

AS CONTRADIÇÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, PELO ESTADO, NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO.

Lucila Pesce

lucilapoli@terra.com.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

RESUMO:

A pesquisa investiga as contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores. Inicia com a correlação entre o fenômeno investigado e dois conceitos frankfurtianos: indústria cultural e semiformação. Prossegue com uma breve caracterização do contexto da reforma educacional brasileira dos anos de 1990, à busca de desvelar os históricos determinantes contextuais das atuais políticas de formação de educadores. Após, procede ao exercício intertextual de três conceitos: dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana. O aporte conceitual alia-se ao estudo da problemática anunciada, em três categorias dialetizadas: demandas centrais e periféricas, tempo cronológico e kairológico, mudanças extrínsecas e intrínsecas. A análise realizada evidencia a necessidade de os programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da educação a distância levarem em consideração as circunstâncias históricas desses sujeitos sociais, a fim de não se reduzir a complexidade inerente a esse processo à formação de capital humano engendrada aos princípios e pressupostos das demandas mercantis.

Palavras-chave: história da educação – educação a distância – formação de educadores – perspectivas sistêmica e dialógica – resistência e superação.

THE CONTRADICTIONS OF STATE INSTITUTIONALIZATION OF DISTANCE EDUCATION, PERTAINING TO THE EDUCATORS' FORMATION POLITICS: RESISTANCE AND OVERCOMING

ABSTRACT:

The present work investigates the contradictions of State institutionalization of distance education, pertaining to the educators' formation politics. It weaves considerations on the subject based on two frankfurtian concepts: cultural industry and semiformation. Firstly, there is a characterization of the social context of the Brazilian 1990's educational reformation in order to reveal the historic contextual determinants of the current educators' formation politics. This study entwines three concepts: Bakhtin's dialogy, Habermas' communicative action and Freire's dialogic interaction. The conceptual base adds to the studies of the announced problem, divided into three polarized categories: central and peripheral demands, chronologic and kairolologic time, intrinsic and extrinsic changes. This analysis highlights the necessity for the educators' formation programs that make use of telematic resources for distance education to take into account the historical circumstances of those social subjects, so as not to reduce the complexity, inherent to the process, to formation of human capital molded by principles of mercantile demands.

Key-words: history of education – distance education – educators' formation – dialogic and systemic perspectives – resistance and overcoming.

Introdução.

O presente artigo é oriundo de pesquisa de pós-doutorado concluída em março do ano corrente (PESCE, 2007), no *Departamento de Filosofia e História da Educação* do *Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp*, sob supervisão do Prof. Dr. José Luís Sanfelice.

A aludida investigação advém da inscrição histórica da pesquisadora em distintos programas de formação de educadores veiculados na modalidade de educação a distância. A materialidade histórica em programas de formação docente desta natureza suscitou uma investigação acerca das contradições da institucionalização da educação a distância (EAD), pelo Estado, nas políticas de formação continuada de educadores. Tais contradições materializam-se em distintos programas de formação docente, dentre os quais dois desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, com apoio logístico de uma importante Fundação. Ambos os Programas situam-se como pano de fundo da presente discussão.

Na primeira edição, o Programa A voltou-se à formação, em nível superior, de professores titulares do Ensino Fundamental I da Rede Pública do Estado de São Paulo, até então com titulação em nível médio. Em vigor nos anos de 2001 e 2002, foi desenvolvido em um trabalho integrado com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e com três universidades de expressão acadêmica, no Estado de São Paulo. A segunda edição, em vigor em 2003 e 2004, congregou esforços de duas das três universidades envolvidas na primeira edição e atendeu professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I das Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo. A terceira edição – ainda em vigor, dado seu início em 2006 – segue o mesmo desenho da anterior, ampliando seu escopo para professores atuantes nas creches conveniadas às referidas Secretarias Municipais de Educação.

O Programa B foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e contou com o apoio do MEC, na figura da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Voltou-se à formação continuada de todos os professores das 2898 escolas de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como de gestores, direta ou indiretamente a eles ligados, a saber: 5796 coordenadores pedagógicos, 332 assistentes técnico-pedagógicos e supervisores indicados a critério dos dirigentes de ensino. Sua primeira edição vigorou nos anos de 2004 e 2005 e a segunda teve início em 2006.

A pesquisa inicia com uma preliminar análise crítica do atual *modus operandi* da EAD, a partir de dois conceitos frankfurtianos: indústria cultural e semiformação. A seguir, busca desvelar os históricos determinantes contextuais das atuais políticas de formação continuada de educadores da educação básica, a partir de um sobrevôo panorâmico na reforma educacional brasileira dos anos de 1990.

A busca de novos fundamentos para os programas de formação de educadores veiculados em EAD pauta-se no exercício intertextual de três conceitos: dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana. A partir desse intertexto, a análise ergue-se em meio a três categorias dialetizadas: demandas centrais e periféricas, tempo cronológico e kairológico, mudanças extrínsecas e intrínsecas.

A pesquisa aponta a necessidade de os programas de formação de educadores via EAD levarem em consideração as circunstâncias históricas dos professores – o mundo da vida, na acepção habermasiana – para que a complexidade inerente a tais processos de formação não se restrinja ao atendimento às demandas do capitalismo tardio.

Indústria cultural e semiformação: dois conceitos frankfurtianos materializados historicamente nas atuais políticas de formação de educadores.

Na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer anunciam que a universalização do gênero humano, por meio da instrumentalização da razão, ao invés de provocar a emancipação, reproduz o isolamento e reduz a sensibilidade. Essa advertência encontra eco nas preocupações relativas ao *modus operandi* de grande parte dos programas de formação de educadores a distância, cuja concepção e implementação pouco consideram a materialidade histórica dos profissionais em questão. Ao contrário, alguns costumam atribuir-lhes um rol de conceitos a ser incorporado, sem atentar se os mesmos de fato são significativos à sua formação.

Em contraposição à formação cultural – comprometida com a emancipação – a semicultura, ou semiformação difunde uma produção simbólica, com predomínio da razão instrumental voltada à adaptação e ao conformismo. Ao transpor tais considerações para o fenômeno histórico analisado, sublinha-se o quanto a chamada pedagogia das competências, o cognitivismo e a ênfase neopragmática (que destaca os aspectos didáticos e metodológicos decorrentes do enfoque gnosiológico, em detrimento do diálogo com o enfoque ontológico) vão à contramão da formação emancipadora. Esta última, com autocrítica, percebe as causas históricas do chamado fracasso escolar, para além do âmbito de ação imediata dos educadores.

A indústria cultural situa-se como decorrência de uma razão instrumental que se impôs à sociedade contemporânea, em detrimento das imagens e representações divinas. No cerne deste conceito, a ilusão de que a massificação da cultura gera a emancipação coletiva.

Adorno (1996) é cético à idéia de que a massificação da cultura corresponde à real democratização da produção, reprodução e assimilação simbólica. À semelhança dessa racionalidade, alguns programas de formação de educadores a distância parecem mergulhar em semelhante ilusão, sem realizarem que a manipulação da mídia interativa, chamada por muitos de *letramento digital*, não garante, por si só, a democratização do acesso à informação e, tampouco, a almejada construção compartilhada de conhecimento.

O filósofo (*ibid.*) refuta a forma irracional como a racionalidade técnica efetiva-se na sociedade, sob a tutela do fetiche da mercadoria. Semelhante fetiche tem sido percebido em relação à incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pela educação, ora numa perspectiva neófila, entronizada como panacéia de todos os males da educação, ora numa perspectiva neófita, exorcizada como a grande protagonista dos descaminhos da educação.

No tocante ao conceito de semiformação, em concordância com Zuin *et al.* (2001; 2004), destacamos outro ponto de preocupação: a coisificação do homem (ou consciência coisificada); qual seja, a incapacidade de vivenciar experiências genuinamente humanas, pela ausência de emotividade. Nas palavras de Adorno (1996, p. 396): “No clima da *semiformação*, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo [...]”.

Transpondo tais considerações para o fenômeno aqui analisado, sublinha-se: o *modus operandi* de alguns programas de formação de educadores a distância, por sua ênfase em princípios neopragmáticos como produtividade e cognitivismo, aliada à inobservância da historicidade dos educadores, fazem com que formadores e formandos interajam a partir de um *script* de autoria alheia. Em ambos os programas analisados neste estudo, os interlocutores não conceberam o conteúdo a ser trabalhado e, tampouco, couberam autonomia sobre o tempo de interação. Uma das grandes preocupações incide no fato

de que esse movimento possa trazer conseqüências nefastas para a formação dos educadores, por dificultar que tais profissionais vivenciem os princípios e pressupostos conceituais em discussão, em uma dimensão genuinamente humana.

Cumprir observar que a racionalidade imperante nos programas de formação de educadores em ambientes digitais não tem promovido movimentos de crítica, autocrítica e reflexão. Quando ocorrem, costumam ser de forma pragmática e internalista, voltada às possibilidades de ação imediata do professor, desconsiderando-o como sujeito social que conta com autonomia relativa, em face das circunstâncias sócio-históricas nas quais se insere. Esse movimento se expressa, por exemplo, quando o professor é levado a perceber o quanto sua prática pedagógica está distante da ideal, sem tomar consciência das circunstâncias históricas que o conduzem a esse desvio, tais como: a frágil formação inicial; o acúmulo de trabalho, em função de uma remuneração indigna; a docência isolada, em uma escola com gestão não colegiada etc. Enfim, observa-se uma tônica neopragmática, travestida em princípios como produtividade e cognitivismo, posto que tais princípios edificam processos de formação voltados à adaptação dos educadores às suas circunstâncias, em recusa à construção da autonomia, da crítica e da resistência.

Adorno e Horkheimer (*ibid.*) percebem a indústria cultural como instância na qual se concretiza a reprodução da pseudo-indivuação dos integrantes da massa. Nela imperam a seriação e a imitação. Nas palavras dos eruditos: “Por enquanto a técnica da *indústria cultural* levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (*ibid.*, p. 114). E ainda: “A *indústria cultural* acaba por colocar a imitação como algo de absoluto” (*ibid.*, p. 123). Tais supostos evidenciam-se em alguns programas de formação de educadores em EAD, que apostam em padrões de cursos – a despeito das demandas emergentes da historicidade dos educadores – e na figura modelar dos multiplicadores, como, por exemplo, nos dois programas investigados, pela possibilidade de se implementar programas economicamente viáveis, ou menos onerosos para o Estado.

A indústria cultural manifesta-se perversamente como fator de integração social. Ao transpor tal conceito para o fenômeno analisado, destaca-se a possibilidade de a mídia digital manifestar-se como fator de integração social, sem, contudo, sê-lo de fato. É bem verdade que os recursos da mídia digital – tais como fóruns e listas de discussão, *chats*, entre outros – consubstanciam-se como espaços de integração social, quando promovem nos educadores um sentimento de pertencimento ao segmento social no qual se inserem, na percepção de que seus problemas também são vivenciados pelos colegas, na troca de experiências cotidianas e no enfrentamento conjunto às questões que lhes são apresentadas. Entretanto, essa não tem sido a tônica. A qualidade das interações veiculadas nos ambientes digitais não tem sido objeto de atenção. Em que medida as interações digitais estão a serviço de relações intersubjetivas que abarcam a alteridade e o saber emancipador no seio de suas reflexões? Tal questionamento não tem estado no bojo das preocupações dos programas de formação de educadores à distância. Ao contrário, algumas das interações chegam a ser, até mesmo, superficiais e contribuem em caráter pontual com a formação emancipadora dos educadores, tal como evidenciado nos estudos de doutoramento da autora deste artigo (PESCE, 2003).

Uma das grandes reservas à indústria cultural incide no fato de que ela gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica. No caso da formação de educadores em ambientes digitais, não há como negar a tônica no cognitivismo implícito à pedagogia das competências, na adaptação e na instrumentalidade expressas no acento à construção de um aporte didático-metodológico, em detrimento de outro, calcado na discussão dos fundamentos ontológicos da educação, notadamente os de

natureza histórica, filosófica e sociológica, cujo substrato é passível de formar os educadores como sujeitos históricos leitores de si e de suas circunstâncias.

A partir de uma análise crítica cultural adorniana sobre a sociedade é oportuno observar a relação entre indústria cultural e os interesses mercadológicos da reforma educacional dos anos de 1990, na qual se inserem os atuais programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD. Nessa perspectiva, cumpre destacar que diversos desses programas são promovidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias da Educação, em distintas esferas de abrangência (estadual e municipal), com apoio de agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Organização Ibero-americana (OIA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outras. Daí a razão desses programas de formação de educadores irem ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante no capitalismo tardio.

Outro ponto a observar é a relação entre indústria cultural e reprodução da pseudo-individualização dos integrantes da massa. Ao transpor tal relação para a racionalidade dos atuais programas de EAD voltados à formação de educadores, pode-se facilmente observar o pseudo-atendimento às singularidades dos educadores em formação. Dito de outra forma, apesar de os programas de formação de educadores anunciarem a possibilidade de um atendimento capilar aos sujeitos sociais em formação, graças aos recursos interativos dos ambientes de rede, tais como *chats* e fóruns de discussão, na prática, o que se observa na maioria dos aludidos programas é um desenho de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de educadores em formação e um reduzido quadro de formadores. Há casos em que os formadores devem interagir com cerca de cem educadores em formação e, por força das circunstâncias, acabam mediando a partir de grandes categorias de resposta. Nos estudos desenvolvidos em nível de doutoramento (PESCE, 2003), foram coletados diversos depoimentos de formadores e educadores em formação que evidenciam grande insatisfação frente a tal problemática.

A diversão alienante da indústria cultural pode ser percebida no esforço da maioria dos programas de formação de educadores em apostar no aspecto lúdico dos ambientes de rede como um recurso motivacional. Embora não se possa refutar a validade dos recursos lúdicos – tais como o uso de história em quadrinhos, sons, musicalidade, animações, personagens e avatares –, cumpre observar que tais recursos, por si só, não contribuem com uma formação de educadores reflexiva e emancipadora. Os recursos lúdicos oferecidos pelos ambientes de rede podem e devem ser utilizados, considerando o importante papel da motivação, em todo e qualquer processo de aprendizagem. Todavia, para que sejam fecundos, é preciso que se insiram em uma proposta que de fato atenda às demandas dos educadores em formação.

Por fim, cabe destacar: assim como se pode observar o engajamento da indústria cultural com a mercantilização da cultura, também se evidencia o engajamento das políticas de formação de educadores em EAD com o conceito de educação para a competitividade e com um programa de formação economicamente convidativo. Tal engajamento decorre dos princípios e pressupostos da reforma educacional brasileira dos anos de 1990.

A reforma educacional de 1990 e a institucionalização da EAD nas políticas de formação de educadores.

A incursão aos críticos ao atual *modus operandi* da EAD – Silva Jr. (2002), Carvalho (2005), Oliveira (2005), Lima (2004), Barreto (2001; 2006), dentre outros pesquisadores – delinea o contexto da institucionalização da EAD, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores.

Nesse cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, contribuindo com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. Revela-se, então, um movimento neopragmático na formação de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; retomada da formação em cadeia, como adverte Freitas (2002), através da ênfase na figura do multiplicador articulada ao uso extensivo de tutoria, em detrimento da figura do professor.

No que diz respeito à formação de educadores, a visão crítica dos autores referenciados – Aguiar (1996) Freitas (2002), Giroux (1997), Kincheloe (1997), Tardif *et. al.* (1997), Zeichner (1993), dentre outros – respalda-nos no seguinte entendimento. A racionalidade hegemônica contemporânea da formação de educadores tem se calcado em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências. Por terem sido perversamente apropriados em favor dos interesses do capital, os três aludidos princípios não têm se mostrado na sua face legítima. Ao contrário, têm se revestido de um pragmatismo e um cognitivismo, dada a demanda do mercado de trabalho por um profissional da educação que atenda às exigências de formação do trabalhador adequado à nova ordem no mundo do trabalho: flexível e competente para mobilizar agilmente seus saberes, em distintas situações ocupacionais que se lhe apresentem. Preparar o novo trabalhador para a empregabilidade, e não mais para o emprego, é hoje etapa fulcral à trajetória do capitalismo tardio, que vem desmobilizando as conquistas trabalhistas, mediante implementação de uma nova ordem. A nova organização trabalhista ergue-se em meio a demandas ocupacionais, as quais se materializam na composição de equipes de trabalho escaladas para um projeto específico, capazes de desenvolver a contento os fins a que tal projeto se destina.

A racionalidade instrumental estende seus tentáculos aos documentos educacionais oficiais. A racionalidade cognitivista e pragmática inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior (2001) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005) desdobra-se na ênfase sobre as questões metodológicas de ensino e, por conseguinte, no afrouxamento das disciplinas de fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos da educação. Dito de outra forma, uma das grandes preocupações em relação à racionalidade das políticas de formação de educadores incide sobre sua orientação para a adaptação, em detrimento da emancipação. Isso se evidencia, por exemplo, em reflexões didático-metodológicas, que atendam a demanda das orientações de documentos legais, os quais indicam referenciais, parâmetros e diretrizes para a composição curricular de distintos cursos, em diversos níveis ou, ainda, que pretendem reverter os baixos índices de aprovação, nos programas de avaliação externa de

desempenho dos estudantes. Tais ações objetivam a inserção dependente do Brasil no modelo globalizado de organização produtiva.

Os indicadores apontados balizam a reflexão de que os programas de formação continuada de educadores veiculados em EAD necessitam alargar seus parâmetros, de modo a perceber o exercício docente como prática social intimamente relacionada a seus determinantes contextuais. Para tanto, busca-se no exercício intertextual narrado a seguir os fundamentos da perspectiva de formação dialógica defendida neste estudo e proposta como basilar aos programas de formação docente, presencial e a distância.

Habermas, Bakhtin e Freire: um intertexto.

Bakhtin, Habermas e Freire situam-se como instigantes pensadores do seu tempo. A vasta obra de cada um dos eruditos requer um fôlego considerável de todo e qualquer pesquisador que se proponha a desvelar suas distintas cosmovisões.

Por essa razão é que, de modo algum, este texto ousa debruçar-se sobre o conjunto da obra de qualquer dos três aludidos eruditos. Do mesmo modo, também não ousa abordar a totalidade dos desdobramentos de tais conceitos, o que seria um empreendimento de caráter atrevido.

Da leitura do corpus bibliográfico bakhtiniano, habermasiano e freireano, o presente texto procede, tão somente, a um recorte específico em três conceitos – dialogia bakhtiniana, agir comunicativo habermasiano e interação dialógica freireana – para fundamentar algumas proposições para os atuais programas de formação de educadores que utilizam o instrumental midiático.

Agir comunicativo habermasiano.

Herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas busca uma alternativa aos impasses das sociedades contemporâneas, mediante a elaboração da Teoria da Ação Comunicativa (2002; 2003), a qual se baseia no conceito de razão comunicativa e se ergue em meio a distintas fontes teóricas. Propõe-se a contribuir para a reconstrução do projeto social fundamentado no cultivo da razão comunicativa, tendo em vista a fecundidade da linguagem para a auto-reflexão e para o entendimento mútuo.

O filósofo situa a razão comunicativa como opositora da razão instrumental (calcada no sujeito egologicamente constituído), na medida em que se efetiva na materialidade histórica do contexto social e se manifesta nas relações cotidianas, mediante o agir comunicativo.

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

Habermas diferencia os tipos de ação social em dois níveis paradoxais. De um lado, o agir estratégico, orientado pela lógica instrumental e voltado ao sucesso e aos fins de controle e dominação. De outro, o agir comunicativo, fundamentado na intersubjetividade do entendimento lingüístico e voltado à emancipação humana.

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

comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. (HABERMAS, 2003, 164-5).

Para o estudioso, a razão instrumental faz com que a linguagem habite a periferia do mundo do sistema, cedendo espaço para a ação instrumental. Em meio a tal expansão, a razão comunicativa acaba por se restringir ao mundo da vida: o pano de fundo das manifestações.

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

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

Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva contribui com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. Nesse contexto, a linguagem situa-se como *medium* regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Enquanto ação social, o agir comunicativo busca sua criticidade em meio a procedimentos argumentativos. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de emancipação humana.

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

O filósofo destaca que o processo comunicativo é coordenado pela linguagem, em especial pelos atos de fala. Na perspectiva do agir comunicativo, a busca de consenso parte de uma base argumentativa da comunidade comunicacional. Somente nesse contexto intersubjetivo e provisório é que o consenso pode ser concebido.

Habermas procede a uma incursão à hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2002), à teoria sistêmica de Talcott Parsons (1966) e à teoria dos sistemas sociais de Niklas Luhmann (1995). Fruto dessa incursão, o entendimento dialético de sociedade, que integra mundo da vida e sistema, o resgate e a ampliação do conceito fenomenológico de mundo vivido, inserindo a intersubjetividade neste universo. E Habermas o faz em meio ao viés da *praxis*, de modo a enfatizar que o mundo da vida é o pano de fundo no qual se enredam as vivências sociais dos sujeitos. O mundo da vida consubstancia-se como *locus* de realização da razão comunicativa, a qual se ancora no movimento dialógico do discurso argumentativo livre de coação. Pela sua inscrição histórica na concretude humana, o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais e se manifesta no dialético movimento de reprodução

sócio-cultural e de alteração (no questionamento e na reformulação). No dizer do autor (2003, p. 166):

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

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

No entendimento do erudito, diante da premissa de que o mundo da vida ergue-se em meio à experiência partilhada pelos sujeitos sociais, os novos movimentos sociais apresentam, em sua materialidade histórica, uma fecundidade para o processo de descolonização do mundo da vida comum a todos e oferecem alternativas às clássicas formas de organização societária. Tal entendimento faz com que as organizações sociais sejam percebidas como potencializadoras da racionalidade comunicativa, desde que não se automatizem, à semelhança do ocorrido com o sistema produtivo.

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

A incursão de Habermas aos estudos lingüísticos para a elaboração da *Teoria da Ação Comunicativa* evidencia sua positividade, ao buscar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo. O erudito entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas práticas cotidianas. Ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa, expressa pela compreensão descentralizada do mundo. Em tal movimento, a contribuição fecunda para que o mundo da vida seja descolonizado pelo sistema.

Os estudos piagetianos da evolução moral da criança (da pré-moralidade à autonomia) e a teoria do desenvolvimento da consciência moral de Kolberg contribuem para a teoria da evolução social de Habermas. Qual seja, contribuem para a positividade do entendimento habermasiano do projeto moderno de humanidade como um projeto ainda inacabado (HABERMAS, 2000). Tal positividade ergue-se em meio à ciência do potencial utópico de alguns conceitos iluministas – seio da racionalidade moderna, a despeito dos históricos descaminhos da razão, notadamente no capitalismo tardio – e da tensão dialética entre aspectos conservadores e inovadores. Ao considerar essa perspectiva evolutiva, Habermas concebe a possibilidade de o agir estratégico ceder espaço para o agir comunicativo, no evolutivo processo de descentração das sociedades contemporâneas.

O projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema.

A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no agir comunicativo situa-se como rico manancial às discussões educacionais. A positividade da teoria habermasiana supõe a reconstelação de novos modelos socioculturais, embasados

em um conceito amplo de racionalidade, que parte do paradigma da consciência e prossegue em direção ao paradigma da comunicação. Nesse sentido, evidenciam-se algumas convergências entre Habermas e Bakhtin.

Dialogia bakhtiniana.

Bakhtin adentra o terreno das investigações de caráter pragmático, notadamente no tocante à filosofia da linguagem compromissada com suas angústias políticas e éticas. Ao fazê-lo, expande suas preocupações lingüísticas e volta-se à linguagem como prática social. Desse modo auferir valor à enunciação, à interação verbal dos sujeitos sociais, ao contexto de produção dos discursos, enfim, às questões lingüísticas atinentes ao cotidiano, pano de fundo da constituição da consciência humana.

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1997a) sobressaem-se dois temas: o papel dos signos no pensamento humano e o papel da elocução na linguagem, de modo a anunciar o papel da linguagem enquanto instância constituinte dos sujeitos sociais. Bakhtin sinaliza a linguagem como campo eminentemente ideológico; daí sua relevância à formação da consciência humana.

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

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

Para Bakhtin, a consciência dos sujeitos sociais e a construção dos significados que a ensejam erguem-se em meio à alternância do diálogo. A palavra consubstancia-se como produto da interação entre locutor e ouvinte, os quais alteram seus papéis, no inconcluso diálogo da vida. Para o lingüista, a palavra é o *locus* no qual a força social encontra sua maior expressão.

Preocupado com a relevância do contexto histórico-cultural à formação dos processos mentais, Bakhtin debruça-se sobre o conceito de *dialogia* (1997b). Ao fazê-lo, preconiza o diálogo entre os homens como objetivo a ser atingido, em face do contexto de incomunicabilidade presente em nossa época. Postula que a competência lingüística dos sujeitos ergue-se em meio às ações recíprocas de uns sobre outros, diretamente ou mediado por objetos ou signos. O lingüista concebe dialogia como um profícuo cenário de contradições entre distintas vozes, no qual se explicita o contexto ideológico dos falantes. Ao fazê-lo, releva o valor da linguagem à elaboração e explicitação do contexto ideológico.

Ao esclarecer que o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto e do sujeito com outros sujeitos, Bakhtin avança para a concepção de sujeito interativo. Denuncia a característica sócio-ideológica da língua existente na dialética relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores e conjuga as funções lingüísticas de reprodução e reconstrução de mundo. Tal condição situa as preocupações de Bakhtin no contexto das relações sociais, em que os falantes assumem-se como sujeitos sociais.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa... [...] compreender é cotejar com outros textos e

pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro) (1997b, p. 290).

Ancorado em uma concepção materialista-histórica, Bakhtin esclarece que o sujeito é individual e socialmente constituído. O sujeito bakhtiniano é um ser corporificado no cotidiano, na enunciação, na dialogia. Sujeito social e culturalmente situado em sua concretude histórica.

O conceito bakhtiniano de dialogia (1997b) percebe o quanto o individual e o social engendram-se mutuamente, a ponto de a cultura tornar-se parte de natureza intrínseca do ser humano. Na visão dialógica, a diversidade ocorrente na complexidade da existência humana também é outro ponto de atenção da abordagem bakhtiniana, a qual percebe a unidade do mundo nas múltiplas vozes e nos múltiplos significados que participam do diálogo da vida.

A palavra é concebida como elemento fundante na convivência com o outro, manifestada e edificada pela linguagem. Na acepção bakhtiniana, a interação verbal está sempre eivada do *locus* social no qual se realiza, sendo constitutiva dos sujeitos e da linguagem por eles veiculada. A consciência dos sujeitos ergue-se em meio aos signos internalizados, os quais são cunhados pelo trabalho social, histórico e ideológico. Nessa dialética relação, a dialogia ergue-se como elemento fundante da constituição mútua dos sujeitos sociais.

Cada fala insere-se na infinita cadeia de enunciados, respondendo, pelas contrapalavras, questões anteriores e prevendo interpretações. Tal dinâmica aponta o inacabamento da linguagem, justamente por ser utilizada pelos sujeitos, os quais se constituem nos processos lingüísticos históricos e interativos. A dialogia bakhtiniana foca sua atenção na dimensão reconstrutora da linguagem; dimensão esta que vive nas interações de seus enunciadores.

O estudioso releva o valor da elocução ao desenvolvimento do sujeito social, nela incluindo a veiculação ideológica. Para Bakhtin, o enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas interações dos enunciadores. Nessa perspectiva, o fluxo da interação verbal é de fundamental importância à dimensão sócio-ideológica da linguagem. Para o estudioso, só há sentido no estudo da língua, se concebida no fluxo de comunicação verbal.

A constituição social do sujeito o compreende na sua relação com o outro, diretamente ou mediada pelos signos. Dialogia, polifonia e polissemia são elementos fundantes na teoria bakhtiniana, a qual situa a interação verbal como *locus* primeiro da produção de linguagem e ideologia. Bakhtin defende uma interação horizontal, em oposição à interação diretiva de um sujeito sobre o outro.

Uma breve incursão junto ao conceito bakhtiniano de *dialogia* permite que desvelemos a positividade de suas proposições, em face das esferas constituintes dos sujeitos sociais. A dimensão dialógica bakhtiniana exprime o caráter inovador da sua racionalidade. A fecundidade da sua teoria lingüística releva-se socialmente, na medida em que fornece elementos para situarmos a linguagem no bojo das ações compromissadas com a constituição emancipada dos seres humanos. Em tais ações, a solidariedade, a conscientização, enfim, a humanização. Em linha semelhante, apresenta-se o conceito de interação dialógica freireana.

Interação dialógica freireana.

A forma leve, por vezes poética com que Freire tratou densos conceitos filosóficos, históricos, sociológicos e antropológicos conquistou corações no mundo todo. Freire recebeu convites para lecionar em onze universidades, dentre as quais Harvard,

Hamburg e British Columbia. Recebeu trinta e quatro títulos de *Doutor Honoris Causa* em vida e outros cinco postumamente, além de diversos outros títulos acadêmicos honoríficos, em distintos continentes. Sua obra foi traduzida para diversos idiomas, com destaque para o livro *Pedagogia do Oprimido*, traduzido para mais de trinta. Em 1993, seu nome foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz.

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

Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, em sua inconclusão, à busca de constante superação. A ciência de que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante na cosmovisão freireana. Em tais circunstâncias, a relevância auferida ao diálogo.

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

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

Freire contrapõe-se a todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa denúncia é que o autor cunha, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2002), o termo “educação bancária”, como metáfora de uma vertente educacional não emancipadora, mas, ao contrário, adaptadora e alienante, por conformar homens e mulheres ao *status quo*.

Ao refutar a educação bancária, Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer em contexto dialógico, a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando.

O pensador brasileiro destaca a dialética relação da educação, como toda e qualquer instância social desenvolvida no seio do sistema capitalista: reproduz o *modus vivendi* ou o reconstrói, a depender do enfoque que se dê.

Ao distinguir a dialética relação de emancipação e subordinação que os seres humanos podem estabelecer com as TIC (1997), de modo a humanizá-los ou a coisificá-los, Freire vai à contramão do fetiche a elas auferido. Nesse movimento, ressalta a tensão e o valor relativo deste instrumental à humanização.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas

municipais o computador (FREIRE, 1997, p. 97-8). [...] O avanço científico e tecnológico que não corresponde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem para mim sua significação (*ibid.*, p. 147).

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

A relevância auferida à linguagem como instrumento primordial à constituição dos sujeitos sociais e ao movimento dialógico à edificação legítima de relações sociais evidencia-se no conjunto de sua obra. Todavia, é no livro *Extensão ou Comunicação?* (1983) que o conceito de *interação dialógica* é cunhado, com o firme intento de pensar a dialogia no contexto educacional. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: investigação temática, tematização do conhecimento articulada à realidade vivida e problematização do conhecimento.

Quanto à investigação temática, Freire esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo. Tais temas advêm de uma metodologia dialógico-problematizadora, na qual, o formador, mediante interação dialógica, forma-se juntamente com o formando.

Sobre a tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, Freire alerta que a problematização deve ocorrer no campo da comunicação, em torno de situações reais vividas pelos sujeitos em formação. Com isso, evidencia o quanto a intervenção pedagógica deve ocorrer em meio à concretude histórica dos sujeitos sociais em formação.

Na instância problematizadora incide a atitude do professor libertador, ao tratar os conteúdos de ensino como instrumentos em favor da conscientização e, conseqüentemente, da emancipação humana. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no pólo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do atual *modus vivendi*.

A positividade do projeto educacional freireano parte da visão de história como possibilidade e se reflete em conceitos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia-a-dia busca humanizar-se, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freireano.

A positividade de Habermas, Bakhtin e Freire frente à fecundidade da linguagem para repensar os atuais processos societários situa-se como elemento fundante do estudo dos programas de formação de educadores que utilizam o instrumental telemático da EAD, tal como evidenciado a seguir.

Habermas, Bakhtin e Freire: a propósito de algumas recorrências conceituais.

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

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

bakhtiniano, sob enfoque lingüístico; o habermasiano, sob enfoque filosófico; o freireano, sob enfoque educacional.

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

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

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

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

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

O destaque dado à *praxis*, pelos três estudiosos – mediante processos lingüísticos argumentativos e dialógicos, constituintes da identidade dos sujeitos sociais – imbrica-se à relevância auferida ao mundo da vida. Qual seja, os três teóricos percebem o cotidiano (e a linguagem nele veiculada) como *telos* condutor da emancipação humana. Daí a importância dos universos teóricos bakhtiniano, habermasiano e freireano para a tematização das contradições atinentes à formação dos professores da educação básica.

Aliado a tal premissa, a constituição social do sujeito na concretude da sua materialidade histórica é outro elemento que perpassa o entendimento de Bakhtin,

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta breve e livre reconstrução dos diversos pontos de tangenciamento teórico de Bakhtin, Habermas e Freire evidencia a proximidade cosmovisiva dos três eruditos, resguardadas as respectivas especificidades.

A positividade dos três teóricos frente à fecundidade da linguagem para repensar os atuais processos societários situa-se como elemento fundante da crítica à institucionalização da EAD, pelo Estado, nas atuais políticas públicas de formação de

educadores. Tais proposições emergem das três categorias de análise dialetizadas e explicitadas a seguir.

Análise das contradições do fenômeno histórico investigado.

Bakhtin, Habermas e Freire enfatizam a relevância do mundo da vida para a arquitetura de ações embasadas na emancipação humana, sejam elas de fundo lingüístico, filosófico ou educativo. Ancorado nos autores aludidos, o texto a seguir ergue-se em meio às seguintes categorias ilustradas na tabela a seguir.

Categorias de análise dialetizadas	Perspectiva sistêmica	Perspectiva dialógica
Demandas	Centrais	Periféricas
Tempo	Cronológico	Kairológico
Mudanças	Extrínsecas	Intrínsecas

Em relação à categoria *demandas centrais e periféricas*, embora o discurso dos programas de formação docente promovidos pelo Estado advogue em favor da descentralização (notadamente de recursos) e, por conseguinte, da autonomia da escola, na prática, o Estado mostra-se centralizador, no que há de mais substantivo: os denominados pela autora deste estudo “indicadores de entrada” (documentos legais norteadores da ação educativa, como parâmetros e referenciais curriculares nacionais) e “indicadores de saída” (sistemas de avaliação de desempenho escolar). Nesse movimento, a autonomia da escola para construir seu projeto pedagógico acaba por ser erigida de modo bastante tênue, considerando-se a estratificação das instituições escolares, frente aos resultados nos exames de avaliação de desempenho, os quais, por sua vez, pautam-se nos documentos legais de recomendação curricular. Portanto, a possibilidade de a perspectiva dialógica (atinentes ao mundo da vida escolar) permear a construção do projeto pedagógico da escola, nele inclusas as ações de formação docente, acaba por se arrefecer.

A hegemonia das demandas centrais sobre as periféricas, no conjunto das ações de formação de educadores, traz alguns desdobramentos negativos.

O primeiro deles é a consolidação de uma vertente de formação docente ancorada em uma dimensão mercadológica: educação a serviço da competitividade, em busca de eficiência, eficácia e viabilidade econômica. Uma vertente de formação docente construída sob a égide de preparação para o mercado de trabalho e elevação dos patamares educacionais brasileiros no mercado mundial. Como consequência, uma educação à guisa de preparar os jovens para a empregabilidade, tal como convém à sobrevivência do capital, nos países periféricos. Nessa linha de raciocínio, a educação vê-se reduzida a mero instrumento a serviço da competitividade. Critérios como eficiência e viabilidade econômica sobrepõem-se aos atinentes à plena formação do educador como sujeito histórico. Uma vertente de formação docente em que o sistema coloniza o mundo da vida dos educadores, mediante distintas ações, como as anunciadas a seguir.

A colonização sistêmica do mundo da vida dos educadores manifesta-se na burocratização dos programas de formação, que refletem o compromisso da reforma educacional com o empresariado nacional e com as orientações das agências multilaterais. Como? Por exemplo, no atendimento às demandas das secretarias de educação. Tais órgãos, como já dito, pautam-se nos resultados de avaliação de desempenho e nas diretrizes curriculares. Apesar do aparente acento nas demandas periféricas – materializado, por exemplo, no trabalho com memórias e na solicitação de um trabalho que abarque a reflexão da comunidade escolar sobre seus desafios – na prática, os programas de formação de educadores não têm auferido vez e voz aos educadores, por

desconsiderarem os reais anseios dos sujeitos sociais diretamente interessados: professores e gestores educacionais.

A colonização sistêmica do mundo da vida escolar também se materializa em propostas de formação docente, cujo referencial teórico pauta-se no ideário neoliberal. Como primeiro exemplo, a discussão das diversas áreas do conhecimento balizada no cognitivismo, no desenvolvimento de habilidades e competências e nas questões didático-metodológicas, em detrimento dos fundamentos da educação. Como segundo exemplo, a discussão dos desafios que se impõem ao cotidiano docente, a partir de uma perspectiva internalista à escola, em que se ancoram, por exemplo, o conceito de professor reflexivo e a revisão de propostas curriculares e estratégias metodológicas de ensino, a partir dos legítimos princípios de contextualização e interdisciplinaridade, perversamente cooptados pelo capital, por desconsiderar os determinantes contextuais que trazem implicações diretas sobre o trabalho docente. Em suma, a colonização sistêmica do mundo da vida escolar materializa-se em propostas de formação docente, que conjuram implementar o projeto de socialização necessário à sobrevivência do capital.

Ao contrário dessa proposta instrumental, a vertente de formação dialógica defendida neste artigo pauta-se no movimento centrípeto; portanto, está atenta às demandas periféricas. Propõe-se a construir um programa de formação cuja concepção se erga em meio à consulta às bases, ao diagnóstico da realidade em que a escola atua. Sob tal enfoque, não há um desenho didático padrão a ser aplicado à rede pública estadual e/ou municipal como um todo e replicado em inúmeras edições, porque cada escola, em um dado momento histórico, apresenta uma realidade distinta e mobilizadora da construção de um programa de formação específico ao público concreto e histórico a que se destina.

As discussões colegiadas sobre aspectos como demandas de formação docente, questões curriculares, estratégias de avaliação (institucional e de aprendizagem), dentre outros, devem ocorrer sob enfoque contextual mais amplo. Qual seja, as discussões sobre questões educacionais devem erguer-se em meio à observação das questões históricas e sociais mais amplas com as quais a escola se defronta, no seu cotidiano. A proposta dialógica de formação de educadores entende que questões pedagógicas devam pautar-se na discussão entre formando e formadores, a partir das demandas dos sujeitos sociais envolvidos: professores, gestores educacionais, alunos, comunidades interna e externa à escola.

O desenho de formação deve emanar do mundo da vida da escola em questão; deve partir da concretude histórica dessa casa. É o mundo da vida da escola que deve ser tematizado nas distintas ações de formação docente.

No que diz respeito à categoria de análise *tempo cronológico e kairológico*, a primeira polaridade está para racionalidade sistêmica, assim como a segunda está para a racionalidade comunicativa. Ao se considerar que os atuais programas de formação de educadores trabalham mais proximamente à dimensão sistêmica, afirma-se que a dimensão cronológica tem sido a hegemônica, na arquitetura das temporalidades afeitas a tais processos de formação.

A temporalidade constituinte dos processos de formação de educadores ergue-se em meio ao primado da dimensão cronológica sobre a kairológica, em convergência com a racionalidade sistêmica das políticas de formação docente. Isso se manifesta no acento das ações de formação sobre o tempo do relógio, inerente ao sistema, em detrimento da atenção ao tempo vivencial dos educadores. No tempo cronológico, os educadores submetem-se à temporalidade objetiva do programa de formação. A proposição de conceitos complexos a serem trabalhados em tempo exíguo é emblemática de uma temporalidade desatenta às circunstâncias históricas dos educadores em questão: repertório

cultural distante do suposto pelas ações de formação; percurso escolar, com profundas lacunas conceituais; dupla jornada de trabalho aliada ao acúmulo de deveres domésticos...

Os programas de formação docente, ao impor um ritmo frenético que enseja a fugacidade nos processos de formação, deixam de auferir vez e voz ao tempo vivencial dos educadores (atinentes ao mundo da vida e às suas circunstâncias históricas). Como decorrência do primado do tempo cronológico sobre o kairológico, o tempo vivencial dos educadores vê-se solapado. Nesse movimento, a emergência de um ativismo (viram tarefeiros) e a decorrente consciência coisificada.

Em contrapartida, a perspectiva dialógica de formação de educadores defende a atenção à dimensão kairológica do tempo: o tempo vivencial desses profissionais. A intencionalidade pedagógica não pode se sobrepular ao ritmo de aprendizagem dos educadores, mas, antes, trabalhar na tênue linha entre a objetividade cronológica dos programas de formação e a subjetividade kairológica dos formandos. Melhor explicando, ao mesmo tempo em que todo e qualquer processo de formação pressupõe uma meta a atingir, nela incluso um rol de conceitos a ser criticamente apropriado, o tempo inerente a esse processo deve se erguer em meio à adequada conjugação das temporalidades cronológica e kairológica.

Apostando na complexidade inerente aos processos sociais, a formação dialógica defendida neste artigo sabe que não há receitas a seguir; não há o que justifique o imediatismo, o presentismo inerente à hegemonia cronológica. Ao contrário, a formação docente dialógica, por estar atenta à temporalidade inerente aos processos de constituição dos profissionais da educação, milita, como já dito, na tênue linha entre as duas temporalidades: cronológica e kairológica.

A atenção ao tempo kairológico, nos programas de formação de educadores, pode se desdobrar na noção prospectiva de tempo como estrutura de possibilidades. Nessa linha de raciocínio, a vertente dialógica de formação busca trabalhar em prol da construção significativa de saberes, pelos educadores, inclusive no tocante à atenção à dimensão vivencial do tempo de aprendizagem desses profissionais. Isso pode trazer conseqüências positivas para a construção coletiva dos enfrentamentos aos desafios que se lhes apresentam no cotidiano escolar e, por conseguinte, à formação de seus alunos.

No tocante à categoria *mudanças extrínsecas e intrínsecas*, apesar da aparente escuta aos educadores envolvidos, os programas de formação de educadores costumam respaldar-se na instrumentalização crescente da linguagem veiculada nas ações pedagógicas. Tal proposição confirma a tese habermasiana de que, na colonização sistêmica do mundo da vida, o saber técnico consubstancia-se como força produtiva e como meio ideológico de dominação. Como exemplos, o acento no modelo de competências, na simetria invertida e na transposição didática, em que os programas costumam desconsiderar a produção simbólica e cultural emergente do mundo da vida dos profissionais da educação.

As mudanças extrínsecas advêm da subserviência dos programas ao que o Estado assume como substantivo à formação dos educadores, a partir das orientações dos organismos multilaterais e das demandas de mercado, no cenário mundial competitivo. Essa atitude submissa ergue-se em meio a alguns indicadores.

O primado das mudanças extrínsecas faz com que as ações de capacitação voltem-se à formação de um educador conforme aos princípios e pressupostos da reforma educacional, materializados nos documentos legais e nos sistemas de avaliação de desempenho. As mudanças extrínsecas, oriundas da racionalidade instrumental são inerentes ao sistema, que visa à adaptação dos educadores ao que o mercado globalizado espera dos países periféricos.

Via de regra, a linguagem instrumental dos programas de formação de educadores tende a desconsiderar a produção simbólica e cultural do mundo da vida desses profissionais. Por meio da linguagem instrumental, as propostas cognitivista e procedimental engendram a colonização sistêmica do mundo da vida dos educadores.

A submissão dos programas de formação de educadores às demandas das agências multilaterais tende a gerar reflexos nefastos, notadamente sobre os que utilizam os recursos telemáticos da EAD. Por exemplo, a composição de um programa economicamente viável, que prevê a formação em cadeia (com destaque para a figura do tutor / multiplicador) e muitos formandos por formador. Ou, ainda, propostas pedagógicas pautadas em princípios como cognitivismo, neopragmatismo e instrumentalidade. Por conseguinte, a constituição de uma consciência coisificada, decorrente da colonização sistêmica do mundo da vida dos educadores e do predomínio de ações estratégico-instrumentais pautadas na sociabilidade e na produtividade, como convém à sobrevivência do capital. Tais desdobramentos evidenciam que as mudanças intrínsecas também não costumam ter vez e voz, nos processos de formação docente.

Em contrapartida, a perspectiva dialógica de formação de educadores advoga em favor de programas pautados em uma racionalidade comunicativa, atenta ao mundo da vida dos educadores, aos seus anseios genuínos, à sua concretude histórica. Uma racionalidade cuja meta principal seja a mudança intrínseca, fruto da emancipação desses sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a revisita à trajetória pessoal e profissional, por dar vez e voz aos educadores, pode se configurar como interessante estratégia para a percepção crítica de si e de suas circunstâncias históricas, no imbricar do singular, do parcial e do universal.

Considerações finais: à guisa de uma formação docente dialógica.

Amparado no intertexto acima elaborado e pensando o atual *modus operandi* dos programas de formação de educadores que utilizam o instrumental telemático da EAD, o presente artigo propõe que tais programas sejam pensados sob enfoque dialógico.

O movimento de percepção do educador em formação que propõe um diálogo entre o gnosiológico e o ontológico conduz a um trabalho que leva em conta distintos planos de dialogia, dentre os quais destacam-se: a colegialidade, o compromisso com a emancipação, a profissionalidade docente, a autocrítica (na acepção frankfurtiana), a investigação sobre as questões micro e macro-estruturais inerentes ao trabalho docente.

A formação docente dialógica cunha-se na ousadia de se formar no devir, o que implica a abertura para o novo, de modo que os sujeitos sociais em formação não se encastem em seus dogmatismos. Nesse entendimento, formando e formador constituem-se mutuamente, enquanto sujeitos sociais inacabados.

Pensar a formação de educadores na vertente dialógica implica pensar a profissionalização docente ancorada em ideais defensores de uma educação emancipadora, reflexiva e solidária.

As considerações até então trazidas à baila conduzem a algumas proposições, à guisa de contribuir para a (re)fundamentação dos atuais programas de formação de educadores em EAD. A perspectiva dialógica situa-se como contraponto à atual racionalidade sistêmica de boa parte desses programas. No dizer habermasiano, a construção de uma proposta de formação de educadores, cuja trajetória se direcione da racionalidade sistêmica para a comunicativa. Isso implica dizer que os programas de EAD terão alguma importância para os educadores, se os conteúdos de formação emergirem de suas demandas mais genuínas.

Programas de formação elaborados sob enfoque dialógico recusam a perspectiva monológica, de caráter pragmático e impositivo, afeita à dimensão funcionalista, ancorada

tão somente no pólo gnosiológico, que gera conformismo, bem como relacionamentos e processos de formação aligeirados e planificados. Ao contrário, defendem a constituição da profissionalidade docente em meio ao caráter relacional, afeito à dimensão culturalista, ancorado no pólo ontológico, em diálogo com o gnosiológico. Programas de formação voltados à emancipação buscam uma estrutura que propicie a leitura crítica das circunstâncias micro e macro-estruturais atinentes ao trabalho docente; voltam-se à aproximação dos sujeitos sociais, na mobilização de ações conjuntas de enfrentamento aos desafios que se lhes apresentam.

Programas de formação erguidos em meio à perspectiva dialógica concebem a utopia e a humanização no devir, como fundamentos de uma concepção de formação, enquanto histórica possibilidade de resistência e superação do *status quo*. Daí a importância de se pensar em programas de formação, em que a linguagem veiculada seja percebida como prática social. Elaborar programas dialógicos é equacionar ações de formação que partam do senso comum e levem o educador à consciência emancipada, sem, contudo, solapar o tempo vivencial desse profissional.

Programas de formação dialógicos estão atentos ao mundo da vida dos educadores em formação, pelo exercício da dialogia bakhtiniana, do agir comunicativo habermasiano e da interação dialógica freireana.

Na perspectiva dialógica, os programas de formação refutam ações pautadas no agir estratégico, em meio à lógica instrumental, voltada aos fins de controle e dominação. Ao contrário, buscam no agir comunicativo as bases de uma formação emancipadora: compromissada com a descolonização do mundo da vida dos educadores, pelo sistema, através da relação dialógica que se erige em meio ao argumento livre de coação.

Amparados na acepção freireana, programas de formação dialógicos pautam suas ações no seguinte movimento metodológico: investigação temática, tematização e problematização.

Na investigação temática, a abertura à alteridade. Como? Primeiramente, na relevância do *alter* para a constituição dos educadores. Isso implica preocupar-se com a superação do senso comum, no diálogo profícuo com formadores teoricamente consistentes e atentos à inscrição histórica dos educadores em formação. Qual seja, programas de formação de educadores despidos do caráter instrumental. Como? Em recusa à operacionalidade técnica travestida no acento exclusivo ao pólo gnosiológico. Em resistência à implementação de princípios como eficiência, eficácia e produtividade, travestidos no desenvolvimento de competências e habilidades. Em negação à adaptação instrumental revelada no caráter prescritivo das estratégias metodológicas de ensino. Por fim, em recusa ao atendimento massivo, que torna os programas de formação economicamente viáveis. Como desdobramentos positivos, a constituição mútua de ambos os sujeitos sociais envolvidos e a saudável orquestração das temporalidades cronológica e vivencial que constituem a formação docente. Na etapa da investigação temática, os programas de formação veiculados em EAD devem partir de uma pesquisa do mundo da vida dos educadores, com amostragens que representem as distintas realidades das redes pública e privada de educação, nos diversos contornos assumidos nas regiões rural e urbana (periférica e central). Isso descarta a possibilidade de réplica dos materiais didáticos, sem minucioso estudo prévio.

Na tematização do conhecimento, o firme intuito em uma intervenção pedagógica consistente, que amplie o repertório conceitual do educador, sem, contudo, deixar de responder a concretude histórica do seu mundo da vida. Nesta etapa, o estabelecimento de uma relação pedagógica entre formando e formador, que promova o diálogo do

gnosiológico com o ontológico, dos procedimentos didático-metodológicos com os fundamentos da educação.

Na problematização do conhecimento, programas de formação erguidos em meio à estratégia metodológica que não se restrinja à perspectiva internalista, a qual desconsidera os determinantes contextuais mais amplos em que se insere o trabalho docente e reduz o escopo de reflexão ao âmbito de ação imediata dos educadores. Ao situar o educador como leitor crítico de si e de suas circunstâncias, a problematização de um programa compromissado com a formação de educadores como prática social busca superar a alienação pragmática, que trabalha em favor da consciência coisificada. Isso significa relevar o trabalho com os fundamentos da educação, pelo foco nas questões sociais mais amplas. Na problematização, o trabalho com os fundamentos da educação percebe os conteúdos de formação como instrumentos de conscientização e emancipação dos educadores; daí a importância de se superar o neopragmatismo imperante, com acento quase que exclusivo no pólo gnosiológico e suas decorrentes questões metodológicas e avançar para indicadores basilares, como a íntima relação entre leitura da palavra e leitura de mundo.

A problematização compromissada com a formação de educadores como prática social tem como meta a formação emancipadora do educador, pelo compromisso com a constituição da sua identidade, no seio da concretude histórica do mundo da vida. Daí a problematização consubstanciar-se como estratégia primordial à elaboração de programas dialógicos de formação de educadores em EAD.

Há tempos, o trabalho com as TIC traz consigo uma ambigüidade intimamente imbricada à ambivalência dos seres humanos: no flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre educadores, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do *status quo*, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TIC na perspectiva alienante outorga aos educadores um perfil não emancipado. A visão crítica aceita a ambigüidade da tecnologia, que, a um só tempo, advoga em favor da emancipação e da alienação, a depender do uso que dela se faça.

É oportuna a presença dos recursos da EAD à formação de educadores, em um país com dimensões continentais como o Brasil, com tão grande contingente de professores, com múltiplas premências e carências no repertório conceitual de muitos deles. Não cabe refutar as tecnologias, mas ampliar a compreensão crítica desse instrumental, sem exorcizá-lo e, tampouco, entronizá-lo como panacéia de todos os males.

Este texto propôs-se a desfeticizar as TIC, a despeito do movimento hegemônico em prol da sua utilização em favor da demanda mercantil. Como? Percebendo o educador como sujeito social, cuja materialidade histórica consubstancia-se como ponto fulcral no desenvolvimento e na implementação de programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD.

As perspectivas internalista e pragmática de boa parte dos programas de formação de educadores não têm contribuído com a leitura crítica da relação orgânica entre escola e sociedade. A racionalidade sistêmica presta-se à formação do educador brasileiro, em conformidade com as demandas mercantis para a educação dos países periféricos. Por essa razão, os programas de formação de educadores não devem destituir os formadores da concepção do conteúdo de ensino e, tampouco, da autonomia sobre o tempo de interação. Do mesmo modo, devem evitar a fragmentação desarticulada dos diversos ambientes de aprendizagem mobilizados na EAD: *web*, videoconferência, teleconferência, DVD,

material impresso... Por fim, devem resistir à tentação de propor um grande número de formandos por formador. Mesmo que tecnologicamente isso seja viável, certamente não é o pedagogicamente recomendável.

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

Propomos que os programas de formação de educadores que utilizam os recursos telemáticos da EAD procedam a uma avaliação, a um diagnóstico fiel dos sujeitos sociais envolvidos, para conceber programas de formação que de fato ecoem na constituição da identidade desses profissionais. Daí a importância de os programas de formação docente não assumirem como natural a atitude de replicar o material, nas suas várias edições. Além disso, devem se preocupar com a adequada equação das temporalidades inerentes aos processos de formação, para que o tempo vivencial dos educadores não seja solapado. Em caso de se tratar de programas com certificação em nível de ensino superior, o tempo previsto não deve ser menor que o pensado em uma licenciatura desenvolvida na modalidade de ensino presencial.

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

Outra importante ação é mobilizar as agências de fomento, para um trabalho de formação vinculado à pesquisa. Desse modo, pesquisadores poderão encontrar nestes programas um rico campo de investigação. A articulação dos órgãos oficiais: agências de fomento à pesquisa em diálogo com o ministério e/ou secretarias estaduais e municipais da educação. A apresentação de pesquisas acadêmicas aos órgãos responsáveis pelos programas de formação poderá contribuir com o contínuo aperfeiçoamento dos programas de formação, auferindo-lhes outros princípios que não somente os mercadológicos. No entrelaçar da pesquisa com as ações de formação, o ministério e/ou as secretarias de educação poderão se beneficiar com a boa qualificação dos profissionais envolvidos e com o retorno das pesquisas acadêmicas. Do mesmo modo, as agências de fomento poderão se beneficiar com investigações científicas de relevância social. Os formadores, por também serem chamados a pensar os programas de formação desde a sua concepção, não mais procederiam a intervenções pedagógicas artificiais, porque desenvolvidas a partir de um *script* de autoria alheia e teriam autonomia sobre a temporalidade inerente à relação pedagógica constituinte dos processos de formação.

Em síntese, o intertexto de três conceitos – agir comunicativo habermasiano, dialogia bakhtiniana, interação dialógica freireana – respalda a proposição de programas de formação docente dialógicos, que se pautem:

- . na seleção de formadores altamente qualificados e atuantes nas capilaridades, o que significa a superação do conceito tecnicista de formação em cadeia, o qual, ao apostar na figura do tutor / multiplicador, cinde conceptores e formadores;
- . em interações genuínas entre formando e formador, em recusa a interações artificiais, erguidas em meio a um *script* de autoria alheia;
- . na condução autônoma da temporalidade constituinte dos processos de formação;
- . na proporção adequada de formandos por formador, de modo a não comprometer a relação pedagógica inerente a esse processo.

Estas preliminares proposições situam-se, tão somente, como um esboço inicial, para se pensar a operacionalização de programas de formação de educadores erguidos em meio à vertente dialógica. As idéias alinhavadas neste texto, longe de pretender esgotar o amplo espectro das ações atinentes à temática em questão, almejam mobilizar o leitor a aprofundar o diálogo na área, com vistas à elaboração de propostas coletivas de ação, no atual momento histórico. Ações desta natureza contrapõem-se ao ideário mercadológico voltado a diminuir os custos do ensino e a reduzir o papel do Estado como financiador da educação, tal como recomendam as agências multilaterais.

A racionalidade sistêmica voltada à consolidação dos interesses do capitalismo tardio solapa a possibilidade de se promover uma existência humana digna e emancipada. A formação dialógica de educadores, ao contrário, defende que os programas de formação estejam atento ao mundo da vida desses profissionais, à materialidade histórica que constitui sua identidade. Sob este prisma, a EAD não deve erguer-se em meio ao *diabolon* (*dia-ballein* = que cinde), mas sim em meio ao *symbolon* (*syn-ballein* = que une). Isso significa que as distâncias geográfica e temporal da EAD de modo algum devem implicar distância simbólica entre formandos e formadores.

Diante do desafio de situar os ambientes digitais de aprendizagem como relevante instrumental à formação emancipadora de educadores, destaca-se a importância de se pensar em programas de formação docente desenvolvidos sob enfoque dialógico. Sob tal intento, o firme propósito de criar circunstâncias favoráveis à construção de significações docentes crítico-reflexivas sobre o seu cotidiano profissional.

O título deste artigo revela sua natureza esperançosa. Por que razão, mesmo em meio ao tenebroso diagnóstico, insiste-se na esperança? Porque ela é medular à educação. Dos regimes políticos mais totalitários aos mais democráticos, todos, sem exceção, percebem a fecundidade da educação, enquanto instância primordial à consolidação de um projeto sócio-político. É do lugar social de educadora que incide a esperança da autora deste estudo na possibilidade de mudança do atual *telos* educacional, restrito à racionalidade sistêmica, para um outro, voltado à vertente dialógica, atento ao mundo da vida dos sujeitos sociais diretamente envolvidos no cenário educacional: professores e gestores educacionais, alunado e demais membros das comunidades interna e externa à escola.

Em recusa à consciência coisificada, a hominização ergue-se em meio à indignação e à esperança, materializadas na resistência e na busca de superação. O movimento de resistência manifesta-se no desvelar das contradições inerentes à institucionalização da EAD, pelo Estado, nos programas de formação de educadores. Manifesta-se na denúncia da vertente sistêmica e na indignação contra as ações de formação de caráter instrumental.

A busca de superação que enseja a esperança em uma abordagem capaz de auferir nova ética e nova estética aos aludidos programas concretiza-se na proposição da vertente

dialógica de formação de educadores. Tal busca ergue seus alicerces na capacidade do ser humano em manter acesa a chama da esperança em um projeto social solidário e favorável à hominização, a despeito das mazelas sociais, que se erigem em meio aos descaminhos do capitalismo tardio. É na resistência e na busca de superação que incide a esperança da autora deste estudo em um projeto educacional emancipador.

Referências bibliográficas.

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. Trad. N. R-de-Oliveira, B. Pucci e C. B. M. Abreu. **Educação e Sociedade**, 56, ano XVII. Campinas: Papirus & Cedes, 1996. pp. 388-411.

_____. & HORKHEIMER, M. (1947) **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação e Sociedade**, 56, ano XVII. Campinas: Papirus & Cedes, 1996.

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

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

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001**, de 8 de maio de 2001. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, Brasília, DF, 8 mai. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 05/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Ministério da Educação, Brasília, DF, 13 dez. 2005.

CARVALHO, A. M. Educação a distância: esboço de uma análise ético-política. **Revista PUC Viva**: educação a distância. ano 6. v. 24. jul. a set. de 2005. São Paulo: editora da APROPUC, 2005.

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

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

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

_____. & SHOR, I. (1987). **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. CEDES. **Revista de Ciência da Educação**. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. vol. 23. n. 80. set. 2002. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2002.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. F. P. Meurer. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, H. A. _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

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

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

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

_____. (2003). **Diagnósticos do tempo: seis ensaios**. Trad. F. B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. O caos da esfera pública. Caderno Mais. **Jornal Folha de São Paulo**, 13 ago. 2006. Disponível em <www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200605.htm> Último acesso: 25/08/2006.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LIMA, K. Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? **Anais da 27ª. Reunião anual da ANPED – Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** Caxambu, MG, 2004.

LUHMANN, N. **Social systems**. Standford, California: Standford University Press, 1995.

OLIVEIRA, E. M. Educação a distância: a velha e a nova escola. **Revista PUC Viva: educação a distância**. ano 6. v. 24. jul. a set. de 2005. São Paulo: editora da APROPUC, 2005.

PARSONS, T. **The social system**. New York: The free press, 1966.

PESCE, L. **Dialogia digital: buscando novos caminhos à formação de educadores em ambientes telemáticos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese. Doutorado em Educação, 2003.

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

SILVA JR., J. R. Uma estratégia mercantil para a concretização da reforma educacional. In: **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002. pp. 105-33.

TARDIF *et al.* **Formação dos professores e contextos sociais:** perspectivas internacionais. Porto, Portugal: Ed. Rés, 1997.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno:** o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. (orgs.). **Ensaio frankfurtianos.** São Paulo: Cortez, 2004.