

Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico

*José Pedro Boufleuer**

Resumo

O presente artigo reflete sobre o potencial do diálogo pedagógico na configuração de um mundo humano comum, compreendendo a temática do reconhecimento como articulada aos processos de socialização e de individuação que estão na base da educação. Constatando o primado das relações sujeito-objeto na tematização pedagógica em boa parte da tradição educacional, o texto assume a linguagem como marca antropológica por excelência, o que permite a compreensão dos processos de formação dos indivíduos e das sociabilidades em perspectiva intersubjetiva. Emerge, então, o diálogo como o modo de acolher as novas gerações no mundo humano comum, operando já não em termos de mera adaptação ou reprodução, mas de modo criativo e transformador, para o que o diálogo pedagógico, nos termos propostos por Paulo Freire, se revela em seu potencial de produzir autênticas experiências formativas.

Palavras-chave: Diálogo pedagógico. Educação. Mundo comum. Paradigma da linguagem. Reconhecimento.

Reconhecimento como uma possibilidade especificamente humana

A temática do reconhecimento emerge da condição de estarmos num espaço comum de interações não só entre nós, mas também com o meio. Como essas interações já não constituem simples reflexo das inclinações animais, possuem um caráter indeterminado e aberto, marcando o modo tipicamente humano de ser. O mundo humano, por isso, está marcado por possibilidades de escolha, dentre as quais a de conviver

* Mestre em educação pela UFSM, Doutor em Educação pela UFRGS e professor do Departamento de Humanidades e Educação da Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas nos fundamentos da educação, especialmente nos seguintes temas: pedagogia, filosofia da educação, Habermas, ação comunicativa, paradigma da comunicação e agir comunicativo. E-mail: jospebou@unijuí.edu.br

Recebido: 4/06/2011 – Aprovado: 28/10/2011

com base em padrões razoáveis, o que temos acreditado ser o fundamento de nossa condição de seres racionais e daquilo que chamamos de “civilização”. Assim, podemos escolher, dentre outras coisas, qual atitude vamos ter em relação àqueles que nos atravessam o caminho, que nos confrontam com modos diferentes de ser e se comportar, que não pensam como nós ou que não acreditam em coisas como nós etc. Podemos definir e estabelecer padrões, então humanos, de orientação de nossas vidas por atitudes de solidariedade ou de rejeição, de tolerância ou de violência e, com isso, termos um mundo humano mais ou menos razoável, melhor ou pior de se viver.

Reconhecimento ou não reconhecimento, respeito ou desrespeito, violência ou não violência são possibilidades que se colocam tão somente ao ser humano. As demais espécies não se situam diante de tais alternativas, já que tudo o que fazem é apenas a realização de suas determinações genéticas e instintivas. Só ao homem é facultado optar entre um ou outro tipo de atitude, entre um ou outro modo de agir, o que nos faz seres inacabados, necessitados de nos constituir por meio de escolhas que é preciso fazer. Essa indeterminação da condição humana, de acordo com Freire, põe a necessidade da educação (1989, p. 27). Educação que, conforme Kant (1996, p. 15), é a própria condição para alguém se tornar verdadeiramente homem.

Por mais banal que possa parecer, essa observação inicial acerca do homem em suas diferenciações com as demais espécies animais nos permite uma reflexão desde a questão propriamente

fundante do homem e do mundo humano. Pelas compreensões hoje existentes, indivíduos humanos se constituem de forma concomitante à sociedade, ou seja, acredita-se que não há como falar, primeiramente, de indivíduos que, num segundo momento, constituiriam sociabilidades. O processo de constituição do indivíduo, nesse entendimento, ocorre ao mesmo tempo em que ele se socializa, isto é, quando passa a integrar um mundo comum.¹

Desse entendimento resulta que o homem emerge como sujeito ao preço de um acerto de perspectivas com os outros homens. As relações entre o sujeito individual e o “mundo comum”, expressão com a qual nos referimos ao mundo compartilhado com os demais, configuram a dramaticidade constitutiva da própria condição humana, origem de todos os nossos problemas e também de todas as nossas possibilidades. Dessas relações emergem as tematizações filosóficas acerca da subjetividade e da objetividade, do particular e do universal, desdobrando-se em questões como as da verdade e da justiça, da ética e da política. De modo articulado com essa matriz constitutiva do modo humano de ser se põem, também, as questões recorrentes da educação: como ocorre o aprendizado humano? O que significa educar? Como pode operar a docência na mediação de processos de aprendizagem? E, no âmbito das preocupações aqui em foco, como é possível formar identidades pessoais por meio de práticas formativas de reconhecimento recíproco?

A educação sob o primado das relações sujeito-objeto

De partida podemos dizer que boa parte dos entendimentos acerca da forma pedagógica de condução da aprendizagem humana tem sido construída na esteira das principais teorias do conhecimento ou, então, como crítica a essas mesmas teorias. A filosofia grega, por meio de Platão e Aristóteles, indicou para duas possibilidades de constituição do conhecimento e, em consequência, de como entender o processo da própria formação humana, respectivamente: como processo de desdobramento a partir do sujeito (inatismo, apriorismo, racionalismo) e como processo de aquisição/captação a partir da realidade já posta (realismo, empirismo). Apesar das diferenças entre as duas posições e das dificuldades que as acompanham, estas demarcaram o campo teórico do conhecimento como espaço de discussão das relações entre sujeito e objeto, o que, hoje entendemos, configurou um reducionismo na compreensão e demarcação das possibilidades de equacionamento das complexas relações que articulam o indivíduo e o mundo comum.

O que se pode observar é que as principais correntes pedagógicas modernas e contemporâneas são tributárias desse pressuposto epistemológico, inclinando-se ou mais para o lado do primado do sujeito ou mais para o lado do primado do objeto, como atesta John Dewey ao afirmar que

a história da teoria de educação está marcada pela oposição entre a ideia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é a formação de fora para dentro; a de que se baseia nos dotes naturais e a de que é um processo de vencer as inclinações naturais e substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa (1971, p. 3).

Também Paulo Freire identifica a influência dessas perspectivas de conhecimento no que ele chama de “explicações unilateralmente subjetivista e objetivista”, implicando, respectivamente, absurdos como o de se crer haver homens sem mundo ou, então, mundo, sem homens. Ambas as explicações, em se tornando modos de o homem se compreender no mundo, ainda seriam, conforme Freire, impeditivas de uma autopercepção como ser histórico e criador de sua própria realidade (1983, p. 38-39; 1985, p. 74-75).

Em sua análise dos desdobramentos do paradigma das relações sujeito-objeto ao longo da tradição filosófica, Habermas identifica na moderna filosofia da consciência a autocompreensão que “distingue o ser humano pelo monopólio de se opor ao ente, reconhecer e tratar objetos, fazer e cumprir afirmações verdadeiras...”, resultando num reducionismo epistemológico à medida que a relação do ser humano com o mundo “é reduzida à capacidade de conhecer estados de coisas existentes ou de as produzir de forma racional propositada” (1990b, p. 288-289).

Arriscaríamos dizer que mesmo algumas formas de síntese elaboradas em perspectiva dialética de sujeito e objeto

não conseguem escamotear o pressuposto de que, em última instância, existem sujeitos antepostos a realidades objetificadas, com o que se mantém para a educação a tarefa de solucionar essa equação. Talvez seja por isso que, mesmo que de forma não declarada, muitos dos educadores se imaginam que seu trabalho consiste ou em extrair conhecimento dos seus alunos ou em botar conhecimento nos seus alunos. Flagram-se nessa perspectiva os próprios processos de formação de educadores preocupados sobremaneira em estabelecer “o quê” ensinar e a melhor forma de “como” fazer isso, centrando-se, por isso, na indicação dos conteúdos a serem estudados e nas formas didáticas e metodológicas para a sua transmissão e apropriação. De qualquer forma, permanece de modo marcante entre nós uma concepção de educação e, mais propriamente, de pedagogia, como sendo um fazer utilitário, como uma ferramenta de condução e que opera ao modo de uma técnica ou estratégia, enfim, como um fazer constituído teórica e praticamente para a realização de uma “operação de passagem” em razão de um conteúdo previamente dado.

Quando a preocupação dos professores se centra no “o quê” e no “como” ensinar permanecem em segundo plano, ou alijadas do âmbito das preocupações, questões mais gerais e que, aqui, colocaríamos como fundamentais: afinal, para quê educar? Em que sentido o homem é educável? Qual a relação dos processos de formação com os pressupostos da vida em sociedade? E, por mais pressa que se possa ter no alcance de metas educacionais e na obtenção de

respostas imediatas para os problemas e demandas do mundo atual, há de se perguntar sobre quem somos e sobre o que nos torna humanos. De qualquer forma, “autênticas experiências formativas” implicam o autoconhecimento e a capacidade de situar-se diante dos fundamentos antropológicos e éticos da condição humana.

A constituição do mundo comum sob o primado da linguagem

Sinalizamos aqui para as possibilidades da linguagem na construção de práticas de reconhecimento recíproco no processo de constituição do modo humano de ser e viver. Partimos da compreensão da linguagem como a “marca antropológica por excelência” (ARA-GÃO, 1992, p. 51) que permite recolocar em outro plano, já não em termos de relações sujeito-objeto, os processos de estruturação das individualidades e das coletividades, ou seja, as relações dos sujeitos individuais com o mundo comum. Assim, coloca-se, de saída, a questão de como podem sujeitos individuais articular-se em perspectiva intersubjetiva. Dito de outro modo, como a linguagem, ao orientar-se a entendimentos intersubjetivos, permite a estruturação de aprendizagens no âmbito das subjetividades, ou seja, permite formar indivíduos, ao mesmo tempo em que possibilita a estruturação do mundo comum?

A potencialidade estruturante da linguagem, tanto em nível dos indivíduos como em nível da coletividade humana, só é possível de ser verificada a partir das teorias pragmáticas, que consideram a linguagem do ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos e não apenas do ponto de vista linguístico e semântico. Isso porque na perspectiva das teorias pragmáticas já não interessam apenas as relações entre linguagem e mundo, mas, e especialmente, as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando a linguagem é usada para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem, presente em contextos de diálogo.

Assim, podemos argumentar que em perspectiva de diálogo os sujeitos se encontram para falarem de suas percepções, manifestando sentidos já elaborados em sua experiência cotidiana. Tais manifestações podem instigar novas percepções junto aos interlocutores quando esses estão abertos ao diálogo. O assentimento ou não por parte desses sugere ao manifestante a reafirmação de seu ponto de vista, ou, então, a sua revisão. É isso que permite dizer que “a linguagem concria e corporifica a realidade imediata do conhecimento” (MARQUES, 1993, p. 75).

Essa tomada de consciência acerca do papel fundamental da linguagem na constituição da vida humana vem ocorrendo não só no campo da filosofia, mas também em outras frentes de reflexão que se ocupam com os fenômenos da cultura, da sociedade e das formas de subjetivação. Tais fenômenos passam a ser compreendidos, então, a partir do

pressuposto de que em sua lógica estruturante se encontram indivíduos cuja espécie desenvolveu uma competência linguística. Por isso, entender como operam e produzem os indivíduos humanos em razão desse diferencial de espécie se torna fundamental. Conforme Oliveira,

a fala sempre pode desembocar num discurso, isto é, num processo argumentativo. Ora, quem argumenta reconhece, implicitamente, cada parceiro da argumentação como alguém capaz de captar sentido e de pautar seu comportamento a partir do sentido captado. Ou seja, o parceiro da argumentação emerge como alguém que me interpela ao reconhecimento de sua igual dignidade enquanto ser do sentido; ele é, portanto, portador dos mesmos direitos fundamentais. A abertura da linguagem humana a um processo de argumentação revela algo fundamental na vida humana: a argumentação pressupõe como sua condição de possibilidade, o reconhecimento recíproco de todos os seus membros como parceiros de igual direito, ou seja, o reconhecimento universal dos homens entre si como sujeitos (1989a, p. 23).

O diálogo, mais do que uma forma de comunicar verdades ou certezas, constitui um modo de testar percepções. Ao falar o sujeito se abre às possibilidades de ter sua manifestação corroborada ou recusada. Nesse sentido, a atitude dialógica é sempre arriscada e, ao mesmo tempo, reconhecedora da própria insuficiência.

Na perspectiva aqui esboçada recusam-se as referências externas (metafísicas), assim como as certezas da própria consciência, parâmetros utiliza-

dos em boa parte da tradição filosófica. Diferentemente dos pressupostos da metafísica e da filosofia da consciência, no diálogo se pode contar apenas com a opinião do outro, com a sua manifestação de concordância ou não, para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo. Enuncia-se aqui, obviamente, um procedimento que advém da interpretação hermenêutica, em que os participantes de um diálogo,

ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989, p. 43).

O aspecto importante a ser destacado é o fato de que o mundo humano, como fenômeno de cultura e de sociedade, resulta dessa possibilidade criadora, de aprendizagem propriamente dita, que emerge da comunicação. É sempre a mediação do outro, na forma de assentimento ou de recusa ao que é enunciado, que permite percepções e modos de agir que se modificam e se incrementam, permitindo uma interação inteligente e, possivelmente, razoável com o entorno natural e social.

Conforme Savater, “o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles” (2000, p. 39). E

por mais que seja na mediação do outro, a aprendizagem sempre é uma realização de sujeitos. O outro é imprescindível, como sugerimos anteriormente, para pôr à prova as nossas percepções, que sempre devem ser tomadas como pretensões de saber. No caso do seu assentimento, essas pretensões se fortalecem. Já no caso contrário, temos um indicativo para revisá-las.

Disso decorre que cada indivíduo aparece sob o horizonte da autoconstituição solidária da humanidade que se expressa como exercício de superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem. Essa perspectiva ética tem o seu lugar de concretização nos processos de comunicação, na medida em que são as próprias condições e exigências do entendimento linguístico que requerem a superação das posturas objetivadoras nas relações entre os homens. Nesse sentido argumenta Oliveira que

[...] é do seio mesmo da práxis comunicativa que o homem se revela como aquele que é irredutível a algo manipulável e se tematiza o sentido radical de seu agir histórico, pois a práxis comunicativa, como práxis argumentativa potencial, pressupõe, como condição de possibilidade, o mútuo reconhecimento de todos os membros desta comunidade, numa palavra, em princípio, todos os homens, como parceiros de igual direito, capazes de captar o sentido das pretensões levantadas e das razões apresentadas para sua legitimação (1989b, p. 186).

Temos, assim, pelo diálogo, a possibilidade do reconhecimento de cada sujeito em sua dignidade própria. E ao

se superar o enfoque objetivador, os sujeitos aparecem já não como entes manipuláveis,

mas sim como *produtos* das tradições, em que se encontram, dos grupos solidários a que pertencem e dos processos de socialização nos quais se desenvolvem (HABERMAS, 1990b, p. 279).

Nesse processo solidário de aprendizagem humana vamos constituindo o nosso mundo comum, o qual resulta dos modos específicos de agir que fomos capazes de desenvolver nas interações com o mundo natural, com os outros e conosco mesmos. Assim, como expressão de nossa diferenciação de espécie, produzimos cultura pela modificação contínua de nossos padrões de interação com o meio natural, ou seja, revelamo-nos como criativos e inventivos, com o que acumulamos, através dos tempos, tecnologias, modos de intervir na natureza, de potencializar nossas capacidades de ação. No que se refere às relações com os outros, constituímos uma sociedade na base de padrões de interação não mais regidos tão somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Assim, estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e nos constituímos como seres políticos. Por fim, constituímos-nos como sujeitos com identidade própria, afirmando-nos na singularidade de nosso modo de ser.

O diálogo pedagógico: uma explicitação com base em Paulo Freire

A educação pode ser entendida como a busca da acolhida solidária das novas gerações no mundo comum. Mundo este que está intimamente vinculado a uma experiência humana e, como tal, só pode ser aprendido, só pode ser interpretado e compreendido em sua razão de ser mediante uma comunicação entre humanos. Todo saber humano foi constituído mediante criação, e por que não dizer, com sangue e suor de humanos. Por isso é preciso que os humanos indiquem a forma como esse saber deve ser entendido e valorizado.

De acordo com Paulo Freire, a educação é tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a “busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1983, p. 86). Assim, o conhecimento tem o sentido de uma construção coletiva e histórica, em perspectiva de continuidade e de renovação. Sua constante reconstrução se dá de forma pedagógica, por meio de processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos precederam no tempo e na cultura.

Esse processo pedagógico de aprender com vistas à manutenção e renovação do conhecimento se viabiliza por meio da capacidade comunicativa, ou pelo diálogo, como propõe Paulo Freire. Mesmo não fazendo propriamente uma filosofia da linguagem, Freire aponta,

em boa medida, para o papel da linguagem na produção da vida humana. Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação. E a educação opera na forma de linguagem situada, constituindo-nos.

Pode-se dizer que a educação consiste no esforço de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra, mas que nunca é uma continuidade pura e simples. A continuidade se dá sob a forma de sentidos e crenças que as novas gerações assumem, mas que estas sempre rearticulam de modo novo, o que implica sempre reconstrução, elaboração de sentidos em perspectiva própria. E o diálogo tem um papel fundamental nesse processo de continuidade e de reconstrução exatamente porque, como insiste Freire, não opera em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo que permitisse passar algo de um para outro. Como modo de realização da educação, o diálogo opera na forma de mútua instigação, permitindo que uns se recriem diante de outros.

Rigorosamente falando, o aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como um saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação (comunicativa) com os outros. E é exatamente porque algo de novo acontece na comunicação humana que não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscitivos que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos.

Disso resulta que o conhecimento não pode confundir-se com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Esse demanda uma “busca constante” e “implica invenção e reinvenção” (FREIRE, 1985, p. 27). Adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova performance do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento.

Assim, a aprendizagem é um processo de construção e de reconstrução na ótica de um sujeito que percebe, elabora um sentido e faz uma manifestação com vistas à sua validação diante do outro. Isso faz com que o conhecimento se estruture a partir da subjetividade, na forma de percepção, de algo significado. A aprendizagem, portanto, constitui uma atividade de construção do sujeito que a faz em perspectiva própria e sempre nova. Ao passo que aquisição de uma nova percepção tem, para o aprendente, um sentido sempre único, irrepetível.

Em seu livro *Extensão ou comunicação?* Paulo Freire (1985) dedica várias páginas à reflexão sobre “a educação como uma situação gnosiológica”. Após criticar a unilateralidade das explicações subjetivista e objetivista acerca das relações entre o homem e o mundo, pelo fato de dicotimizarem o que só pode ser visto em sua unidade dialética, Freire propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica.

Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse “como prática da liberdade” e como ação transformadora.

Nessa perspectiva Freire indica para a necessidade de superação das posturas pedagógicas que se realizam como prescrição de uns para outros, já que resultam em manipulação e “coisificação” de seres humanos, além de produzirem uma visão mitificada da realidade. Da mesma forma far-se-ia necessário superar aquelas situações “pedagógicas” que se realizam como mera transferência ou transmissão de saber, ou como simples “extensão de conhecimentos técnicos”, ou, ainda, como depósito de informações e fatos nos educandos (FREIRE, 1985, p. 78).

Positivamente, então, o que seria uma verdadeira situação gnosiológica e que aqui tomaríamos como autêntica experiência formativa? No dizer de Freire, situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (1985, p. 78). E isso fica mais claro quando Freire já não fala de um educador e de um educando, mas de um educador-educando e de um educando-educador, o que significa que “são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (p. 78). Isso sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco

o tempo presente. Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Por isso, entende Freire, a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognoscentes constitui “uma fundamental estrutura do conhecimento” (p. 79).

O aspecto básico de uma situação gnosiológica está, pois, no fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente porque educadores e educandos se dispõem a rever suas posições e percepções em razão da interação estabelecida. No dizer de Freire, “em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] refaz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado” (FREIRE, 1985, p. 79). E acrescenta:

Refazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto (p. 79).

No entender de Freire, quando os professores não fazem esse esforço de refazer o seu conhecimento na interação pedagógica, eles assumem uma forma “assistencialista” de educação, que não conduz a uma inserção crítica na realidade e ao “pensar corretamente”. Nessa forma de educar, verbalista e dissertadora de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramen-

te, o professor imagina “depositar” nos alunos coisas posteriormente resgatáveis mediante a avaliação, que ele vai chamar de “educação bancária” (FREIRE, 1983, p. 63ss).

Por outro lado, ao fazer da educação uma verdadeira situação gnosiológica, o professor se põe a revelar o que acredita ter aprendido, sabendo que cada aluno deve fazer o seu próprio percurso cognoscitivo. Na verdade, sua aula consiste em pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos. Por isso fica atento para toda e qualquer forma de reação. É como se estivesse continuamente perguntando: isso faz algum sentido para vocês? Nas palavras de Freire, “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições” (1996, p. 52). Isso implica, para o educador, a necessidade de “apreciação da posição do outro”, o respeito aos seus “limites” e “falhas”, de modo que a experiência educativa se constitua em experiência de autoeducação, no sentido de “educar é educar-se” sugerido por Gadamer (Cf. HERMANN, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva apontada por Freire pode-se reconhecer o que Habermas chama de “autoridade epistêmica” de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula (1989, p. 33). Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de reaprendizagem. Assim, configurando-se como situação gnosioló-

gica, a ação educativa vai estabelecendo as relações entre uma unidade epocal e outra, permitindo que entre o passado e o presente se estabeleça um sentido de “permanência” e de “transformação” (FREIRE, 1985, p. 81). Sendo que “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (HABERMAS, 1990a, p. 102), a tradição cultural só consegue ter esse sentido positivo de continuidade através das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação ou em comunicação.

Por fim, acreditamos ter sinalizado para o entendimento de que “autênticas experiências formativas”, assentadas em práticas de reconhecimento recíproco, são as que se articulam com o esforço humano de uma constituição razoável do mundo comum. Ao assumirmos o entendimento de que a emergência do fenômeno humano está vinculada ao desenvolvimento de uma competência comunicativa e, com essa, a possibilidade do estabelecimento de laços intersubjetivos, os âmbitos da cultura, da sociabilidade e das identidades pessoais passam a ser percebidos como criações linguísticas. É uma vez que os processos de formação consistem em esforços de acolhida das novas gerações ao mundo humano comum, sua forma de realização só poderia estar em consonância com o próprio modo de constituição desse mundo, ou seja, ao modo de produção de entendimentos por meio de uma comunicação solidária entre os sujeitos, ou ao modo de um diálogo pedagógico, como propõe Paulo Freire.

Recognition and common world: possibilities of the pedagogical dialog

Abstract

The present article reflects on the potential of the pedagogical dialog in the configuration of a humane common world, comprehending the technique of recognition as articulated to the socialization and individuation processes which are at the basis of education. By noticing the primacy of the subject-object relationships in the pedagogical theming in a large part of the educational tradition, the text assumes the language as the anthropological mark by excellence, which enables the understanding of the shaping processes of the individuals and of the sociabilities in an inter-subjective perspective. The dialog then emerges as the way of choosing the new generations in the humane common world, by operating not in terms of mere adaptation or reproduction, but in a creative and transforming way, so that the pedagogical dialog, in the terms proposed by Paulo Freire, may reveal itself in its potential to produce authentic shaping experiences.

Keywords: Common world. Education. Language paradigm. Pedagogical dialog. Recognition.

Nota

- ¹ Assumimos aqui o entendimento de que a individuação se dá por meio da socialização, ou mais propriamente, que a constituição do indivíduo se dá de forma intersubjetiva, tal como proposto por George Herbert Mead e assumido por Jürgen Habermas em sua obra *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos* (1990a, p. 183-234).

Bibliografia

- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Escola e sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília, 18(71), p. 15-27, jan./mar. 1989a.
- _____. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989b.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.