitos. Numa massa, a conversão da opinião em prática social é controlada por autoridades que organizam e controlam os canais de tal ação. Na mesma medida, também a massa não goza de autonomia das instituições, pois estas penetram na massa, retirando qualquer autonomia na formação da opinião pela discussão.

A ampliação do conceito para além da dinâmica da manipulação e na direção das instituições da vontade pública acontece nomeadamente na relação entre os meios de comunicação de massa e os processos de opinião. Nesse ponto, as relações e os problemas

¹⁴ Entre os conteúdos veiculados na atualidade pode-se citar a novela "América", onde assuntos centrais da existência humana contemporânea são tematizados: deficiência visual, racismo, emigração ilegal, entre outros. Outra programação que de certo modo dialoga com o mundo da vida é a publicidade institucional que a RBSTV fez do "Amor é a melhor herança" e, recentemente, "Educar é tudo". Com essa publicidade, ela busca chamar atenção para a necessidade de uma educação para a vivência democrática e o respeito em relação às crianças.

tornam-se mais abstratos e surge a controvérsia e a discussão que, a meu ver, é a origem da formação da opinião pública. Dessa forma, Habermas defende

um método de controvérsia pública que se impusesse de tal maneira teria por efeito afrouxar as formas repressivas de um consenso produzido sob pressão tanto quanto o de amenizar os conflitos até agora subtraídos à esfera pública. O conflito e o consenso, tal como a própria dominação e o poder, cujos graus de estabilidade elas definem analiticamente, não são categorias pelas quais o desenvolvimento histórico da sociedade passe sem deixar vestígios (1971, p. 200).

A controvérsia deve ser vista como fato natural numa sociedade mais evoluída. Sob essa ótica, através da mudança estrutural da esfera pública pode-se estudar algumas saídas para que a formação pedagógica não permaneça refém dos discursos transmitidos pelos meios de dominação, que legitima uma prática limitada de conversação pública. É claro que a qualidade da opinião pública depende da vigência de discussão pública, por isso o professor no público “não perde a faculdade de crítica e autocontrole; está disposto a intensificar sua habilidade de crítica e de discussão frente a controvérsia; age racionalmente através de sua opinião, mas está disposto a fazer concessões e compartilhar de experiência alheia” (Andrade, 1980, p.15-20). Atuando assim, o professor pode alimentar o processo de formação da vontade pública esclarecida, desenvolvendo o debate público sobre as questões que circulam em todas as esferas da sociedade, na tentativa de reverter o atual contexto de manipulação da opinião pública, orquestrado pelos meios de comunicação.

Para Habermas, vivemos na atualidade o tempo pós-metafísico que é essencialmente pluralista e falibilista, em que não há mais espaço para um pensamento nos moldes da tradição metafísica. A concepção da falibilidade dos saberes mostra a necessidade de se estabelecer constantemente novos processos de entendimento, o que só é possível através da argumentação racional, ou seja, pela reflexibilidade. Afinal,

as estruturas de racionalidade não se materializam apenas nos mecanismos do agir racional com relação ao fim - e, portanto, em tecnologias, estratégias, organizações e qualificações -, mas também nas mediações do agir comunicativo, nos mecanismos que regulam os conflitos, nas imagens de mundo, nas formações de identidade (HABERMAS, 1990, p. 34-35).

O mais curioso é que a maior parte da humanidade e, diga-se de passagem, grande parcela dos professores, vive instantes de limitadas perspectivas, de carência teórica, de

imobilidade prática e de falta de base racional em relação ao futuro. Paradoxalmente, expande-se a literatura futurista, imaginativa, falsa, e vicejam, naquelas instâncias em que as ciências positivas não opinam, as explicações pseudocientíficas e os conhecimentos triviais, acomodando os professores e banindo uma necessária reflexão crítica no campo do processo formativo.

3.3. Comunicação e Educação: confluências

Pode-se dizer que a aproximação das discussões entre o campo da comunicação e da educação remonta às décadas de 30 e 40, a partir das inquietudes geradas pela imprensa escrita, pelo rádio, pela televisão e, atualmente, pela Internet. As linguagens em constante movimento orquestram uma nova configuração nos conceitos pedagógicos, gerando nos professores uma desconfiança sobre as vantagens e desvantagens que estes meios poderiam trazer para as crianças e adolescentes. No entanto, cabe explicitar que existem múltiplos fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, por isso é necessário expandir os horizontes de interpretação das mensagens transmitidas pelos veículos de comunicação.

Nesse entendimento, a discussão sobre os fenômenos comunicativos e seu âmbito de abrangência no universo da formação humana é abordada de diferentes perspectivas teóricas, repercutindo no estudo da forma como os meios de comunicação interagem socialmente. Entre os pesquisadores, há os que consideram a vulnerabilidade das crianças diante dos apelos midiáticos, cabendo ao professor um trabalho que favoreça a postura crítica da criança para ler e interpretar as mensagens; existem posturas teóricas que confiam na capacidade que as crianças e adolescentes têm de relativizar a onipotência desses veículos através dos fatores culturais, sociais e contextuais; e ainda há aqueles que consideram os meios midiáticos como criadores de consensos e legitimadores das variadas formas de poder. Assim, acrescenta-se a necessidade da permanente vigilância sobre esses veículos que ganham cada vez mais espaço nas mentes dos indivíduos. O encaminhamento do problema indica que a educação precisa de novas práticas e compreensões do universo sócio-cultural, não mais limitadas ao enciclopedismo e aulas expositivas, mas também necessita um pano de fundo democratizador e libertador, a fim de se opor à tirania desses meios e às demais formas de reprodução social.

Segundo Martín-Barbero, o desafio cultural está na inserção crítica dos meios de comunicação e das tecnologias de informação, pois

não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É a partir da *compreensão da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade* (1996, p. 19, grifos do autor).

O reconhecimento da aproximação entre os fluxos comunicativos e as práticas pedagógicas é um fenômeno cultural emergente, repercutindo em linhas de pesquisa nas universidades, nos eventos científicos, no número de livros especializados, e até mesmo nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, que recomendam a execução de ações, tendo em vista a implementação do estudo das relações comunicação-sociedade como tema transversal nos espaços educativos. Essa perspectiva indica que a educação precisa ser analisada como um “problema de comunicação” e os professores devem estar habilitados a trabalhar como comunicadores motivados pela formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social, visto que a cidadania se conquista no exercício do diálogo social, definido pelos novos meios e linguagens da era da informação e do conhecimento. Toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia, negociação e os indivíduos precisam aprender a lidar com esses mecanismos para que desenvolvam a sua própria educação. Assim, as linguagens e as tecnologias da comunicação são instrumentos que constroem o pensamento e as formas de diálogo com a realidade, sendo indispensáveis para a constituição do indivíduo, das comunidades e da cidadania.

Mesmo que se possa evidenciar os conceitos pedagógicos construídos para adaptar indivíduos ao mercado de trabalho, que reduz o conhecimento a um plano operacional e retira da ação pedagógica sua função formadora de cidadãos, é preciso repensar os modelos educadores a partir da leitura crítica dos meios de comunicação (não como simples reprodução das variadas formas de encantamento), e entender as necessárias mudanças requisitadas pela sociedade, que é dominada pelos processos comunicativos. Afinal, a educação possui múltiplos envolvimento com a lógica da sociedade administrada, sendo ao mesmo tempo objeto e fornecedora dos recursos humanos para as instituições públicas e privadas. Em outros termos, tanto as crianças como os professores vivem num espaço social mediatizado pelos meios de comunicação e são capazes de provocar alterações na sua forma

de pensar e tomar decisões, criando referências para o debate público, além de revelar os próprios limites do discurso pedagógico.

No seu papel de produzir e divulgar informações e conhecimentos ao público, o profissional da educação ocupa uma posição chave na formação do espaço público de discussão. Assim, o constante bombardeamento de informações pelos veículos de comunicação massiva deve ser lembrado a todo momento nos cursos de formação de professores. A interferência desses meios age sobre as opiniões, as atitudes e as ações dos indivíduos, fornecendo às instituições, organizações e atores sociais um relato do seu posicionamento na sociedade. É necessário o reconhecimento, por parte do professor, da existência de diferentes maneiras para trabalhar o conhecimento, não apenas como reprodução cultural, ou de um conjunto de informações, mas como algo socialmente construído e em construção intersubjetiva. O que resultará em uma reviravolta no saber educativo, afinal o diálogo ainda é uma instância que os meios tecnológicos não conseguem elaborar satisfatoriamente.

Segundo o ponto de vista habermasiano, a linguagem é concebida como garantia da democracia, isto é, uma forma política derivada de um livre processo comunicativo voltado a conseguir acordos consensuais em decisões coletivas. Para o autor,

sob o aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; sob o aspecto da socialização, finalmente, serve à formação das identidades culturais (HABERMAS, 1987a, p. 196).

Vale dizer que a efetividade do agir comunicativo perpassa pelo reconhecimento de um mundo comum que abrange o mundo objetivo (possíveis enunciados verdadeiros), o mundo social (relações sociais legitimadas) e o mundo subjetivo (vivências individuais), o que torna o agir comunicativo o princípio da compreensão mútua do mundo da vida. Por isso, quando Habermas fala em consenso pragmático, ele se refere a uma prática comunicativa mediada racionalmente pelas estruturas do mundo vivido. A práxis comunicativa é condição para a mediação da cultura, pois a comunicação está antes do auto-desenvolvimento do indivíduo que só se torna possível numa relação intersubjetiva. É na racionalidade comunicativa que encontramos a garantia de uma ação lingüística emancipada e sujeita a modificação.

Penso que através de uma pedagogia compreendida por um processo intersubjetivo de formação da identidade profissional é possível superar o esquema de pensamento meio-fim e buscar uma educação comprometida com a formação da vontade coletiva. Nesse viés, a inserção de processos de entendimento extrai uma racionalidade diretamente implicada no processo de vida social, pois o tecido das ações comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao mesmo tempo, o meio através do qual se reproduzem as formas de vida concretas. Assim, no próximo capítulo farei um estudo sintetizado sobre a perspectiva de inserir a pedagogia no contexto das mudanças culturais, procurando caracterizar a opinião pública em suas variadas expressões para melhor configurar o entendimento dessa complexidade na formação de professores.

- CAPÍTULO IV -

A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DAS MUDANÇAS CULTURAIS

4.1. Em busca da competência comunicativa na formação pedagógica

O capítulo apresenta a discussão sobre o tema opinião pública e sua relação com a educação, buscando inserir a pedagogia na perspectiva das mudanças culturais como constituinte do espaço público e entender como os professores se utilizam desse espaço para legitimar as suas ações. Mesmo porque a educação, limitada pelas informações técnico-científicas, não cumpre a sua função de colaboradora do processo de transformação social. Em contrapartida, o professor, ao exercer o papel de formador de opinião pública, oferece oportunidades de escolha, de decisões sobre rumos a serem tomados. Assim, torna-se imprescindível sugerir alternativas compreensivas que dêem sentido para a educação, tornando-a capaz de responder aos desafios atuais, mediante a recuperação dos jogos lingüísticos que balizam o processo pedagógico.

Falar de opinião pública e sua relação com a educação é um assunto apaixonante e controverso. Pela complexidade do assunto, fica evidente de que ele não será esgotado, apenas indicarei alguns parâmetros para a sua discussão.

O debate atual sobre a racionalidade do discurso, projeto que de certa maneira é comum a Habermas e a Karl-Otto Apel, surge como uma nova moldura paradigmática ancorada na multiplicidade de linguagem, que reorienta a formação dos professores, rompendo com a cientificização da modernidade e com a subordinação da formação de processos comunicativos ao sistema.

Ao tratar sobre a questão da política cultural que pode propiciar a formação de agentes produtores e socializadores de cultura, Apel menciona o “postulado de *realização da comunidade ideal de comunicação*”, através da necessidade “de uma reconstrução empírica e normativa da situação histórica e com isso da formação (*Bildung*) da opinião pública” (2000, p.490). Para Apel, o sentido de todo pensamento deve possuir *a priori* validade pública e não pode ser compreendido como um ato solitário do cogito cartesiano. Segundo ele, a formação da mentalidade coletiva não pode ser entendida como uma utopia social e política a ser realizada ou como uma forma de vida futura a ser atingida, mas apenas como uma ilimitada comunidade de interpretação.

A posição de Habermas sugere que o paradigma do conhecimento de objetos precisa ser substituído pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir. Partindo de uma atitude interpretativo-pragmática, Habermas afirma que

sem dúvida, só uma sociedade emancipada, que tivesse levado a cabo a maioria dos seus membros é que a comunicação se desdobraria no diálogo, livre da dominação, de todos com todos, ao qual vamos sempre já buscar tanto o padrão de uma identidade do eu reciprocamente constituída como a idéia do verdadeiro consenso (1987, p. 144).

Sob a ótica do autor, o consenso não é imposto ou calculado, mas antes, produzido sob a veracidade da coordenação das ações lingüísticas dirigidas ao entendimento. Nesse cenário, uma das idéias fundamentais defendidas por Habermas é a denominada por esfera pública. Para ele, essa dimensão da sociedade constitui-se num espaço em que as idéias são discutidas, examinadas e argumentadas. Assim, “os processos de formação da opinião e da vontade, agregados a nível superior e condensados publicamente, mas próximos do mundo da vida, deixam transparecer um entrosamento estreito entre socialização e individuação, entre identidade do eu e identidade do grupo” (1990, p. 343). Vale dizer que esse espaço tem diminuído em virtude da influência das grandes corporações e do poder da mídia em favor dos próprios interesses.

Nesse viés crítico, a teoria de Habermas (1984) denuncia os falsos acordos produzidos pela publicidade na sociedade, enfatizando que o consenso fabricado não tem muito em comum com a opinião pública, pois o ‘interesse geral’ desapareceu exatamente à medida que interesses privados o adotaram para si, a fim de se auto-representarem através da publicidade. Na área da discussão pública, a propaganda molda opiniões e julgamentos, não baseada

apenas no mérito da controvérsia, mas principalmente, agindo sobre os sentimentos e ações humanas. Segundo Habermas, “à medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exigem uma certa escolarização – no que o ‘conhecimento’ assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer” (1984, p. 196). Com base nesse entendimento, o saber educativo fica a mercê de falsos consensos, pois a comercialização dos bens culturais é colocada numa discussão vazia sobre o conhecimento, favorecendo o comodismo, a alienação e a criação de uma sociedade massificada, dependente, isenta de solidariedade e sem iniciativas.

Partindo da avaliação do contexto pós-moderno em que estamos inseridos, a pedagogia como tributária dos conhecimentos da ciência, da ética e da estética, apresenta-se como um caminho à educação emancipatória, pois se utiliza do conceito hermenêutico de compreensão. Dentro dessa mudança paradigmática, o professor passa a ser protagonista de um processo comunicativo de entendimento, ficando responsável pela tradução dos conhecimentos ao mundo da vida, por intermédio da atuação comunicativa, tornando-se mais apto a decidir na situação educacional.

Por sua vez, a experiência educativa, compreendida numa abordagem hermenêutica, exige sempre a exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, impossibilitando às práticas educativas assegurar um porto seguro ou uma estrutura estável que garanta o êxito das ações pedagógicas e interpretativas dos professores. Nessa perspectiva, Hermann (2003, p. 87) considera que “uma abordagem hermenêutica da educação não pode deixar de reconhecer a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo”. E acrescenta, o “diálogo como abertura de horizonte possibilita à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os sujeitos envolvidos” (p. 95).

A partir desse raciocínio, percebe-se que a educação precisa se tornar uma compreensão crítica da sociedade, no sentido de articular o mundo sistêmico (formação técnico-científica) e o vital (formação da opinião pública), através de uma interconexão mútua em que o diálogo é o *a priori* de uma participação efetiva do sujeito na sociedade. Com isso, a comunidade reconquista seu espaço argumentativo e reconhece a autonomia e a liberdade de seus membros, que se abastecem de saberes culturalmente acumulados, potencializando a formação da opinião coletiva.

Essas posições induzem à revalorização da razão pragmática e ao cultivo do agir comunicativo e político, que poderá causar uma mudança de postura dos professores, no sentido de restabelecer a apropriação da cultura especializada a partir da vida social. Na verdade, para revitalizar a Pedagogia é preciso direcioná-la fundamentalmente a uma prática política e ética de construção social, que busca superar os relativismos externos e evita submeter-se à coação de ações de fala sistematicamente distorcidas. Nesse caso, “a situação aludida remete à formulação baseada não apenas na tradição kantiana do ‘uso público da razão’, mas também refere-se à dialética hegeliana do senhor e do escravo, em que o processo de formação é resultado da interação de uma consciência com outras consciências” (Trevisan, 2002, p. 125).

A partir do agir comunicativo o professor legitima sua ação no ambiente social, formando e informando os seus diferentes públicos. Esse papel é cumprido no momento em que o professor se preocupa com a organização dos discursos do seu público e age diante de uma realidade aparente, através da capacidade de reação a esse sistema de manipulação, que não deixa de ser também uma tarefa para toda a sociedade. Tendo a função de ator do processo, no sentido de influenciar a conduta do coletivo, o educador não apenas disponibiliza as informações e conhecimentos, mas também pode colocar as questões veiculadas pelos meios de comunicação de massa para o debate entre os seus públicos. Com isso, o professor poderia oferecer a oportunidade de discussão no processo educativo, cumprindo a função de vigilância em relação às discussões e efeitos dos meios de comunicação junto a sociedade.

Embora a educação não possa fugir de sua responsabilidade social, há de se notar que ela não é redentora do saber. Assim como na Grécia antiga, em que toda a sociedade educava, hoje precisamos sair das redomas do mundo sistêmico e assumir tais compromissos como uma responsabilidade pública de todas as esferas. Para mudar essa lógica de manipulação, a própria mídia poderia começar a se preocupar com programas mais educativos e com as conseqüências de sua atuação, para que não ocorram reincidências de barbárie.

4.2. A formação da opinião pública e o campo pedagógico

Embora o discurso hegemônico diga que a educação deve formar o indivíduo para enfrentar a realidade, esta permanece funcionando como reprodutora do pensamento

impositivo. Nesse sentido, constata-se que é preciso atualizar a concepção do processo de formação da opinião pública através da discussão e do debate dos temas de interesse comum, especialmente as análises das imagens e discursos midiáticos na esfera educativa. Com essa intencionalidade, estuda-se sobre a formação do espaço público contemporâneo, tomando a educação como um eixo formador e local da realização do debate coletivo. De acordo com Trevisan,

A formação da vontade pública esclarecida é um argumento plausível no ambiente pedagógico, desde que percebamos o real alcance da dimensão dessa proposta em termos práticos de transformação social. A vontade coletiva formada no sentido pleno é a causa última, o alicerce do convívio democrático, o móbil mais efetivo para viabilizar uma democracia participativa, formando comunidades de aprendizagens capazes de se comunicarem e aprenderem colaborativamente (2002, p. 144).

Uma noção importante para a compreensão das ligações entre vontade pública e educação pode ser trazida à tona no conceito de esfera pública descrita por Habermas. Segundo o autor, a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões, nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos” (1997, p. 92). Nessa concepção, defende a existência de uma variedade de esferas públicas que sustentam as discussões sociais e acolhem fluxos comunicativos, servindo de sustentação aos indivíduos que estão permanentemente reestruturando suas relações.

A partir de Jürgen Habermas (1984) é demonstrado que a esfera pública requer um novo conceito em virtude das mudanças ocorridas na sociedade. Nesse sentido, lança a possibilidade de um conceito de opinião pública que seja historicamente repleto de sentido, teoricamente claro e empiricamente aplicável, o qual pode ser constituído a partir da própria mudança estrutural da esfera pública. Para o autor, a decadência da dimensão pública penetra esferas cada vez mais extensas da sociedade. Nessas circunstâncias, no lugar do público pensador da cultura, aparece o público consumidor de cultura, tornando a discussão um bem de consumo, cujo objetivo é distrair e acomodar ao invés de emancipar.

Nessa mesma linha de raciocínio, Apple (2000, p. 115-116) indica que um dos problemas cruciais é a tendência moderna de transformar o mundo em “um vasto supermercado”. Assim, “a democracia transforma-se em práticas de mercado”, sendo que “o ideal do cidadão é o do consumidor”. O efeito ideológico dessa mutação é que a democracia

deixa de ser um conceito político para tornar-se um conceito inteiramente econômico. Argumentação, debate, definição mediante consenso e controvérsia são aspectos que só existem no universo da discussão pública, não no universo da compra e venda de mercadorias ou da arrecadação de impostos e aplicação de recursos.

A ciência atual, através do argumento técnico, despolitiza a população com a busca de soluções técnicas subtraídas à discussão pública, privando os processos de entendimento mútuo do afluxo de importantes recursos culturais. Nessa discussão, percebe-se que a pedagogia reproduz muitas vezes um discurso voltado à antiga função da ideologia, de informação técnica, que visa reforçar opiniões e teorias científicas do conhecimento, esquecendo-se da sua verdadeira tarefa crítico-reconstrutiva de formadora de opinião pública crítica. Habermas (1984) esclarece que o critério para admissão na esfera pública é a cultura¹⁵, pois a esfera pública, ainda quando atua politicamente, continua literária. Nessa perspectiva, a mudança de postura na formação cultural acadêmica requer dos cursos de licenciatura uma revisão dos conceitos penetrantes no mundo da vida, impulsionando o interesse da razão na independência, na autonomia da ação e na libertação do dogmatismo.

A pertinência cultural sem o acesso à ciência pode significar um isolamento que materializa o atraso e a dependência. Afinal, a educação ainda é a maior instância social de produção e disseminação dos pressupostos sociais fundamentais. De acordo com Alves (1993, p.49), “esta tendência para um falso cientismo, este abandono da nossa responsabilidade pela formação da opinião pública deverá fazer decrescer a importância do nosso trabalho no sentido de fazer com que as pessoas fiquem mais racionais”. Na gênese de tal discussão surge o problema da racionalização da prática educativa que fragmenta a capacidade argumentativa do professor, repercutindo em descrédito com seu próprio conhecimento.

Segundo as colocações de Adorno (1982) sobre Freud, a posição de uma opinião, a mera declaração de que algo é de um determinado modo, contém já potencialmente uma fixação, uma coisificação, antes ainda que entrem em jogo os mecanismos psicológicos que maleficam tal opinião fetichistamente. Esse aspecto revela o poder que o professor pode lançar mão quando exerce a racionalidade comunicativa na esfera pública, assumindo a dimensão de uma práxis pedagógica na instância formativa do mundo vital que se apresenta deformado. O que caracteriza uma educação crítico-comunicativa é a preocupação com a

¹⁵ Denomina cultura como sendo “o arsenal de saber no qual os agentes comunicacionais, ao entenderem-se mutuamente sobre algo que está no mundo, se munem com interpretações potencialmente consensuais” (Habermas, 1987, p. 209).

emancipação dos professores de suas idéias unilaterais herdadas das patologias de uma comunicação sistematicamente distorcida, manifestada no seu mundo da vida, bem como das ideologias predominantes em seu contexto social, vinculadas ao mundo sistêmico. A discussão dos efeitos da cultura pode contribuir para despertar nos professores novas perspectivas de construção de conhecimento, encaminhando propostas elucidativas de intervenção crítica no cotidiano das práticas sociais e culturais, resultando numa politização do conhecimento e abertura para a multiplicidade de vozes.

Do ponto de vista cultural, é necessária a redefinição da formação de uma opinião pública esclarecida, de modo a reverter a dinâmica cientificista e individualista do processo formativo do professor, oferecendo aos indivíduos o contato com a cultura da humanidade. Em termos habermasianos, o fator determinante para a emergência de uma esfera pública relativamente autônoma é a expansão da educação em conjunção com um nível básico de segurança financeira e legal¹⁶. À luz de um corpo de pesquisas que aponta o conformismo na formação discursiva da vontade pública, torna-se imprescindível que os cursos de licenciatura desenvolvam a formação do professor a partir de um esforço cooperativo para superar a interveniência exclusiva de especialistas e criar um espaço plural, em que os educadores possam produzir um poder comunicativo. Assim, a educação, como depositária das experiências coletivas, representa o lugar onde todos os campos da sociedade tentam enviar suas questões. Nesse entendimento, o educador é o profissional que está em contato com as diversas produções simbólicas dos inúmeros campos sociais e poderá ser um constante produtor de discursos coletivos que podem ser lidos de modo diferente, gerando novas condições interpretativas. A partir dessa constatação, impõe-se a necessidade de um melhor entendimento sobre o modo pelo qual o professor configura de maneira peculiar as condições da comunicação na vida pública, assunto abordado no capítulo que segue.

¹⁶ Cf. OTTMANN, G. *Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais*. Novos Estudos CEBRAP. Nº 68, p. 61-72, março 2004.

- CAPÍTULO V -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OPINIÃO PÚBLICA

5.1. O papel do professor na esfera pública

Como foi visto nos capítulos anteriores, ao longo de todo o século XX prevaleceu a concepção de racionalidade técnica ou instrumental, que serviu de referência para a educação e causou o desencantamento do mundo e o progresso espantoso das ciências experimentais e dos avanços tecnológicos. Segundo esse modelo, a atividade do professor é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. De acordo com Habermas, a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver problemas humanos. Essa tendência à cientificização e tecnologização da pedagogia leva a divisão do trabalho intelectual e profissional, separando distintamente os formadores da universidade (que monopolizam a produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos), dos professores consagrados às tarefas de execução e aplicação dos saberes. Essa situação torna-se problemática porque as práticas pedagógicas sem referências e sem contextualização que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixam de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente. Nesse sentido, torna-se mister repensar a formação de professores e a prática da educação tão fortemente marcada pela racionalização da formação, bem como a possibilidade de desenvolver uma prática ancorada na racionalidade comunicativa e na socialização dos saberes.

Os indicadores mais expressivos da racionalidade instrumental estão na educação como campo de ação social racionalizada, “na concepção de ensino como intervenção tecnológica, na investigação baseada no paradigma processo-produto, na concepção do professor como técnico e na formação de professores por competências” (Nóvoa, 1995, p. 98). As derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências técnicas e na visão unidimensional, que tornaram o conhecimento e a aprendizagem reféns de princípios universais, não deixando espaços muitas vezes para questionamentos e visões da realidade baseada na multiplicidade das vozes. Na minha opinião, um dos problemas mais alarmantes no processo de formação de professores é a acentuada valorização dos aspectos técnico-científicos, que conduz os educadores à adoção de orientações teóricas idênticas e monológicas, o que empobrece o debate e as interações.

Desde as primeiras décadas do século XX, as teorias baseadas em modelos inspirados no paradigma fordista, dominante no mundo capitalista, tiveram grande impacto sobre políticas e práticas educacionais. Percebe-se que há uma vontade de pautar o conhecimento educativo por uma lógica de mercado, o que leva às práticas de racionalização do ensino e a deslegitimação dos professores como produtores de saber e formadores de opinião pública crítica. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a questões meramente instrumentais, em que a tarefa do professor se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. Na verdade, o que não podemos considerar é a atividade do professor como prioritariamente técnica e indiferente perante a ordem social. Essa ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão reforça o papel do professor como técnico, que é uma ideologia abertamente rejeitada pela maioria dos programas de formação de professores.

A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a ser desempenhado pelo professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham conseguido adaptar-se a essas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores em relação ao significado e alcance do seu trabalho. Nesse contexto, percebe-se hoje a incapacidade do professor em exercer o papel de formador de opinião pública autêntica, devido sua tarefa estar reduzida apenas ao domínio cognitivo de transmissor de conhecimentos (sob o viés de acordos simplistas) e pelo fato de não conseguir integrar no seu trabalho o potencial informativo dos

variados meios de comunicação de massa. A crise da profissionalização e do poder profissional dos educadores provoca um aumento nos questionamentos do público com relação ao tipo e ao valor dos saberes nos quais se apóiam os atos profissionais. Apesar dos agentes educativos ocuparem uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, eles são desvalorizados face aos saberes que possuem e transmitem, pois não parecem corresponder aos saberes socialmente úteis do mercado de trabalho. A razão disso está no fato dos professores limitarem sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão que leva a alienação, ao invés de incorporarem o papel de protagonistas de saber, o que resultaria na instância de legitimação social de suas práticas. Na verdade, o saber transmitido não contém, em si próprio, nenhum valor formativo, somente a atividade da discussão coletiva lhe confere esse valor.

A ausência de referências comuns gerou confusão entre os profissionais e multiplicou os problemas de comunicação entre os adeptos de diferentes correntes de pensamento, dando a impressão de que muitas profissões não dispõem de um repertório de saberes estável, consensual e portador de significação social. Nessa perspectiva, os saberes foram reduzidos a informações tecnicamente disponíveis e,

aquilo que se poderia chamar de uma dimensão formadora dos saberes, que os aproximava tradicionalmente de uma Cultura (*Paidéia, Bildung, Lumieres*) e cuja aquisição implicava numa transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é reprimido para fora do círculo relativamente estreito dos problemas e das questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis (TARDIF, 1991, p. 217).

No entanto, há de se notar que o desenvolvimento dos saberes na modernidade seria inconcebível sem os professores e os recursos educativos, pois estes são capazes de assegurar os processos de aprendizagem individuais e coletivos que correspondem à base da cultura moderna, intelectual e científica. Nesse sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais, culturais e sociais. Como alternativa para a superação desse quadro insiro a reflexão no paradigma da comunicação, reconhecendo nesse modelo a possibilidade do professor chegar a um entendimento com outros indivíduos sobre algo no mundo e se envolver com as questões sociais, produzindo saberes racionalmente aceitos que atendam a diversidade das culturas existentes. Por essa via, Habermas desenvolve

um conceito de racionalidade comunicativa que substitui a redução cognitivo-instrumental da razão, permitindo retomar as tarefas negligenciadas de uma teoria crítica da sociedade.

A idéia de razão instrumental é reformulada em termos de razão comunicativa, através de relações intersubjetivas, nas quais pela interação os indivíduos buscam entender-se sobre determinado assunto, a fim de compreendê-lo. Nesse ponto, é interessante notar que a educação precisa ser vista como uma fonte inspiradora nas ações humanas, tendo a linguagem como destaque, pois a discussão exige a reconstrução de um espaço crítico, aberto e pluralista. Sob essa ótica, a linguagem é concebida como elo de interação entre os indivíduos e como forma de garantir um processo democrático nas decisões coletivas.

Nesse contexto, surge a necessidade do professor desenvolver uma ação que tenha o poder de reconstruir e interpretar a vida social, a partir da capacidade de produzir juízos, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. Partindo de algumas considerações, torna-se importante realçar o papel de compromisso intelectual, ético e social dos professores, como atores sociais num mundo dividido e controverso. A semântica da educação precisa estimular a capacidade discursiva dos sujeitos para compartilhar saberes e normas que emanam dos consensos. Segundo Habermas, “o consenso sobre algo mede-se pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamental aberto à crítica” (2002, p. 77). Assim, é importante que se incentive no processo de formação de professores a capacidade dos educadores expressarem seus pontos de vista e entendimentos sobre os assuntos em voga na atualidade, para que possam desenvolver uma prática comunicativa e crítica com os educandos, em que prevaleça o consenso e o entendimento, baseado numa democracia participativa.

A racionalidade comunicativa torna-se uma âncora para o agir educativo, na medida em que possibilita a interpretação das manifestações simbólicas dos homens que compartilham saberes intersubjetivamente. Nessa perspectiva, os conteúdos ministrados pelos professores deixam de ser verdades absolutas e metafísicas e passam a ser processos de construção coletiva, em que predomina a vontade de minimizar as condições alienantes que envolvem a ciência e a tecnologia moderna. O saber e o conhecimento residem nas forças interativas dos atos de fala e nos modos pragmáticos da existência social, por isso a necessidade de formar professores capazes de utilizar a linguagem, numa razão coletiva e dialógica. Entretanto, é relevante assinalarmos que as práticas de consenso precisam ser motivadas por uma fundamentação com bases racionais ajustadas às necessidades das práticas educativas.

De acordo com Habermas, a melhor forma para se obter a ação comunicativa é através do discurso, pois viabiliza espaços coletivos de compreensão entre os indivíduos. A esfera pública, enquanto *locus* da discussão, está associada tanto às interações simples que ocorrem nas arenas conversacionais da vida cotidiana quanto aos fóruns mais organizados da sociedade, constituindo-se principalmente como uma estrutura comunicacional do agir orientado pelo entendimento. Assim sendo, nas obras recentes do autor, há uma mudança da percepção do ideal de uma esfera pública única e singular, para uma multiplicidade de esferas públicas. Nessa redefinição, Habermas (1997, p.107) propõe três tipos de esfera pública: a esfera pública episódica (bares, cafés, encontros na rua); a esfera pública de presença organizada (encontro de pais, público que frequenta o teatro, concertos de Rock, reuniões de partido ou congressos de igrejas) e a esfera pública abstrata, produzida pela mídia (leitores, ouvintes e espectadores singulares e espalhados globalmente).

Por ora, basta indicar que, nesse quadro teórico habermasiano, a comunicação cumpre o mais importante papel tanto na esfera pública informal (arenas comunicativas na vida social) quanto nas instâncias de decisão dos sistemas políticos constitucionais. A inclusão, bem como a transformação das fronteiras daquilo que é considerado de interesse público ou não, depende, em grande medida, da própria ação discursiva dos atores da sociedade. Evidentemente, a formação de professores se mostra como um importante lugar, uma arena conversacional, na qual o espaço se desdobra e novas conversações e discussões políticas podem seguir seu curso. A atividade do professor se produz numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante, e manifestam-se imagens, valores, símbolos, atitudes, que constituem matéria de interpretação e decisão.

O potencial da educação para expandir os fóruns conversacionais faz emergir inevitavelmente o problema do acesso. Em termos ideais, a aproximação das condições de universalidade do discurso significa, em primeiro lugar, que não podem haver barreiras excluindo certas pessoas ou grupos do debate. Além disso, o professor precisa democratizar os processos de tomada de decisão, através da abertura à discussão sobre os conteúdos e imagens veiculados pelos meios de comunicação, para não excluir assuntos que podem ser interpretados e polemizados no ambiente educacional. A questão da participação traz à tona o complexo problema relacionado à formação discursiva da vontade, que diz respeito também a uma cultura política favorável ao desenvolvimento do potencial discursivo. Garantir que o maior número de visões esteja presente em um debate público eficaz requer que um alto nível

de participação seja mantido. É plausível defender que através do debate público, os sujeitos tornam-se mais críticos a respeito de suas opiniões e preferências iniciais. Esse é um processo de aprendizagem e organização de um corpo de conhecimentos que permite novas interpretações de necessidades, implicando atitudes e orientações políticas renovadas.

Com as novas tecnologias da informação e da comunicação ultrapassando a perspectiva dos meios massivos, o processo de formação e aprendizagem social deve ser seriamente considerado. Nesse contexto, a racionalização da formação de professores acaba violando o interesse inerente às condições fundamentais da existência, a saber, a linguagem como forma de socialização, determinada pela comunicação. A proposta de Habermas consiste na recuperação do potencial da razão e sua reorientação para ações sociais através do diálogo para alcançar o consenso. Trata-se de uma guinada teórico-comunicativa no sentido de produzir novos conhecimentos, transformando-se em “aprender a aprender”, saber pensar e intervir na realidade de forma inovadora. As políticas de formação de professores sentem dificuldades em superar o processo reprodutivo da razão instrumental. A reconstrução dos métodos educativos passa pelas linguagens e pelos acordos de fala. Assim, o professor é convidado a construir a racionalidade comunicativa na esfera social, o que significa, no entendimento de Habermas (1989a), explorar a capacidade discursiva dos que aprendem a fazer desse discurso o próprio processo de aprendizagem, que não se restringe exclusivamente à dimensão cognitiva e abstrata, mas vincula-se a ações dialogicamente desenvolvidas.

As contribuições de Habermas (1987c) conduzem à superação da dialética iluminista, em que a educação não figura apenas nos moldes da relação sujeito-objeto e da filosofia da consciência, mas na racionalidade comunicativa que renova as bases do processo interativo, reinterpretado pelas dimensões hermenêuticas. Com base nesse aspecto, não se pode apenas apostar em técnicas e metodologias esporádicas, que na realidade constituem uma pedagogia ingênua e ineficaz, mas sim num aperfeiçoamento profundo das dimensões interpretativas dos conteúdos, que resguarda a unidade na multiplicidade das vozes visando alcançar o entendimento. Mesmo porque o saber é resultado de uma comunicação compartilhada entre as estruturas da personalidade, das tradições culturais e da sociedade. Desse modo, a formação de professores necessita contemplar a vivência na complexidade e na incerteza que rondam a tomada de decisões, tendo em vista as novas demandas sociais para a educação e para o professor.

Um outro aspecto que merece destaque nessa discussão é a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores, pois as tecnologias midiáticas exigem novas

posturas dos atores sociais envolvidos. Estudos recentes (Giroux, 1999; Nóvoa, 1995) têm mostrado que os principais obstáculos para a realização da discussão pedagógica, a qual pressupõe uma resolução discursiva de problemas afetando o interesse comum, provêm geralmente de uma forma de apatia política, e não de empecilhos à liberdade de expressão ou de comunicação. Os intelectuais também têm se deixado levar pela sociedade do espetáculo, que estimula as idéias inspiradas em modismos, resultando na indiferença dos professores frente as mensagens fragmentadas do conhecimento moderno, tornando-os incapazes de ajudar os indivíduos da sociedade a pensar e produzir situações comunicacionais coerentes. Mesmo assim, grande parte do potencial cultural e técnico-científico das sociedades contemporâneas está concentrado nas instituições de ensino e nos profissionais da educação. Essa perspectiva indica que é o momento de recuperar a imagem do professor como intelectual, ou seja, como detentor de um discurso que, incorporando elementos técnicos, exprime os componentes políticos que determinam a prática docente (Giroux, 1997).

É preciso reconhecer as deficiências dos programas atuais de formação de professores, que desenvolvem perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A expressão mal-estar docente (Esteve, 1987) aparece como um conceito pedagógico que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social. Como alternativa para superar as patologias presentes na formação de professores surge a necessidade de um processo interativo e dinâmico, em que as trocas comunicativas de saberes solidificam espaços de formação, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e formando. Nesse contexto, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, possibilitando a reflexão e a tomada de posição sobre a multiplicidade de significados e interpretações que circulam na sociedade. O professor necessita ter a capacidade de tomar decisões para melhorar sua postura crítica e poder comunicar as razões das suas ações profissionais. Para tal, deve manter uma mentalidade aberta para se libertar dos preconceitos, considerar novos problemas, lutar contra a rotina e assumir novas idéias. Essa atitude faz com que o professor desenvolva uma consciência crítica sobre as possibilidades de ação sócio-cultural e respeite as diferentes perspectivas, preste atenção às alternativas disponíveis, indague sobre as possibilidades de erro, investigue as evidências conflituosas e examine a cultura midiática. Nessa perspectiva, o processo formativo do professor torna-se o espaço da discussão científica, e essa discussão levará a um maior entendimento das dimensões da educação, da tecnologia e da sociedade.

De acordo com Nóvoa, tudo indica que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1995, p. 27).

Torna-se relevante valorizar paradigmas de formação que promovam nos professores a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional para participarem como protagonistas na implementação das políticas educativas, instituindo novas relações com o saber pedagógico, científico e social. Em tese, essa perspectiva seria propícia à integração dos meios midiáticos aos processos educacionais, uma vez que a reflexão sobre a própria prática pode conduzir a criação de um conhecimento específico e ligado à ação, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. O uso adequado das potencialidades oferecidas pelos meios midiáticos poderia representar para o professor uma libertação das tarefas de repetidor que ocupam a maior parte de seu tempo, deixando-o livre para desempenhar múltiplos papéis mais criativos, críticos e adequados aos tempos atuais.

No horizonte de transformações da sociedade contemporânea estão se produzindo novos contextos sócio-culturais que incidem sobre a experiência do professor na modernidade, cuja exigência é a de dar sentido a sua ação pedagógica. Assim, Habermas, ao defender uma escola mais comunicativa e democrática, aponta que uma das saídas passa pela desburocratização do processo pedagógico. Nas palavras do autor, “a constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considere todos aqueles envolvidos no processo pedagógico, como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria” (1987a, p. 410). Assim, um dos princípios básicos a ser buscado pela educação, a fim de diferenciá-la das práticas conservadoras, é acreditar na possibilidade de interferir na vida social, através de uma comunicação autêntica, que significa processos de interpretação do saber cultural, de integração social e de socialização. O que pressupõe a superação de posições totalitárias, centralizadoras, abstratas, para posições que valorizem o diálogo, a compreensão, o compartilhamento do conhecimento, ou seja, a superação das propostas e programas individualistas.

Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como prática emancipatória, humanamente libertadora, pois implica no reconhecimento de cada sujeito distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido. No entanto, para que ocorra a construção do conhecimento crítico, reflexivo e comunicativo com vistas à emancipação, é fundamental a orientação do professor para desenvolver a atividade do consenso, possibilitando a troca de experiências e discussões tão importantes no agir pedagógico voltado às necessidades da esfera social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou encontrar em Habermas elementos que pudessem justificar a possibilidade e a necessidade do envolvimento da formação pedagógica, de maneira mais enfática com a socialização da cultura, a fim de superar, através de um exercício crítico-hermenêutico, os estreitos limites da racionalidade instrumental que servem de sustentação às práticas pedagógicas e suas orientações teóricas. As formas repressivas da racionalidade instrumental reduziram a cultura a mero reflexo da esfera econômica e política da sociedade capitalista, estendendo o gerenciamento científico para além do domínio da natureza, ou seja, ao domínio dos seres humanos. Desse modo, a cultura tornou-se um objeto de hegemonia ideológica estabelecida através de regras de consenso e mediada por instituições escolares, pela família, meios de comunicação e igrejas, que representam a reprodução social e cultural, resultando na negação de elementos críticos em sua forma e conteúdo e na mutilação do pensamento reflexivo.

Os regulamentos da sociedade impõem ao professor hábitos correspondentes, que ratificam a consciência com caminhos já consolidados, procurando normatizar o próprio raciocínio. A disposição a se adaptar ao vigente, ao convencionalismo impositivo, formado de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, revela que foi rompido o diálogo entre o saber científico e o mundo vital, algo necessário a quem pretende ser um formador de opinião. Essa compreensão aponta para a necessidade de rever o compromisso pedagógico com uma hermenêutica reconstrutiva, que supera a discussão puramente técnico-científica, porque concebe o contato com a linguagem e com a multiplicidade de manifestações do contexto vivido.

Na busca por uma relação entre alguns conceitos importantes para a pesquisa, percebe-se que existe uma certa tensão entre o pensamento democrático e os princípios que regem o discurso sistêmico. Assim, os documentos oficiais que norteiam as atuais deliberações do processo formativo reforçam a imagem de uma educação fragmentada e direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho, que buscam soluções performativas e imediatistas para a formação, objetivando apenas a profissionalização. Como alternativa para superar essa burocratização e tecnificação que regulamenta a formação de professores, Habermas sustenta a idéia de que não basta ao professor construir apenas o domínio de competências técnicas que, embora sejam necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um

profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade.

Na perspectiva de ruptura com o modo tradicional de entender o conhecimento, a formação de professores precisa ser mais do que o lugar da aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas o espaço de discussão e socialização dos saberes culturais, de modo a tornar os envolvidos no processo cientes das unilateralizações e limitações que configuram a própria formação. Percebe-se que os conhecimentos trabalhados pelas instituições formativas perdem seu vínculo com as exigências e necessidades sociais, atrelando-se a interesses de grupos que detêm o poder. Nessas instituições burocráticas, as ações são muito formais, impedindo sobremaneira a participação dos professores numa interação que vise o entendimento. Essa postura faz com que o mundo do sistema sufoque o mundo da vida, representando uma ameaça à liberdade pedagógica e à iniciativa dos professores.

Baseado nas idéias de Habermas, é possível constatar que a preocupação com a formação da opinião pública crítica na educação é uma discussão pertinente e necessária. Uma vez que a razão comunicativa não tem apenas a capacidade de reconhecer as limitações e os fracassos da educação, mas também de transformá-los através da reconstrução da racionalidade baseada no entendimento consensual isento de dominação. Assim, as situações de formação autêntica constituiria para a educação uma manifestação de resistência aos conceitos hipostasiados pela esfera pública, na tentativa de desenvolver mediações interpretativas que revelam as abstrações provocadas pelos “ranços” modernos. Fazendo uso da racionalidade comunicativa, a educação adquire a possibilidade de manter o seu potencial crítico e seu poder de rompimento com as visões dogmáticas e as patologias imperantes na sociedade.

Segundo as colocações feitas no decorrer do trabalho, a esfera pública burguesa entrou em decadência e existem hoje diversos entendimentos do seu atual significado. Alguns deles dedicam-se mais a descrever aquilo que vêem como esfera pública realmente existente, outros procuram normatizá-la ou entendê-la como utopia desejável, e outros ainda buscam viabilizar a sua operacionalização. Adoto o conceito inicial de esfera pública definido por Habermas como um âmbito da vida social protegido de influências não-comunicativas e não-rationais, tais como o poder, o dinheiro e as hierarquias sociais. O debate público que nela se realiza aceita como única autoridade aquela que emerge do melhor argumento. Nesse aspecto, a educação assume um papel de suma importância na formação do indivíduo comunicativamente competente na vida pública, uma vez que a comunicação pode ser

distorcida ou reprimida, mas somente se realiza através de um processo coletivo de aprendizagem do ponto de vista comunicativo.

Nessa linha de entendimento, torna-se imprescindível o auxílio dos instrumentos reflexivos das instâncias hermenêuticas para desobstruir a discussão sobre a formação de professores, levando o paradigma do entendimento a um processo interativo da formação da vontade coletiva ou mesmo da opinião pública. Nessa proposta, a educação atua no sentido de traduzir para o mundo da vida conhecimentos que resultem na formação de professores que produzam, investiguem e socializem capital cultural, constituindo-se num passo importante em direção às solicitações de uma época dominada pelos padrões hipnotizadores da indústria cultural. Acredito que o agir comunicativo, incorporado pela educação em geral e pelos professores em particular, fará crescer a flexibilidade das tradições e das visões de mundo existentes. A vivência ética do professor para a sociedade funda-se em princípios racionais que exigem o exercício de posturas públicas e coletivas. Pode-se dizer que Habermas dá uma contribuição relevante à idéia de desenvolver o conhecimento e a transformação social através do consenso, pois fornece uma estrutura que nos permite compreender as contribuições sociais, educacionais e culturais que a linguagem pode oferecer, sem cair em reducionismos.

Ao teorizar sobre as transformações culturais da sociedade, buscou-se, através da racionalidade comunicativa, oferecer novas perspectivas inteligíveis ao agir pedagógico, a fim de possibilitar olhares críticos frente a cultura de mundo existente. A retomada da educação mediada hermeneuticamente passa a ser contribuinte no processo de formação cultural e de transformação da realidade, no sentido de desestabilizar a manipulação pertencente ao domínio instrumental e viabilizar uma compreensão das questões de interesse público por meio de processos de aprendizagem.

Criticando o modelo reprodutivista do pensamento educacional, o presente estudo sugeriu ressignificar os discursos pedagógicos da realidade sócio-cultural através do processo coletivo de aprendizagem. Essa perspectiva permitiu revitalizar a discussão de uma pedagogia que assegure as necessidades coletivas de informação, interpretação e compreensão, cujo foco reside nas participações solidárias e no entendimento consensual, instaurando um processo emancipatório público. Retomando a necessidade dos professores de libertarem-se da sujeição à opinião ditada pelos meios de comunicação, torna-se possível superar os perigos do conformismo, melhorando a qualidade da opinião pública e o significado social da profissão docente.

Frente às mudanças provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, observa-se a necessidade de constantes reformulações das ações por parte dos educadores em suas práticas pedagógicas. Ações essas que devem privilegiar a racionalidade comunicativa no lugar da razão instrumental tão fortemente presente nos estabelecimentos de ensino. Acredito que a educação, para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus atores como uma ação comunicativa. Assim, o desenvolvimento do potencial comunicativo envolve uma dimensão político-pedagógica, do que decorre a capacidade do professor fundamentar racionalmente por argumentos o seu agir e pensar, e de responsabilizar-se por seus atos.

Nesse sentido, a teoria do agir comunicativo pode trazer contribuições significativas para a melhoria da educação, tanto do ponto de vista do processo de ensino e de aprendizagem, como de questões referentes à racionalidade, à autonomia e competência comunicativa entre os sujeitos. Assim, Habermas, ao posicionar-se contra todas as formas de manipulação, domínio e coações, propõe ações coletivas e democráticas, aguçando o pensamento crítico, reflexivo e argumentativo tão importante na educação. No entanto, somente com a modernização do campo educacional, que vai da pesquisa acadêmica às estratégias políticas, o professor poderá cumprir seu papel social de formar o cidadão com opinião própria e competência política.

Pelo fato da educação ser depositária das experiências coletivas, esse estudo permite repensar a importância da comunicação enquanto mecanismo de entendimento e integração social, de reprodução cultural, de coordenação da ação e de socialização dos indivíduos. A educação surge como o mecanismo que autoriza e possibilita o poder comunicativo, desde que integre o consentimento racional formado pelo debate livre nas instâncias de formação de opinião, o que dependerá das condições oferecidas a cada indivíduo para defender os seus pontos de vista. A esfera pública, entendida como uma rede de comunicação, de informação e de trocas de pontos de vista surge como uma esfera de identificação, visualização e tematização de problemas, cuja influência se deve continuar a refletir no posterior tratamento das questões de interesse público.

O professor que se lança à vida pública através da palavra escrita, da palavra falada e da ação precisa depositar a melhor esperança na educação como diversidade de opiniões, pois desse (des)encontro emerge a verdade e, assim, a opinião pública, criticando-se, corrige-se a si mesma. O estudo, voltado às discussões sobre a racionalidade comunicativa, procurou

oferecer subsídios para que a educação possa considerar o conhecimento de uma maneira diferente, na medida em que não se torna mais possível encontrar padrões de racionalidade independentemente do mundo prático e no qual o compromisso pedagógico com a formação da opinião pública crítica constitui-se em elemento central. Sob essa lógica, a reconstrução do conceito de opinião pública no processo formativo de professores é um passo importante em direção às exigências de uma época marcada pela emergência de abordagens reducionistas e por esquemas de comunicação unidirecionais. A proliferação de modelos educativos de reprodução ideológica requer do educador uma sólida formação cultural, no sentido da politização dos conhecimentos e da construção de autonomia e criticidade no espaço público. Nesse novo cenário, os professores precisam ter uma preparação para que possam operacionalizar a formação da vontade pública no contexto da pós-modernidade, repensando de forma mais atualizada os rumos da tarefa educativa nas escolas e universidades.

O trabalho buscou alternativas para enfrentar a crise do saber educativo, permitindo analisar e repensar os problemas da formação pedagógica, através do reconhecimento da necessidade da geração de novas propostas para os fluxos comunicacionais, na tentativa de responder aos imperativos sociais colocados à formação em nosso tempo. Manifesta-se a necessidade de redimensionar a capacidade da educação como fator de renovação social, tecendo um olhar crítico sobre as instituições de formação que descuidam da atenção para com a linguagem e que se mantêm afastadas do contato vivo com os problemas sociais. O empenho dos grandes pensadores em organizar programas pedagógicos adequados à época atual deveria estar à serviço da promoção de um clima cultural, que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica do educador, associada ao processo de compreensão e apropriação dos avanços do mundo.

Torna-se necessário repensar constantemente a formação do professor como um agente capaz de pensar criativamente o legado cultural da humanidade, no sentido de traduzir para o mundo da vida conhecimentos que emancipem a vontade coletiva. Para tal, a formação de professores necessita ser um espaço de valorização de opiniões e culturas diferentes, a fim de ultrapassar os limites do paradigma do conhecimento moderno que acentua a distância entre as grandes massas e a elite intelectual. Penso que no momento em que passa a existir uma preocupação com a formação da mentalidade coletiva fica evidente a contraposição ao sistema reconhecidamente desumano da cultura massificadora. Nesse aspecto, procurei dar uma contribuição inicial ao debate sobre a educação e o processo de formação da vontade pública, no sentido de sensibilizar o professor para um papel mais integrador nas práticas

culturais. Finalizando, seria interessante ressaltar a necessidade de estudos mais aprofundados que abordem as aproximações entre educação e formação da opinião pública, uma vez que se percebe uma escassez de pesquisas nessa área, especificamente no que diz respeito à temática do professor em seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. et al. **Teoria da Cultura de Massa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Madrid: Taurus, 1986.
- _____. A Filosofia e os professores. In: **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. In: **Educação & Sociedade**. Revista da Ciência da Educação. Campinas, SP: Papirus, nº 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética de Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALVES, R. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANDRADE, C. T. de S. Público e Opinião Pública. In: **Curso de Relações Públicas**. São Paulo: Atlas, 1980.
- APEL, K.O. **Transformação da Filosofia II**. O a priori da comunidade de comunicação. São Paulo: Loyola, 2000.
- APPLE, M. A Educação e os Novos Blocos Hegemônicos. In: RODRIGUES, A.T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- AUGRAS, M. À Procura do Conceito de Opinião Pública. In: **Opinião Pública: teoria e processo**. Petrópolis: Vozes. 1970.
- BOTO, C. **A Escola do Homem Novo**. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- COMMELIN, P. **Nova Mitologia Grega e Romana**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 1983.
- DA VIÁ, S. C. **Opinião Pública: técnica de formação e problemas de controle**. São Paulo: Loyola, 1983.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Desafios Modernos da Educação**. Vozes, 1993.

DEWEY, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Nacional, Edusp, 1970.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, em nível superior. Brasília: DF. Ministério da Educação e Cultura, 2001.

DUARTE, R. **Homero na Dialética do Esclarecimento**. Boletim do CPA, Unicamp, IFCH, Ano II, nº 4, jul./dez. 1997.

DURÃO, A.B. **A Crítica de Habermas à Dedução Transcendental de Kant**. Londrina: Editora UEL, 1996.

ESTEVE, J. M. **El Malestar Docente**. Barcelona: Laia, 1987.

FREIRE, P. **A Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica – ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GADAMER, H.G. **Verdad y Método**. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. 4. ed. v.1, Salamanca: Sígueme, 1991.

GARCIA, C.M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GEORGEN, P. **Pós-modernidade, Ética e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A Crítica da Modernidade e a Educação**. Pro-posições, Campinas: Unicamp, v.7, n.2, jul. 1996.

GIDDENS, A. H. **Habermas y la Modernidad**. Cátedra. Teorema, 1999.

GILBERT, R. Cidadania, Educação e Pós-modernidade. In: **Territórios Contextados**. SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. Teoria Crítica e Escolarização: implicações para o desenvolvimento de uma teoria radical. **Pedagogia Radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

HABERMAS, J. Comunicação, Opinião Pública e Poder. In: COHN, G.(Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**: Leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa” nessa sociedade. São Paulo: Cia. Editora Nacional – Ed. da USP, Série 2, v. 39, 1971.

_____. **Modernidade e Pós-modernidade**. São Paulo, SP: Editora da USP, Revista Estudos Avançados, p. 86-96, 1980.

_____. Modernidade - um Projeto Inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**: Investigações quanto a uma Categoria da Sociedade Burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**. v.1, Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa II**: Crítica de la Razón Funcionalista. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Teoría y Praxis**. Madrid: Tecnos, 1987b.

_____. **Dialética e Hermenêutica**. Para a Crítica da Hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987c.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**: Complementos y Estudios Previos. Madrid: Cátedra, 1989a.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. **A Idéia da Universidade**: Processos de Aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, jan./abr. 1993.

_____. **Técnica e Ciência como “ideologia”**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. **Direito e Democracia**. Entre Faticidades e Validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **A Crise da Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HEGEL, G. W. La Formación del Individuo. In: **Fenomenología del Espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

HOMERO. **Odisséia**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/d.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Educação no Século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAEGER, W. **Paidéia**: a Formação do Homem Grego. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAMESON, F. **Pós-modernidade** – a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JASPERS, K. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Cultrix Ltda, 1965.

KANT, I. Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento? In: **Textos Selecionados**. Petrópolis, SP: Vozes, 1974.

_____. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983.

_____. **Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba – SP: Unimep, 1999.

KINCHELOE, J. **A Formação do Professor como Compromisso Político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOWARZIG, W. S. **Pedagogia Dialética** – de Aristóteles a Paulo Freire. Brasiliense, 1988.

LYOTARD, J.F. **O Pós-moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MAAR, W. L. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

MAFFESOLI, M. Mediações Simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MARTINS, F.; SILVA, J. (Org.). **Para Navegar no Século XXI** – tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999.

MARQUES, M.O. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1988.

_____. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARTÍN-BARBERO, J. **Heredando el Futuro**. Pensar la Educación desde la Comunicación. Nómadas. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1996.

MARTINI, R. M. Habermas e a Transformação Pós-moderna do Conceito de Formação. In: **Revista Educação & Realidade**. v. 254, nº 1, Dez.jan.jul. Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2000.

McLAREN, P. **Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora** - Políticas de Oposición em la Era Posmoderna. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica AS, 1997.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

OLIVEIRA, M. A. de. **Ética e Práxis Histórica**. São Paulo: Ática, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - temas transversais. Brasília: DF, v.1, 1998.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: DF. Câmara dos Deputados, 2000.

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade: Conexões e Possibilidades de uma Razão Comunicativa na Escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Teoria Crítica e Educação**. In: Revista Educação, nº32, ano XX, Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 1997.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Mal-estar na Modernidade: Ensaio**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SANTOS, B. da S. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jurgen Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

STROOBANTS, M. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

TARDE, G. **A Opinião Pública e as Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Editora: Pannonica, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da Educação**: *mimesis* e razão comunicativa. Ijuí, Ed. Da UNIJUÍ, 2000.

_____. **Pedagogia das Imagens Culturais**: da formação cultural à formação da opinião pública crítica. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2002.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VATTIMO y otros. **En Torno a la Posmodernidad**. Barcelona: Anthropos; Santafé de Bogotá: Siglo del hombre, 1994.

VIEIRA, L.V. **A Democracia em Rousseau**: a Recusa dos Pressupostos Liberais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.