

CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA FREIRIANA, AÇÃO COMUNICATIVA HABERMASIANA E NEGOCIAÇÕES: O DIREITO DE DIZER A SUA PALAVRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SUTIL, Noemi – UNESP - <noemisutil@hotmail.com>
ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria – UNESP - <lizete@fqm.feis.unesp.br>

Resumo

Neste trabalho, apresenta-se uma proposta de concepção de formação de professores que busca interligar três abordagens: a concepção dialógico-problematizadora freiriana, a teoria da ação comunicativa habermasiana, e negociações. Os principais conceitos subjacentes a cada uma dessas perspectivas são explicitados, com ênfase naqueles de ação dialógica, ação comunicativa e negociação. Ressalta-se que a nova proposta implica (a) ruptura com concepções tradicionais de Ciência, de normas e direitos, e de aprendizagem na formação de professores e (b) constituição de uma comunidade educativa dialógica, baseada na problematização e no diálogo, em que cada ser humano possa dizer a sua palavra, vivenciando a educação como prática da liberdade.

Palavras-chave: concepção educacional dialógico-problematizadora freiriana, ação comunicativa habermasiana, negociações, formação de professores.

Abstract

In this work, it is presented a proposal for Teacher Education conception that relates three theoretical approaches: the dialogical, problem-posing education theory by Paulo Freire, communicative action theory by Jürgen Habermas, and negotiation. The main concepts associated to each one of those perspectives are explained with emphasis on dialogical action, communicate action and negotiation. It is stressed that the new proposal implies both (a) rupture with traditional conceptions of Science, rules and rights, and learning in Teacher Education, and (b) construction of a dialogic-educational community, based on dialogue and problem-posing, in which every human being could say his/her word, by experiencing the education as practice of liberty.

Keywords: dialogical and problem-posing education conception by Paulo Freire, communicative action by Jürgen Habermas, negotiations, teacher education.

1. FORMAÇÃO – PAULO FREIRE E JÜRGEN HABERMAS

Paulo Freire (1987, 2002, 2003a, 2003b) defende uma concepção de homens como seres inconclusos em busca de conclusão. A concepção de formação freiriana está associada à libertação e à humanização.

Jürgen Habermas (2001, 2002, 2003) defende uma concepção de formação que compreende a formação de cultura, de sociedade e de personalidade, com desenvolvimento de autonomia e responsabilidade. Os processos formativos são concebidos como âmbitos de construção de conhecimentos e saberes, de estruturas sociais e do indivíduo.

Freire especifica processos de libertação e humanização que não são desenvolvidos por indivíduos isolados, porém, coletivamente, em diálogo e problematização. A concepção de formação defendida por Habermas é associada à argumentação, em ação comunicativa e racionalidade comunicativa, com a interação entre sujeitos.

Freire propõe uma teoria da ação dialógica; Habermas, uma teoria da ação comunicativa; a isto se acrescenta a necessidade de negociações. Negociações que não estejam associadas à ação com respeito a fins, explicitada e criticada por Max Weber (citado por HABERMAS, 2001, 2003), ou que sirva à manipulação, como na teoria da ação antidialógica descrita por Freire.

Jürgen Habermas (2001, 2002, 2003) compreende a sociedade como *mundo da vida* e *sistema*. O mundo da vida é apromblemático, serve como pano de fundo para a ocorrência de comunicação; ele é associado aos mundos *objetivo*, *social* e *subjetivo*, em que se destaca a racionalidade *cognitivo-instrumental*, *prático-moral* e *expressiva*, com a diferenciação de pretensões de validade – *verdade*, *retitude normativa* e *veracidade*. Habermas também aponta a *inteligibilidade* como pretensão de validade. O sistema se compõe de meios, como dinheiro e poder; como forma de eliminar as demandas por comunicação e os riscos de desentendimento, tais meios podem assumir o papel de coordenadores da ação.

A invasão do mundo da vida pelo sistema é descrita como *colonização do mundo da vida*, à qual são associados os aspectos de burocratização e juridização. A resistência à colonização pelo sistema e o enriquecimento cultural do mundo da vida representam aspectos de formação e remetem a processos de negociação, em ação comunicativa e racionalidade comunicativa.

Este concepto de *racionalidad comunicativa* posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (HABERMAS, 2001, p. 27)

A aprendizagem é definida em parâmetro argumentativo. Ação comunicativa, racionalidade comunicativa, argumentação e aprendizagem encontram-se interrelacionadas.

Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado. Mientras que la susceptibilidad de crítica y de fundamentación de las manifestaciones se limita a *remitir* a la posibilidad de la argumentación, los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación (HABERMAS, 2001, p. 43).

O acordo racionalmente motivado resultante desse processo argumentativo se refere a um modo de vida, o mundo da vida. Esse contexto pressupõe a existência de uma situação ideal de fala, livre de coerções, em que todos os participantes têm as mesmas oportunidades – simetria das oportunidades de fala.

O conceito de formação habermasiano compreende a formação de cultura, sociedade e personalidade, no enfrentamento da invasão pelo sistema e enriquecimento cultural no mundo da vida, em ação comunicativa e racionalidade comunicativa, associadas à argumentação em situação ideal de fala e à aprendizagem.

Nesse sentido, Paulo Freire (1987, 2002, 2003a, 2003b) defende uma educação associada à problematização.

Educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição do seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica dos seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2003a, p. 97-98).

A realidade é apresentada por Freire como passível de transformação pela ação e reflexão dos sujeitos. Tal possibilidade está, também, associada ao conceito de formação freiriano, ou seja, a formação para a transformação de uma realidade opressora e alienante, em processo dialógico, problematizador e coletivo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987).

Paulo Freire e Jürgen Habermas defendem uma concepção de formação associada à interação entre sujeitos, em processo coletivo e comunicativo, em que cada participante estaria assumindo sua responsabilidade diante de si e dos demais seres humanos, e diante de sua situação histórica.

1.2 Ação Dialógica

A concepção educacional dialógico-problematizadora freiriana apresenta como fundamentos a dialogicidade e a problematização, em que educador e educandos se educam, em comunhão, mediatizados pelo mundo.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987).

Freire (1987) destaca uma educação bancária e uma educação problematizadora. A educação bancária é associada à memorização e à manutenção de status entre professor e aluno - o professor é o que sabe, o aluno o que não sabe. Na educação problematizadora, a realidade vivencial de alunos e professores é colocada como problema, em que são identificados temas geradores, a partir da consideração de situações-limites, e levando a atos-limite, na superação da contradição opressor-oprimidos.

Nessa concepção problematizadora de educação, o diálogo é essencial, em práxis, ação e reflexão; ele une, permite a problematização e a transformação, em coletividade. Libertação e humanização, crítica e criatividade são possibilitadas pelo diálogo. Instaurar o diálogo é desafio de superação de concepções de educação como adaptação, prescrição, conquista, realidade naturalizada e aproblemática e exige considerar e respeitar o outro, permitir-lhe dizer a sua palavra.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são

“nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, Freire (1987) sintetiza as características de uma ação antidialógica e uma ação dialógica. A ação antidialógica compreende a conquista, de um ser pelo outro, a divisão, a manipulação e a invasão cultural. A ação dialógica compreende a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural.

Se o diálogo é o encontro para a pronúncia do mundo, de visões de mundo, a ação dialógica não compreende a educação como a incorporação mecânica e acrítica de conhecimentos; ela pressupõe, ao contrário, uma síntese cultural. Essa síntese cultural se refere à problematização e redefinição de uma situação, partindo de visões de mundo diferentes, e que permita voltar à realidade em crítica e criatividade.

O envolvimento nessa ação dialógica não condiz com a conquista de um ser pelo outro ou a prescrição. “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 1987). A ação dialógica, dessa forma, se associa a uma prática de negociações, a qual deveria ocorrer isenta de conquista de um ser pelo outro, divisão, manipulação ou invasão cultural.

1.2 Ação Comunicativa

Habermas (2002) distingue ação e discurso. Ele designa ação em referência a atividades cotidianas como martelar ou correr. Nesse contexto, ele destaca os atos de fala, “os actos de fala diferem das simples atividades não lingüísticas não só devido a esta característica reflexiva de auto-interpretação, mas, também por causa do tipo de objectivos que se tem em mente ao falar, bem como devido ao tipo de sucessos que podem ser alcançados” (HABERMAS, 2002, p. 105). Ele explicita uma *ação teleológica*, *ação regulada por normas*, *ação dramática* e *ação comunicativa*. A interpretação integra a ação comunicativa, se referindo à negociação de definições da situação, susceptíveis de consenso.

[...] el concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la *negociación* de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, como veremos, un puesto prominente (HABERMAS, 2001, p. 124, grifos do autor, grifos nossos).

Ele destaca que, em um primeiro momento, apenas a ação teleológica parece passível de ser associada a um aspecto de racionalidade. Entretanto, ele delinea aspectos de racionalidade relacionados aos outros tipos de ação. Dessa forma, são associadas pretensões de validade em relação a 03 (três) mundos e 03 (três) tipos de ação: verdade – mundo objetivo – ação teleológica; retitude normativa – mundo social – ação regulada por normas; veracidade – mundo subjetivo – ação dramática. A ação comunicativa se refere à composição envolvendo 03 (três) tipos de ação – ação teleológica, ação regulada por normas e ação dramática.

A ação comunicativa se desenvolve visando entendimento, consenso alcançado comunicativamente. Tal entendimento é existenciado em um saber de fundo, apromissivo, no mundo da vida. Esse recurso cultural, saber de fundo, que serve de base para o entendimento na prática cotidiana, resulta de um processo de interpretação coletiva, em negociação de definição da situação. Os processos de entendimento dizem respeito à existência de uma comunidade e de intersubjetividade.

Todo proceso de entendimiento tiene lugar sobre el trasfondo de una precomprensión imbuida culturalmente. El saber de fondo permanece apromissivo en su conjunto. Sólo la parte de ese acervo de saber, que los participantes en la interacción utilizan y tematizan en cada caso para sus interpretaciones, queda puesta a prueba. En la medida en que las definiciones de la situación son negociadas por los implicados mismos, con el tratamiento de cada nueva definición de una situación queda también a disposición el correspondiente fragmento temático del mundo de la vida (HABERMAS, 2001, p. 145).

Cada designação de ação – teleológica, regulada por normas e dramática - comporta uma função da linguagem – efeitos perlocucionários, estabelecimento de relações interpessoais e expressão de vivências. A ação comunicativa concilia todas as funções da linguagem. Para cada tipo de ação correspondem características de acordo específicas. A ação comunicativa se designa como processo de interpretação coletiva.

No obstante lo cual, los conceptos de *acción social* se distinguen por la forma en que plantean la *coordinación* de las acciones teleológicas de los diversos participantes en la interacción: como engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad (en los que el grado de conflicto y de cooperación varía en función de los intereses que están en juego); como un acuerdo sobre valores y normas regulado por tradición y socialización, que asegura la integración social; como relación consensual entre un público y unos ejecutantes; o como, y éste es el caso de la acción comunicativa, entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación. (HABERMAS, 2001, p. 146).

A ação comunicativa habermasiana e a ação dialógica freiriana se aproximam em aspectos fundamentais: a imprescindibilidade de comunicação, a interpretação coletiva da realidade, a participação de todos os envolvidos com as mesmas oportunidades de se pronunciar.

1.4 Negociações

Em um processo de entendimento, Habermas (2001) explicita a negociação da definição da situação. Negociação se refere à interpretação coletiva de uma situação, o que levaria a um acordo racionalmente motivado, entendimento. A palavra negociação, entretanto, tem sua origem no comércio e relações internacionais (VENTURA, 2001). A necessidade de consolidação de uma democracia tornou mais proeminente o termo negociação. A tentativa de compreensão de processos de negociação na ação dialógica e na ação comunicativa traz como possibilidade a argumentação livre de coerção, em que se considera a força do melhor argumento.

O objetivo de uma negociação é estar de acordo para uma ação conjunta. Chalvin (apud VENTURA, 2001), explicita que “negociar autenticamente é reunir os meios de agir, da mesma forma que as pessoas partem das informações que cada um possui para encontrar as soluções complementares, tendo em vista criar uma situação nova” (VENTURA, 2001, p. 32, traduções nossas).

As negociações são apresentadas como imprescindíveis à convivência democrática, à crítica e criação de situações novas, à consideração do outro; representam o encontro de indivíduos e coletivos, buscando uma situação comum, intersubjetivamente. Dessa forma, as negociações não podem prescindir de comunicação, de diálogo.

As negociações podem ser estudadas em seu desenvolvimento, constituição de acordos ou produtos, e os próprios acordos ou produtos. O estudo das negociações pode envolver a análise aprofundada de indicadores, elementos e fases. Os elementos de negociação são definidos considerando as especificidades de cada processo. Os indicadores de negociação, segundo Ventura (2001), são compostos por interação (conflito), discurso, temporalidade e obra. “Todos os elementos importantes sobre os quais desejamos nos deter se desenham nesta abordagem de **negociação**: ela produz os **discursos**; ele possui uma **temporalidade**; ela permite a construção de **obras** (VENTURA, 2001, p. 128, grifos do autor, traduções nossas).

O conflito cumpre função desencadeadora de negociações. “O conflito é um reconhecimento e uma confrontação de nossas diferenças, ele constitui uma fonte de enriquecimento mútuo, potencial; é uma ocasião de fecundação; é um germe do progresso” (VENTURA, 2001, p. 49, traduções nossas).

Ventura (2001) relaciona discurso e atos de fala.

Os **discursos**, estes são os discursos de adaptação à mudança, os recursos às técnicas de comunicações que respondem às exigências de colocar em relação, de rapidez, de proximidade, de transparência nas mudanças. É o processo de colocar em relação que forma o laço social: o pertencimento a uma comunidade de cultura que não é somente constituída de signos transmitidos, mas de atos de fala. É a construção dos atos de fala que permite transformar o contato íntimo consigo mesmo em experiência comunicável e negociável (VENTURA, 2001, p. 128, grifo do autor, traduções nossas).

A temporalidade representa o período de desenvolvimento de negociações e duração de consenso.

A **temporalidade** é um componente presente em todas as negociações. Ela se manifesta de diversas formas: primeiro ele segue uma cronologia que começa antes que ela encontre uma preparação, e avança durante e depois das mudanças. Ela se desenvolve em um certo tempo, mas ela não é limitada por esse tempo. Ao contrário, ela deixa traços, ela tem duração que ultrapassa a duração da negociação presente (VENTURA, 2001, p. 128, grifo do autor, traduções nossas).

Ventura (2001) destaca as obras elaboradas em processo de negociação; elas representam à materialização de um consenso.

O objeto da transformação, a **obra** não é jamais completa. A **obra** é produzida no mesmo instante dos diálogos, das interações, das negociações entre os atores. E esta construção deve considerar as aquisições, os conhecimentos anteriores dos atores, os poderes que eles representam, a intensidade dos conflitos epistemológicos presentes, todos estes que provocam as possibilidades de transformação durante

sua construção (VENTURA, 2001, p. 129, grifos nossos, traduções nossas).

1.5 Ação Dialógica, Ação Comunicativa e Negociações

A formação para a realização de negociações pressupõe o desenvolvimento de racionalidade comunicativa explicitada por Jürgen Habermas (2001, 2002, 2003), com a presença de pretensões de validade, em que cada um possa dizer a sua palavra, vivenciando os processos de libertação e humanização defendidos por Paulo Freire (1987, 2002, 2003a, 2003b). Algumas aproximações podem ser realizadas considerando ação comunicativa, ação dialógica e negociações, as quais são explicitadas a seguir.

Em relação aos indicadores de negociação: o discurso pode ser compreendido como o discurso teórico-prático, diálogo, com a redefinição de fundamentos da ação; o conflito se associa à problematização defendida por Freire, envolvendo aspectos do mundo da vida e sistema.

| <i>Indicadores de negociação</i> | <i>Ação dialógica e Ação comunicativa</i> |
|----------------------------------|--|
| DISCURSO | Diálogo - Discurso teórico-prático |
| INTERAÇÃO/CONFLITO | Problematização envolvendo aspectos do mundo da vida e sistema |
| TEMPORALIDADE | Própria das práticas comunicativas cotidianas |
| OBRA | Consenso comunicativamente alcançado |

Quadro 1 – Indicadores de negociação, ação dialógica e ação comunicativa – fonte dos autores.

Algumas implicações educacionais podem ser apontadas em relação aos indicadores de negociação.

| <i>Indicadores de negociação</i> | <i>Implicações educacionais</i> |
|----------------------------------|--|
| DISCURSO | Diálogo – simetria das oportunidades de fala em situação ideal de fala |
| INTERAÇÃO/CONFLITO | Ver Quadro 3 |

| | |
|---------------|--|
| TEMPORALIDADE | O que são mantidos como fatos, como normas e direitos e referenciais individuais – estabilidade e mudança. |
| OBRA/CONSENSO | Provisório |

Quadro 2 – Indicadores de negociação e Implicações educacionais – fonte dos autores.

O Quadro 3, a seguir, explicita as implicações educacionais associadas a interação/conflito. Considerar as negociações no âmbito da ação comunicativa pressupõe o desenvolvimento de concepções de Ciência, de normas e direitos e de aprendizagem específicas.

| <i>Implicações educacionais – interação/conflito</i> | | |
|--|-----------------------------------|--|
| <i>Implicações educacionais</i> | <i>Concepção a ser enfatizada</i> | <i>Orientação</i> |
| Epistemológicas | Concepção de Ciência | Transformação de fatos em controvérsias |
| Sociológicas | Concepção de normas e direitos | Autonomia associada à argumentação moral |
| Subjetivas | Concepção de aprendizagem | Enfrentamento de desafios |

Quadro 3 – Implicações educacionais - interação/conflito – fonte dos autores.

A *concepção de Ciência* a ser desenvolvida contraria a concepção de teoria positivista tradicional e se associa ao aspecto construtivo. Bruno Latour (2000) explicita um modelo de translação de interesses, desprivilegiando a deificação da Ciência e tecnologias “prontas”, destacando as atividades de cientistas e engenheiros na estabilização de Ciência e tecnologia. Ele destaca a existência de uma rede sociotécnica. Ciência e tecnologia compreendem processos de negociação no espaço dessas redes sociotécnicas, envolvendo elementos humanos e não-humanos; o cientista é concebido como um construtor de fatos.

Considerando as proposições de Thomas Hobbes em relação à cidadania, Latour (1994) propõe um “parlamento das coisas”, no qual as questões científicas e sociais se entrelaçam. A construção dos fatos científicos é associada por Latour (1994, 2000) a

fatores culturais, morais, econômicos e políticos, impescindindo de fatos oriundos de outras áreas, linguagens, signos, equipamentos.

A questão moral perpassa o desenvolvimento de uma *concepção de normas e direitos*. Bárbara Freitag (1989) utiliza o estruturalismo genético como fio condutor de discussão sobre a questão da moralidade, no âmbito filosófico, sociológico, psicológico e na ética discursiva, considerando a obra de 05 (cinco) autores: Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, Immanuel Kant, Émile Dürkheim e Jürgen Habermas.

Segundo Freitag, do ponto de vista kantiano e do estruturalismo genético, a moralidade é associada ao sujeito, diferenciando-se, principalmente, em relação ao conhecimento a priori e a construção de estruturas de pensamento. Em relação ao ponto de vista sociológico, é de extrema importância observar a mudança de foco, do sujeito para a sociedade; são enfatizadas na análise, as noções de autonomia e heteronomia – o contraste entre Piaget e Dürkheim explicitado refere-se, essencialmente, à integração e coerção social. Para Dürkheim, a obediência à regra é a autonomia, para Piaget, a autonomia está relacionada com resistência à regra. Freitag (1989) destaca em Habermas a argumentação moral, o discurso envolvendo pretensões de validade [ou validez]; a moralidade encontra-se relacionada com a força do melhor argumento.

A prática de negociações não pode prescindir da questão moral. Na concepção de ação comunicativa habermasiana, tais práticas são associadas à força do melhor argumento no desenvolvimento de discurso que coloque em pauta pretensões de validez; dessa forma, considerar negociações no âmbito da ação comunicativa remete à compreensão da moralidade na ética discursiva, como argumentação moral.

Neste sentido, a concepção de normas e direitos se associa à argumentação moral e não à obediência cega à regra somente por ser “social”. Essa concepção de normas e direitos remete à responsabilidade e autonomia, defendidas por Habermas. Nesse sentido, Freire discute compromisso e responsabilidade. “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume” (FREIRE, 2003b, p. 15). “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2003a, p. 78).

A *concepção de aprendizagem* a ser considerada se reporta ao enfrentamento de desafios, em que a relação professor-aluno se altera. O educador também aprende, o educando também ensina.

Os elementos de negociação podem ser compreendidos considerando os mundos objetivo, social e subjetivo e as respectivas ações características, teleológica, regulada

por normas e dramática. Dessa forma, podem ser distinguidos elementos *epistemológicos* (mundo objetivo - ação teleológica), *sociológicos* (mundo social – ação regulada por normas) e *subjetivos* (mundo subjetivo – ação dramática), perpassando os processos de ensino e aprendizagem.

| <i>Elementos</i> | <i>Pretensões de validade</i> | <i>Mundos</i> |
|---------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Elementos linguísticos | Inteligibilidade | Mundo da vida |
| Elementos epistemológicos | Verdade | Mundo objetivo |
| Elementos sociológicos | Retitude normativa | Mundo social |
| Elementos subjetivos | Veracidade | Mundo subjetivo |

Quadro 4 – Elementos de negociação e pretensões de validade – fonte dos autores

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerar a concepção dialógico-problematizadora freiriana, a ação comunicativa habermasiana e negociações como delineadores de uma concepção de formação de professores remete à necessidade de trazer para o âmbito educacional as questões relacionadas ao mundo da vida, problematizando a realidade vivencial de professores e alunos. O mundo da vida e sua colonização pelo sistema, as situações-limites vivenciadas pelos seres humanos passam a constituir o conteúdo do diálogo, da ação dialógica e da ação comunicativa.

Na comunicação, no diálogo, importa superar a contradição opressor-oprimido, oportunizando libertação e humanização. Nesse processo, cada ser humano tem o direito de dizer a sua palavra, em uma situação ideal de fala, livre de coerções, com objetivo de alcançar um acordo coletivo, baseado na força do melhor argumento.

A vivência de uma situação ideal de fala, com proposições associadas a pretensões de validade – verdade, retitude normativa e veracidade, em que não haja redução a nenhum dos mundos - objetivo, social ou subjetivo -, em que todos assumam responsabilidades com a própria formação e como a dos demais envolvidos, entretanto, se associa à ruptura com concepções de Ciência, de normas e direitos e de aprendizagem.

A ruptura com essas concepções implica um processo de formação para a prática de negociações, isenta de manipulações, associada à formação de cultura, sociedade e

personalidade, envolvendo os mundos objetivo, social e subjetivo. Isso implica possibilitar nos âmbitos de formação de professores, inicial e continuada, a instauração e manutenção de instâncias de comunicação e comunidades comunicativas. Também se faz necessário proporcionar atividades educativas associadas à argumentação, ao diálogo e à problematização da realidade existencial de educandos e educadores, oportunizando a cada um dizer a sua palavra; assim, professores e alunos podem inserir-se em um processo de posicionamento e pronunciamento do mundo, bem como, de respeito ao outro, em processos de negociação, em uma situação ideal de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. **Educação e mudança**. 27. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em
<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?tipo=livro&op=listar&id=0&obra_critica=O>. Acesso em mar/2008.

FREITAG, B. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social; Rev. Social. USP**. v. 1, n. 1, 1989, p. 7-44.

HABERMAS, J. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. 3. ed. Madrid: Taurus, 2001.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista**. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Jamais fomos modernos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

VENTURA, P. C. S. **La négociation entre le concepteur, les objets et le public dans les musées techniques et les salons professionnels.** 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Université de Bourgogne, Dijon.