

## A PREMISSE DIALÓGICA COMO ELEMENTO FUNDANTE DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM INTERTEXTO ENTRE FREIRE, MORIN E LATOUR

**Dra. Lucila Pesce**

Universidade Federal de São Paulo

**Dra. Adriana Rocha Bruno**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Dra. Ana Maria Di Grado Hessel**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RESUMO:** O presente artigo situa-se como um estudo teórico-conceitual, que tem o objetivo de refletir sobre a potencialidade da premissa dialógica para o campo da formação de professores. O artigo inicia com o delineamento de uma tríade teórica, a partir do intertexto da perspectiva dialógica da Interação Dialógica Freireana, da Teoria da Complexidade, da Teoria Ator Rede. Resguardadas as

especificidades dos construtos teóricos de cada um dos três estudiosos revisitados no artigo, o texto intenciona desvelar a importância capital da premissa dialógica de Freire, Morin e Latour às bases ontológicas e gnosiológicas da formação de educadores, sob enfoque culturalista, com vistas a contribuir para o debate, neste campo de pesquisa e formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Educadores; Enfoque Culturalista; Premissa Dialógica.

## THE DIALOGICAL PREMISES AS A FOUNDING ELEMENT OF EDUCATION TRAINING: AN INTERTEXT AMONG FREIRE, MORIN AND LATOUR

**ABSTRACT:** This article is a theoretical-conceptual study that reflects on the potential of the dialogical premise for the field of teacher education. The article begins with the delineation of a theoretical triad: Freirean Dialogic Interaction, Dialogical Perspective of Complexity Theory, Actor Network Theory. Despite the specificities of the theoretical

constructs of each one of the researches, the text intends to reveal the great importance of the dialogical premise of Freire, Morin and Latour to the ontological and epistemological bases of teacher education, developed under a culturalist approach, in order to contribute to the debate in this field of research and training.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Culturalist Approach; Dialogical Premise.



## 1 APRESENTAÇÃO

Com base em considerações de Pesce e Hessel (2009) sobre a premissa dialógica em Freire e em Morin, acrescidas de reflexões sobre a dinâmica dialógica de Latour, o presente artigo situa-se como um estudo teórico-conceitual, que tem como objetivo refletir sobre a potência da premissa dialógica para a formação de professores da educação básica.

O artigo inicia com o delineamento de uma tríade teórica, a partir do intertexto da Interação Dialógica (FREIRE, 1983; 1996; 1997), da perspectiva dialógica da Teoria da Complexidade (MORIN, 1998, 2000, 2001, 2003), da Teoria Ator Rede (LATOURE, 2013; 2016).

Nesse movimento, o artigo, resguardando as especificidades da perspectiva dialógica de cada um dos autores supracitados, busca articular a premissa dialógica às bases ontológicas e gnosiológicas da formação de educadores, sob enfoque culturalista (GIROUX, 1997; GOODSON, 2000; KINCHELOE, 1997; NÓVOA, 1997; PIMENTA, 2002; TARDIF, 1997).

O artigo finaliza, destacando a potência das premissas dialógicas de Freire, Morin e Latour à vertente culturalista de formação de educadores, com vistas a contribuir para o debate neste campo de pesquisa e de formação.

## 2 INTERTEXTO

### 2.1 Interação dialógica: a contribuição de Paulo Freire

De acordo com Pesce (2010), Freire (1983; 1996; 1997) busca formas de recuperar a figura do sujeito social, em face do atrofiamento da competência comunicativa nas sociedades contemporâneas.



É notória a expressão de Paulo Freire, no âmbito educacional mundial contemporâneo e como patrono da educação brasileira. O compromisso com os desvalidos o acompanhou, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Freire elabora seu discurso calcado na transcendente natureza humana, a qual se expressa, em devir, em sua inconclusão, em seu inacabamento, à busca de sua constante superação.

Para Pesce (2010), a ciência de que a constituição humana ergue-se em meio à sua historicidade, na qual são engendradas circunstâncias socioculturais, é elemento fundante da cosmovisão freireana. Em tais circunstâncias, Freire aufere relevância ao diálogo, no movimento sugerido pelo educador brasileiro: partir da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, sem, contudo, hierarquizá-las, em termos de legitimidade (1996).

Freire e Shor (1997) discutem a dimensão social do empowerment (ou empoderamento), para além das esferas individualistas e/ou psicológicas. No entendimento de Freire, o empoderamento da classe trabalhadora relaciona-se às suas circunstâncias históricas – nelas incluídas suas experiências e sua construção cultural – e se consubstancia como elemento fundamental para a transformação radical da sociedade. A educação, enquanto instância social favorecedora do empoderamento, situa-se como frente de luta.

Segundo Pesce (2010), a atitude praxiológica de proporcionar aos sujeitos sociais, sobretudo os 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. Nessa perspectiva, o diálogo freireano situa-se como instrumento capital à conscientização e à emancipação. Os excertos a seguir são emblemáticos desse entendimento.

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 e SHOR, 1997, p. 123).

Coerentemente com tais ideias, Freire refuta todo e qualquer projeto societário que se oponha à humanização e que, ao contrário, trabalhe em favor da coisificação do homem. Nessa perspectiva de denúncia, o autor cunha, sobretudo no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, 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 – aliada ao falso saber, aos conteúdos impostos –, Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação. Ao fazê-lo, Freire salienta a importância de a intervenção pedagógica ocorrer a partir do tema gerador emergente do mundo vivido dos educandos.

Com criticidade, Freire 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 fazê-lo, adverte que as relações da educação com o sistema societário global são históricas e dialéticas. Em meio ao polo da reconstrução, cabe ao educador comprometido com a emancipação humana assumir-se, dialeticamente, frente à atitude contra hegemônica de “... denunciar e atuar contra a tarefa de reproduzir a ideologia dominante” (p. 49).

É oportuno observar que a denúncia se consubstancia, para Freire, como um primeiro passo para a conscientização e a humanização. Com essa percepção, o educador brasileiro opõe-se à posição pós-moderna de negação a toda e qualquer síntese possível. Freire é veemente no movimento de denúncia; entretanto, não se restringe ao imobilismo, tal como evidenciado a seguir. “A mudança do mundo



implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (1996, p. 88). No movimento de denúncia e superação, Freire situa a linguagem - e as relações dialógicas por meio dela estabelecidas - como instrumento capital 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?* (FREIRE, 1983) que o conceito de interação dialógica é cunhado.

O diálogo como instância fundamental à constituição plena dos sujeitos sociais e, por conseguinte, das relações humanas solidárias e emancipadoras, incluindo-se as educacionais, evidencia-se nas emblemáticas palavras do autor.

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em 'seres para outro' por homens que são falsos 'seres para si'. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagonica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p. 43). [...] O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento 'experiential'), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (p. 52).

De acordo com Pesce (2010), ao pensar a interação dialógica no contexto educacional, Freire (1983) introduz o conceito de interação dialógica. Ao fazê-lo, anuncia que o processo de constituição mútua dos sujeitos sociais em formação ocorre em meio à interação dialógica, em três instâncias: a) investigação temática, b) tematização do conhecimento articulada à realidade vivida, c) problematização do conhecimento.



Em relação à investigação temática (1983), o autor esclarece que o conhecimento da visão de mundo do sujeito social em formação implica o levantamento de temas geradores de estudo, advindos de uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora do formador, o qual, mediante interação dialógica, forma-se junto com o formando. Tal entendimento perdura em muitas de suas obras.

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 do mundo vivido dos sujeitos sociais em formação. Em suas palavras, “nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (ibid., p. 70). Destaca-se a relevância socioeducacional advinda do entendimento freireano do sujeito imerso em suas circunstâncias históricas, culturais e sociais.

Quanto à problematização, para Freire (1983), a tarefa do educador é a de problematizar, junto aos sujeitos sociais em formação, o conteúdo que os mediatiza e não a de dissertar sobre um dado conteúdo. 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. Tal atitude opõe-se à educação bancária, a qual situa os conteúdos de ensino como instrumentos de legitimação do status quo e de subordinação social. Problematizar, no entendimento freireano, é trabalhar no polo educacional reconstrutor; é refutar a hegemonia educacional reprodutora do *modus vivendi*. Em seu dizer:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*... [...] Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. (p. 55)



A rigorosidade da proposta educacional freireana parte do princípio de que a educação libertadora deve atuar na tênue linha entre liberdade e autoridade, pois ambas, se levadas ao extremo, podem atingir, respectivamente, as dimensões da licenciosidade e do autoritarismo. Freire não concebe educação sem intencionalidade pedagógica clara e definida, que se constrói em meio à escuta atenta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação.

A positividade do projeto educacional freireano parte da visão de história como possibilidade, a despeito de todas as mazelas do capitalismo tardio. A visão de história como possibilidade subjaz a conceitos freireanos como inacabamento, interação dialógica, conscientização, humanização, emancipação. A crença na transcendente natureza humana, que dia-a-dia busca humanizar-se mais e mais, explicita o quanto a utopia e a esperança embasam o projeto educacional freireano, inclusive no tocante à alfabetização de adultos.

Destaca-se a relevância da constelação teórica freireana à construção de projetos e programas educacionais emancipadores, incluídos os afeitos à formação de educadores. O patrono da educação brasileira percebe a educação como instância social, na qual são engendradas relações que se polarizam na vertente de reprodução ou de reconstrução, a depender do enfoque que se dê. Nessa perspectiva, Freire analisa o binômio educação bancária versus educação libertadora. A advertência freireana sobre o antidialógico expressa-se no conceito de educação bancária, a qual se volta aos fins de dominação social, tendo como estratégia uma didática que situa os sujeitos sociais em formação na condição de alunos (sem luz). Nessa perspectiva, o professor situa-se como o detentor do saber e os saberes discentes não são levados em conta, nos processos formativos.

Segundo Pesce (2010), no projeto de reconstrução social de Freire, há 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. De acordo com esse entendimento, Freire, ao advogar em favor da



educação libertadora, releva a importância do mundo vivido, dos saberes dos sujeitos sociais em formação.

Imbricada à relevância auferida ao mundo da vida, Freire destaca a práxis, mediante processos dialógicos, constituintes da identidade dos sujeitos sociais. Em outros termos, Freire percebe o cotidiano (e a linguagem nele veiculada) como telos condutor da emancipação humana.

O entendimento dos seres humanos como sujeitos sociais que constituem suas identidades no interior das relações dialógicas é elemento fundante da constelação teórica freireana. A percepção da fecundidade da linguagem, por meio da interação dialógica freireana, para a emancipação dos seres humanos contemporâneos põe às claras a noção de linguagem como prática social.

É notória a noção freireana de os sujeitos sociais constituírem-se mutuamente por meio da interação dialógica orientada 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 – subjaz à proposição freireana de que aluno e professor, formando e formador têm muito a aprender um com o outro e que o saber popular é tão legítimo quanto o científico.

## **2.2 A perspectiva dialógica na teoria da complexidade: a contribuição de Edgar Morin**

Para Hessel (2009), a teoria da complexidade, que emerge com Morin (1998, 2000, 2001, 2003), contribui para este projeto, na medida em que oferece novos modos de perceber os desafios da contemporaneidade, principalmente os da educação, da formação dos educadores e das modalidades virtuais dessa formação, que surgem em decorrência dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).



Segundo Hessel (2009), os operadores cognitivos (ou princípios da complexidade) apresentados por Morin (2001, 2003) são as metáforas de pensamento que permitem essa compreensão da realidade, de forma abrangente e não-fragmentada. Dessa maneira, o pensamento complexo torna possível a percepção da trama social que “é tecida”, na qual o simples coexiste e se contextualiza no todo, com o qual mantém relação sistêmica. Nas palavras de Morin (2003, p. 25): “Complexus significa originalmente o que se tece junto”.

Inspirado nas premissas de Pascal, Morin (2001, 2003) usa a metáfora do tapete para explicar a relação das partes com o todo, ou seja, o princípio sistêmico ou organizacional. Toma um tapete que é composto de fios de linho, seda, algodão e lã, de cores variadas. Os fios dessa tapeçaria estão dispostos organizadamente para compor um conjunto. Para conhecer a tapeçaria, não é suficiente conhecer as leis e os princípios de cada um destes tipos de fio, pois as propriedades do conjunto são outras. Um todo é mais que a soma das partes que o constituem; portanto, a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. As qualidades de cada fio estão inibidas, pois não podem se exprimir plenamente neste todo. O todo é, então, menos que a soma das partes. Ao final, e paradoxalmente, o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

O princípio hologramático correlaciona-se com o anterior, pois explica a relação entre o todo e as partes desse todo. Ou seja, as partes estão no todo e o todo está nas partes. Para esclarecer esse conceito, toma-se o holograma, no qual cada ponto abarca o todo e o contém virtualmente. Ao tomar o indivíduo como foco de análise, constata-se o quanto a sociedade está refletida nesse ser, por meio da linguagem, dos valores, da cultura etc. Por sua vez, cada um dos indivíduos tem seu patrimônio genético reproduzido em cada uma de suas células.

Outros princípios complementares e interdependentes desenvolvidos por Morin (2001) imbricam-se ao organizacional e hologramático, entre eles o dialógico, o circuito recursivo, o circuito retroativo, os quais são tratados



separadamente por questões didáticas, mas são interdependentes em seu aspecto dinâmico.

Por meio do princípio dialógico é possível a explicação de um fenômeno, porque as entidades são compreendidas em sua relação complexa. Dito de outro modo, as entidades são a um só tempo complementares, concorrentes e antagônicas. Estas entidades são opostas e se alimentam uma da outra, ao mesmo tempo em que se completam e se opõem, tais como os binômios ordem e desordem, razão e emoção, espírito e matéria, sujeito e objeto, autonomia e dependência. Segundo Morin (2000), entre os filósofos, esta crença tem sua origem com o pré-socrático Heráclito, de Éfeso, cuja concepção da realidade era a permanente mudança pela integração dinâmica e cíclica dos opostos. Morin entende a ordem implícita na desordem, ou seja, uma harmonia oculta emergente de uma tensão de convergência dos contrários.

Dois processos ou conceitos que se opõem e se excluem mutuamente pelo pensamento simplificador são indissociáveis em uma mesma realidade compreendida pela complexidade. As contradições nem sempre podem ser superadas e não se pretende a prevalência de uma noção sobre a outra. As contradições não são excludentes entre si, mas são reconhecidas como duas polaridades, as quais permanecem em equilíbrio dinâmico, no seio da unidade.

Morin (2001) parte do conceito de dialética hegeliano-marxista e encontra nas questões da recursividade e da retroatividade o suporte para a formulação da dialógica, ao desenvolver uma solução teórica a partir de distintos ramos do conhecimento, com destaque para a cibernética, tratada por Norbert Wiener, e para a teoria de sistemas, elaborada pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy. No idealismo dialético, toda ideia ou tese pode ser confrontada por uma ideia oposta ou antítese. Do embate dessas ideias emerge uma terceira: a síntese que reconcilia os paradoxos.



De acordo com Hessel (2009), no pensamento dialógico, a oposição não é superada por meio da formulação de uma síntese. Não há uma conclusão conciliadora ou uma negociação entre os opostos. Estes são reconhecidos e se mantêm em permanente diálogo, como ensina Morin (2000, p. 96): “A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo”. O permanente diálogo é mantido por um percurso espiralado inacabado, pois seus termos são transformados no embate. Tudo tem caráter dinâmico e há um movimento retroativo-recursivo, no qual a causa age sobre o efeito, produzindo continuamente a si mesmo.

No princípio do circuito retroativo, o qual explica a espiral retroativa-recursiva, a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa, rompendo com a noção da causalidade linear. A informação retroativa ou feedback é fundamental aos processos autorreguladores e auto-organizadores. Morin (2000, p. 94) exemplifica: “[...] a ‘homeostasia’ de um organismo vivo é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações”.

O princípio do circuito recursivo ultrapassa a noção de regulação e é explicado pelas noções de autoprodução e auto-organização. Os produtos e efeitos gerados em um processo são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz. O ser humano, como sistema auto-eco-organizador, é a um só tempo produto e produtor de si.

No princípio da auto-eco-organização, Morin (2001, 2003) reconhece a individualidade humana como um sistema aberto, dependente de seu meio e ao mesmo tempo fechado e autônomo, para preservar sua originalidade. O ser humano, como um sistema, tem a capacidade de se auto-organizar e se autoproduzir permanentemente. Neste processo, extrai informação do mundo exterior, com vistas a organizar seu interior para se manter em estado de sobrevivência.



A noção de autonomia humana é complexa e tem relação direta com a ideia de dependência. Segundo Morin (2001), o sujeito depende do meio em que vive, aprende uma linguagem para se comunicar, para adquirir conhecimentos e gerar novos conhecimentos. Tem liberdade, uma condição que emerge enquanto constrói sua própria identidade, pois tem livre arbítrio. Em outros termos, conta com possibilidades de escolha e decisão. Entretanto, esta autonomia alimenta-se da dependência de circunstâncias sociohistóricas, como, por exemplo, a educação e a cultura.

Para Morin, a autonomia do sujeito aparece de modo indissociável da sua dependência ecológica em relação ao meio. É uma dependência de cunho material, energético, informativo e organizativo. Quanto mais autônomo o sujeito, mais dependente de seu ecossistema. Em outras palavras, o sujeito organiza-se sem ser autosuficiente: é auto-eco-organizador. Temas como organização, interação e auto-eco-organização, ordem e desordem, permitem subsidiar a compreensão dos processos, das ações, das singularidades e dos assuntos emergentes nos processos formativos.

No que diz respeito ao tetragrama organizacional, Morin postula a organização ocorrente na, aparentemente, ambígua relação entre ordem e desordem, relacionadas de modo complementar e antagônico, ou seja, de modo dialógico. O estudioso percebe a desordem como elemento necessário ao processo criativo e inventivo, anunciando, no tocante à hipercomplexidade do cérebro humano, que do predomínio da pulsão sobre a razão nasce a imaginação. Ao fazê-lo, aponta a pertinência de se atentar às diversas singularidades, ao anunciar a dialógica relação entre ordem e desordem: “[...] a ordem já não é anônima e geral, mas está ligada a singularidades; sua própria universalidade é singular, porque nosso universo é doravante concebido como universo singular, com nascimento e desenvolvimento singulares, e aquilo a que podemos chamar de ordem é fruto de coações singulares, próprias deste universo”(MORIN, 1998, p. 199).



Ao situar o sujeito no processo de construção do conhecimento, Morin (1998) postula o conhecimento não como reflexo do mundo, mas como um eterno diálogo entre o sujeito e o mundo. Ao fazê-lo, o erudito reflete sobre algumas características objetivas da subjetividade, ao destacar o processo de auto-exo-referência, como constitutivo da identidade subjetiva. Nesse processo, pondera-se que a auto-referência dos seres humanos necessita de certa objetivação de si próprios – mediatizada pela linguagem – com vistas a buscar o mundo externo como referência.

### 2.3 Teoria ator-rede: a contribuição de Bruno Latour

Amparado na Antropologia, na Sociologia e na Filosofia da Ciência, Bruno Latour (1947) é um dos mais importantes nomes, no campo dos Estudos da Ciência e Tecnologia. Um dos conceitos de mais destaque, no compêndio de seus estudos e pesquisas, é a chamada ANT (Actor Network Theory): em português, Teoria Ator-Rede (TAR). Integrado a um movimento conhecido por sociologia das associações ou das traduções, esta teoria ou corrente nasce dos estudos de Latour e de outros teóricos, como Michel Callon e John Law.

Em inglês, a sigla desta teoria é ANT, que também significa 'formiga' e é com esta analogia que o autor brinca, em seu livro "Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede" (LATOURE, 2012). Ao utilizar esta alusão, Latour apresenta a ideia de pesquisadores ANT, ou mediadores que associam humanos e não humanos, sempre no caminho de integrar natureza e sociedade e fazendo forte crítica às Ciências Sociais, como será dito adiante.

Mas esta teoria é construída em meio a muitos outros estudos que a antecedem. A obra emblemática "Jamais fomos modernos" tece uma crítica ao fazer científico moderno e não uma negação - como alguns equivocadamente entendem - à modernidade. No compêndio de sua obra, identifica-se a coerência de suas ideias, ao não separar, como um dos fortes focos de sua obra, natureza e



sociedade, indicando que na Ciência há o trânsito entre ambas. O que existe são as incertezas. Daí a ideia de conectar coisas e pessoas (actantes), em rede, no que compreende como híbridos.

Para Latour, as ideias de interação, processo e relação são fulcrais e seus conceitos convergem com tais premissas e se entrelaçam, de modo coerente.

“A hipótese deste ensaio [...] é que a palavra ‘moderno’ designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas mas que recentemente deixaram de sê-lo”. (LATOUR, 2013, p. 16).

Ao mencionar a prática da “tradução” - e aqui associa-se à sociologia da tradução dita anteriormente-, por meio das redes, o estudioso assinala a mistura de gêneros novos, oriundos do hibridismo de natureza e cultura. Ao se referir à prática de “purificação”, por meio das críticas, Latour faz alusão à cisão entre duas zonas ontológicas: a dos humanos e a dos não humanos. Para o autor, a separação de ambas as práticas - de tradução e de purificação - ocorre sob a égide do pensamento moderno. Ao fazê-lo, Latour (2013) postula a ideia de que ainda somos modernos. Isso porque o estudioso vê ambas as práticas intimamente entrelaçadas, pois sem a prática de tradução, as práticas de purificação seriam vazias e descartáveis. E sem a prática da purificação, a tradução seria limitada. Em seu entendimento, os seres humanos, ao tratar ambas as práticas em separado, continuam a aderir ao projeto da purificação crítica, ainda que este movimento ocorra por meio da proliferação híbrida.

Por meio da TAR, Latour, ao analisar o movimento científico contemporâneo, considera os actantes (tudo o que deixa rastro), sejam eles humanos ou não humanos (dispositivos e interfaces), por meio dos quais as interações ocorrem no mundo virtual, em caminhos que se erguem em meio à incerteza, por não serem traçados aprioristicamente. Nas palavras de Di Felice (2017, p. 253):

[...] a ciência associativa de Latour seria a legítima realizadora da utopia do conhecimento social científico porque conseguiria observar (desvelar) e



mapear o real, na sua dimensão mais autêntica, aquela que a quer ligada à incerteza do seu próprio dinamismo contínuo.

Alguns conceitos presentes na Teoria Ator-Rede podem ajudar a maximizar a compreensão acerca da Educação. Destaca-se alguns que, para nós, promovem tensão e também potência, para se pensar a formação de educadores.

A rede, em sua teoria, integra cinco fontes de incertezas que são das ciências e das pesquisas e dos pesquisadores, e se conectam às ideias de grupo, de actores, de objetos, de construção das questões de fatos e questões de interesse e da escrita de relatos de risco (textos) (LATOURE, 2012).

Para Latour, o grupo não existe, a não ser em seu movimento de se fazer grupo e, para tal, os atores (actantes ou atuantes) são agentes em rede. A ação é um evento e não um ato, portanto, os atores são agentes e não estão agentes ou agindo. A rede também integra objetos conectados, humanos e não humanos, coisas. Desse modo, os objetos também agem numa construção associada de fatos versus interesses, que compõem relatos textuais que tecem as redes de atores.

Latour (2012) tensiona, em sua TAR/ANT, sobre 'como tornar as associações novamente rastreáveis', tratando a sociedade como coletivos de actores (humanos e não humanos) interactuando em/nas/com redes. Ciência, sociedade e narrativas são parte das críticas deste a(u)tor e se os relatos textuais são também seus alvos de estudo, a informação, para este sociólogo e filósofo, não se reduz a signo(s), mas sim a uma

relação estabelecida entre dois lugares, o primeiro, que se torna uma periferia, e o segundo, que se torna um centro, sob a condição de que entre os dois circule um veículo que denominamos muitas vezes forma, mas que, para insistir em seu aspecto material, eu chamo de inscrição. (LATOURE, 2010, p. 40)

Segundo Bruno (et al, 2013), Latour chama atenção para o caráter intertextual e também isolador dos signos, destacando que é na relação que tal caráter se potencializa. Em sua obra, as relações em si e entre si são tão potentes que se integram à ideia de que a materialidade é relacional. Ao fazê-lo, Latour alerta para o fato de que tudo se dá em interação/relação, ou seja, não há



possibilidade de algo ou alguém existir fora das relações interativas. O autor ainda associa a tal conceito a ideia de performatividade, em que se adensam as relações, por meio de suas performances e os actantes (humanos e não humanos) se desdobram nas relações em que (co)criam.

O plural e o coletivo se expressam nas obras de Latour, sobretudo em “Cogitamus” (2016): livro dialogal, escrito para uma de suas pupilas, em que seus apontamentos sobre a História da Ciência são expressos por meio de cartas. Nelas, Latour assevera que a Ciência imbrica-se à sociedade que a engendra e à dimensão política que a entorna. Como se vê, a premissa dialógica perpassa o conteúdo e a forma desta obra de Latour.

O coletivo expressa-se de modo ainda mais pujante na terceira carta da supracitada obra, na qual Latour aufere centralidade às questões da linguagem, ao analisar a produção, a circulação e a tradução dos discursos científicos. Ao fazê-lo, Latour destaca o conceito de controvérsia, advogando a ideia de que o enunciado classificado como feito científico resulta de um conjunto de discussões e debates, que se estabilizam em torno de um discurso ou de uma fórmula. Ao apresentar a noção de eloquência - das pessoas (retórica) e das coisas (demonstração) - o estudioso destaca as estratégias de persuasão e de força, como desdobramentos da eloquência. A partir dessa lógica de raciocínio, Latour postula que as chamadas questões de feito sempre encobrem questões de interesse, indissociavelmente ligadas ao coletivo. Daí o termo “cogitamus”, em oposição à máxima singularista de Descartes “cogito, ergo sum” (penso, logo existo). E finaliza a terceira carta com a memorável reflexão (2016, p. 100):

[...] para compreender bem as relações entre ciência e política, primeiro é necessário libertar-se das definições polêmicas sobre a atividade científica. É estranho, eu reconheço, mas para aprender a politizar as ciências, é necessário primeiro despolitizá-las.

Como teoria das associações ou das traduções (no sentido das mediações), a TAR/ANT oferece muitas possibilidades para se pensar a educação, especialmente no cenário da Cibercultura. Lemos (2013) esclarece que a rede, na



TAR, não deve ser compreendida como rede social, ou de computadores, mas como produto das associações entre humanos e não humanos. A rede, portanto, é muito mais ampla em sua integração com as ideias de coletivos, grupos, ciência, natureza. Neste conjunto, pode-se incluir educação e todo e qualquer movimento social e coletivo e natural e político. Trata-se de uma teoria que rompe com a ideia de romper, pois anuncia a impossibilidade de cisão, de ruptura. É por isso que a TAR se integra às concepções de educação tratadas neste artigo, aqui compreendidas como associadoras, integradoras, em rede, na performatividade dos actantes.

## **2.4 Formação de educadores: a perspectiva dialógica do enfoque culturalista**

Segundo Pesce (2010), a formação docente amparada em um enfoque culturalista coaduna-se com a perspectiva dialógica, por se pautar em premissas como: situar os docentes como leitores críticos de si e de suas circunstâncias (FREIRE; SHOR, 1997); perceber os processos de formação docente como compromisso político (KINCHELOE, 1997); apontar os educadores como intelectuais aptos a melhor intervir na realidade que os entorna (GIROUX, 1997); auferir vez e voz ao educador (GOODSON, 2000).

Ao refutar a educação bancária, que, dentre outros aspectos, gera a prática educativa voltada à adaptação do educando à realidade, Freire (1997) releva a natureza ética da prática educativa, quando alicerçada em valores que vão ao encontro da autonomia dos educandos. O otimismo crítico de Freire, engajado com as questões sociais, engendra-se à suposição de que somos seres genética, cultural e socialmente condicionados, mas não determinados. Nesse movimento, Freire (1997) situa os educadores como leitores críticos de si e de suas circunstâncias e defende a posição radical democrática do professor, que almeja, a um só tempo, a diretividade (ao dizer não à licenciosidade para com os alunos)



e a liberdade (ao dizer não ao autoritarismo). Tal posição radical democrática coaduna-se com a assertiva de que formando e formador formam-se mutuamente.

Em sintonia com as tais ideias, Giroux (1997), ao perceber os professores como intelectuais transformadores, opõe-se à hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que separa teóricos, que conceituam, planejam e organizam o currículo, e professores, que o implementam e executam. Em contrapartida, defende a perspectiva praxiológica, mediante a qual o professor situa seus alunos como sujeitos de pesquisa.

Em consonância com Freire, Goodson (2000) também destaca a necessidade de dar a vez e a voz ao professor em seu desenvolvimento profissional. Ao fazê-lo, destaca a dimensão pessoal como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

Em congruência com o postulado dialógico, Tardif (1997) percebe a construção dos saberes docentes em relação estreita com a prática profissional. Contudo, adverte que esta relação, apesar de sintonizar a educação com as demandas sociais, não deve submeter-se à lógica capitalista do mercado globalizado, que vem aligeirando os processos educativos, para atender ao ritmo em que se processam as mudanças na contemporaneidade.

Ao situar a formação de educadores como compromisso político, Kincheloe (1997) destaca diversos indicadores, aqui traduzidos como distintos planos dialógicos inerentes à formação do educador: consigo próprio, com sua trajetória pessoal e profissional, com seus pares, com suas referências teóricas, com seus alunos, gestores e comunidade.

As proposições dos autores referenciados neste item, sobre os caminhos da formação de educadores respaldam-se no seguinte entendimento: a racionalidade hegemônica contemporânea da formação de educadores tem se amparado em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências, os quais muitas vezes se ancoram na tendência inglesa



denominada “professor pesquisador” e/ou na estadunidense, denominada “professor reflexivo” (PIMENTA, 2002). Por terem sido perversamente apropriados em favor dos interesses do capital, os três aludidos princípios – interdisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências – têm-se revestido de uma interpretação pragmática e cognitivista, que reduz a docência à dimensão meramente técnica (PIMENTA, 2002), 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, no capitalismo tardio: flexível, maleável, de perfil generalista e competente para mobilizar agilmente seus saberes, em distintas situações ocupacionais que se lhe apresentem. Dito de outro modo, urge prepará-lo não mais para o emprego (já tão precário e agora mais ainda, em face das reformas trabalhistas no Brasil), mas para a empregabilidade, tão em voga nos projetos de trabalho erguidos em meio à terceirização e aos empreendimentos da Terceira Via.

Essa racionalidade estende seus tentáculos aos documentos oficiais, como referenciais e parâmetros curriculares (no caso da educação básica), diretrizes curriculares de distintos cursos de ensino superior, incluídos as licenciaturas. A racionalidade cognitivista e pragmática inerente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior 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. E bem se sabe que, se trabalhados de modo engajado com a problemática educacional que o tempo histórico nos coloca, tal como adverte Saviani (1996), os fundamentos da educação em muito têm a contribuir para a formação do ethos do profissional da educação comprometido com os ideais solidários e libertários. Nas palavras do pesquisador, “O fundamental, portanto, é que os alunos assumam uma atitude filosófica; que sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais se



defrontam e, no caso da Educação, que sejam capazes de refletir sobre os problemas educacionais” (SAVIANI, 1996, p. 37).

Os indicadores apontados balizam a reflexão de que a formação de educadores necessita alargar seus parâmetros, de modo a perceber o exercício docente como prática social intimamente articulada às suas circunstâncias históricas. Para tal, é necessário atribuir centralidade à perspectiva dialógica, neste campo de formação.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS... PARA OUTROS RECOMEÇOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

Guardadas as especificidades de cada um dos construtos teóricos aqui arrolados, Freire, Morin e Latour portam em seus respectivos discursos uma positividade capital, que oferece importantes elementos para se pensar em outras proposições para a formação de educadores. Com esse intuito, buscou-se tal contribuição, no intertexto dos três teóricos delineados no presente artigo.

Ao apostar na fecundidade da perspectiva dialógica para a implantação de uma formação docente humanista e emancipadora, com o intuito de melhor compreender os processos de formação de educadores, o presente artigo busca contribuir para a construção de premissas teóricas que amparem a ressignificação do desenho didático das licenciaturas (formação inicial) e dos programas brasileiros de formação continuada de educadores.

O enfoque dialógico freireano é basilar do construto teórico de sua pedagogia libertadora, que desde sempre tem sinalizado que a intencionalidade pedagógica deve pautar-se na escuta às circunstâncias históricas dos sujeitos sociais em formação.

A dialógica moriniana propõe a junção dos opostos, na forma de um diálogo permanente e inconcluso, sem síntese, portanto. As palavras de Mariotti (2007, p. 100) prestam completude a esse conceito, ao desvelar a essência do princípio



dialógico: “[...] o objetivo da dialógica não é solucionar contradições, mas tornar os paradoxos pensáveis”.

A seu turno, Latour (2013; 2016), ao versar sobre o discurso científico contemporâneo, assinala o imbricar entre os actantes humanos e não humanos, na atual ecologia do conhecimento, a qual é desenhada em um caminho de incertezas, no decurso da sua contínua performatividade.

A positividade dos aludidos teóricos, frente à fecundidade da linguagem dialógica para se repensar os atuais processos formativos, situa-se como elemento fundante da crítica ao modus operandi de boa parte dos programas brasileiros de formação docente. Fechados às incertezas advindas do imbricar entre o inicialmente proposto e as demandas dos educadores em formação, a maioria dos programas brasileiros de formação de professores continua a ofertar cursos pautados em desenhos didáticos monológicos, unidirecionais, prescritivos e pouco sensíveis aos saberes e aos anseios desses sujeitos sociais em formação.

A premissa dialógica aqui delineada põe por terra a visão tecnicista de boa parte dos programas brasileiros de formação docente. Tais programas – ao apostar na relevância dos aqui denominados indicadores de entrada (tais como as diretrizes curriculares de formação de professores) e indicadores de saída (sistemas de avaliação como o ENADE) – cindem duas dimensões biunívocas: o pensar, auferido aos especialistas e o agir, auferido aos formadores e aos educadores em formação, os quais devem interagir a partir de um script de autoria alheia (PESCE, 2007). Em outros termos, ao cindir a coerência entre teoria e prática, muitas das ações brasileiras de formação de educadores trazem com nova roupagem a vertente tecnicista, que aposta no processo de formação em cadeia, mediante duas figuras: o conceptor e o multiplicador.

A perspectiva dialógica destacada no presente artigo ampara a suposição de que a atenção às circunstâncias históricas dos educadores e a escuta às vozes desses sujeitos sociais devem balizar os programas de formação docente, para que



tais profissionais consigam atribuir sentido e significado aos processos de formação.

Ao refutar a racionalidade instrumental, no dizer frankfurtiano (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), que perpassa boa parte dos programas brasileiros de formação de educadores, as autoras deste artigo defendem a ideia de que tais programas devam situar a perspectiva dialógica como eixo norteador, de modo que a premissa dialógica perpassasse o desenho didático dos cursos de formação de educadores e as ações que lhes são inerentes, nas etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

O relevo na perspectiva dialógica amplia a possibilidade de a formação de educadores desenvolver suas ações, considerando a incerteza e a complexidade inerente aos processos formativos, o que significa, dentre outros aspectos, consideraras condições de trabalho docente e as especificidades de contexto dos educadores em formação (advindas da sua materialidade histórica), em todas as etapas da formação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. (1947). **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. RJ: Jorge Zahar, 1985.

BRUNO, Adriana Rocha (et al). Docência no Ensino Superior: mediação partilhada como potência para uma educação híbrida. **VII Simpósio Nacional da ABCiber:** Compartilhamento e a Criptografia de Informações. 20 a 22 de novembro de 2013. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, Paraná. Disponível pelo



endereço:

[https://abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo\\_1\\_Educacao\\_e\\_Processos\\_de\\_Aprendizagem\\_e\\_Cognicao/25993arq10146871871.pdf](https://abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/25993arq10146871871.pdf) Acessado em 15 de janeiro de 2018.

DI FELICE, Massimo. **Net-ativismo**: da ação social para o ato conectivo. 1a. ed. São Paulo: Paulus, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. A. Lopez. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. D. Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2000. p. 63-78. (Ciências da Educação).

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Formação online de gestores escolares**: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Trad. Gilson César C. de Sousa. Salvador/Bauru: EDUFBA/Edusc, 399 p., 2012.

\_\_\_\_\_. Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2010.



\_\_\_\_\_. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. 3a. ed. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cogitamus:** seis cartas sobre as humanidades científicas. 1a. ed. Trad. J. P. Dias. São Paulo: Editora 34, 2016.

LEMOS, André. Espaço, mídia locativa e teoria ator-rede. **Revista Galaxia**, n. 25, p. 52-65, jun. 2013. Disponível pelo endereço: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/13635/11399>  
Acessado em 15 de janeiro de 2018.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo:** suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina: Edipucrs, 2003. p. 13-36.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1997.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line (UNICAMP)**, v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf) Acesso em: 23/12/2017.



PESCE, Lucila; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Formação online de educadores: a perspectiva dialógica como princípio. In: Cleide Almeida; Izabel Petraglia. (Orgs.). **Estudos da Complexidade 3**. 1a. ed. São Paulo: Xamã, 2009. p. 153-174.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SAVIANI, Dermeval. A Função do ensino de Filosofia da Educação e de História da Educação. In: \_\_\_\_\_. **Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996. p. 31-38.

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

Recebido em: 16/02/2018

Aprovado em: 06/06/2018

