



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CONTE

APORIAS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO

Porto Alegre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CONTE

APORIAS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Linha de pesquisa: O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Conte, Elaine
Aporias da performance na educação / Elaine Conte.
-- 2012.
283 f.

Orientadora: Rosa Maria Filippozzi Martini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Formação de professores. 2. Performance. 3. Racionalidade comunicativa. 4. Ação expressiva. I. Martini, Rosa Maria Filippozzi, orient. II. Título.

Elaine Conte

APORIAS DA PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2012.

Profa. Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini – PPGEDU/ UFRGS/ Orientadora

Prof. Dr. Jayme Paviani – PPGEDU/ UCS/ Examinador

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan – PPGE/ UFSM/ Examinador

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – PPGEDU/ UFRGS/ Examinador

Para Josué e Leonardo, grandes amores de minha vida.
Agradeço especialmente ao Josué, entre outras tantas razões,
pela disponibilidade em doar seu tempo na leitura crítica de
tudo o que escrevo, inclusive, do texto integral desta tese.

Aos mestres performáticos aqui presentes,
pensadores e professores com muito a dizer, pelos encantadores
ensinamentos e pela qualidade das aulas que serviram de
inspiração para que este estudo fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Em tempos em que quase ninguém se olha nos olhos, em que a maioria das pessoas pouco se interessa pelo que não lhe diz respeito, só mesmo agradecendo àqueles que percebem nossas descrenças, indecisões, suspeitas, tudo o que nos paralisa, e gastam um pouco da sua energia conosco, insistindo... (Martha Medeiros).

A Deus, por fortalecer minha prática espiritual em todos os momentos paradoxais e enigmáticos da vida.

À professora doutora Rosa Maria F. Martini agradeço pela orientação, amizade e pelas brilhantes sugestões no desenvolvimento da tese.

Aos professores integrantes da banca: Dr. Amarildo Luiz Trevisan, Dr. Jaime José Zitkoski e Dr. Jayme Paviani, pela generosidade, pelos decisivos esclarecimentos, pelas valiosas críticas, pelo diálogo aberto, comprometimento, seriedade, incentivo e rigor acadêmico com que analisaram este trabalho.

Aos professores doutores: Catia Viero Devechi, Luiz Carlos Bombassaro, Marcelo de Andrade Pereira e Nadja Hermann pelas incursões que me fizeram pensar e pelas conversas bem humoradas.

Ao PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela oportunidade de aprendizado e pela qualidade do ensino.

Aos artífices que alicerçaram minha trajetória formativa e permitiram dar sentido e continuidade ao projeto de vida acadêmico no curso de doutoramento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos.

Aos meus pais com quem aprendi a ser uma trabalhadora incansável e que, com certeza, dividem comigo o orgulho pela realização deste trabalho.

A todos aqueles que tiveram uma atitude de presença, incentivo e acolhimento por esta proposta de intencionalidade pedagógica, política e dialógica.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*
(Paulo Freire)

*Esta racionalidade comunicativa se expressa na força unificadora do discurso
orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no ato de
comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado[...].*
(Jürgen Habermas)

O que é um pensamento se não se transforma em ação?
(Jürgen Habermas)

RESUMO

O trabalho discute o conceito de performance na esfera pedagógica, que ficou submetido a uma racionalidade instrumental e objetivista, incidindo na pedagogização dos processos formativos e na orientação para uma educação técnica. Investigar a performance docente, problema pouco estudado sob o ponto de vista teórico e prático, é, portanto, possibilitar a superação da apática limitação do próprio conceito, proveniente da sua redução ao princípio da identidade cientificista e da autoridade didática. Em vista dessa exigência, pretendemos lançar um olhar hermenêutico-reconstrutivo com o intuito de repensar os equívocos nos rumos do debate para sugerir sua compreensão como forma de fazer com que a multiplicidade interpretativa possa interagir de modo comunicativo entre formadores, formandos e interlocutores pedagógicos, aperfeiçoando a competência comunicativa na formação de professores. A tese analisa a dimensão performativa reconstruída pela via da racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas e Paulo Freire, em diálogo com outros pensadores, reconhecendo a interdependência das várias formas de argumentação e de inter-relações formativas para justificar a singularidade do trabalho pedagógico, tendo em vista a possibilidade realizadora da fala na educação, que integra e inclui a verdade do mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo. Ensinar não consiste apenas num dizer, mas num fazer, num agir, no sentido ético, estético e técnico, isto é, produtivo, formativo e expressivo da comunicação humana. Tal racionalidade poderia satisfazer as demandas estéticas e sociais frente aos reducionismos intelectuais, abrindo espaço à pluralidade e à contingência da prática cotidiana, admitindo justificações argumentadas pelo enfoque performativo que assegura validades em favor de um mundo da ação intersubjetiva, dialógica e humana, que é sempre suscetível de refutação. Tal proposta exigiria entre outras modificações, desenvolver o saber linguístico-expressivo dos professores, a ser construído durante o processo formativo, relativizando as concepções positivistas de competência em benefício de uma racionalidade aprendente, performativa e mais alargada de compreensão do mundo.

Palavras chaves: Educação; Performance; Racionalidade; Formação expressiva.

ABSTRACT

This work discusses the concept of teacher's performance in the educational sphere, which was subjected to an instrumental and objective rationality, focusing on the pedagogization of formative process and orientation for technical education. The investigation of teaching performance - a problem poorly studied from the theoretical and practical point of view - is, therefore, a means of enabling the overcome of apathetic limitation of the concept itself, descendant of its reduction to a principle of scientific identity and didactic authority. Given this requirement, we intend to cast a hermeneutic-reconstructive glance in order to rethink the mistakes in the debate course to suggest its understandings as a way of making the interpretative multiplicity interact in communicative manners among educators, apprentices and pedagogical interlocutors, improving communicative competence in teacher's formation. The thesis examines the performative dimension reconstructed by the communicative rationality of Jürgen Habermas and Paulo Freire, in dialogue with other intellectuals, recognizing the interdependence of the various forms of argumentation and formative inter-relations to justify the singularity of the educational work, raising the possibility of speech in education, which integrates and includes the truth of the objective world, the morally practical and aesthetically expressive. Teaching is not only a telling, but rather a doing, an act in an ethic, aesthetic and technical sense, that is, productive, formative and expressive of human communication. Such rationality could satisfy the aesthetic and social demands in face of intellectual reductionism, giving space for plurality and contingency in daily practice, assuming justifications argued by performative approaches which ensure validity in favor of a world of intersubjective action, dialogic and human, which is always susceptible to refutation. This proposal would require, among other changes, the development of linguistic-expressive knowledge of teachers, which should be built during the formative process, relativizing the positivist conceptions of competence in favor of a rationality learner, with a performative and broader comprehension of the world.

Keywords: Education; Performance; Rationality; Expressive formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relativity (1953) - Maurits Cornelis Escher.....	77
Figura 2 – Formas de agir no mundo e viabilidade do discurso.....	116
Figura 3 – A performance associada à integração dos atos de fala.....	134
Figura 4 - A persistência da Memória (1931) - Salvador Dalí.....	250

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 Questões norteadoras	22
2 Problematização metodológica	32
3 Estrutura do trabalho	39
I ORIGENS E VERTENTES DA PERFORMANCE	44
1.1 Primórdios do debate e articulações vigentes	44
1.2 A performance ideal – Aristóteles.....	53
1.3 A permeabilidade entre ética e estética	60
1.4 Austin e Habermas - o ato de fala performativo	65
1.5 A dimensão performativa dos jogos de linguagem – Wittgenstein.....	69
II A DIMENSÃO ESTÉTICA DA PERFORMANCE PEDAGÓGICA	77
2.1 A performance em Kant e Habermas	77
2.2 A performance reside na linguagem como devir intramundano	84
2.3 Performance e os discursos do mundo do trabalho.....	93
2.4 O reconhecimento da performance em Habermas	109
2.5 A utopia do saber performativo – Freire	117
2.6 A performance e a escuta sensível	124
III RECONSTRUÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO PROFESSOR	130
3.1 Estudos de Habermas sobre a racionalidade da ação comunicativa	130
3.2 Da transmissão à abertura para novas interpretações.....	135
3.3 Possibilidades formativas pelo tensionamento pragmático do reconhecimento intersubjetivo.....	145
3.4 A alegria do (re)conhecimento da performance em Gadamer	152
3.5 A tensão constitutiva da performance enquanto resistência à formação instrumental.....	158

3.6	Como descentralizar a racionalidade moderna?.....	165
3.7	Dimensão estética e formação pedagógica	172
3.8	Ética do discurso, agir performativo e crítica estética à modernidade.....	183
3.9	A questão pedagógico-formativa e o forte institucionalismo	191
IV	AÇÃO EDUCATIVA X AÇÃO PERFORMATIVA	199
4.1	Como a ação performativa poderia ser?.....	199
4.2	Os movimentos dramáticos como expressão da ação pedagógica.....	208
4.3	A atualidade da performance na educação.....	214
4.4	O discurso performativo - entre autonomia e interconexão.....	220
4.5	Os limites e alcances da performance - fronteiras à pedagogia	228
4.6	Toda performance é reconstrução de percepções = intenção + ação	238
4.7	Refletindo a questão da performance na formação do professor	247
4.8	A virtualidade da performance no tempo.....	250
4.9	O que ainda podemos esperar da performance?.....	255
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271

INTRODUÇÃO

Curiosamente, as palavras assim como os silêncios não são inocentes. O físico Leo Szilard certa vez disse a seu amigo Hans Bethe que tinha decidido escrever um diário, mas que não tinha qualquer interesse em publicá-lo; Disse Szilard: Vou apenas catalogar os fatos para que Deus esteja informado. – Mas, replicou Bethe, não te parece que Deus já conhece os fatos? – Sim, respondeu Szilard, ele conhece os fatos, mas não conhece esta versão dos fatos. Então, com o perdão dos deuses, deixo-vos a minha versão dos fatos, nesta tese¹.

Para começar, a performance² é um tema de discussão amplo e dinâmico, que abrange diversos segmentos, sutilezas e facetas das inter-relações humanas, por isso, a precedência da investigação deve-se à necessidade de esclarecer o contexto de seu surgimento para compreender como se articula com a dimensão pedagógica. Partimos do princípio de que a performance na educação não requer respostas prontas que se colocariam como barreiras na compressão, pois a dimensão performativa é o lugar do inesperado, do novo, do discurso e do processo que aceita dialogar com a própria condição humana. A ideia é proceder a uma reconstrução filosófica tendo por base a racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas, que trata a racionalidade das questões empíricas, cognitivas, morais e estéticas (todas fundamentais para a educação), que se manifesta como justificadora do sentido pragmático da performance³ na educação.

¹ Texto adaptado de Bernardino Ribeiro, publicado em março de 1988, por em um órgão informativo da Universidade Federal do Pará.

² Como veremos ao longo da tese, ao termo performance são atribuídos inúmeros pontos conceituais (globalizantes) abrangendo significados como ação, expressão, desempenho, autorreflexão, competência, mobilização de habilidades, avaliação crítica, realização, atuação, modos de comportamento, de percepção e identidades, reapresentação e reelaboração de conhecimentos, modificação das imagens e práticas intramundanas, etc. Para Zumthor (2007, p. 33) é uma “palavra admirável por sua riqueza e implicação, porque ela refere menos a uma completude do que a um desejo de realização”, pois designa uma ação em curso, provisória, que se transmuda e jamais acabada.

³ Pensamos aqui o termo performance como um conceito correlato ao de *racionalidade comunicativa*, que instaura a ação performativa que é simultaneamente voz, gesto e corpo (pragmática, estética e expressiva). A ideia de uma racionalidade comunicativa remete, em primeiro lugar, às diversas formas de desempenho discursivo, na medida em que está ligada à ação do homem no mundo. A performance instaura uma atitude realizativa, global e estética, por revelar que o sujeito ao se expressar dispõe de saberes e atos de comunicação que satisfazem os critérios de discurso, ao mesmo tempo, do mundo objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 1987).

Contudo, o nosso propósito é sugerir gestos de resistência aos poderes constituídos sobre as bases de uma racionalidade monológica, instrumental, contribuindo assim, à aprendizagem pedagógica integrada à ação educativa/comunicativa de nossos tempos.

Com base nessa compreensão de fundo, para alcançarmos uma teoria ampliada da argumentação, que nos leve a compreender que todo ato de linguagem implica compromissos compartilhados entre os participantes/interlocutores das relações sociais, é preciso se abster das dualidades e recortes, aprendendo a linguagem enquanto meio de sensibilizar para ações performativas. O agir comunicativo enraizado nos pressupostos da pragmática da argumentação habermasiana pode oferecer à educação uma motivação reflexiva que serve ao estabelecimento de relações interpessoais, dando sentido ao tratamento da performance na educação (em sua dialogia, alteridade que desempenha o papel de segundas pessoas). Partimos da constatação de que o nosso acesso ao mundo já está sempre *impregnado por motivações linguísticas*, da mesma forma como o mundo é criado esteticamente pelas palavras, elas constituem o meio da ação pedagógica (que tem presença no mundo, pois preserva e transforma o conhecimento). Tal como observa Habermas (2009, p. 38-39), “a linguagem e a realidade interpenetram-se de uma maneira indissolúvel para nós. Cada experiência está linguisticamente impregnada, de modo que é impossível um acesso à realidade não filtrado pela linguagem”. Sendo assim, não é possível desenvolver expressões linguísticas de uma realidade não-interpretada. Da mesma forma como o processo *performativo é ação* pedagógica que, diga-se de passagem, só pode ser expresso na forma do diálogo intersubjetivo voltado ao entendimento e marcado pela iniciativa dos agentes na realidade de raízes temporais, dinâmicas e relacionais da pluralidade humana. Daí o desafio de escrever o presente trabalho marcado pela resiliência⁴ em realizar reconstruções sincréticas entre discursos da performance, buscando explorar a racionalidade estético-expressiva de apreciação

⁴ A resiliência é própria à intensidade do agir performativo, aparece como a capacidade de transcendermos aos obstáculos da realidade arriscada e decepcionante, das adversidades e conflitos que a vida apresenta - ao inesperado. Ser resiliente é, como diria Freire, se fortalecer na luta, na marcha, ganhando em maturidade diante da fragilidade do ser humano, da estrutura social e da própria identidade comunicativa das pessoas, para responder a uma situação de aflição que rompe com padrões e modelos normalmente esperados no âmbito social, profissional, educativo, cultural, religioso. Mesmo diante do sofrimento ou tensão impostas na atuação, os contatos sensíveis oferecem pontos de apoio estimulantes que nos permitem interpolar os fatos num sentido de autoconhecimento, de percepção do outro, da vida e das leituras de mundo como superação e sobrevivência no âmbito social, conjugal, físico, psicológico e profissional. O entendimento da resiliência como uma combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar problemas, aprimorando-se, é abordado por BARBOSA, George. Os pressupostos nos estilos comportamentais de se expressar resiliência. In: KREINZ, G. et al. *Divulgação Científica: Enfrentamentos e Indagações*. São Paulo: NJR/USP. 2010, 287p.

descentrada e sensível da realidade em interlocução com as expressões da esfera pedagógica.

O emergir de uma obra resulta de diálogos tensos, confusos e contraditórios com o mundo, pois ela é decisão valorativa, articulação de uma trama de conceitos que existem e tomam sentidos diferentes a medida que entramos em jogo linguístico, sempre contingente. “Por isso afirmamos e justificamos que ela (a linguagem) é um princípio, que não apenas designa coisas, mas mantém e gera perguntas e respostas acerca do sentido da existência humana, porque é imagem, expressão e constituição desta”. (ROHDEN, 2003, p. 243). Nesse âmbito, o debate de Jürgen Habermas⁵ com alguns filósofos contemporâneos cria perspectivas para discutir a questão da performance, a partir de uma racionalidade comunicativa mais robusta para gerir a educação construída na síntese entre a razão teórica, prática e estética. Tal racionalidade gerada por um consenso humano de discursos, mas sem totalidade (provisórios), funda uma participação não alienada do conhecimento porque não se atém a modelos e correntes da educação, mas ganha vida própria na participação democrática radical (que busca o outro e compartilha o empenho pela emancipação).

Conforme vimos, o projeto formativo moderno distanciou o professor da vida e o transformou em um mero instrumento nas mãos do Estado, formado para uma cultura teórico-técnica e não expressiva, ou seja, distanciou o sujeito do sentido da sua vivência e de suas capacidades integrais e potencialidades intelectuais, artísticas, emotivas e físicas para promover a sua mecanização. Daí que a formação pedagógica não pode se furtar a problematização das questões que envolvem a performance (sob pena de resultar na pobreza das práticas linguísticas), bem como das influências e relações de poder que permeiam o agir pedagógico ao longo dos tempos. As potencialidades formativas da performance estão justamente em tornar os sujeitos agentes através da educação, dando abertura às potencialidades humanas e ousando problematizar os limites do próprio processo formativo.

⁵ Jürgen Habermas (1929) estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Doutorou-se em Bonn (1954) com a tese *O absoluto na história – um estudo sobre a filosofia das idades do mundo*. Em 1956, transferiu-se para Frankfurt, onde assumiu o cargo de assistente de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisa Social. Foi professor de Filosofia, primeiro em Heidelberg, e, depois professor de Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1972, mudou-se para o Instituto Max-Planck, em Starnberg, retornando para a Universidade de Frankfurt em 1980, onde ensinou filosofia e sociologia até aposentar-se em 1994. Mas continua atuante no cenário filosófico e político ocupando uma posição de crítico que não se furta às discussões da ágora virtual, abordando questões que tratam dos fundamentalismos e da tolerância religiosa, os limites entre fé e ciência e as diversas formas de discurso.

No emaranhado dessas situações, pensamos que um caminho válido para abordar a discussão sobre a performance é estabelecer que na reflexão sobre a linguagem impõe-se a ideia do primado da palavra (ato de fala) sobre a escrita, como lembra Dufrenne (1967, p. 52): “É pela voz que a linguagem se torna um acontecimento humano e que o signo assume sua verdadeira função”. Os contornos emocionais da linguagem tornam-se mais definidos quando ela é falada (performatizada), e não apenas escrita. É importante observar que, “dificilmente se encontrará uma sentença – com exceção talvez das sentenças formais puras da matemática – que não tenha certa matiz afetivo ou emocional” (CASSIRER, 1972, p. 56). Em outras palavras, o mais especulativo discurso dificilmente dispensa o recurso à imagem e aos dados sensíveis. Além disso, deve-se levar em conta os componentes corporais que acompanham a palavra, manifestados na entonação, no gesto, na expressão. Apelando para Husserl⁶, Dufrenne (1967, p. 174-175) reconhece que “a palavra é, ao mesmo tempo, significante e expressiva” e traz em si uma “significação imanente”, ou seja, a palavra torna-se expressiva, revela a linguagem do sujeito no gesto intersubjetivo, instaurando uma relação nova e original⁷. Atingimos, assim, o patamar estético da linguagem cuja expressão encontra seu sentido na intersubjetividade da ação pedagógica.

Seguindo de perto as pegadas de Habermas (2009) relacionadas às questões da teoria da comunicação e da ação (os pressupostos pragmáticos da ação orientados ao entendimento mútuo e à cooperação), partilhamos da seguinte tese:

Compreender uma expressão significa saber como alguém *poderia* se servir dela para se entender com outra pessoa sobre alguma coisa. Ora, se podemos compreender uma oração apenas em relação às

⁶ O intersubjetivo, fenomenologicamente reduzido e concretamente apreendido, é visto como uma sociedade de pessoas que compartilham uma vida consciente. Ao abordar questões específicas das relações interpessoais, das subjetividades, da experiência vivida pelos sujeitos, a fenomenologia traz à performance as relações epistemológicas motivadas com o agir intersubjetivo e efetivadas num misto de subjetividade, afeições e habilidades cognitivas e emotivas (HUSSERL, 1946).

⁷ Autores contemporâneos como António Damásio e outros discutem o problema estético da palavra versus imagem sob o ponto de vista neurofilosófico. Damásio (2000) afirma que a identidade do eu resulta da identidade do corpo, da mesma forma como as imagens que temos na nossa mente são resultado de interações entre cada um de nós e os objetos que rodeiam o nosso organismo. As emoções são ações ou movimentos alinhados com o *corpo*, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos, enquanto os sentimentos estão alinhados com a *mente* (invisíveis para o público), duas manifestações aparentemente separadas de um organismo integrado e singular, pois graças ao corpo inteiro nos emocionamos. Os sentimentos são tão cognitivos como quaisquer outras imagens perceptivas, pois *traduzem o curso do estado da vida na linguagem* da mente. Essa relação gera aprendizado perceptivo sobre a natureza das coisas e da própria relação que nos garante agir comunicativamente com a qualidade necessária. Cf. DAMÁSIO, António. *O Sentimento de Si*. Tradução de M. F. M. Europa-América, 2000; _____. *Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

condições de seu emprego em proferimentos racionalmente aceitáveis, deve haver uma conexão *interna* entre a função representativa da linguagem e as condições de sucesso da comunicação (Ibid., p. 11; grifos do autor).

Dessa forma, o que confere sentido à realização da ação performativa é a possibilidade da abertura à crítica e à dúvida, e não a explicitação como conteúdo do saber, pois “a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado – ou seja, como a totalidade das resistências processadas e das previstas” (Ibid., p. 35). O conceito de performance no sentido pragmático⁸ permite recolocar o sujeito na dimensão do sensível como território legítimo à própria percepção da vida, retomando os problemas que permaneciam suspensos pela função representativa da linguagem na educação, ampliando assim, as bases de ação no mundo prático. Contemplando uma diversidade de questões, aprofundamos o diálogo propedêutico com o estético, como elemento naturalmente mobilizador e formativo, que converge na forma de uma racionalidade comunicativa⁹ efetivada no mundo da vida. A experiência estética está na contramão do conceito fundado na unilateralidade do pensamento, do gosto e da moral, pois já dizia Kant (1995, p. 64)¹⁰ que o “belo é o que apraz universalmente sem conceito”, e não pode basear-se na representação abstrata de sua utilidade, por critérios científicos ou exclusivamente racionais, mas é o momento onde se joga com sinceridade, pois somos levados a aprender e considerar a perspectiva do outro. A ação educativa é uma ação performativa, de abertura de horizontes de possibilidades, de beleza, de amor, pois é, ou deveria ser, inventiva ao infinito e adaptativa (conjugando transmissão cultural, verdade

⁸ Tal sentido atribui a primazia à linguagem que explora o mundo por meio do entendimento, da cooperação social e dos processos de aprendizagem, e não à subjetividade criadora de mundos (HABERMAS, 1990a), mas só é possível a um sujeito agente, indivíduo capaz de agir com autonomia. Cabe assinalar que as traduções de obras citadas em língua espanhola realizadas nessa tese são de nossa inteira responsabilidade.

⁹ “O conceito de racionalidade comunicativa remete, por um lado, às diversas formas de desempenho discursivo de pretensões de validade (por isso Wellmer fala também de racionalidade *discursiva*); e por outro lado, às relações que em sua ação comunicativa os participantes estabelecem com o mundo ao reclamar validade para suas manifestações ou emissões; daí que a descentração da visão de mundo tenha se revelado como a dimensão mais importante da evolução das imagens do mundo” (HABERMAS, 1987, p. 111).

¹⁰ Com Kant (1724-1804), considerado o pai da modernidade, a pedagogia ganhou uma compreensão fundamentada na ideia de que o homem é aquilo que a educação faz dele. Podemos dizer que Kant despertou a reflexão educacional do “sono dogmático”, sensibilizando-a para a vida e tornando o conhecimento humano uma condição de possibilidade para criar e transformar.

e realização) para coincidir com o pluralismo de visões de mundo, de valores e estilos de vida, próprios da liberdade política moderna.

Ao sistematizarmos esses processos inerentes à humanização passamos a ver na dimensão performativa uma espécie de movimento de constante surpresa, um cenário de expectativa e perplexidade pelo que virá depois, uma espécie de confronto de ideias e processos de transgressão, mostrando a necessidade de romper com o estabelecido e compartilhar novas aprendizagens. Podemos dizer que a busca pelo sentido da performance é um campo enigmático de antinomias na educação, no qual se tem a possibilidade de colocar questões muito amplas, abstratas, mas também de incorporar diferentes interlocuções de um universo expressivo e comunicativo da atuação do professor (para além da razão logocêntrica do estatuto de conhecer a verdade; HABERMAS, 1990). Desde a pedagogia freireana, não podemos mais pensar uma educação dogmatizada (na repetição homogênea da ação), neutra, fora de um processo dialógico de vida, afetivo e emocional, que alarga nossa memória e implica uma ação educativa compromissada com a tarefa transformadora de eticizar o mundo. Embora a formação pedagógica uniformize e neutralize muitas vezes o espaço à sensibilidade humana como um aprendizado por conta própria, Freire (2002, p. 70) observa que na atividade dos educadores é preciso reaprender a aguçar o senso crítico em torno de valores, ideias e ações, para não resultar num “quefazer de insensíveis”, cheios de racionalismos e esvaziados de vida e de sentimentos. Podemos compartilhar com Freire¹¹ a integração da comunicação e da educação como faces interdependentes e múltiplas da autocrítica da ação educativa e da valorização humana de diferentes saberes, que incorporam a dimensão prática, científica, estética e lúdica do ato de aprender. Uma das maneiras de chegar a ser professor/educador é incentivar o diálogo problematizador da vida e *reaprender* o saber, que envolve maneiras de pensar e agir, como também de ouvir e levar a sério as respostas de todos os sujeitos, no sentido de avançar a reflexão e de manter a utopia dos sonhos possíveis. Cabe lembrar que nenhum de nós faz as escolhas de maneira gratuita e nenhum de nós pode afirmar que a dinâmica dos processos que nos conduziram para tal gosto, preocupação, interesse, crença,

¹¹ Cabe destacar que vários pesquisadores brasileiros têm se dedicado ao trabalho de aproximar as obras de Paulo Freire e Jürgen Habermas, pela via do horizonte da emancipação social e de uma ética de implicações pragmáticas e políticas de responsabilidade universal. São pensadores que convergem na ideia da construção do conhecimento em novas formas de racionalidade comunicativa, criticando os mecanismos que a inviabilizam, promovendo a ligação entre preocupações morais, políticas e pedagógicas. Entre os principais estudiosos estão Jaime José Zitzkoski, Balduino Andreola, Rosa Martini e Bianco Zalmora.

perspectiva ou entendimento¹², é totalmente consciente, mas é em última instância uma expressão de nossa atividade humana.

A educação é um instrumento de potencial transformador e de crescimento humano, uma prática social imprescindível, “uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação” (KANT, 1996, p. 16) e requer dos sujeitos a expressão da subjetividade, para o apreciar associado a valores de reelaboração do conhecimento vital e ao estabelecimento da sociabilidade. Trata-se de fazer valer o potencial do discurso performativo na educação, que amplia nossa sensibilidade para aquilo que não se enquadra em nossos velhos esquemas conceituais, tornando necessária a ampliação do conceito de racionalidade performativa/comunicativa¹³. Afinal, na visão contemporânea, a força de uma profissão, especialmente a docente, define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público. A emergência de uma cultura discursivo-expressiva, da corporeidade¹⁴, da sensibilidade, da diferença, da singularidade do relacionamento estético com o mundo está requisitando uma nova performance (do gesto próprio, vigoroso) do professor, uma mudança de postura nos cursos de pedagogia, que favoreça a significação e a revisão das práticas educativas habitualizadas¹⁵. Até porque o conhecimento estético-expressivo é um meio privilegiado de comunicação com o mundo e não se justifica na pura escolha individual, mas está relacionado à vida coletiva, na medida em que cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais. O problema, porém, é que

¹² Para Kant (1996, p.74-75), entre as *potências do entendimento* figuram o *entendimento* (que vai se formando a partir de exemplos e de regras, que podem ser aplicados a casos particulares), a *faculdade de julgar* (mostra o uso que se deve fazer do entendimento, para que se possa compreender bem o que se aprende ou se diz de imagens e objetos) e a *razão* (faz conhecer os princípios e, para isso, é preciso praticar o método de Sócrates).

¹³ Esta racionalidade é simultaneamente *imane*nte, levantada sempre aqui e agora, não podendo ser encontrada fora dos jogos de linguagem, de instruções concretas que podem ser aceitas ou rejeitadas, e *transcendente* de espaços e tempos – uma ideia regulativa, pela qual nos orientamos quando criticamos nossas atividades e organizações (HABERMAS, 1990a).

¹⁴ A palavra *corpo* pode ser entendida, segundo Zumthor (2007, p. 23), “como o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo”. É o suporte da vida psíquica sofrendo também as pressões do social, do institucional e do jurídico como prolongamento, um eco de sua corporeidade sob uma multiplicidade de aspectos e dimensões que colocam em evidência a plasticidade do corpo como algo vivo, no seu estar no mundo, nas suas transfigurações.

¹⁵ A tradição pedagógica interiorizada fornece um repertório de modelos, o qual é um componente do hábito (*habitus*), termo utilizado por Tomás de Aquino - como a disposição constante a dado agir, tornando natural determinada atitude, e Aristóteles que evidencia que nenhuma das virtudes surge em nós por natureza, mas é identificada à expressão de um *habitus* – disposição de fazer uso no sentido latente, como por exemplo falar uma língua, uma disposição prática de caráter racional. Em termos simples, é um modelo de ação e de pensamento assumido no âmbito da vida do sujeito, tendo força de lei (revelada na palavra).

pouco da capacidade da pedagogia para fazer refletir e interpretar tem chegado à esfera pública, pelo fato de não haver a necessária conjugação orquestrada entre a formação científica do professor e a performance discursiva (ação interativa) no mundo da vida¹⁶. Então, é possível pensar o papel da performance na educação em termos de coletividade, sem que isso signifique padronização do processo formativo do pedagogo?

Naturalmente, o desejo por novas narrativas que superem a estagnação e passem a reconhecer o caráter de movência dos atos de fala, de transformação e recriação dos processos formativos e do agir pedagógico, levaram a este estudo que envolve o ato de performance do professor (sua singularidade). Nesse sentido, Paul Zumthor (2007)¹⁷, vê na comunicação o cerne da ação performativa que pode ser tomada como uma reapresentação de conhecimentos, de modos de ver, realizando necessariamente uma transformação intersubjetivamente compartilhada. Conceito essencial para Zumthor (2005), a performance sugere a ação complexa e movente que permite desnaturalizar olhares que desconsideram a voz, a oralidade em detrimento da escrita, mostrando como é possível pensar o dinamismo da voz (que ultrapassa o domínio científico), na relação existente entre voz e corpo, gesto e poesia, criando uma experiência que passa da virtualidade à atualidade (ZUMTHOR, 1997). Nas palavras do autor (Ibid., p. 87), “a performance é uma realização poética plena: as palavras nela são tomadas num conjunto gestual, sonoro, circunstancial tão coerente (em princípio) que, mesmo distinguindo mal as palavras e frases, esse conjunto como tal faz sentido”. A performance, assim como a voz que nela se insere, tem um caráter concreto e sensível (entendida como integradora de sentidos, dos vários meios comunicativos expressados simultaneamente), como processo contínuo, único, móvel e efêmero de atualização incessante, próprio ao agir do professor. Essa condição dinâmica de *movência* da palavra faz emergir outras lógicas à performance como realização poética¹⁸ plena (poesia como a arte da ação performática

¹⁶ “O mundo da vida intersubjetivamente compartilhado é, antes, definitivamente o lugar de uma práxis cotidiana cooperativa e comunicativa, na qual se sobressaem – como em Piaget – os traços inovadores-experimentais e os aspectos discursivos de processos de aprendizado falíveis, ou – como no último Wittgenstein – os traços interativos dos jogos de linguagem” (HABERMAS, 2009, p. 166).

¹⁷ Paul Zumthor (1915-1995) automeia-se *um homem da escrita por profissão*. Foi crítico literário, medievalista, polígrafo, romancista, linguista, estudioso das poéticas e dos efeitos das vozes humanas (por natureza particulares e concretas), tendo suas obras vinculadas às ciências da linguagem. A oralidade reside na capacidade de expressar os próprios sentimentos, de falar, ultrapassando o domínio científico.

¹⁸ A dimensão educativa da tragédia grega é abordada por Freitag (1992) ao revelar que o mundo trágico exclui a hierarquia dos saberes e poderes que a filosofia crê realizar. Ao citar Vidal-Naquet (1973), Freitag afirma que tais *poderes e saberes enfrentam-se nessa opacidade que separa o mundo dos deuses daquele dos homens, e na qual é necessário, a todo instante, escolher*. Resumidamente, a tragédia grega, que se alimentou da mitologia (forma original de representação das emoções, dos conflitos universais, das ações humanas), tinha pelo menos três funções básicas: a *expressão artística* (domínio perfeito da

humana). Para Aristóteles (1997, p. 27), a essência da poesia está na imitação das ações humanas, nas formas de ação, pois “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”, como uma forma de introduzir a poesia como força educadora da humanidade. O pensamento de Aristóteles revela que toda reflexão é sempre mediada linguisticamente. Podemos dizer que Aristóteles reconhece as qualidades estéticas da palavra pela dimensão mimética da ação na forma da poesia trágica (interpretação que obedece à verossimilhança e à necessidade), mantendo sua influência até a modernidade. Nessa versão, a performance imprime nas palavras uma máxima *expressividade*, dá uma aura e uma intensidade à palavra, uma tonalidade que altera o próprio sentido, porque é um modo vivo de comunicação poética relativo, por um lado, às condições de expressão, de percepção e, por outro, designa um ato de comunicação como tal. Assim, a voz tem um caráter concreto e sensível (entendida como integradora de sentidos perceptivos humanos, dos vários meios comunicativos expressados simultaneamente), sendo um processo contínuo, único, móvel e efêmero de atualização incessante, que é próprio ao agir do professor. Segundo Freitag (1992) as intenções pedagógicas da tragédia residem no fato de que toda ação humana é suscetível de erro (é perigosa), de que cada ponto de vista defendido tem sua razão de ser, remetendo ao ponto de vista radicalmente contrário, cuja validade e legitimidade evidencia-se no desdobramento da trama de cada atuação. Assim, a tragédia grega torna-se indissociável da ação política, pois é preciso agir, sendo a ação, em sua essência, expressão da própria vida. Dessa forma, a tragédia grega revela, nos planos dramáticos e literários, os traços essenciais da questão moral (do como devo agir), mostrando os dilemas e as contradições da vida humana em situações conflitantes que impelem os agentes para a ação. Para Trevisan (2000), a experiência estética possibilita o entrelaçamento entre mito e racionalidade atribuindo novos sentidos para a própria racionalidade. Nesse sentido, a racionalidade da ação educativa passa a ser compreendida como uma racionalidade de potencial expressivo, articulada aos elementos estético-formativos, em contraposição a uma razão apenas técnico-

linguagem na comunicação ao público), a *educação do público* (ocorre quando a tragédia encena os vários pontos de vista de um problema ou conflito, sob a forma de diálogos, permitindo ao público formar sua própria opinião) e a *função catártica* (reduz no público a tensão pulsional dos conflitos encenados por meio da identificação das pessoas do público com algum personagem da peça). Habermas (1994a) afirma que o uso literário da linguagem é aquele no qual o retorno reflexivo da linguagem sobre si mesma (a função poética) predomina sobre as demais funções (a constativa, a regulativa e a expressiva), através de uma reformulação pragmático-linguística.

instrumental. Pela ótica realizativa e global da performance haveria como pensar em articular estas dimensões da racionalidade sob a coordenação da ação comunicativa, como forma de incorporar a performance em todos os âmbitos da racionalidade humana. Afinal, a performance exige conhecimentos expressivos mas também um embasamento funcional e vice-versa, para não recair em extremos de uma racionalidade técnica ou aos reducionismos intelectualistas, expressivistas ou esteticistas.

Tudo indica que o conhecimento nasce da ação no mundo e com o outro, sendo que este mundo precisa ser constantemente revisto e reinterpretado pelos sujeitos para que eles aprendam, não só adquirindo conhecimentos objetivos, mas aprendam a ouvir as tradições e a pensar criticamente a realidade (MARTINI, 2005). Afinal, sabemos nós o porquê e como usamos a linguagem e a comunicamos? Assim como o poeta, o professor também se arrisca na linguagem e no pensar enquanto ação no mundo com os outros. A profissão de professor implica riscos com a linguagem e com a incerteza do saber, por isso requer a busca pelo aprender constante para deixar os participantes do diálogo pensar e exercer a aventura da palavra. Logo, compreender o que se pretende com a atividade performática do professor se coloca como o primeiro passo para a concretização da linguagem (por ser múltipla como as próprias formas de vida, e uma ferramenta pública/política de força social, ética e estética). Pois, uma educação reflexiva de estímulo para a vida demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a expressão da palavra e do mundo, ambas imprescindíveis para fazer cultura e arte. Tal desafio se coloca como possibilidade de reconstrução do saber pedagógico nas estruturas profundas do mundo da vida, estruturas que se corporificam nas práticas dos sujeitos capazes de falar e agir, incentivando uma ação legitimada nos procedimentos argumentativos de responsabilidade¹⁹ coletiva frente às práticas *pedagogizadoras*. Destacamos a seguir, com largas pinceladas, algumas questões norteadoras e limitações dessa pesquisa, na qual diferentes pontos de vista e vozes são articulados para ensaiar uma reeducação de professores que repousam sobre uma formação carente de performances próprias.

¹⁹ A racionalidade de *plena responsabilidade* é uma convenção de um processo de socialização e de formação da identidade, uma atitude performativa, que pressupõe uma reflexão do sujeito cognoscente tanto por suas intenções de ação como por seus juízos, no sentido de dar e exigir boas razões como condição necessária de sua liberdade (sinceridade e correção). “Por meio das auto-referências correspondentes [surgem de um contexto interativo], essa capacidade se entrelaça com as estruturas racionais centrais do saber, da atividade orientada a fins e da comunicação” (HABERMAS, 2009, p. 102).

1 Questões norteadoras

Nossa época é caracterizada pela racionalização²⁰ instrumental do mundo da vida, que foi desestabilizado pelas construções intelectuais da ciência e da tecnologia do controle, infiltradas em todas as esferas da ordem social. Para Habermas (1987), o centro dessa desumanização consiste na cisão entre os âmbitos da ação formalmente organizados e o mundo da vida, decorrente da interferência dos meios de controle. O que ocorre é a perda da base de validade da ação comunicativa no espaço interno das organizações, sendo o diferente reprimido em nome de verdades uniformizadas da razão, e o trabalho pedagógico passa a ser orientado pelo emblemático da melhor performance técnica, da neutralidade, do inquestionável e da eficiência. Nesse contexto, emerge uma certa descrença na possibilidade de refletir sobre o relacionamento entre razão e ação correta, abandonando-se a ideia de justificação racional do agir em favor de programas especializados de formação para que a educação cumpra seu papel social, sendo que, muitas vezes, tais cursos se convertem em centros de titulação, reflexo da divisão social do trabalho e da conseqüente depreciação do agir docente. Tal aposta conduz a especialização burocrático-funcional da produção (repetir um só gesto desmotivado) e a racionalização (abandono dos valores movidos pela emotividade, estética e, em parte também da ética), dos processos educativos. Por isso, partimos de noções de racionalidade que integram a totalidade do agir do professor nos seus aspectos políticos, éticos e estéticos envolvidos nos discursos educacionais, transpondo o descrédito dos modelos performativos tradicionais que colocam em xeque a credibilidade da profissão.

Num primeiro momento, constatamos que Habermas e Freire, falando de lugares diversos, buscaram maneiras de defender uma autêntica comunicação livre de formas de opressão humana e coerção da fala, no sentido da realização de uma vida democrática pelo pronunciamento da palavra-mundo como realidade linguisticizada. Dessa forma, assinalam no *dizer a palavra* uma prática pedagógica da comunicação, uma tomada de

²⁰ O processo de racionalização se dá pela ampliação do saber empírico, da capacidade de predição, bem como do domínio instrumental e organizativo sobre os processos empíricos. Falamos de racionalização não só (como Freud) no sentido de uma justificação ulterior de desejos e ações, mas também (como Max Weber) pensando na maneira e forma de vida das pessoas e de grupos. Para Habermas (1987, p. 202), “o progresso científico pode converter-se em racionalização da vida social se os cientistas assumem a tarefa da educação pública com a finalidade de converter os princípios de seu próprio trabalho em princípios de comércio e trato sociais”.

posição sobre o mundo, o outro e si mesmo, na busca de um sentido pessoal e social para a participação democrática, para a decisão, para a responsabilidade política. Habermas (1989a) quando explicita seu paradigma de trabalho para a compreensão da ação em sua teoria da ação comunicativa (da racionalidade e da sociedade), busca entender a ação social como ação comunicativa entre sujeitos situados no mundo da vida, que se apresenta como horizonte desta mesma ação e fundo comum, enquanto referencial das tradições culturais a partir das quais interagem e problematizam sua inserção no mundo (MARTINI, 2010). Habermas analisa a diferenciação sistêmica (descritas na Sociologia de Weber) que ocorre pela crescente racionalização do mundo da vida em termos da distinção dos processos de reprodução cultural via produção do saber válido, estabilização da solidariedade e formação de atores capazes de responder por suas ações as quais representam a cultura, sociedade e personalidade. Propõe então uma destrancendentalização²¹ do conceito de mundo da vida (da fenomenologia de Husserl e Heidegger), agora fruto de uma problematização discursiva em termos de pretensões de verdade, de validade e de veracidade do agir comunicativo. O que Habermas defende, de acordo com Martini (2007, p. 270), é que “o entendimento linguístico implica numa adesão pragmática e prática não só às regras discursivas, mas um compromisso prático-ético com os critérios do entendimento no sentido da busca cooperativa do que é verdadeiro, justo e belo”. Buscar o entendimento para Habermas significa obter um acordo entre sujeitos, linguística e interativamente competentes. Portanto, o diálogo e a crítica são elementos constitutivos da própria ação comunicativa e quando esta comunicação sofre bloqueios pode ocorrer a mera adesão acrítica a políticas econômicas, sociais e culturais, invadindo o mundo da vida e tornando-o intransparente enquanto discurso problematizador. Nesse sentido o agir educativo enquanto discurso coerente da ação humana pode ser compreendido a partir do binômio *mundo da vida* - porque pode ser entendido como instrumento de passagem da tradição, reproduzindo a vida social e a personalidade; e *sistema* pelo fato de ser regido por leis e organizado burocraticamente.

De certo modo, os imperativos consumistas, conformistas e individualistas vigentes na sociedade retratam a racionalização dos valores culturais e da ação coletiva,

²¹ A partir da destrancendentalização altera-se o próprio conceito de transcendental que perde a conotação situada no além, no âmbito do inteligível e passa a fazer parte da práxis comunicativa. “Com referência à destrancendentalização, sobretudo as ideias de razão teórica se colocam igualmente fora do mundo estático dos inteligíveis e ostentam sua dinâmica *no interior* do mundo da vida. Do mundo inteligível temos apenas uma *ideia*, diz Kant, nenhum *conhecimento*” (HABERMAS, 2002, p. 45; grifos do autor).

que legitima uma educação alicerçada na ideia de *técnico-pedagogização*²² do ensino, mostrando as incoerências que tornaram a educação empobrecida de relações interpessoais e pensamento autônomo. A racionalização do mundo da vida enfraquece o poder da argumentação racional e atinge o sistema de educação pelas normas jurídicas que determinam critérios de avaliação e promoção excluindo a problematização vital. De acordo com Habermas (1996, p.285), “a linguagem natural de que se faz uso na educação parece que somente se desenvolve de forma auxiliar com fins didáticos, tomando instrumentalmente a linguagem a seu serviço”. Essa tendência à *pedagogização* existe desde o século XVIII, o que transforma a educação em um sistema técnico e administrativo, regulamentado por um sistema legaliforme inflexível. Para Habermas, essa *pedagogização* dos processos de educação formal atinge hoje o âmbito da socialização, tal como os sistemas culturais de ação e a formação da vontade política. Sobre esse raciocínio, Habermas (1999, p. 208) argumenta que “a formalização da educação significa não somente um tratamento profissional, mas também uma refração reflexiva da reprodução simbólica do mundo da vida”.

Levando adiante esse debate, uma proposta de educação performativa, sob o ponto de vista filosófico precisa partir da reflexão sobre o modo de linguagem e ação no mundo que remete à sensibilidade. É por isso que buscamos analisar a questão da performance na educação, a partir de Habermas²³ que busca sempre a reconstrução dos próprios argumentos na interlocução com outros pensadores e parte de uma noção de sensibilidade e razão próprias ao nosso tempo, considerando as relações de

²² Esta expressão remete a uma escola que institui historicamente propostas de uniformização, de treino técnico para o exercício e a repetição (e não qualificados para a ação), de reprodução (e não da construção) ora por inércia e costume, ora por falta de recursos financeiros, materiais e temporais para a integração em projetos formativos. Pesquisando nessa frente, Tardif (2002, p. 43) argumenta que com a modernização, a dimensão da formação “tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação”, perpetuando-se o problema da redução da educação a procedimentos rotineiros que põe em risco a coerência discursiva e a participação nos processos de aprendizagem situados no mundo da vida.

²³ Jürgen Habermas (nascido em 1929) é um dos pensadores mais atuantes da atualidade, com títulos de Doutor “honoris causa” (1999; Universidade de Harvard) e Prêmio da Paz (2001) concedido pelos livreiros alemães. Tornou-se mestre na discussão das teorias sociais e da linguagem, avaliando-as e, ao mesmo tempo, introduzindo elementos novos, garantindo o caráter aberto e a capacidade de engate de diversas teorias dentro de um verdadeiro sincretismo. Pensador apreciado mundialmente, desenvolve a virada pragmático-reconstrutiva de intersubjetividade que dispensa a certeza absoluta e concebe a ação humana coordenada pela capacidade humana de falar e de agir. A questão da performance é apresentada de forma mais enfática por Habermas sob a clarividência do uso comunicativo da linguagem que agrega todos os produtos da cultura, da arte, da vida cotidiana, da literatura, do cinema, como elementos linguísticos para encontrarmos respostas às perplexidades do mundo e ao processo de entendimento humano. Nessa versão, a teoria da ação comunicativa como forma de atuação dos sujeitos no mundo, através dos atos de fala, revela que os processos de aprendizagem autênticos, realizativos, precisam contemplar os aspectos do mundo objetivo, subjetivo e social.

aprendizagem na prática vital. As discussões de Kant²⁴ e Freire entre outros pensadores também são expressivas para justificar a ação educativa e a atividade comunicativa dos sujeitos no mundo, através de uma concepção de racionalidade humana (livre e emancipada), que perpassa os pressupostos filosóficos de Habermas. Trata-se de uma ética discursiva que é uma relação com o outro (encarnada concretamente em seu rosto e em sua presença, e diante do qual temos responsabilidade). A esse respeito Habermas (1989a, p. 442) afirma: “a ética do discurso refere-se àqueles pressupostos da comunicação que cada um de nós intuitivamente tem que fazer, sempre que quer participar seriamente de uma argumentação”. Com a ética discursiva subordinada à exigências performáticas forma-se uma comunidade de interação e reconhecimento para apreender a práxis que guarda o potencial de aprendizado e de emancipação coletiva. “O agir comunicativo ou o estratégico são necessários quando um ator só pode realizar seus planos de ação de modo interativo, isto é, com o auxílio da ação (ou da omissão) de um outro ator” (HABERMAS, 1990a, p. 70), satisfazendo as condições de entendimento e cooperação. Ora, nada pode ser reivindicado como válido a não ser aquilo que possa ser aceito racionalmente mediante argumentos, pois em todos os casos é necessário o diálogo, o discurso como meio. Visto que um professor não trabalha *sobre* ou *para* os alunos (privando-os do aprendizado para formular discursivamente suas demandas), mas agindo *com* eles, interagindo com os aprendentes coletivamente e socialmente, sendo também interpretado pelas suas ações na dimensão da esfera pública.

Para Habermas o conceito de razão²⁵ se transforma em proferimentos dos quais podemos reivindicar racionalidade para dar conta da totalidade que se liga ao pragmático, ao ético e à moral. Tudo indica que não é possível abandonar o sujeito, é necessário destranscendentalizá-lo, articulando com as teorias da linguagem. Para a destranscendentalização da razão, Habermas (2002) sugere a libertação do potencial

²⁴ “Do ponto de vista kantiano, uma intenção prática é tanto mais racional quanto mais a vontade de um agente é amplamente determinada por considerações racionais. Um agente age de forma autônoma na medida em que se liberta de determinações causais, ou seja, de meras preferências ou de considerações convencionais a respeito de *status* e tradição” (HABERMAS, 2009, p. 180). Kant fala aqui de autonomia, pois a vontade moralmente boa se deixa guiar exclusivamente por boas razões de sujeitos capazes de falar e agir, que exigem operações construtivas. O motivo para agir é relativo ao agente (autorreflexivo), mas demanda o reconhecimento e o respeito de todos os sujeitos racionais que podem tomar parte em discursos e deixar-se afetar por razões ilimitadas no tempo e no espaço.

²⁵ A razão para Habermas manifesta-se historicamente de forma linguística encarnada nos complexos de ação comunicativa e nas estruturas do mundo da vida. Por isso a linguagem torna-se a explicitação da razão e assim, a temática da consciência é substituída pela da linguagem, entendida como reflexão explicitadora da ação humana comunicativa. A *Teoria da Ação Comunicativa* trata de uma ação que é linguisticamente mediada (interação linguística) e disso decorre a reivindicação da dimensão pragmática da linguagem, que se refere ao uso reflexivo da argumentação.

comunicativo (do professor) reprimido, tendo como pano de fundo o mundo prático pré-reflexivo. O plano prático tem a articulação da ética (do ser bom, da vida boa), da moral (está relacionada ao como devo agir, por isso é uma atitude mais reflexiva) e da relação meio-fim (escolha que permite fazer uso da linguagem para analisar as pretensões de validade justificadas na experiência). Sem dúvida, é necessário o exame crítico da validade das normas e dos modos de ação do professor, à luz das possibilidades atuais, visto que a performance do professor afeta os interesses dos outros sujeitos e leva a conflitos que precisam ser reorganizados para além do horizonte de fins, ou seja, referem-se à tarefas pragmáticas (condições de uso da linguagem).

A tendência utilitarista e unidimensional da formação do saber pedagógico, oposta aos juízos estéticos, promove nos professores uma atitude de conformidade normativa (pseudodemocratização pela institucionalização de um saber indiscutível e descontextualizado), que substitui a orientação para o entendimento por mecanismos de comunicação associados à pretensão de poder, cada vez mais reduzidos à dimensão técnica. Nessa mesma direção, percebemos que o professor perde sua responsabilidade²⁶ comunicativa, deixando de dar razão a seus atos pelas rotinas de ação estratégica, que se liberam progressivamente do potencial comunicativo, esvaziando-se de sentido e de suas próprias contingências. Sobre essa visão, apontamos a necessidade de uma transformação da base do saber²⁷ expressa nos controles de ação para a ideia de desempenho (*Einlösung*²⁸) discursivo de pretensões de validade criticáveis (ou validade situada na verdade das proposições, na retidão das normas morais, na veracidade expressiva e inteligibilidade – correta formação ou correção no uso das expressões simbólicas). De acordo com Habermas (1999), as pretensões de validade (que habitam no âmago da linguagem) ocupam a posição central na teoria da ação comunicativa, pois acentuam a necessidade da reflexão e do esclarecimento como critério para se chegar à

²⁶ No contexto das reflexões de Habermas (2002, p. 102), “esta forma de responsabilidade (*responsability*) racional é constitutiva para a autocompreensão, através da qual nos projetamos como sujeitos capazes de linguagem e ação” e podemos estabelecer uma interação circular e ampliadora do saber.

²⁷ “A expressão ‘saber’ é utilizada no sentido lato, que abrange tudo aquilo que pode ser adquirido por aprendizagem e por apropriação da tradição cultural, estendendo-se tanto aos elementos cognitivos da cultura quanto aos elementos expressivos e prático-morais concernentes a integração social” (HABERMAS, 1999, p. 256). Para Tardif (2002, p. 60), a noção de saber tem um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

²⁸ “*Einlösung* (desempenho, verificação) significa que o falante, apelando para experiências e intuições ou por argumentação e consequências da ação, justifica que o dito é digno de ser reconhecido e dá lugar a um reconhecimento intersubjetivo de sua validade” (HABERMAS, 1987, p. 26).

validade universal²⁹ num contexto comunicativo. Ao adotar um conceito de racionalidade mais amplo, no qual se desenvolve o processo racional com o outro sujeito da comunicação, buscamos superar o conhecimento pedagógico por meio da linguagem como simples prática deslinguisticizada ou mera transmissão de conteúdos. Neste raciocínio, a performance discursiva a que se refere Habermas, como possibilidade de emancipação, em nada se aproxima do uso da linguagem deslocada da experiência ou da mera adaptação ao instituído, mas se relaciona a uma discussão responsável mediada racionalmente conforme os recursos do mundo da vida, que garantem o valor das atividades linguísticas. Pode-se dizer que a emergência do discurso linguístico-expressivo revela que o saber é atingido pelo critério da performatividade, pois o atuar no mundo assume um gesto expressivo/reflexivo. Por isso,

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

Segundo Habermas (1982), o conhecimento deve ser movido por um interesse, todavia, esse deve ter um cunho emancipatório e nunca niilista, desagregador ou de alienação (*Entfremdung*). Como analisa Trevisan (2000, p. 125-128), a falência dos sistemas de explicação centralizadores e hegemônicos na interpretação do saber (que inclui o projeto iluminista), faz emergir novos elementos inscritos na época da pluralidade de jogos de linguagem (Babel pós-moderna), que apostam nas reivindicações das diferenças, do não-idêntico, do outro da razão (conteúdo da natureza, do corpo, da fantasia, do desejo, do sentimento com o qual a razão se debate continuamente) e da multiculturalidade mundana, como forma de despertar para o que está acontecendo na vida contemporânea. Nesse contexto de mudança,

²⁹ A universalização, em Habermas, é necessariamente um processo dialógico, que envolve a participação dos concernidos no diálogo, cujo objetivo é justificar a ação justa, sem inclinações e interesses pessoais. Tendo por base os pressupostos da argumentação, Habermas (1989a, p. 507) diz que “neste ponto são importantes os trabalhos de K. O. Apel, que se ocupam principalmente de dois problemas: do modo daquelas fundamentações que se apoiam em reconstruções racionais de pressupostos universais e inevitáveis do conhecimento, da ação e do entendimento linguístico, assim como do conteúdo normativo da estrutura formal da fala racional”.

os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética – e, num certo sentido, militante – da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar nos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais. A causa do mal-estar dos professores prende-se, sem dúvida, à defasagem que existe hoje entre uma imagem idílica da profissão docente e as realidades concretas com que os professores se deparam no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1998, p. 26).

Podemos dizer que educação cultiva ainda esse sentimento de mal-estar porque coloca como horizonte das ações uma razão preocupada com os fins (teleológica) e não com o entendimento, causando o sofrimento e a exclusão/repressão do diferenciado em prol da uniformização dos sujeitos. O ideal moderno de autorrealização, em vez de atingir a forma emancipada, causou a burocratização, que torna o ensino enfadonho e sem sentido, pelo poder coercitivo das ações educativas (racionalidade técnico-instrumental de traços autoritários), desativando a dimensão comunicativa da vida ética que confere força aos argumentos morais. No entanto, para Habermas (1990) o sistema com sua racionalidade não-dialógica provoca uma intransparência das práticas no mundo, causando a racionalização da comunicação cotidiana e a fragmentação absoluta de todos os domínios das atividades humanas, sobretudo das práticas pedagógicas (justificados na *pedagogização*), originando um sujeito deficitário da experiência. O que se verifica na educação é a substituição progressiva do agir comunicativo pelo agir com respeito a fins, que impossibilita a mediação entre o mundo e o conhecimento (conceito) na própria dinâmica da vida. Segundo Habermas, um caminho para a superação da defasagem comunicativa talvez seja em direção a estética da resistência e da contradição como um descaminho que acompanhou o projeto da modernidade. Nesse sentido, Habermas parece identificar no aprendizado, a partir da arte, uma formação humana próxima da práxis, na qual, sobretudo, preferências pessoais e gostos artísticos são retroalimentados na cultura com a práxis cotidiana. Nas lições sobre a modernidade, Habermas esclarece que a necessidade de justificar tal discurso veio à tona primeiramente na esfera da crítica da arte.

A atividade educativa como instância necessária à tomada de posições, atravessada pela linguagem, fica fragilizada e perplexa diante das controvérsias vitais marcadas pela falta de argumentação, que impedem o acesso ao real. Certamente,

precisamos repensar a primazia da lógica sobre a retórica³⁰ para resolver o problema da razão absoluta e assumir o plano da atividade criadora. Conceber o conhecimento por dualidades (razão e imaginação, ciência e opinião, objetividade universalmente aceita e subjetividade incomunicável), em favor da clareza e da exatidão dos conceitos, afasta toda a possibilidade de argumentação aceita por auditórios linguísticos. Muitas vezes somos contrários a isso, pois acreditamos na necessidade do diálogo para aprender a linguagem enquanto meio de comunicação e de ação. Com a queda da fundamentação absoluta e o reconhecimento da virada para a linguagem, se pensa a educação a partir da ação comunicativa (no sentido socrático que permite a crítica e a persuasão em oposição a uma linguagem impositiva no sentido sofista que pretendemos evitar), da troca e da colaboração.

O desafio é organizar o procedimento utópico da ativação da racionalidade performativa sem sufocar a capacidade utópica da vida profissional de valores formativos construídos nas próprias decisões. A reflexão sobre a performance poderá garantir a recriação constante da própria argumentação e da postura dos participantes como ação coletiva de busca de sentido permanente às possibilidades da coordenação da ação (docente e discente), considerando o conhecimento prévio dos envolvidos, suas necessidades e angústias, suas capacidades e habilidades. A dimensão performativa não é natural, ela é construída na definição pública de uma posição com forte sentido dialogal, relacional, cultural, numa profissão que necessita se desenvolver sobretudo na personalidade do professor.

A potencialidade desse tipo de análise revela uma preocupação com a racionalidade comunicativa (a partir da virada linguística³¹) e com a intersubjetividade da compreensão como exigências de nosso tempo. A análise de Habermas (1990a) revela que a *guinada linguística*, por ter ocorrido inicialmente no interior do semanticismo, teve como consequência o processo de abstração que acabou recortando a linguagem do seu caráter auto-referencial, tornando impossível reaver a amplitude e

³⁰ A retórica da Antiguidade ensinava que para ir ao sentido de um discurso, sentido cuja intenção é suposta naquele que fala, era preciso atravessar as palavras para compreendê-las pela intervenção corporal e vocal. O corpo é o referente do discurso e dá as dimensões do mundo sensível.

³¹ A expressão virada linguística (*linguistic turn*) refere-se às movimentações no campo da Filosofia iniciadas na década de 50 do século passado, em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade. Segundo as concepções que se performam com a virada linguística, nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por um processo de reformulação da linguagem, cuja pretensão de veracidade – denominada de performativo da linguagem – serve como um critério quase *a priori* da comunicação, para analisar os discursos que não apenas apresentam e representam as realidades, mas a instituem. Disso resulta que quando se fala de algo também se (re) inventa este algo na realidade por meio da linguagem.

os questionamentos do sujeito radicalizado na linguagem. O importante, explica Habermas (1990a, p. 55), é ir além da essencialidade das formas da proposição, visto que ela “prescinde da situação da fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes”. Entendemos um ato de fala quando sabemos o que o torna aceitável, sendo revelador de uma estrutura que é, ao mesmo tempo, proposicional e performativa³², pois a intenção do agente se dá como uma ação linguística, manifestando, explicitamente, sua intenção ao ouvinte. Pelo processo de análise da linguagem, o conceito de performance se associa a um mundo de forças expressivas e reflexivas (uma forma eminente da energia vital), compreendida enquanto imersa na prática comunicativa cotidiana que tem no reconhecimento do outro a efetivação de processos intersubjetivos de aprendizagens sociais/dialógicos.

Considerando a incompletude do projeto moderno e a necessidade de alargamento do conceito de performance para além da significação vigente, vemos a necessidade dos cursos de pedagogia estarem voltados à formação obtida discursivamente, para não deixar os mesmos presos a uma concepção meramente instrumental, que cria o estigma do professor paralisado em formulações abstratas e isento de expressão vital. Afinal, como Habermas (1990) assevera, o conceito de racionalidade surgiu da necessidade de dar conta da totalidade humana, cujos conceitos mais sensíveis e abrangentes incluem uma razão situada como algo *concretizado na história, sociedade, corpo e linguagem*. Por isso, o desenvolvimento da racionalidade deve contemplar os aspectos cognitivo-instrumental (razões científicas voltadas ao êxito), prático-moral (razões normativas ou sábias) e estético-expressivo (razões sinceras ou autocríticas). Nesse sentido, o endereçamento da formação do professor rumo a performance comunicativa busca ir além de uma unidimensionalidade da razão num jogo conjunto de racionalidades plurais. Não se trata de superar a razão instrumental³³ mediante uma racionalidade discursivo-expressiva (o conhecimento

³² Performance, segundo Zumthor (2007, p. 31), é reconhecimento. “A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade”, porque aparece num contexto de emergência e ultrapassa o curso comum dos acontecimentos.

³³ Com o conceito de *razão instrumental* Horkheimer e Adorno querem acertar as contas com um entendimento calculador assimilado ao poder que usurpou o lugar da força crítica da razão totalizadora. Tal crítica denuncia os meios do próprio esclarecimento que se tornaram totalitários, girando em torno da contradição performativa, cujos desdobramentos persistem na estrutura paradoxal que abre perspectivas à natureza humana, que intensifica o espírito intransigente para inverter o progresso impiedoso que ignora a cultura (HABERMAS, 1990).

objetivo brota de uma atitude emotiva e valorativa), mas de uma abertura recíproca entre os diferentes discursos com suas particulares racionalidades.

A recuperação dos potenciais cognitivos e culturais do projeto moderno por Jürgen Habermas aponta consequências para a educação, pois o autor repensa sobre a dinâmica do conhecimento linguisticamente construído e o desenvolvimento dos potenciais discursivos, propiciando a comunicabilidade entre as diferentes esferas da racionalidade, evitando, ao mesmo tempo, a integração prematura desses saberes no mundo da vida. Segundo o postulado de Habermas (1993a), a universidade constitui-se no lugar social da unidade da razão na multiplicidade de suas vozes, ou seja, nela reside a potência de um descobrir crítico e realizador de mudanças conceituais pelos sujeitos (superando as produções alienadoras), além de fomentar a inovação tecnológica capaz de transformar nossa forma de compreender e de agir no mundo. No âmbito alargado da universidade as muitas vozes da razão discursiva, da razão pragmática e da razão expressiva devem ser postas num processo de interlocução e certificação social de seus saberes assim reconstruídos. De modo geral, a universidade é o lugar que não somente pensa sobre a vida, mas atua de modo decisivo para superar as crises sociais e culturais, como instância pública e fórum de formação permanente e interdisciplinar, que passa pelo crivo da crítica. Habermas (1984) salienta ainda que a livre comunicação de ideias e opiniões é um dos mais preciosos direitos do ser humano, enquanto público pensante, por isso, talvez, a universidade sempre esteve atenta à compreensão das diferenças como modo específico de constituição de identidades, estas asseguradas na integridade das relações interpessoais de reconhecimento no grupo intercultural.

Como bem observa Domenico De Masi (2000, p. 171), hoje “a identidade depende cada vez mais daquilo que aprendemos, da nossa formação, da nossa capacidade de produzir ideias, do nosso modo de viver o tempo livre, do nosso estilo e da nossa sensibilidade estética”. Com a introdução do conceito de performance, na perspectiva de que podemos ocupar diferentes papéis e realizarmos uma viagem entre fronteiras de identidade (abertas e singulares), Silva (2007, p. 107) defende: “Se a identidade é definida, entretanto, também como uma performance, como aquilo que fazemos, sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido através de um processo discursivo de significação”.

Para efetuar o trânsito entre racionalidade comunicativa, ação educativa e o horizonte formativo do processo pedagógico, elegemos como fio condutor o *logos* emancipatório e reflexivo da performance como elemento que colabora para a

ressignificação da ação pedagógica, genuinamente comunicativa, pois o atual conceito reificado³⁴ significa a adoção de atitudes rígidas que implicam na extinção das diferenças e na dogmatização do instituído. Em todo caso, a reflexão pode abrir mão do purismo interno dos diferentes discursos para acolher as lições do multiculturalismo e da diferença, de modo a rever a interpretação da performance, em nome da mais autêntica tradição da educação que, desde os gregos, se entende como diálogo. É mobilizando o saber performativo que a pedagogia estará em condições de retomar a problemática do sujeito e realizar a intersubjetividade comunicativa voltada ao entendimento. É inevitável que tais argumentos venham como dúvidas e perguntas geradoras: É possível articular de forma satisfatória no processo formativo do professor o saber necessário à performance (saber agir, pensar, conhecer, decidir, ponderar, julgar, justificar), proposto no agir comunicativo, no ambiente de predomínio das novas tecnologias de informação e da comunicação? A performance é uma questão legítima que possibilita a educação o reconhecimento de suas próprias ações, pois se estende para o conhecimento e a identidade (não fixa) de modo geral, questionando os processos institucionais e discursivos, especialmente suas estruturas de significação que definem padrões dominantes, ignorando a emissão ou manifestação do outro. Mas, afinal, o que torna pensável a performance na educação? À vista dessas questões, percebemos que enquanto a linguagem pedagógica trazer conteúdos semânticos inspiradores, que escapam à força de determinações legais ou do perfil disciplinar, eles não podem ser jogados fora. As interrogações mencionadas acima formam a problemática do trabalho, e o problema: É possível formar professores responsabilizados com os modos de ação linguístico-expressivos para além do horizonte da racionalidade de fins?

2 Problematização metodológica

Considera-se que a educação é, necessariamente, negociação de sentidos e significados compartilhados pela cultura em seus diversos exemplos de realização discursiva, que podem condicionar a prática e a percepção que os sujeitos constroem da

³⁴ A reificação implica que o homem é capaz de esquecer que ele próprio é o autor do mundo humano, em virtude da ideologia de mercado que o desumaniza. “No conceito de reificação reflete-se o conteúdo normativo do modelo expressivista: aquilo de que não se pode ter consciência como sendo produto da sua própria atividade, restringe a produtividade pessoal, inibe ao mesmo tempo a autonomia e a auto-realização e alheia o sujeito tanto do mundo como de si própria” (HABERMAS, 1990, p.83).

existência. A escolha metodológica pela hermenêutica reconstrutiva de Habermas (1982), uma abordagem aplicada a textos, deve-se ao fato de que ela aponta para um conhecimento regulado pela intersubjetividade da ação e pelos interesses humanos contraditórios, dependente de um processo de ação humana tanto objetivo quanto subjetivo, pois o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos e dos processos de poder curriculares, profissionais e institucionais. Como dizia Paulo Freire (1921-1997), nada mais prático que uma boa teoria, por essência relacionada à prática. Portanto, teorizar é iluminar a ação, é decifrá-la, é apreender o movimento do real para ajudar a transformar a prática. Pode-se inferir daí que a performance abre possibilidades interpretativas, porque se insere na mobilidade do agir linguístico sempre em relação com os outros, irradiando múltiplas significações para a realização do que se expressa. Esse tipo de autorreflexão é hoje explicitado no contexto intersubjetivo (gerador de sentido linguístico e de justificação) da filosofia hermenêutica³⁵, que pode ser problematizada no jogo (*Spiel*) gadameriano que elucida os conhecimentos presentes na obra de arte (tais como alteridade e irreducibilidade), reabilitando o sentido da experiência estético-expressiva.

A radicalização hermenêutica coloca a própria linguagem como âmbito do sentido da ação, num mundo em que o teórico e o prático não se distinguem, mas são formas de agir no mundo. Habermas (1996) também valoriza e reconhece o papel da hermenêutica nas Ciências Sociais, mas por ter uma herança marxista não aceita a proposta de uma universalização da hermenêutica, pois considera necessário fazer uso da crítica ideológica ao tratamento das próprias tradições. Assim é preciso estar continuamente aprimorando os processos de comunicação pelo diálogo e exercício da crítica das ideologias no sentido de evitar os bloqueios de comunicação. Como se vê, estamos diante de uma dimensão estético-expressiva que estabelece um vínculo de abertura e permanente diálogo, no sentido de que é uma fonte inesgotável de significados, capazes de ver de modo sempre novo a realidade à sua volta e de modificar qualitativamente o lugar do homem na realidade. Mais do que ser expressão de um mundo acabado, a estética é, na sua essência, um começo, uma renovação das relações

³⁵ A atitude hermenêutica é, antes de tudo, palavra. Gadamer (1999) é o primeiro a acentuar a abertura ao diálogo como algo vivo, de experiência presente. Fazendo uma analogia com a educação, também não é possível uma Pedagogia segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto ou olhar a ser feito, das palavras a serem ditas, mas *enraizada no devir das realidades inapreensíveis, na ação e na sensibilidade para o acontecimento que se apresenta*. Gadamer diz que não haveria orador nem arte da fala se as relações humanas não fossem sustentadas pela compreensão de um diálogo perturbado e pelo acordo (que devesse ser procurado).

humanas nos seus mais diversos níveis, cuja função é insubstituível na esfera das relações humanas. Paradoxalmente, ela fica destituída de uma “verdadeira” originalidade na medida em que o reconhecimento da verdade acaba por coincidir com o reconhecimento da sua funcionalidade social, o que a transforma em algo dependente do seu poder de desempenhar certas funções.

O problemático para a questão da performance é delimitar suas fronteiras, uma vez que guarda a interna conexão entre linguagem e práxis³⁶ orientadora da ação humana (singular, que está no domínio do particular e contingente, e não comporta um conhecimento preciso) no mundo, cuja disposição abre possibilidades de percepção e sensibilidade ao outro, como algo que tem sua existência e concretização na palavra³⁷. Para tanto, é necessário reconhecer o sentido hermenêutico³⁸ na práxis educativa ou no agir pedagógico como elemento necessário para superarmos as tendências tecnicistas, que “deixam escapar a experiência dos atores envolvidos no processo, com seus inevitáveis preconceitos e danos, e, [que] por consequência, empobrecem a experiência formativa” (HERMANN, 2003, p. 84). Ao utilizarmos como atitude inspiradora a hermenêutica filosófica, sensibilizamos os conhecimentos performativos (como *comportamentos restaurados* permeados pelos jogos expressivos e crítico-dialéticos de recriação do existente) e os integramos a contextos vitais desencadeadores de interpretações sempre moventes (do olhar, da compreensão de sua mutabilidade e processo). Fiel à virada linguística, Habermas (1994) acredita que:

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

³⁶ Práxis significa, em teses sobre Feuerbach, ação revolucionária, transformação da sociedade (ARON, 2003), já em Freire (1987, p. 58), não há revolução com verbalismos (sacrifício da ação) ou ativismos (sacrifício da reflexão), mas com a práxis (vocação ontológica do homem) que é o engajamento social na *ação e reflexão permanentes dos homens sobre o mundo para transformá-lo* e para vencer a passividade. A sociedade é representada como uma práxis em que se incorpora a razão. Cf. ARON, Raymond. *O Marxismo de Marx*. Trad. Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2003, p. 193.

³⁷ Habermas (1990a, p. 89-93) afirma que a maior parte do que é dito na prática comunicativa cotidiana não atinge o nível dado pelo *holismo* (relacionado com a totalização e a imediatez) do saber problematizado, fugindo à crítica e à pressão desenvolvida pela surpresa das experiências de linguagem simples e plástica (prática estética), porque vive de um adiamento de validade por certezas consentidas.

³⁸ *Hermenêutica* vem de uma tradição grega ligada ao *interpretar* e foi recriada por Dilthey na distinção entre o explicar (Ciências naturais) e o compreender (Ciências do espírito), mas se desenvolve especialmente no séc. XX com H. G. Gadamer (na Alemanha) e com Paul Ricouer (na França).

Reforça ainda que o intérprete precisa recorrer a padrões de racionalidade que assegurem a validade de seus proferimentos (renunciando a uma pretensa posição de observador neutro), pois a racionalidade comunicativa atua, ela própria contra os equívocos causados pela razão instrumental da distinção sujeito e objeto. Isto porque, segundo Habermas (1982, p. 354), todos os falantes sabem que todo acordo obtido é contingente, pode ser enganoso, mas já no conceito de consenso enganoso está posto o consenso racional. Diante dos impasses interpretativos provocados pela performance, a hermenêutica reconstrutiva defendida por Habermas (1996, p. 277), como a “arte de entender um sentido linguisticamente comunicável”, requer uma atitude não-objetiva do desempenho de atos de fala, porque envolve a forma performativa da relação interpessoal, a capacidade de interpretação enraizada na tradição social e ligada a condições contingentes. Habermas fala em arte de compreender porque a capacidade de interpretação que todo falante dispõe pode converter-se em arte, uma vez que, “o esforço hermenêutico almeja a apropriação de sentido, presente em cada documento uma voz silenciada que deve ser novamente despertada para a vida” (HABERMAS, 1990, p. 351). Afinal, “não temos até hoje ainda um modo de desenvolver a informação, a interpretação, a pesquisa, na área de ciências humanas, sem que de uma ou de outra maneira não tenhamos que remeter a textos” (STEIN, 1996, p. 95). É pela linguagem que o sujeito entra em interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, assim como é pela capacidade de aprender a expressar o conhecimento que integra corpo e mente (reflexão e ação) para ampliar o alcance do diálogo e qualificar as ações culturais e educativas.

O resgate da humanização das relações interpessoais pode acontecer pelo caminho da compreensão hermenêutica que parte do diálogo entre o intérprete e tradições formadoras e, por isso, se interessa menos pela linguagem como um meio de representação do que por sua função comunicativa. Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando a imaginação, a interrogação, a sensibilidade, a alegria, o prazer. Nesse contexto, a hermenêutica filosófica, sob a ótica de Stein (1996), não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta, constituindo-se uma incômoda verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem. O diagnóstico de Gadamer (1999) atribui à hermenêutica a interpretação do mundo e compreensão humana, contemplando o encontro com outros interlocutores, na escuta e na fala, como busca de sentido que dá conta da racionalidade das ações, pela via da abertura à conversação. Como bem ilustram suas palavras, “compreender mostrou-se a

si mesmo como um acontecer”, sendo que “a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento linguístico se torna manifesto o *mundo*” (GADAMER, 1999, p. 314; p. 647).

Situando a problemática nos usos da linguagem, vemos a instauração de uma racionalidade instrumental nos processos educativos que se distancia dos modos de sensibilidade para a vida, em favor da intersubjetividade reprimida pela objetificação da atividade racional. Em muitos casos, aquilo que não pode ser compreendido mediante explicações dadas pela ciência deixa de fazer parte da educação cultural, como se deixasse de pertencer ao mundo. Como argumenta Tardif (2002, p. 35),

(...) aquilo que se poderia chamar de dimensão formadora dos saberes, dimensão essa que tradicionalmente os assemelhava a uma Cultura (*Paidéia, Bildung, Lumières*) e cuja aquisição implicava uma transformação positiva das formas de pensar, de agir e de ser, é lançado para fora do círculo relativamente limitado dos problemas e questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis.

É diante do declínio da razão que surgem os desafios ao exercício de pensamento, necessário para reabilitar o lugar da crítica das práticas educativas contemporâneas em oposição à passividade e insensibilidade alienante no trato com a questão estético-expressiva. Desse ponto de vista, buscamos recolocar em exame a emergência dos novos temas em articulação com o conjunto das problemáticas educacionais do nosso tempo, e com uma delas em particular, a performance. A ação performativa diz respeito ao cerne da prática educativa, ao ato de comunicar, de mobilizar nos outros sujeitos novas construções de saber, como também de tornar presente a produção de novos sentidos (sensíveis e inteligíveis) para a formação humana. A linguagem é um aspecto primordial do sentido da performance do professor na medida em que opera os argumentos com o auxílio do corpo reflexionante (o que está sentindo), no sentido da presença gestual de pontos de vista. A performance, com suas atividades corporais libertárias, introduz os sujeitos na ação concreta e nas manifestações linguístico-expressivas. Contudo, declarações performativas têm ao mesmo tempo, um sentido linguístico (integrante da fala) e um sentido institucional (situa a fala num contexto social), na medida em que possibilitam o situar-se de expressões linguísticas, isto é, estabelecem seu próprio sentido pragmático de emprego da ação. Nesse caso, recorrer aos atos de fala significa que estamos admitindo uma

dimensão performativa e uma proposicional, que nos fornecem condições para que o agente possa construir proferimentos competentes a partir de sentenças.

Mais precisamente, será justamente por intermédio de Habermas e outros pensadores, que iremos problematizar alguns conceitos que são correlatos à questão da performance, enquanto forma de sensibilidade e comunicabilidade que deriva de estarmos, de fato, no mundo. Nesse cenário, gostaríamos de pensar a performance abrindo uma possibilidade de resistência ao discurso da ciência, hegemônico desde Descartes³⁹, que, a partir de uma dúvida radical da realidade do mundo externo (lança as bases da subjetividade com o racionalismo cartesiano), quer construir incondicionalmente o real (visão hermética do diálogo interrompido), o mundo, sem pensar em habitá-lo expressivamente.

A investigação, embora inclinada pela visão habermasiana, procura fugir ao padrão moderno em todo o conjunto da obra, porque estabelece amplas relações e uma pluralidade de autores que dão embasamento ao trabalho. Privar os sujeitos da multiplicidade de situações que a educação pode oferecer é restringir a aprendizagem, a escolha e a capacidade de ajuizamento, pois é preciso saber, se quisermos conhecer em profundidade o que germina, formular hipóteses e propor pistas de reflexão audaciosas ou mesmo pouco canônicas (MAFFESOLI,1999). A título de subsidiar esse debate seguimos a reflexão sobre os pressupostos da racionalidade moderna e sobre a reconstrução dos discursos, na trilha aberta por Jürgen Habermas. Em razão dos objetivos deste trabalho, não pretendemos detalhar exaustivamente as regras do discurso de Habermas, apenas as referenciamos na medida em que se fizerem necessárias para a clareza do trabalho.

A teoria habermasiana a partir da reviravolta linguístico-pragmática deixa de entender a linguagem como mera representação do pensamento (que transita na consciência solitária e absoluta), passando a compreendê-la como constituidora do saber (questionador das convicções mais íntimas). Nesse contexto, a linguagem torna-se a base hermenêutica de toda e qualquer formação e construção do conhecimento, pois se reconhece que o ato formativo de construção do mundo se revela na dimensão performativa de reconhecimento mútuo, que é inerente às ações intersubjetivamente

³⁹ Além de Descartes (universalidade da consciência, *eu penso*), Bacon (1561-1626), um expressivo representante do empirismo, contesta o saber como contemplação e afirma que a dominação do mundo pressupõe uma ação direta sobre ele, baseada numa forma de representação a ser obtida pelo caminho das aplicações práticas do conhecimento, hoje conhecidas por técnicas. Cf. AZANHA, J. M. P. *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.

válidas pelas quais estabelecemos relações com o mundo. Segundo as ideias de Habermas (1987a, p.86), “a hermenêutica se ocupa com a interpretação como uma realização excepcional [...], que só se torna necessária quando relevantes setores do mundo da vida [...] ficam problemáticos, quando certezas do fundo culturalmente ensaiado se rompem e os meios normais do entendimento falham”. O percurso traçado compreende alguns pontos estratégicos de reconstrução tais como a tentativa de investigação reflexiva sobre o conceito de performance e a ordenação dos elementos apreendidos participativamente à luz das possibilidades atuais de ação. Habermas na tentativa de salvar a racionalidade moderna se articula ao giro linguístico da filosofia da linguagem anglo-saxônica, incorporando também as contribuições da hermenêutica de Gadamer. Neste ponto se articula com os filósofos da linguagem ordinária Austin e Searle que caracterizam a linguagem como ação humana de relação entre palavras e mundo, destacando a performatividade da linguagem e afirmando nela uma lógica da ação, logo performance linguística.

Parafraseando Michel Foucault (1985), não podemos esquecer que *o mais interessante na vida e no trabalho é aquilo que permite que nos tornemos algo diferente do que éramos no início*. Afinal, se soubéssemos, ao começar uma tese, o que diríamos no final, será que teríamos coragem de escrevê-la? Isso que vale para a pesquisa escrita vale também para a vida intramundana, em que *o jogo da existência vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar*. Essas declarações revelam as ambiguidades, as oscilações e, sobretudo, as dificuldades de circunscrever a especificidade do performativo, seja sob o aspecto normativo da adequação a valores, seja sob o aspecto expressivo da autenticidade da apresentação, ou seja sob ambos os aspectos como mostra Habermas (1990). A articulação entre performance e formação, constitui-se em uma alternativa plausível para os desafios da educação, a partir de uma demanda que significa sua própria inserção vital em relação aos tipos de racionalidade, às subjetividades e suas linguagens, na medida em que, compreendendo a performance como ontológica, confere atualidade à formação (*Bildung*)⁴⁰. Em seguida apresentamos

⁴⁰ O conceito de *Bildung* é introduzido no humanismo alemão como sendo a necessidade de pôr em atividade todas as forças do ser humano para desenvolver-se, significando ao mesmo tempo educação, formação humanística de valores e o comportamento pelo qual conduzimos nosso caminho nas relações sociais. A *Bildung*, enquanto modelo alternativo de emancipação política pela razão livre significava para Schiller, como também para Goethe, um “projeto de entendimento” estético do mundo. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) refere-se ao jogo das forças humanas, sobretudo, para que a formação seja ela mesma autoformação, atuando sobre a vida (humanidade), não agindo apenas nos indivíduos isolados. Para Habermas (1994a), o projeto formativo da estética fica submetido à dimensão da ética (esfera da subjetividade), por isso a necessidade de resolver a questão de como alcançar a esfera da

a configuração dessa tese que se compõe de quatro capítulos, pensados a partir de diferentes discursos, que se constituem numa ética da responsabilidade tensional com a ação comunicativa/educativa.

3 Estrutura do trabalho

A presente tese aborda a performance focalizada na guinada pragmática do âmbito da linguagem, que integra os processos de formação pedagógica, estética e política, retomando diferentes pensadores que têm em comum a preocupação com a ação linguística e elucidam a realização do ato performativo. Com isso, visamos problematizar tudo aquilo que é excluído, em virtude da lógica do conceito, ensejando recuperar os potenciais reprimidos da performance. Para desenvolver o estudo, apresentamos no primeiro capítulo uma revisão do conceito de performance com referência a três grandes pensadores, Aristóteles, Austin e Wittgenstein, a fim de evidenciar uma base teórica que só ganha significação na prática. Para compreender o conceito inerente aos ideais educativos/performativos, tais filósofos fornecem uma indicação importante quanto à indispensabilidade de um jogo de linguagem inscrito no mundo da vida que possui uma estrutura comunicativa. Nesta parte, apresentamos um esboço das dimensões da performance, seus nexos e controvérsias na educação. Também, explicitamos o pensamento de Aristóteles que coloca a ética fora da metafísica e pergunta-se pelo papel da razão no saber ético ancorado no mundo concreto, nos hábitos que formam o homem virtuoso (GADAMER,1999). O agir de forma ética pressupõe, para Aristóteles, que aquele que age precisa refletir sobre o seu comportamento e fazer escolhas com base em sua formação educacional e seus hábitos (*ethos*, costumes, usos, comportamentos) de vida. Na terceira parte, apresentamos a discussão da estética e da ética enquanto discursividade, ou seja, contextualizando os limites de uma ética que tenta excluir a expressividade estética do universo da vida, para entendermos como elas se relacionam no interior dessa pesquisa. Na quarta parte,

intersubjetividade no campo estético. O autor defende que é possível estabelecer mediações construtivas entre as esferas da prática sistêmica e do mundo da vida, mantendo a autonomia dos campos da razão. Fazer essa relação é estabelecer a conexão da arte com a vida, é abrir os olhos da razão, das expectativas cognitivas, morais, éticas e estéticas. Daí emerge a ideia de um conhecimento mediado linguisticamente no contexto de uma práxis intersubjetiva e referido à ação. Sobre o assunto consultar: SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). *Kriterion: Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v. 46, nº 112, dez. 2005.

expomos Austin que pretende analisar as regras intuitivamente dominadas pelos falantes competentes, conforme as quais atos de fala típicos podem ser realizados com êxito. (HABERMAS, 1990). Nesse sentido, o êxito da comunicação corresponde à busca pelo êxito do próprio ato educativo, que procura responder qual o papel que a palavra efetivamente desempenha em nosso uso da linguagem, na intensidade do jogo de linguagem como um todo, de encontro com as suas fronteiras, rompendo com a consideração do uso privado, descritivo, explicador e abstrato da linguagem. Na quinta parte, abordamos Wittgenstein com suas preocupações sobre linguagem, estética, cultura e arte, que escapa às ponderações que ligam as explicações estéticas à psicologia adaptativa, pautando a estética por regras não conformadas mas contingentes, cujo uso se origina e se transforma no curso da vida. Daí o performativo surge como a capacidade interativa do sujeito atuar e seguir seu desenvolvimento mediante sucessivas readaptações sem perder o sentimento de sua própria continuidade temporal. Dessa forma, pretendemos esclarecer o saber performativo desde a antiguidade, para superar a autocompreensão objetivista e unilateral do mundo, cuja racionalidade não permite encontrar seu próprio sentido longe do agir cotidiano e da felicidade humana.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar as transformações do olhar moderno iniciado por Immanuel Kant⁴¹ sobre o universo de sentidos dados (da sensibilidade) e produzidos (da razão) na esfera estética da sensibilidade, do gosto, da imaginação, da beleza, da felicidade, a fim de compartilhar o potencial crítico e reflexivo do ato performativo do agir pedagógico vinculado à linguagem. A arquitetura kantiana de entendimento concebe a razão como faculdade de ideias formadoras do mundo, cujas percepções marcam uma interface entre linguagem e mundo que têm a capacidade de humanizar. Nessa parte, introduzimos a discussão que versa sobre a racionalidade que habita a imaginação como expressão criadora dos sujeitos e analisamos o uso linguístico orientado pelo entendimento mútuo como a chave para a rede de práticas do mundo da vida como um todo. A passagem da filosofia da consciência para a linguagem não pretende a inversão entre representação e comunicação, mas o seu equilíbrio, pois ambas as funções linguísticas são cooriginárias, do que depende o entendimento mútuo na instância intersubjetiva da esfera pública. Nesse sentido, a associação realizada desta proposta com a concepção de Jürgen

⁴¹ Kant expressa o mundo moderno em um edifício de pensamentos; ao fundar a possibilidade do conhecimento objetivo, do discernimento moral e da avaliação estética, a razão crítica não só assegura suas próprias faculdades subjetivas e torna transparente a arquitetura da razão, mas também assume o papel de um juiz supremo perante o todo da cultura (HABERMAS, 1990).

Habermas pretende validar uma educação que integre a racionalidade estético-expressiva voltada à mobilidade e sensibilidade nos processos linguístico-formativos (de livre jogo entre a imaginação e o entendimento). Também recorremos a Husserl, Heidegger, Gadamer, entre outros pensadores, para mostrar que a busca da idealidade dos significados em si, acabou separando tanto os atos do visar (da comunicação animada pela intenção) quanto os significados da expressão sensível e do referente. Com isso, analisamos com Habermas, a estrutura diferencial da intuição de algo dado na modernidade com relação à formação e à performance para adentrarmos na discussão sobre a contemporaneidade e os movimentos de descentramento do sujeito, porque produzem efeitos sobre o entendimento da performance. A teoria da ação comunicativa, por estar diretamente relacionada à sociedade, elucida a pragmática dos mecanismos de coordenação das ações entre os agentes, seus planos de ação e razões, retomando as mudanças estruturais ocorridas no âmbito da educação e da formação pedagógica para orientar e inspirar uma prática social humanizada. Contudo, identificamos o ato pedagógico como um ato expressivo, que não pode ser abstraído da realidade instrumentalmente, mas precisa levar em consideração a natureza humana da expressão, do corpo, da presença, do ser-aí que joga linguisticamente e interage.

No terceiro capítulo buscamos reconstruir as possibilidades de ação dos educadores, realizando uma crítica à unilateralidade dos processos formativos modernos, assentados na razão absoluta, e explicitando suas debilidades teóricas, seus impasses e dilemas ao agir expressivo e sensível, cujo objetivo maior está em dialogar com as diferenças e não transformá-las em antagonismos excludentes (determinados pela adaptação em sobreposição à autonomia). Por esse caminho, surge a preocupação em debater a profissão do professor para repensar as raízes complexas da transmissão, nos seus recursos nem sempre legítimos e nas suas relações nem sempre transparentes. Para compreendermos o sentido de atos de fala reguladores como promessas, declarações e ordens, é preciso conhecer o contexto normativo que explica por que um ator se sente autorizado ou “obrigado” a determinada ação. Apontamos como os atos de fala normativamente regulados vinculam-se a uma pretensão de validade que precisa ser resgatada em discursos práticos de coordenação da ação. Tudo indica que a performance deveria ser uma preocupação manifestada desde a formação do professor (nos cursos de Pedagogia), pois traz o caráter formador de mundo, próprio da linguagem, bem como a abertura ao mundo para situações de ação e processos de aprendizagem. De acordo com isso, há a possibilidade de ampliar de tal modo o saber sobre o mundo que se siga daí

uma revisão do saber linguístico como força que transcende imagens de um particularismo semântico e de um instrumentalismo de comunicação, que ignora a autocompreensão de sujeitos capazes de falar e agir. A dinâmica reconstrutiva serve de suporte para a avaliação crítica da performance como diálogo (o discurso como meio) e possibilidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo os diferentes contextos e interpretações de mundo que escapam aos processos técnicos de reprodução. Os três primeiros capítulos visam situar a temática a partir dos ideais formativos e realizar uma incursão à performance no sentido de problematizá-la frente aos eventos da contemporaneidade.

No âmbito do quarto capítulo abordamos o problema da formação com vistas às performances dos sujeitos, incluindo referências a textos de Freire e Habermas, na tentativa de atualizar e repensar os novos patamares articuladores do convívio humano que nos mobiliza para a ação performativa (esta aprendente, processual, dialógica e instauradora da reflexão crítica). Com isso, justificamos a performance como linguagem de ação expressiva, que pode depreender um sentido e uma pedagogia de posicionamento performativo. O patológico no mundo contemporâneo não está apenas no desacoplamento entre o sistema e o mundo da vida, mas principalmente na expulsão da ação comunicativa das esferas de interação que dão sentido ao agir humano. Os postulados habermasianos da comunicação ajudam a corrigir os rumos da modernidade fragmentada, justificando a formação pedagógica no movimento de reequilíbrio das dimensões dialógicas da racionalidade (teórica, prática e estética) por meio da ação performativa. Com tal reflexão, buscamos aportes para uma reformulação intersubjetivo-discursiva das ideias de educação performativa, sugerindo alternativas que possam ajudar a dissolver as patologias educacionais que resultaram da racionalização das singularidades e da fragmentação teórica unidimensional do paradigma da subjetividade. De modo amplo, este capítulo é dedicado às explanações sobre o conceito de racionalidade comunicacional no agir educativo, voltando a atenção para a interação entre a abertura linguística ao mundo e aos processos sociais intramundanos de aprendizagem relacionados com os seguintes conceitos: pedagogia, performance, fala, voz, corpo, gesto, linguagem, transmissão, presença e sentido humano. Fica claro que apenas uma virada pragmático-linguística permite compreender a força da linguagem de formar e articular um mundo de conhecimentos perceptivos (troca ideias e sensações entre os sujeitos) e ações. Aqui nos restringiremos a delimitar que a capacidade expressiva (sensível) estabelece uma relação ampliadora do saber, pois

o professor comunica algo desse mundo, como uma retomada criadora de si mesmo, questiona o saber vigente na prática e constrói novas compreensões para o sentido do agir pedagógico. Propomos compreender a racionalidade comunicativa que encontra sua expressão mais apurada como educação estética, afirmando que sua especificidade se encontra na expressão crítica e temporal. Cabe à dimensão performativa o papel de realçar os aspectos realizativos do processo de entendimento mútuo de tal modo que os horizontes de sentido de todos os participantes se ampliem e se imbriquem na forma dialógica e nos pressupostos pragmáticos da conversação.

Nas conclusões, realizamos um apanhado das reflexões que emergiram dando uma atenção especial à necessidade da educação estar envolvida de maneira mais enfática com a questão da performance como forma de colocar em movimento o lado dogmático da ação instrumental enclausurada no racionalismo técnico. Desse ponto de vista, questiona-se: como ressignificar a técnica que está arraigada na excessiva formalização da ação pedagógica? É possível falar de meios sem tornar-se tecnicista ou obedecer aos imperativos da lógica formal? Por ser um assunto apaixonante e controverso indicaremos alguns parâmetros para discussão a partir de considerações relacionadas às linguagens virtuais. Essa impregnação da tecnologia no agir humano merece ser problematizada por estar no centro do ato pedagógico, que liga a dimensão estética e informativa da comunicação. Como já mencionamos, reunimos algumas conclusões provocadas pelo reconhecimento da performance como um ato formativo, educativo e poético, que implica pensar o mundo, pensar a interação com o outro e nessa relação descobrir-se a si mesmo. Isto implica numa descentralização do modelo pedagógico de ensino como o único responsável pela promoção da autonomia, criticidade e cidadania, para uma ação formativa conectada e compartilhada no tempo do aprender que é o tempo da ação e autorreflexão do trabalho docente na esfera social. A partir de performances que animam o tempo presente, defendemos uma racionalidade verdadeiramente humana (não absoluta), que abre a necessidade do tempo das diferenças e da alteridade, e alcance o sentimento da contradição, da necessidade de transformação, do impulso pedagógico de romper os limites do conhecimento humano, como a forma ensaística de pensamento sugere.

I ORIGENS E VERTENTES DA PERFORMANCE

1.1 Primórdios do debate e articulações vigentes

Conceitualmente, o termo performance é complexo e polêmico, não apenas porque traz a abertura para a dimensão do estético inscrita em sua constituição, abrigando uma multiplicidade de formas e o *colapso dos limites entre vida e arte*, mas também porque tem estado em permanente transformação desde o seu surgimento. Podemos dizer que a raiz do conceito performance deriva do verbo inglês *to perform*, termo correlato do substantivo *ação*, que foi utilizado para distinguir expressões linguísticas que na própria designação executam uma ação, das proposições que exprimem um ato de constatação⁴² (AUSTIN, 1990, p. 25). Os proferimentos performativos definem uma dimensão pública e dialógica da linguagem, pois servem para executar atos que surgem pela relação intrínseca da palavra, norma social e interação, estabelecendo uma forma de comunicação do locutor com o interlocutor por meio da inovação de uma norma ou convenção social. Para lembrar, a noção de performatividade da linguagem foi primeiramente definida por John Langshaw Austin (1962), ao caracterizar que todo dizer é um fazer/agir, é uma expressão performativa que modifica o mundo, mesmo o ato de fala da práxis cotidiana normal, empregado de forma simples mas com seriedade, é uma realidade complexa, que contém muitas dimensões comunicativas. Austin dirige sua atenção para enunciados da linguagem normal, cujas proposições correspondentes funcionam com força *ilocucionária*⁴³ da

⁴² A distinção inicial entre procedimentos constatativos (dizer) e performativos (falar) é ultrapassada pelo próprio Austin quando considera que tais atos são inseparáveis, e afirma a teoria da pluridimensionalidade dos atos de fala (não abstrações, mas a totalidade do ato de fala em todos os seus momentos). Foi assim que articulou os diferentes momentos constitutivos da linguagem enquanto tipo de ação humana.

⁴³ Austin preocupou-se com os enunciados construídos na primeira pessoa da voz ativa, do tipo *eu prometo*. Com tais enunciados, diz Austin, nós “diríamos que está fazendo algo, ao invés de meramente dizendo algo”, ou seja, ao dizer algo (não me limito a descrever alguma coisa), mas realizo efetivamente uma ação (são atos performativos com força *ilocucionária*). Assim faz a distinção entre os atos de fala *ilocucionários* – atuar com a linguagem, *locucionário* – proposições descritivas de fatos e *perlocucionários* – ameaçar, dominar, seduzir ou manipular com a linguagem. Austin chegou a fazer uma classificação dos atos de fala em função de sua força ilocucionária: veritativos (apreciação), exercitativos (nomear), comissivos (prometer), comportamentais (arrepender-se) e expositivos (argumentar). Cf. AUSTIN, J. L. *Ensayos filosóficos*. Madrid: Alianza, 1989, p. 219. Ver também AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 123.

cooperação, da qual são isolados todos os usos parasitários, como elementos de enunciados monológicos, vazios, simulados e desviantes. É essencialmente uma ação social que dá ênfase ao processo pessoal do ato, pois linguagem e sociabilidade se conjugam mutuamente no horizonte a partir do qual os indivíduos exprimem a realidade. Conseqüentemente, falar é transmitir informações, mas é também uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante. Se nós aceitarmos os jogos de realização ativa de Austin, diremos que o performativo (do atuar/fazer que aprendemos a conhecer/refazer e instauramos uma realidade nova) está implícito em todo o ato de educar, gesto ou palavra.

Os contornos do que hoje podemos chamar de performance remontam aos antigos gregos cuja tradição concorda que o homem distingue-se do animal pela sua capacidade de conviver pela *linguagem* (o *logos* aristotélico). Na tradição do ocidente o termo *logos* foi traduzido como *razão* (capacidade de pensar), mas tal palavra na versão gadameriana (2002, p. 145) “significa também e, sobretudo: linguagem”. Desde Aristóteles sabemos que a linguagem se dá no diálogo, no pensar e no falar, nesse sentido a (re) apresentação de um texto dramático é uma performance, uma prática compartilhada e relacionada com o mundo. Aristóteles abdicou a separação platônica entre imagens dos mundos inteligível e sensível, propondo em seu lugar a teoria do ato e da potência, uma ideia de movimento a algo que pode ser atualizado no próprio ente em estado potencial. Essa noção sugere também o ideal de virtuosidade, conotação mais antiga da palavra, relacionada com a *formação da excelência da ação*, com aparência, imagem e forma das coisas, tal qual se aplica às artes de interpretação e ao esporte (ARISTÓTELES, 384-322 a.C.). Em seguida, unindo-se ao conceito de cultura, denota a capacidade humana de formar suas disposições relacionadas à ação do artista (atrelado ao conceito idealista de Kant). Performance pode ser considerada tanto o processo da ação como seu resultado final, é algo intrínseco a própria autoformação (ativa a capacidade de percepção sensível e entendimento) que não pode ser mensurado e ao mesmo tempo desconhece objetivos além dela mesma.

Ao longo das duas últimas décadas, podemos afirmar que a performance está mais orientada pela *ação comunicativa*, sendo que um dos seus traços principais é o seu caráter *autoral, de presença e de ação evidente*. Na pedagogia, a reflexão em torno da performance não ocorre como uma disciplina autônoma, mas sim entremeada nas discussões históricas, culturais, artísticas, filosóficas, antropológicas, poéticas, curriculares, autobiográficas. Na primeira imagem da performance, podemos dizer que

o professor teria uma atuação de padre (aquele que professa a palavra), mas no início do século XX vai ganhando conotações estéticas de professor performativo, que é, simultaneamente, reflexivo/crítico, formador inquieto que brinca, anima, transforma, mobiliza e sensibiliza atuações intersubjetivas; aquele que faz repensar a humanidade. A participação do público/educandos (envolve um processo de teatralização na tarefa de socializar conhecimentos) mostra a reação à ação performativa que é o jogo. Como tal, confere ao saber outro estilo que acompanha a busca de um aprendizado maior sobre o mundo, de um conhecimento mais profundo, e gera uma autovalorização humana no mundo.

A vertente estética, até o século XIX, está “[...] associada ao culto da aparência, à superficialidade [...]” (Platão apostou nas faculdades racionais como guia das ações humanas em detrimento das sensíveis), a uma forma de perigo ao conhecimento racional (verdadeiro), por produzir uma espécie de ilusão, com reflexos para a formação que desqualifica o mundo sensível (HERMANN, 2005, p. 12). No século XVIII em meio à problematidade conceitual que envolve a arte e o contexto da subjetividade (voz interior), o estético começa a ser questionado, porque traz novas formas de perceber o mundo da vida de modo integrado à ética (ganhando força imaginativa e sensibilidade na expressão estética da música; GADAMER, 2006).

Podemos afirmar que “[...] o estético ressurge como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade” (HERMANN, 2005, p. 33), dos diferentes estilos de vida e da subjetividade descentrada, por isso a performance como um modo de conhecer pela sensibilidade passa a se constituir uma via de acesso para a educação enquanto alteridade, que perpetua o conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilita o estranhamento das convicções, pois modifica quem a vivencia, na medida em que coloca em jogo os diferentes modos de ser, pensar, sentir e agir. Contudo, foi com o deslocamento para uma racionalidade performativa justificada esteticamente, efetivado por Zumthor (2007), que o modo de conhecer pela sensibilidade assume sua máxima expressão comunicativa, passando a configurar-se como força artística para a vida. A performance emerge como uma ocorrência crescente no mundo da cultura que anuncia o fim do pensamento metafísico e reforça sua justificação como uma categoria válida no âmbito do discurso estético-expressivo, como totalidade da vida sensível. Isso decorre, em parte, do caráter de dramatização e teatralidade que a performance funda, como um espaço onde as experiências vividas são dramatizadas para serem expressas em novos

sentidos, a partir da orquestração de meios simbólicos comunicativos (ZUMTHOR, 2007).

Poderíamos dizer que o debate sobre a performance no Brasil é ainda pouco expressivo no que se refere à preocupação com a formação da competência estética do agir humano na esfera educacional. A investigação das manifestações contemporâneas da performance tem ocorrido por iniciativas ousadas como as de Cohen (2007)⁴⁴, Ciotti (2005) e especialmente Pereira (2007; 2010), que dialogam com a expressão artística da performance associada às contundentes ações antropológicas, como uma arte de fronteira. Guardadas as especificidades das diferentes abordagens, tal performance rompe com convenções que *amarram* a linguagem, formas e estéticas, sendo visualizada desde as questões da ritualização, da oralidade, da corporeidade, da tecnologia aplicada às performances, até as questões de contexto cultural, num movimento de crítica à verticalidade excludente do agir na multiplicidade do mundo através da abertura ao olhar estético. Recentemente, estes pesquisadores se propõem a revisitar as origens do conceito, sua evolução (consiste na transformação do homogêneo para o heterogêneo da linguagem), interpretações históricas e repercussões amplas na pedagogia, na filosofia, na literatura e na arte da expressão. Tais perspectivas, embora distintas, apresentam percepções mais clarificadas de que os processos pedagógicos são fluxos de experiências heterogêneas que organizam interfaces vivenciais com relação aos conteúdos e ao processo de construção do conhecimento intersubjetivo entre os sujeitos. É nesse sentido que a performance desempenha o papel crítico da racionalidade presente entre as linguagens especializadas e o mundo da vida, promovendo o debate das contradições humanas necessário aos processos formativos vivos e consentidos.

No tocante às questões referentes à performance como unidade ativa da vida (unidade *mentecorpocoração*), enquanto autoria (também na esteira da autonomia; FREIRE, 1996) e capacidade de ação, Richard Schechner (2000, p. 13)⁴⁵ observa que

⁴⁴ Para Cohen (2007, p. 27-45), o que caracteriza a passagem do *happening* (acontecimento, evento cujas manifestações incluem várias mídias, como artes plásticas, teatro, música, dança, etc.) para a performance (anos 70) é o aumento de preparação e de esteticidade, em detrimento do improvisado e da espontaneidade. Cabe destacar que a *performance art* é a expressão utilizada pelos americanos para caracterizar uma arte afetada pela emoção humana segundo os três axiomas da cena: atuante-texto-público, sem os quais a performance não se realiza. A performance atua dialeticamente como uma arte de intervenção, modificadora, tanto a nível do princípio do prazer – com um fluxo criativo e um processo de atuação dionisíaco, quanto a nível do princípio de realidade – com uma clara preocupação de organização da mensagem elaborada.

⁴⁵ Entre 1966 e 1973, Schechner influenciado pelo campo do teatro e da antropologia estabeleceu uma área de estudos que chamava *as atividades de performance do homem*, incluindo neste âmbito as representações, jogos, esportes, teatro e ritual. Neste período, o autor considerava a performance um tipo

“os experimentos de performance se aproximaram e turvaram as fronteiras entre as artes performativas e entre a arte e a vida”. Assim, a performance toma um sentido amplo do agir vigoroso, abarcando todos os domínios da área da cultura e da arte, como certos modos de ser, de conduzir, de atuar, de falar e escrever. Schechner associa a performance ao campo sem fronteiras da ação interdisciplinar, intercultural, a uma metáfora da construção coletiva, de uma necessidade humana que temos pela comunicação e interação. Da mesma forma,

é o paradoxo fundamental da performance que cada instância seja diferente das outras, enquanto que teoricamente a ideia mesma de performance baseia-se na repetição e na restauração. Mas nenhuma repetição é exatamente a cópia; os sistemas estão em fluxo constante (SCHECHNER, 2000, p. 13, tradução nossa).

Com efeito, a performance é um *comportamento restaurado* (*restored behaviour*) e vivo sempre ligada à presença, ao corpo, ao cultural, marcando identidades nas circunstâncias transitórias da existência pessoal, social, política, tecnológica. Em outras palavras, a performance abre caminho à intervenção no mundo. “É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2000, p. 21-27). Por isso, falamos da força da performance como formação na dinâmica de uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura das razões de ser dos fatos como forma de ação especificamente humana que se funda na interdisciplinaridade.

[...] mais do que um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’, se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2000, p. 51).

Trata-se aqui de pensar a performance do professor não como ação solitária, mas como uma prática restituída e solidária, que incide necessariamente sobre o real e, ao mesmo tempo, um movimento no qual entramos no jogo da linguagem, numa formação

de conduta comunicativa que formava parte de rituais formais, reuniões públicas e outros meios culturais de trocar informações, conhecimentos, mercadorias e costumes, atribuindo um reconhecimento da performance em termos (inter) culturais e globais.

incessante (formatividade) que se constrói no momento da interação com os outros atores. Richard Schechner (2000) afirma que a performance foi desenhada como um guarda-chuva para obras que resistiriam à categorização, enquanto fronteiras indistintas. A performance, aos poucos foi se tornando conceito, agregando sentido de acordo com as pautas de cada época. O autor traz a ideia de que a performance está em todo lugar, enfatizando o ambiente cada vez mais mediatizado em que vivemos, onde nos comunicamos continuamente por uma quantidade ilimitada de meios virtuais. Por tudo isso, o conceito de performance tornou-se, e esta já constitui uma das críticas, um conceito vago e, portanto, disponível para incorporar diferentes tendências, as várias facetas do conceito, entrelaçando um amplo campo de pesquisa e diferentes eventos históricos.

Podemos dizer que na teoria de Schechner a teatralidade (conectada à fantasia e à simbolização) corresponde à capacidade que todos os humanos têm de atuar perante um público em situações que desarticulam as convenções sociais, inclusive do estético e do teatral. Ao que tudo indica, a natureza da performance “[...] afeta aquilo que é conhecido; A performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (ZUMTHOR, 2007, p. 32). A trajetória da performance surge de múltiplas linguagens, formais, transgressoras e conceituais de filósofos e artistas, por isso considera-se como um caminho expressivo no qual as ações humanas têm sido usadas como arma contra conceitos aprisionados na tradição. O seu uso vai além de um meio de comunicação, produzindo corporeidade, sensação, imaginação, percepção, expectativas, valores, entendimento, enfim, irradiando o vivido e atualizando-o como forma de dinamizar a experimentação do sujeito linguístico. Por tudo isso, sua visibilidade é estética, visto que reintegra o sentido dialético e reflexivo do saber docente que não só indica ou afirma algo, mas comunica e materializa uma multiplicidade de sentidos e relações com os outros sujeitos no mundo. A performance implica na abertura para as questões da atualidade, numa prática permeada de contexto histórico-cultural em que o sujeito assume sua responsabilidade e o seu papel social através da multiplicidade de racionalidades e da qualificação da competência expressiva do agir.

Paul Zumthor estuda a performance procurando as origens de uma voz poética (intersubjetiva com capacidade de criar mundos) e seu processo de significação, como condição de possibilidade à interlocução dialógica que permite ao corpo comunicar-se num contexto de improvisação. Por isso a voz enunciada pode ter uma autonomia em

relação à palavra escrita, o que, segundo Zumthor (1997), vai permitir que utilizemos então o conceito de *obra plena* à performance. Tal relação reforça o fato de que qualquer texto ao ser proferido através da leitura direta ou pela audição modifica profundamente seu efeito, alcance e sentido. Uma pessoa lendo um texto em voz alta é um exemplo de uma primeira ocorrência de performance, devido à presença do corpo do intérprete e o diálogo (corpo formado pela presença do público). “Realizando o não-dito do texto lido, o leitor empenha sua própria palavra às energias vitais que a mantêm” (ZUMTHOR, 2007, p. 53). Dessa forma, quando o professor conta uma nova história existe uma performance além da voz, independente do texto, usando todas as linguagens artísticas disponíveis para mostrar o que tem visto, ouvido e corporificado em cada atuação pedagógica. Ainda de acordo com o escritor, a forma mais completa das belas-artes é a tragédia, porque produz a purificação ou *catarse* de circunstâncias sociais que precisam ser conhecidas. Segundo Zumthor, a proposta de *catarse* se aproxima da ideia realizativa de comunicar, que não consiste somente em passar uma informação, mas realizar algo (é mais do que receber) e sofrer uma transformação concernente ao conjunto da sensorialidade humana. Por tal forma poética de discurso nossos sentidos tornam-se movidos por outra dramaturgia, outra literatura ou *outras formas de expressão e racionalidade*, mas, para isso, precisamos nos envolver de alguma maneira nos modos de vida e cultura dos grupos humanos que as produzem para apreendermos.

Do ponto de vista performativo da linguagem (AUSTIN, 1990), que opera visando perceber se as condições prévias de uma ação argumentativa foram cumpridas ou não, podemos perguntar pela circunstância bem sucedida ou não, ou seja, pela felicidade ou infelicidade de uma ação comunicativa que incide necessariamente sobre o real. O debate permite afirmar que a *guinada linguística*⁴⁶, por ter ocorrido inicialmente no interior do semanticismo, teve como consequência o processo de abstração que acabou recortando a linguagem do seu caráter autorreferencial (que desperta a emoção/felicidade). O importante, explica Habermas (1990, p. 55), é ir além da

⁴⁶ A expressão virada linguística (*linguistic turn*) refere-se às movimentações no campo da Filosofia iniciadas na década de 50 do século passado, em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade. Movimento iniciado por Ludwig Wittgenstein (1889-1951) que dedicou especial atenção às questões da linguagem para conceder sentido ao falar, como condição de possibilidade do uso apropriado das palavras, que depende de necessidades, dos *jogos de linguagem*, do meio, de desejos, das capacidades sensoriais, que não são redutíveis a razões explicativas. Segundo as concepções que se performam com a virada linguística, nosso acesso a realidade é sempre mediado por um processo de reformulação da linguagem, cuja pretensão de veracidade – denominada de performativo da linguagem – serve como um critério quase a priori da comunicação, para analisar os discursos que não apenas apresentam e representam as realidades, mas a instituem.

essencialidade das formas da proposição, visto que ela “prescinde da situação da fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes”. A dinâmica reconstrutiva indicada por Habermas (2009), que têm a ver com as justificativas racionais do conhecer, do falar e do agir serve de aporte à avaliação crítica da performance cognitivista presente na arte, fazendo com que a expressividade não permaneça na negação do instituído, mas que o potencial emudecido da estética possa falar. A tese de fundo é baseada no fato de que o primado da interação simbólica (linguagem) choca-se com o procedimento lógico (dedutivo), na medida em que estabelece a capacidade linguística do agente como núcleo decisivo de sua capacidade pragmática no mundo da vida, gerando assim diferentes compreensões de conhecimento. Através da revelação dos canais da linguagem que propiciam *comunicabilidade* às experiências artístico-expressivas, Habermas apresenta a formação da competência estética do agir comunicativo como possibilidade para desenvolver estruturas de personalidade, provocando o seu *efeito* na direção ao inusitado, ao aguçamento da sensibilidade em relação ao outro e aos contextos sociais.

Habermas (1987, p. 369) parte, em sua pragmática dos atos de fala, das teorias inauguradas pela segunda fase de Wittgenstein, por Austin, Searle e seus continuadores e demonstra, assim, que “os conceitos de fala e entendimento se interpretam um ao outro”, originariamente, e de forma evidente. De acordo com o autor, o uso das expressões e ações da fala, “não se limita a uma análise abstrata da linguagem, possibilitando uma análise imparcial da diversidade de forças ilocucionárias. A teoria do significado como uso permite uma análise conceitual também dos aspectos pragmáticos da fala” (Ibid., p. 356). As condições de validade do ato de fala no qual a proposição é empregada mediante a normalidade das condições do mundo contam com certezas pré-reflexivas de fundo holístico (num todo integrado das dimensões cognitiva, ética e estética cujos critérios dependem a validação do agir). Qualquer enunciado efetivamente performado por um falante deveria cumprir também uma tarefa no mundo social, incluindo a compreensão de regras sociais como necessária à própria comunicação/atuação de quem fala.

Certamente, o professor ao realizar sua ação pedagógica coloca, com maior ou menor intensidade, seus valores emocionais e pessoais profundos, bem como sua intencionalidade para acolher as demandas do mundo vivido. Afinal, todo agir é intencional e pode ser entendido como a execução da intenção de um ator que decide segundo seu livre-arbítrio e aspira à realização de uma meta estabelecida. No entanto,

cabe salientar que “o uso comunicativo de expressões linguísticas não serve apenas para exprimir intenções de um falante, mas também para representar estados de coisa (ou supor sua existência) e estabelecer relações interpessoais com uma segunda pessoa” (HABERMAS, 2009, p. 107). Normalmente, os significados e expressões linguísticas entrelaçados não se esgotam nessas três relações, pois a linguagem humana contempla também aquilo que está subentendido na ação de fala. Mais ainda, de acordo com Zumthor (2007, p. 67), “a performance é ato de presença no mundo e em si mesma”, ato no qual o mundo se concretiza. Em performance a figura do professor é o instrumento de realização da atuação profissional, da criação da própria arte de educar.

Desse modo, manifesta-se uma ação expressiva que difere do que é conhecido e repetido, constituindo-se num espaço de abertura às relações humanas, aos jogos de linguagem e às metamorfoses (cujo poder mimético se manifesta na práxis linguística). Além disso, se a linguagem é uma forma de agir no mundo e se essa prática visa superar a instância monológica e representacionista da linguagem na modernidade, é de se supor que, no paradigma da intersubjetividade, deve haver uma possibilidade de reformulação da estrutura que dá amparo à performance como uma maneira de dar vida às ideias e romper com convencionalismos. Ao considerarmos certas percepções muito específicas e bastante distintas em relação à performance, vemos que uma análise daquilo que a performance pode expressar no diálogo com as culturas diversas é a premissa imprescindível para torná-la uma ação como processo. As fronteiras da performance envolvidas no processo dialógico serviriam de estímulo e elemento propedêutico para a formação da capacidade linguística no âmbito educativo, para entender as enunciações como potencialmente expressivas e os agentes/participantes como potencialmente ativos. A tradição filosófica, inaugurada por Aristóteles, não abdica da relação intrínseca entre o homem e o social, ao contrário, capacita o ser humano para perceber através dos sentidos e da corporeidade, justificando seu desdobramento na capacidade de julgar e de compartilhar do homem com o mundo, que será abordado na seção que segue. Esse impulso inclusivo voltado à antiguidade ajuda a constituir um certo ponto de vista que pode ser útil para analisar o que está acontecendo agora, em termos de performance educativa – e modificá-la.

1.2 A performance ideal – Aristóteles

Na ação, decisão, eis o caráter (Aristóteles).

Diante dos impasses colocados na atualidade, talvez um dos caminhos seja através da utilização do legado antigo de maneira modificada, como lembra Bombassaro (2009), em alusão ao progresso da humanidade, *não esquecendo de olhar para o espelho retrovisor na hora da ultrapassagem, do atravessamento*. Vale lembrar que não importa a época, a vida é um risco e nem sempre é acolhedora, por isso não podemos idealizar o passado. No mundo antigo, Aristóteles apresentou, no tratado sobre a *Retórica*, um conhecimento da arte da comunicação, dizendo que tem por objetivo encontrar um conhecimento persuasivo e confiável acerca das técnicas⁴⁷, bem como dos limites da ação humana em cada situação. A retórica de Aristóteles atraiu o interesse dos filósofos contemporâneos, seja como ocasião de recuperação da dimensão comunicativa da linguagem, seja como possível lógica do discurso político, para além da dimensão instrumental da ciência e da técnica⁴⁸. Esta racionalidade presente no argumentar é a atividade própria daquele (orador⁴⁹) que está disposto a dar as razões do que afirma, estabelecendo uma comunicação com os outros e submetendo-se, por isso, à avaliação, ao exame crítico por parte dos outros. Mas a performance como estímulo para renovar o saber, dirigida ao outro, é paradoxal porque embora seja uma figura retórica, não tem como finalidade a ação que intensifica as emoções do auditório porque não é desenhada ou simulada artificialmente.

A visão grega de mundo baseia-se na relação *physis* (natureza) e *logos* (razão). A natureza é algo que brota de si mesma num eterno retorno, independente de um ato

⁴⁷ Qualquer técnica de discurso é um ajuste permanente entre o idealizado e o que se faz ou pode ser feito, porque uma técnica não pode ser precisa, rigorosa, por ser condicionada, contingente e imprevisível. Contudo, há uma diferença profunda entre a concepção aristotélica de arte e a concepção moderna de técnica - conhecimento científico aplicado à produção (GADAMER, 1999).

⁴⁸ Referimos à posição de Perelman, exposta no *Tratado da argumentação* e à expressão mais recentemente por Habermas, no *Discurso Filosófico da Modernidade*.

⁴⁹ A capacidade de fazer discursos depende da habilidade retórica (técnicas) do orador, sendo tais discursos divididos em três espécies: a primeira compreende os discursos que manifestam o caráter (*éthos*) do orador, em particular aqueles que o fazem ser signo de fé; a segunda compreende aqueles que dispõem de certo modo o ouvinte, isto é, que suscitam nele determinada paixão (*páthos*), alegria, dor, amizade, ódio; a terceira compreende os discursos que demonstram o verdadeiro ou aparente a partir de premissas persuasivas (BERTI, 1998, p. 178).

criador. O homem é o cidadão da *polis*⁵⁰ que para viver na comunidade deve agir de forma justa e boa (arte da retórica, tempo cíclico). Na visão de mundo cristã há a crença num Deus criador que interfere na história humana, sendo que agir bem é não romper a promessa com este Deus que é a fonte da vida e da justiça (arte do diálogo entre criador e criatura). Na antiguidade, Aristóteles realizou uma descrição da ação humana, caracterizando-a como deliberação racional, e conceituou a arte como hábito de produzir de acordo com a reta razão, isto é, de acordo com a ideia de coisa a fazer, abrangendo todas as artes desde as da medida, da contagem, dos manuais, destinados ao uso e que saem das mãos dos artesãos, até as artes imitativas, como a pintura, escultura, poesia e música. No panorama da rica e detalhada filosofia prática do século XIV e XV, a retórica surge como uma forma de orientação ao trabalho do orador/professor na busca pelo discurso desejado/aceito pelo público e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de revisão autocrítica do discurso. Para Aristóteles o ser humano é político⁵¹, porque não consegue transcender ao vínculo social de senso comunitário que é constituído, em seu agir consegue alterá-lo e desdobrá-lo em outros sentidos, pois está sempre mergulhado num mundo de relações (ideia de ser uma figura pública relevante e reputada pela sociedade).

Em relação a ação humana, vale examinar a conexão ética interna de uma compreensão da práxis humana (está em jogo a contingência e a liberdade) àquelas decisões éticas de ação, que em Aristóteles reside no movimento do *logos*, enquanto fala racional, como instância capaz de decodificar os mistérios do mundo (*physis*) intocados pelo homem. Dessa forma, podemos entender melhor o desempenho performativo a partir de um novo arranjo das categorias aristotélicas que são melhor conceitualizadas na distinção entre práxis (ação) e produção (*poiésis*). Aristóteles efetua a separação das atividades humanas em três dimensões construídas com vistas a atingir fins, a saber, a do *logos* (instância do contemplar), da *práxis* (instância do agir ético) e da *poiésis* (ações humanas relacionadas entre si, da prática estética na construção do real) ou *téchne* (forças da criatividade, instância da produção de objetos). A

⁵⁰ Esta primeira pedagogia que foi uma reflexão sobre a ética, visava formar a *virtude política* que era o bem comum da *polis* democrática. É o espaço público, que enquanto público, democrático, é educativo. É a sociedade educativa que educa e humaniza.

⁵¹ Estudiosos de Aristóteles consideram que a ética e a política são “ciências práticas” complementares, porque ambas refletem sobre a ação humana, em diferentes aspectos. Daí enquanto as “ciências teóricas” tratam de questões eminentemente teóricas, como a natureza do ser individual (posteriormente denominada metafísica), o recurso à “ciência prática” (aludindo-se à política), toma a ação humana enquanto ação coletiva de sujeitos políticos, sociais, sendo a ação individual um aspecto da ação social e vice-versa.

contemplação, para Aristóteles, é responsável pelo conhecer científico da teoria⁵² enquanto visão distanciada da realidade e semelhante ao conhecimento divino. Tal fazer resulta em objetos responsáveis pela sobrevivência ou dominação do sujeito sobre o seu meio natural, sendo também manifestação do campo artístico-literário de expressão, pois o artista produz obras representando a beleza do mundo. A *téchne* é uma instância do agir que transforma o mundo pela técnica, que orienta o produzir artístico (habilidoso) e intervém na modernidade gerando o aspecto mecânico ou instrumental da racionalidade. Por sua vez, a *práxis* é o campo do agir intersubjetivo, ético e político, cujo fim se esgota no próprio processo, na pura fruição do momento da ação. Nesta instância vemos uma *performance ideal*, depositária das expectativas éticas e políticas mais elevadas, resultando no aprimoramento e excelência do agir moral (um ideal de integração entre mundo individual, político e social). De acordo com Trevisan (2000, p. 26), o cerne da teoria Aristotélica é a *práxis*, o agir humano no lugar costumeiro da vida, relacionada com o caráter e direcionada pela racionalidade, pois é da ação excelente (performance) que se chega à virtude⁵³, uma das mais altas expressões da *paidéia* (cultivar e aperfeiçoar a alma e todos os valores humanos). Da mesma forma, só existem virtudes porque existiram ações excelentes, mas ninguém herda ações por disposição à disciplina ou pelo exemplo a ser adquirido, elas são ontologicamente irrepetíveis, únicas, discretas, e só podemos ter no saber prático da ética, orientado por decisões sempre contingentes, que exigem o exercício da vontade e o discernimento. Aristóteles⁵⁴ articula ao exercício da virtude, o aprendizado dos deveres e das leis como

⁵² A esfera da teoria tem no seu radical a expressão *teo* (Deus), que também está na raiz de palavras como teologia e teatro, apresentando o ser humano como semelhante ao divino quando contempla o universo, tal qual a posição que ocupam os espectadores no auditório (lugar de onde se vê), tendo uma visão privilegiada da cena.

⁵³ Uma virtude (*virtus* em latim ou *Arete*) é o conjunto de qualidades morais, espirituais e físicas que rege os deveres dos homens em seus desempenhos e conquistas nos jogos olímpicos, de guerra, amorosos, etc. A *virtude intelectual* gera-se e cresce graças ao ensino e requer experiência e tempo, enquanto a *virtude moral* é adquirida em resultado do hábito. Nesse contexto, a educação seria conquista do que já existe (mitologia recontada) pela ação dos sofistas na *pólis* e pela interlocução que conduzia as ações do herói aristocrático para o campo das virtudes, da disposição de realizar uma ação da melhor forma. Em meados do século XVIII, a palavra *virtuose* passa a enfatizar um profissional de grande curiosidade que alimenta a curiosidade pela força da simpatia, com informações bem tiradas e as usa na conversa elegante (SENNETT, 2009).

⁵⁴ Aristóteles aborda o modelo de ação humana do desejo, defendendo que os seres humanos se movem e agem com desejos e emoções, mas ganham uma racionalidade por ações virtuosas e perseverantes. As reflexões sobre a ética em Aristóteles estão divididas em três grandes obras. Posterior a *Ética a Eudemo* (8 livros), a *Grande Ética* (2 livros) e a *Ética a Nicômaco* (10 livros) que foi escrita em 330 a.C., esta considerada a obra referencial. Na obra *Ética a Nicômaco*, o conceito de *phronesis* envolve um princípio moral que é a moderação e depende de uma habilidade particular da razão prática que guia as ações humanas, e de um acurado processo de observação, denominado *aisthesis*. Daí decorre que se *phronesis* é *aisthesis*, então estética torna-se o fundamento da ética, e ética e estética tornam-se quase indistinguíveis.

sendo os passos para construção de uma vida feliz, ou seja, anuncia o agir moral de modo excelente na atividade humana de quem a realiza.

No tratado sobre a *Poética*, Aristóteles observa que a arte pertence à esfera da atividade prática, tendo sua origem na imitação (da natureza) e intuição. Aristóteles (1997, p. 53) afirma que a capacidade mimética está ligada ao desenvolvimento integral e harmonioso da arte e pode gerar impactos positivos à formação humana produzindo a realidade, pois “[...] não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade”. Dessa forma, são lançados referenciais importantes à reflexão em torno da experiência estética e formativa, que perpassa o debate realizado por Trevisan (2000, p. 60), ao mostrar que “[...] a educação, para Aristóteles, é a *mimesis da energia humana*. Em Platão, a natureza é *mimesis* do mundo das ideias que, por sua vez, se reproduz na atividade humana. Por isso as artes imitam a natureza”. A *mimesis* é ao mesmo tempo representação de ação e ação de representar. Considerar a ambiguidade como estrutural é admitir que a *mimesis* aristotélica é relativamente indiferente à oposição entre a figura e seu referente, e até mesmo que ela é constituída, precisamente, sobre a colocação desta indiferença. A ação, objeto inquestionável da imitação para Aristóteles, não é somente ação fictícia, concernente aos eventos que ocorrem entre personagens, mas também ação real, relativa às transformações operadas pelos atores no ato de presentificação diante do público. O diálogo é o suporte da performance, pois não só revela a beleza estética mas a ética. Daí se segue também que em relação à ação, a experiência (conhecimento dos casos individuais) não parece diferir da arte (universais), pois vemos que os experientes têm mais sucesso do que aqueles que possuem o *lógos* sem a experiência. Aristóteles considera ainda que o saber e o entender pertençam mais à arte (conhece o porquê e a causa) que à experiência (conhece o quê, mas não o porquê), na medida em que a sabedoria⁵⁵ pertence a todos. (BERTI, 1998, p. 161).

Desde Aristóteles, a ação performativa (de gênero dramático) é entendida como aquele agir onde o ator imita as ações humanas. Estas ações são atualizadas através da

Cf. GRABES, Herbert. Ethics, aesthetics, and alterity. In: HOFFMANN, Gerhard; HORNUNG, Alfred. *Ethics and aesthetics: the moral turn of postmodernism*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 1996, p. 15-28.

⁵⁵ Desde os sofistas o ensino da sabedoria foi uma proposta convertida numa técnica para a transmissão de saberes científicos, matemáticos, poéticos, musicais, gramaticais, retóricos e dialéticos, sendo os últimos três aqueles nos quais os sofistas se concentravam para cultivar em seus alunos ideias e palavras. O uso da palavra formação estava implícito nesta época em Protágoras que defendia a configuração de uma alma rítmica por meio da impressão do ritmo e da harmonia musical (JAEGER, 1995).

expressão imediata da corporeidade do ator social em cada representação. A imitação atualizada em tempo presente *não imita caracteres dos personagens, mas mostra-os agindo*. O caráter expressivo da “racionalidade da arte”, constituído pelo *inventar*, como qualquer outra forma de racionalidade, tem sua verdade no “estudar de qual modo vem a ser alguma coisa”, pois a arte concerne ao vir a ser (BERTI, 1998, p. 158). Nesse sentido, o estético era o caminho segundo o qual algumas práticas eram problematizadas como *phronèsis*⁵⁶. No agir humano está presente o elemento estético como ação que exterioriza e simboliza sua racionalidade, originalidade e expressão no mundo, para a realização humana como ser cognitivo, expressivo e social.

Como dissemos anteriormente, para Aristóteles, virtude é algo que adquirimos por ação, é a realização ontológica da práxis que cada sujeito ajuíza, é um vir que está em nós, é o nosso esforço. Aristóteles responsabiliza cada ser humano no estatuto de uma excelência de caráter e defende que o agente obteve a virtude pelas diferentes ações que realizou (processo que conduz ao aperfeiçoamento). Nesse sentido, a ética é a sugestão que acrescentamos à nossa natureza, é a ação que está no sujeito, reside no agente como forma de vida própria do ser humano. Aristóteles pensa as ações a partir de um *fim* que equivale à expressão do *bem* (felicidade) das ações humanas. Assim, a felicidade⁵⁷ surge como um bem viver a própria vida (não equivale a sorte), tendo a ver com a responsabilidade do que se faz, das disposições para ações. A pergunta que o filósofo busca responder se reflete no *para que* (no horizonte dos *fins*) fazer tal coisa? Por que agimos? Embora sua ética chame-se teleológica ela não é utilitarista no sentido clássico do termo, mas é uma ética da ação humana no *ethos*, no caráter moral.

No que se refere a profissões e papéis (ao mestre no ofício), Aristóteles conceitua o *Ergon* humano, o desempenho humano como pertencente à virtude, visto que os seres humanos devem desejar com a razão. Em outras palavras, o desempenho

⁵⁶ Na versão de Aristóteles, a ação é necessariamente ética, sendo que a *phronesis* (a prudência ou a sabedoria prática que dirige a ação) capacita o ser humano para agir bem, é uma virtude intelectual associada às virtudes morais. A diferença entre arte e *phronesis* repousa no fato de que esta última ocupa-se do que pode ser praticado, das ações, enquanto a arte se ocupa da produção de objetos, mas tem maior independência do que a *phronesis*. A verdadeira prudência consiste em achar a justa medida (meio-termo) e em arriscar-se à ação criadora e, no mesmo ato, dominá-la. É interessante observar que Aristóteles defende que o discurso decorre da estrutura intuitiva de uma emissão, constitutiva de três elementos: aquele que fala (falante), o assunto de que se fala e a pessoa a quem se fala (o auditor/ouvinte, que se dirige o fim do discurso). Tanto a *phronesis* quanto a *techné* são realidades que são produzidas pela ação humana e podem mudar. Cf. BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Trad. Dion Davi Macedo. SP: Edições Loyola, 1998.

⁵⁷ A ideia de fim é anunciada em termos de finalidade, de concretude e de autosuficiência. Equivale a *Eudaimonia* (felicidade), fim, bem sumo, vida boa, é o que há de melhor em nós, a excelência da própria atividade, a excelência das disposições de ação (fim autossuficiente e menos dependente dos outros).

humano é vinculado ao *ethos* (o lugar de vida onde o ser humano age), assim precisa saber agir levando em conta as leis, a disciplina e os valores familiares. Se não podemos ensinar a virtude (*Paradoxo de Menon*), podemos ensinar as técnicas argumentativas e retóricas (relações entre a arte de persuadir e de convencer) que orientam o diálogo entre as pessoas e, assim, alcançarmos as virtudes públicas. A excelência na realização de uma tarefa específica, como cientista ou participante da comunidade política, é parte da atividade racional do homem de bem viver ativamente. Em Aristóteles podemos dizer que a performance origina a ação própria, firme, é a capacidade de deliberar consciente para o agir correto, mas não basta apenas saber, é necessário saber fazer. Em outras palavras, a capacidade de agir requer prudência no desempenho do silogismo⁵⁸ prático, pois objetiva a *práxis*.

Situada entre o operar humano voltado para o domínio da *objetividade* e que assume, por isso mesmo, as características da *produção*, e o operar humano voltado para o domínio da *transcendência* e ao qual convém as características do puro conhecer ou *contemplar*, a *práxis* é, por definição, o operar intersubjetivo. Ela é a realização do homem no seu mundo *humano* e é pois, no seu conceito abrangente, essencialmente *política*, isto é, orientada necessariamente para o movimento da *auto-realização* para o horizonte do *ser-com-os-outros* (LIMA VAZ, 1992, p. 159-160, grifos do autor).

É uma teoria da ação, de deliberação, um processo inteligente de tomada de rumo, de fazer algo no movimento do desejo (aqui o dínamo da palavra) deliberado em prática (corporeidade viva, significante, perceptiva), que revela o ser humano na potência do ato. Assim, não estaríamos apenas aprendendo, mas agindo com virtudes, realizando o nosso *Ergon*, o nosso desempenho considerando os desejos racionais. Nesta visão de performance como *práxis* intersubjetiva é possível estabelecer consensos ou normas de ação internas ao processo vivido, o que permite uma integração motivada sem coação. É uma ação ética que produz a realização ontológica dos agentes, a evolução do indivíduo no seu aspecto moral e social, e não em termos de agir totalitário. Aristóteles nos leva a pensar a medida de virtude, o *meio-termo* e a excelência que avalia, orienta, preserva e concretiza o impulso nas ações, para o prazer sensível que

⁵⁸ O *silogismo* de Aristóteles é a forma do vínculo de argumentos próprio do encadeamento de pensamento racional, em que a partir de duas proposições postas juntas necessariamente alcançamos uma terceira que resulta daquelas. Daí a necessidade de sempre avaliar os argumentos para estabelecer um discurso ou conclusão válida. Isso também ocorre com o silogismo prático, no qual temos o fim e diversas alternativas de meios e devemos deliberar sobre qual o meio mais adequado para aquele fim.

acompanha a racionalidade. Por isso existe uma grande diferença entre a performance enquanto ação e produção, esta tecnicamente além do agente, é uma performance, mas por coação.

Podemos dizer que a ideia de educação herdada de Aristóteles priorizou o agir orientado ao *logos* (fala racional), no sentido de conhecer para buscar as essências e recordar ao homem da importância do cultivo da interioridade, das coisas perfeitas e belas do mundo. A ética de Aristóteles torna-se exemplar no sentido da razão ética como articuladora do saber e do agir, pois a vida prática, segundo Aristóteles, não pode ser medida com a mesma exatidão que se mede a vida teórica (*episteme*) pela matemática. A filosofia prática (*phronesis*), guiada pela reflexão ética, refere-se a uma situação concreta que busca, através do saber, a melhor solução para aquele momento em contínuo movimento. Nesse contexto, o professor é um sábio, um mestre detentor do *logos*, do conhecimento sagrado que está no diálogo, mas principalmente no silêncio e na meditação.

É a partir do entendimento do sentido da vida individual na unidade social que se entende, mais tarde, a ideia de providência divina e da própria razão. Assim, há uma predominância do pensamento da unidade (do objeto enquanto natureza, Deus) sobre a pluralidade. A desarticulação da matriz teórica aristotélica está na raiz da crise contemporânea revelada *no predomínio do produzir sobre o agir* e também no aparecimento do niilismo (esvaziamento do sentido dos conceitos) ético na civilização contemporânea. Mas a perfectibilidade da ação do homem idealizada por Aristóteles contrasta com a visão de imperfeição da vida humana à luz dos eventos do século XXI, dificultando o acesso à pluralidade do agir pedagógico e condicionando as contingências. Contudo, pela possibilidade de aprendizagem da virtude se poderia propor um processo educativo para formar o homem plenamente, isto é, uma educação voltada para a formação do cidadão ético e estético. Em seguida, veremos como as dimensões estéticas e éticas podem ajudar a descortinar um novo horizonte de possibilidades interpretativas da arte de recriar.

1.3 A permeabilidade entre ética e estética

Não há nada mais terrível que a ignorância em ação (Goethe).

Ações éticas e genuinamente humanas nascem da sensibilidade da vida, do movimento de intercâmbio que trazem novas dimensões, ressignificações e intencionalidades performativas, em todo o sentido da palavra. Nesse sentido, “o entrelaçamento dos aspectos ético e estético é de grande importância para se alcançar aquele nível onde a linguagem transcende suas tarefas comunicativas e realiza sua potencialidade como expressão de uma necessidade de emancipação do gênero humano” (DUARTE, 2008, p. 32). Os gregos desenvolveram uma ética centrada na ação refletida tendo como objetivo a felicidade. Antes mesmo da imposição de uma ética de raiz teológica no contexto da cultura cristã, que preparou a abnegação que seria laicizada com a ética moderna centrada no dever, tivemos a emergência de pensamentos éticos que centravam a ação humana na produção do prazer, na preocupação de como podemos agir de modo a sermos felizes. Tal como uma ação refletida, exercitada e construída cotidianamente no cuidado de si pela educação, buscada na realização⁵⁹ de seres de inteligência, capazes de relações, de fala, de sensibilidade com os outros e com o mundo. Nessa interpretação, a experiência estética passa a ser a linguagem capaz de assimilar socialmente o discurso emudecido das necessidades pessoais e culturais de modo a evitar uma emancipação infeliz⁶⁰ de forma aligeirada como hoje.

Diferentemente de Aristóteles, que se dedica a pensar quais são as razões últimas e primeiras que movem nossos atos (princípios metafísicos da verdade, universalidade e necessidade), ou de Kant, que está dedicado a pensar no dever como motor da ação, Foucault, ao desvendar a arte de viver do mundo greco-romano como jogos a um só tempo de poder e de saber que constituem os sujeitos, questiona os modos de

⁵⁹ Realizar é tornar algo atual, presentificar, provocar intensa emoção, criar novas sensibilidades, favorecendo o estranhamento e reconhecendo os limites de quem atua. Uma visão de estética sem ética vira cosmética, anestetização.

⁶⁰ Habermas problematiza o risco da emancipação infeliz como hipótese à construção de uma ordem política justa, do indivíduo competente, porém infeliz em sua autorrealização, sem uma preocupação com o que cada sujeito considera felicidade. Kant (1996, p. 29), ao lastimar a situação política da segunda metade do século XVIII, assim se manifesta: “[...] nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, onde não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios?”.

subjetivação dos sujeitos como assujeitamento e libertação. Assim, a ética constitui-se num diagnóstico da própria atualidade presente que se refere ao estilo de vida de cada um, ao modo pelo qual nos tornamos artífices de nossa própria experiência, numa rede complexa de relações consigo, com os outros e com a verdade. Como alerta Foucault (1985, p. 49):

Pode-se caracterizar brevemente essa ‘cultura de si’ pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática.

Nesta passagem, Foucault (1985, p. 56) volta-se aos sentidos do termo grego *epimeleia* (geralmente traduzido por atenção, inquietação, cuidado) para evidenciar essa perspectiva ativa e material que, “igualmente, em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor”. Foucault defende uma educação estética, apontando que nossas vidas deveriam ser orientadas por regras próprias, tomando como base a ação política para a condução dos outros. Por meio das técnicas de si, descortina-se outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo cuidado ético da verdade e pelo exercício refletido da liberdade. O intento de Foucault, conforme assinalaremos adiante era evidenciar no cuidado de si uma forma interessante para pensar e produzir uma ética como estética da existência, centrada na criação de si mesmo, na perspectiva de tornar a vida uma obra de arte (aprendizagem), colocando em xeque a validade de normas éticas universais. Nesse sentido, cuidar de si não é esquecer os outros, mas o outro é necessário para meu cuidado, pois é cuidando de mim que posso ser um agente no cuidado do outro. Certamente, há necessidade de discutir a ética na formação e na ação docente, para que o professor cuide de si e esteja atento aos acontecimentos, para poder ser o vetor de uma formação ética dos estudantes, voltada para o aprendizado da vida no fluxo dos acontecimentos, garantindo que com a educação e a comunicação autêntica aconteçam práticas de liberdade.

Afinal, não se pode negar o poder da fala no mundo linguístico e interpretativo (leituras infinitas), e da comunicação como apanágio da espécie humana, assim como não podemos dar limitações às grandes performances que dão sentido ao mundo e a nós mesmos (como pensamos, atuamos e vivemos). As dimensões éticas e estéticas da formação constituem um campo promissor para o debate sobre a performance

pedagógica. A formação humana, ativada pelo princípio performativo, trata inicialmente de um limite ético que não se deixa ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades humanas cruciais tais como assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e sócio-culturais. A preocupação com uma formação conduzida pela práxis dialógico-estética é manifestada desde Sócrates (469 a.C.), que vai associar o belo ao útil, inaugurando um tipo de estética funcional (através da aquisição de saber e de um exercício) que, se prestarmos atenção, está muito presente no nosso cotidiano. O diálogo revela a presença dos sujeitos nos quais o pensar se faz algo vivo. A atividade educativa é expressa na articulação da ética e da formação de si para a ação de governar, pois aquele que não se ocupa da verdade, deixa-se dominar e torna-se incapaz de praticar a justiça.

Considerando os desequilíbrios que vivemos no mundo e revendo os paradigmas que originaram a performance, percebemos que ela é formada pela busca do equilíbrio das paixões com o campo racional, integrando uma visão ética e estética de criação do saber no mundo visando a excelência. Os juízos éticos normativos para Chauí (1999, p. 336) “nos dizem que sentimentos, intenções, atos e comportamentos devemos ter ou fazer para alcançarmos o bem”, referindo-se às implicações éticas e valorativas que transcendem o próprio trabalho profissional (questões inseparáveis de ordem pessoal e profissional). Do ponto de vista moral, um entrelaçamento entre ética e estética é abordado por Hermann (2004) numa alusão histórica ao tema desde os filósofos gregos até os contemporâneos. Na leitura de Hermann, a partir de Kant e Schiller⁶¹ foi possível pensar uma união entre ética e estética como uma sensibilidade pensada na vida moral.

A estética sempre se interpôs ao rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1795), tenta uma integração entre ética e estética afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível (Ibid., p. 345).

A proposta de Hermann (2004, p. 346) é promover a experiência sensível na formação como um antídoto ao rígido racionalismo, sobretudo aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização, no sentido de que “é possível ultrapassar os

⁶¹ A dimensão estético formativa é, para Schiller (1992), a busca da (re) conciliação entre razão e sensibilidade (a partir de princípios kantianos) para reconfigurar a racionalidade moderna que tudo fragmenta e separa, gerando preconceitos. O filósofo defende que é através da beleza que se chega à liberdade do sentimento, sendo a formação da capacidade sensível a necessidade mais urgente da época.

limites das justificações exclusivamente racionais e compreender que o estético não é o oposto da ética”. Seu esforço teórico consiste em demonstrar, a partir de Schiller, o poder unificador da estética, destacando o papel do jogo da imaginação e do impulso lúdico, como elementos educativos que ampliam o eu e o conduzem ao aperfeiçoamento, à formação cultural, educacional e moral (HERMANN, 2005). Na *Crítica do Juízo*⁶², a estética está ligada com a ética através da ideia de liberdade, pois um juízo moral não se realiza sem elementos estéticos, assim como um julgamento estético contém elementos de razão prática, pois se refere ao livre jogo da imaginação com o entendimento que preside a auto-organização.

A função compensatória da estética surge como uma consequência do esclarecimento⁶³, que falhou na mediação entre o universal e o particular, numa referência ao tribunal da razão proposto por Kant (1995), gerando a demanda de experimentar novas possibilidades de justificação da ação pela estética. No iluminismo ocorre uma crítica radical ao pensamento dogmático de seu tempo e a compreensão racionalizada do mundo e do homem. Kant (1996) advoga uma liberdade que se daria pela ausência de controle institucional, juntamente com a força de vontade e a coragem capazes de fazer o homem ousar pensar por si próprio, fazer uso público de sua razão em todas as questões. Remete a ideia de que nosso conhecimento e a nossa realidade dependem de nossas intuições, uma vez que a realidade em si nós não conhecemos. De acordo com Bombassaro (2009, p. 194), “[...] o iluminismo realiza-se como um projeto filosófico e pedagógico que tem em vista, antes de tudo, a formação estético moral da humanidade e representa a realização do processo de secularização que se iniciara já no século XIV, quando teve início a Renascença”. Para Habermas (1989), as questões éticas e estéticas são suscetíveis aos contextos, pois são elas que garantem a singularidade e identidade de cada um. Segundo Habermas (1989a), o estético-expressivo pode ser uma alternativa contra o avanço da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida. Isto porque a racionalidade sistêmica provoca uma intransparência das práticas cotidianas no mundo. Para recuperar um equilíbrio entre mundo da vida e sistema é preciso estimular a racionalidade comunicativa que abarca o estético-

⁶² É preciso lembrar que Kant divide a *Crítica do Juízo* em duas partes: a primeira, que contém a crítica do juízo estético, com a analítica do belo e do sublime, e a segunda, que contém a dialética do juízo estético, com a crítica do juízo teleológico ou da finalidade.

⁶³ *Aufklärung* é traduzido em português como luzes, ilustração, iluminismo, esclarecimento. Adotamos iluminismo em referência ao movimento intelectual ocorrido no século XVIII, e esclarecimento ao processo histórico que Habermas (1990) entende por racionalização, quando é posta a questão que as premissas do esclarecimento estão mortas, apenas as suas consequências estão em curso.

expressivo, o normativo e o político, assim como o cognitivo. Embora não possamos fazer da ação comunicativa habermasiana uma espécie de aplicação ao contexto de compreensão da ação educativa, sua forma fenomenológica de descrição da ação, a partir do conceito mundo da vida, se processa em operações de destranscendentalização.

As desconfianças sobre os fundamentos estáveis da ação pedagógica abrem a possibilidade da atitude hermenêutica que não se retira de nossa consciência⁶⁴ histórica de respeito ao outro, mas pode fazer o contraponto crítico e apontar possibilidades para a educação no jogo como canal de comunicação da multiplicidade e da diferença. Tais possibilidades trazem à experiência performativa, novas interpretações aos princípios rígidos da cientificidade e às diversas maneiras de se dizer, em favor da contextualização das condições contingentes da vida humana, ampliadas agora pela vivência do estranho e do inesperado. A educação pode valer-se, então, do enfoque performativo⁶⁵ para perceber o agente na singularidade e pluralidade como elementos para aprendizagem, desencadeados num mundo contingente pela relação com o outro, sendo esta uma experiência de limite da compreensão, daquilo que é indizível, inaudito.

Na perspectiva da ética, a performance realiza uma valiosa contribuição, porque ela promove formas de vida e indica possibilidades, abrindo uma peculiar presença da própria existência porque ela é capaz de unir no próprio momento que singulariza. A experiência estética atende ao interesse pelo outro sujeito, possível de ser justificado racionalmente na sensibilidade para perceber o outro em sua singularidade. Sendo a arte composta por metáforas⁶⁶, Hermann (2005) defende que a metáfora expõe o quanto a criação traz a radicalização da autonomia e a abertura que torna possível pensar as relações quase esquecidas entre ética e estética. Aqui cabe citarmos o mito de Prometeu enquanto uma metáfora para a educação que compreende o processo de humanização como ação criadora (para compensar sua fraqueza natural pelo trabalho). Assim, o homem pode adquirir talento e força que a natureza não concedeu através de um longo caminho de aprendizagem, de experiência e prática sensível. Somos construídos por

⁶⁴ A palavra *consciência*, no entendimento de Freire, Japiassú e Marcondes, é o conhecimento de algo partilhado com alguém. Sobre o assunto ver: JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 51.

⁶⁵ Num enfoque performativo de um participante da comunicação, um falante pode endereçar-se a um ouvinte, mas somente sob a condição de que ele – ante o pano de fundo de potenciais espectadores - consiga ver-se e compreender-se na perspectiva de seu interlocutor, bem como assumir-se na perspectiva do falante. Esta auto-relação, resultante da assunção do agir comunicativo interliga nexos transformacionais em contextos práticos de formação, da competência de falar, agir e julgar no cotidiano (HABERMAS, 1990a, 33-34).

⁶⁶ Na Poética, Aristóteles disse que a forma mais importante de argumentação metafórica é a baseada na analogia, que permite exprimir conceitos para os quais não existe um nome (BERTI, 1998).

metáforas inventivas de possibilidades, de novos vocabulários de reflexão que caracterizam nossas ações, nós mesmos e os outros, que fogem às descrições herdadas e se efetivam com o auxílio da sensibilidade estética. Como indicaremos a seguir, poderíamos aproximar a performance do performativo, levando em consideração o sentido que se dá a esse termo ao longo da tradição, no sentido de repensar suas bases sócio-antropológicas numa perspectiva educacional de permanente reconstrução da sociabilidade de nosso tempo, com referência à alteridade. Por esse caminho, “Austin dá os primeiros passos no caminho que leva a uma teoria da ação de fala, a qual liga as ideias da semântica da verdade com as da pragmática do jogo da linguagem” (HABERMAS, 1990a, p. 118), como trataremos a seguir.

1.4 Austin e Habermas - o ato performativo de fala

O filósofo Austin (1911-1960) com sua teoria dos atos de fala situa a linguagem humana no seio do processo comunicativo e defende que a linguagem é uma ação humana. A distinção da teoria dos atos de fala feita por Austin (1990, p. 119-120) revela que a linguagem comporta usos diferentes, sendo que os atos de fala integram os atos de fala *locucionários* (constatativos, vinculados ao conteúdo de uma oração, pois descrevem estados de coisas), *perlocucionários* (ação estratégica de agir que visa obter sucesso sobre alguém para satisfazer intenções particulares por ameaças, ofensas e até falsos elogios e ironias) e os *ilocucionários* (orações performativas e atos que têm força de ação voltada ao entendimento). Daí Habermas (1987, p. 375) complementa afirmando que “os efeitos perlocucionários são indícios da integração dos atos de fala em contextos de interação estratégica”, ou seja, “o emprego da linguagem orientada às consequências não é um meio originário de uso da linguagem”, mas parasitário de seu uso (falácia descritiva) para obter um efeito no interlocutor. Aqui, a comunicação é *subordinada* aos imperativos do agir racional orientado a fins. Deduz-se que é a partir dos componentes *ilocucionários*, baseados em relações linguísticas convencionais, isentas das assimetrias da manipulação teleológica (dos planos individuais de ação), que se torna possível o esclarecimento da noção de ação comunicativa voltada ao entendimento - acesso ao potencial das energias de ligação da linguagem (HABERMAS, 1987, p. 376-378). O importante desta teoria para a pragmática universal de Habermas é a constatação de que o ato de fala é uma ação (daí o seu caráter pragmático de realizar

ações, tais como prometer, coordenar, julgar, batizar, etc.), sendo fundamental o conceito de força *ilocucionária* - único que pode ser explicativo, por si próprio, da noção de *entender-se*.

Para Austin (1990), trabalhar a linguagem é condição de possibilidade para melhor conhecer a realidade. Austin afirma que, quando examinamos a linguagem e o uso de determinadas expressões, não estamos meramente analisando palavras e seus significados, mas procurando uma visão mais aguçada da linguagem e da realidade sobre a qual falamos e na qual agimos. Se o professor está destinado a agir, a comunicar, a linguagem é o espaço de constituição do sentido da realidade, pois sem a abertura polissêmica da comunicação não há racionalidade nem mundo. Na pluridimensionalidade dos atos de fala, Austin, com seu caminho linguístico-fenomenológico, considera a tese de que um ato de fala performativo é um agir humano, de caráter realizativo, pois revela que na fala autêntica ao dizer algo realizamos efetivamente a ação. Defende que somente a ação comunicativa possui uma radicalidade constitutiva porque todos os participantes perseguem com seus atos de fala fins *ilocucionários* com o propósito de chegar a um acordo interpessoal que sirva de base a uma coordenação dos planos de ação individuais. “Mas a racionalidade comunicativa corporificada em atos ilocucionários também se estende, para além de proferimentos verbais, a ações ou interações sociais” (HABERMAS, 2009, p. 117). Voltaremos a esses proferimentos interativos mais adiante.

A virada pragmática de Austin no contexto da teoria dos significados implica considerar que quando falamos (componente proposicional) também atuamos (componente performativo). Austin é que começa a delinear o programa de uma pragmática universal que não se apega apenas à análise do conteúdo proposicional dos proferimentos, mas inclui as expressões *ilocucionárias* como tradução de um desejo de compreensão imanente à fala, posto que a pragmática liga a ação e a expressão linguística. Os atos de fala de Austin, posteriormente utilizados por Habermas, podem ser descritos da seguinte forma:

O ato locucionário é essencialmente linguístico, sendo identificado por referência a determinada língua com as suas regras e convenções fonéticas, sintáticas e semânticas, e com sua função de referir, predicar etc. O ato ilocucionário é o ato propriamente dito, praticado ao se enunciar determinada oração com determinado fim convencional; e o ato perlocucionário é o resultado não convencional de certo ato ilocucionário (MARCONDES, 2000, p.19).

A natureza dinâmica de um ato de fala rerepresentado sob a forma da performance nasce de uma relação intersubjetiva, pois só tem sentido quando experimentado com o outro, promovendo reflexividade e criticidade. Como nos diz Austin, o que torna possível fazer uma promessa na vida real é a existência de procedimentos convencionais, de fórmulas que podem ser repetidas como as usadas em cena, pois o comportamento sério é a representação de um papel no contexto das normas de ação. Com efeito, Austin (1990) observa que a elocução performativa dita por um ator no palco é vazia, uma vez que ele *representa* um personagem mediante a forma da reprodução indireta. Em contrapartida, o professor é o autor do seu próprio *script*, pois não pretende representar um outro sujeito distanciado de sua linguagem e gestos, ou habitar um espaço e tempo fictícios, mas encena (não no sentido de representar mas de fazer frente) uma atualidade e um forte caráter público de interação com outros atores sociais (GOFFMAN, 1975). Desse modo, o performativo funciona e provoca consequências relevantes à ação quando coordena ações de diferentes participantes da interação. É evidente que “só o ato de fala realizado em cada momento e de modo atual, do qual depende gramaticalmente a promessa mencionada ou relatada em forma de citação é *eficiente para a ação*”, mantendo aberto o significado das expressões linguísticas conforme variam os contextos (HABERMAS, 1990, p. 275; grifos do autor). Isso mostra que “não somos, porém, somente seres pensantes. Somos também seres que agem no mundo, que se relacionam com os outros seres humanos, com os animais, as plantas, as coisas, os fatos e acontecimentos, e exprimimos essas relações tanto por meio da linguagem quanto por meio de gestos e ações” (CHAUÍ, 1999, p. 14). Mas a performatividade que se identifica com múltiplas vozes, ao se contrapor à representação, não estaria se diferenciando também da teatralidade? Na verdade, a performance provoca uma crise de representação do inteligível e muda o aspecto sob o qual este fenômeno é visto, porque não se justifica mais na descrição e adequação objetiva entre palavras e a realidade, mas impõe a presença, o imaginário e a subjetividade do agente (que questiona e cria expressões). Além disso, de Kant a Adorno a dimensão estética (nível pré-discursivo) exerceu a função de reconciliação entre sujeito e objeto, resistindo ao enquadramento no plano da representação e antecipando a reconciliação dos distanciamentos do conhecimento como contrapartida da dominação técnica efetuada pelo homem sobre a natureza. Adorno (1992, p. 14) defende o poder subversivo da arte pela “antítese social da sociedade” que inclui a expressividade estética, afirmando que “a identidade estética deve defender o não-

idêntico que, na realidade, é oprimido pela compulsão à identidade” da razão administrada⁶⁷. Tudo indica que o sujeito separado do seu outro (do não-idêntico) por um abismo seria incapaz de ação, tornando a prática danificada, ansiada, desfigurada e, *porque carente de todos estes elementos*, supervalorizada.

A pragmática universal defendida por Habermas acontece pela força ilocucionária (motivada pelo entendimento comunicativo) que determina a significação das pretensões de validade e o sentido de uma manifestação expressa abertamente. Segundo Habermas (1999, p.106), “os componentes ilocucionários expressam que o falante planeja explicitamente uma pretensão de verdade proposicional, de retitude normativa ou de verdade subjetiva”. A força ilocucionária assegura o diálogo entre diferentes mundos, pois “com a força ilocucionária de uma emissão pode um falante motivar a um ouvinte a aceitar a oferta que penetra seu ato de fala e com isso a contrair um vínculo (Bildung) racionalmente motivado” (HABERMAS, 1987, p. 358). Enquanto o agir comunicativo é motivado pelo sucesso da argumentação intersubjetiva que visa o entendimento mútuo, o agir estratégico, é intencionado pela ação bem-sucedida do falante para influenciar o outro em favor de si próprio. Habermas coloca questões sobre a teoria de Austin, afirmando que embora tenha méritos na descoberta dos atos locucionários e ilocucionários, mostrou incompletude no que diz respeito às pretensões de validade associadas aos atos de fala. Evidentemente, não existe mundo totalmente independente da linguagem, visto que a linguagem é o espaço de expressividade do mundo e a instância de articulação da inteligibilidade humana. A palavra carrega o saber subjetivo daquele que a profere, o seu reservatório de sentidos em função das experiências, da realidade, das ações e reflexões. Ao expressar linguisticamente tais percepções diante do público, os agentes acionam suas percepções na reconstrução de sentidos pela operatividade da comunicação humana que pode ser da ordem criativa do conhecimento, como “redes comunicantes” entre subjetividades, ou como uma patologia da comunicação, entendida como operação de transmissão.

⁶⁷ A teoria estética de Adorno (publicada em 1970, um ano após sua morte) parte de um paradigma centrado mais na *aura*. Por isso, na análise habermasiana (1994a), Adorno acaba sendo elitista e conservador ao reservar o acesso à obra de arte de vanguarda a uma minoria culta, fora do alcance das massas, que a transformaria em indústria cultural (mercadoria da arte, uma atitude padronizada de consumo). Além disso, ao preservar a autonomia da arte, evitando sua incorporação à vida, Adorno permanece fiel à visão burguesa da arte pela arte, enclausurando-se a ponto de perder o contato com a realidade que ela pretendia criticar e modificar. E parece dispensar a razão, uma vez que declara a obra de arte inacessível a uma conceituação controlável pelo pensamento, recaindo na crítica do performativo da linguagem, ao negar a vigência de uma racionalidade na estética. Cf. HABERMAS, Jürgen. Crítica conscientizante ou salvadora – a atualidade de Walter Benjamin. In: **Habermas**: sociologia. (Orgs. da coletânea B. Freitag e S. P. Rouanet). São Paulo: Ática, 1980, p. 183. (Grandes Cientistas Sociais).

Trata-se, aqui, de olhar e compreender a própria formação não como instrução ou mera transmissão de um conhecimento já disponível, mas como a formação de sujeitos agentes e produtores de conhecimento original, não discricionário e nem mecânico. No processo educativo o conhecimento tem sua única expressão na linguagem (instância intranscendível da expressividade humana) e não em fórmulas e verdades dogmáticas. A superação da ingenuidade do agir pedagógico assentado em técnicas e certezas implica, hoje, na tematização, não só da mediação pela consciência, mas também da mediação linguístico-expressiva. Isso modifica as práticas habitualizadas nos processos de aprendizado, ativado pela problematização das expectativas que guiam a ação e precisam ser postas à prova, como salienta Habermas (2009, p. 20), “do ponto de vista pragmático, os conhecimentos resultam do processamento inteligente de decepções performativamente vivenciadas” (falhas de comunicação, ausência de consensos que necessitam de problematização discursiva). O aspecto sob o qual certas coisas são vistas é explorado por Wittgenstein, que subverte frontalmente a concepção representativa da linguagem, apostando que a diferença nos modos de ver (correlações) faz a mudança, manifestada como *expressão na variedade da vida*, de percepções linguísticas diferentes (estado poético de Schiller). Essa estrutura reflexiva da ação de fala só foi reconhecida em todo o seu alcance após Wittgenstein, assunto que trataremos a seguir.

1.5 A dimensão performativa dos jogos de linguagem - Wittgenstein

Podemos dizer que Wittgenstein descobre o caráter de uso dos proferimentos linguísticos nas formas de vida naturais, nas práticas coletivas que usam regras sociais e interpreta a prática do “jogo de linguagem” (*Sprachspiel*) como um modo de ação comum a todos (HABERMAS, 1990a). Na verdade, o que muda não são apenas as linguagens, mas as múltiplas funções da linguagem, os seus limites e usos, os *modos de ver* o mundo nas sutilezas de olhar, do gesto e do tom. Daí que uma das principais tarefas da educação é mobilizar o diálogo e o olhar curioso do educando à sensibilidade, ao contato com a beleza e fascínio do mundo, para que esta alegria aumente em termos de habilidades e sensibilidades. Tudo indica que sem a educação das sensibilidades que

nos dá razões para viver, todas as habilidades e conhecimentos são sem sentido, porque são dependentes da compreensão dos diferentes jogos de linguagem.

O debate sobre a questão da performance na educação encontra respaldo no olhar lançado por Wittgenstein⁶⁸ com suas preocupações sobre linguagem, estética, cultura e arte. Temos aqui, então, o ponto de partida para a análise do horizonte da linguagem como ação viva no mundo, que articula *logos* (palavra) e *práxis* (ação) na dialética estético-expressiva, que remete à questão da performance. É elucidativo o fato de que Wittgenstein se tornou o mais conhecido teórico da guinada linguística justamente quando revisa criticamente a sua obra anterior (*Tractatus Logico Philosophicus*), e substitui a acepção da linguagem como descrição da realidade (normatização da linguagem presidida pelo ideal da univocidade), pela teoria dos jogos de linguagem. Wittgenstein, em sua chamada segunda fase teórica (*Philosophical Investigations*), procede ao significado das palavras a partir de jogos de linguagem e verifica a linguagem nas determinações das múltiplas formas de vida, caracterizada pela pluralidade do uso das expressões. Também passa a tratar do reconhecimento intersubjetivo das regras e vê a linguagem “pelos atividades com as quais ela vem entrelaçada”, sendo o significado linguístico dependente da interação de falantes, cujas regras pragmáticas são reconhecidas por todos nos jogos de linguagens (WITTGENSTEIN, 1979, p.19). Para que haja entendimento, além da ação, é necessária a interpretação dos diferentes universos discursivos para compreender o enunciado e sua expressão dentro de um jogo de linguagem. Em um jogo de linguagem as regras se expressam pela competência dos participantes que as dominam como parte de uma forma de vida. Para Habermas (1989a, p. 68), “Wittgenstein se serve das regras do jogo para aclarar este caráter de obrigatoriedade que encerra a validade intersubjetiva ou o reconhecimento intersubjetivo por parte do grupo de comunicantes”. Assim, quando aprendemos a usar termos e expressões, aprendemos, na verdade, jogos de linguagem

⁶⁸ Ludwig Wittgenstein (1889-1951) nasceu em Viena, de origem judaica, ocupou-se, inicialmente, com problemas práticos, de ressonância na *pureza* e *simplicidade* de gosto. No meio universitário, estudou engenharia e notabilizou-se por trabalhar com questões ligadas aos fundamentos da matemática e da lógica. Daí foi filósofo (na 1ª fase do *Tractatus* – defende a linguagem como representação dos fatos e tessitura plástica ordenada por regras das ciências naturais), professor no jardim de infância (2ª fase das *Investigações filosóficas* - desenvolve a noção de jogos de linguagem e de formas de vida como possibilidades da comunicação e forma de libertar o falar dos elementos de rigidez da construção mental) e dedicou especial atenção às linguagens e expressões, para conceder sentido ao uso apropriado das palavras. Para uma discussão da análise constituída linguística e hermeneuticamente, veja-se também: HEKMAN, Susan J. *Hermenêutica e sociologia do conhecimento*. Ed. 70. Rio de Janeiro, 1986.

(responsáveis pelos critérios da validade e das justificações) que dizem como usamos as palavras em determinados contextos e com quais intencionalidades.

Para um filósofo interessado no funcionamento da linguagem, nas cores e outras sensações, Wittgenstein considerava que as palavras formavam a fronteira do que se poderia discutir inteligivelmente sem regras, e que a linguagem estava intimamente ligada à vida social e pública, implicando sempre uma *forma de vida*⁶⁹ no mundo das práticas humanas. Wittgenstein passou a se expressar em paradoxos e parábolas, e descrevia a linguagem como múltipla, como um jogo, uma atividade que entramos, partilhamos e somos envolvidos, aproximando o conhecimento da vida prática e dos interesses coletivos. Contudo, se a linguagem faz parte da totalidade da atividade humana em sua expressão de vida, então, o único meio de saber o que é linguagem é olhar seus diferentes usos, que é dependente de necessidades, do meio, de desejos, emoções, capacidades sensoriais.

Conforme suas palavras, “as questões científicas podem interessar-me, mas de fato nunca me prendem. Isso só acontece com questões conceituais e estéticas”, entrando em cena uma reflexão sobre o sentido como uso das palavras em cada jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1980, p. 17). Embora Wittgenstein seja mais conhecido por suas contribuições à filosofia analítica da linguagem, também aborda em seus discursos pedagógicos e anotações dispersas, as questões estéticas⁷⁰. Para Ray Monk (1995, 361), “essas aulas são únicas no corpo de obras de Wittgenstein. Bastaria sua temática para singularizá-las, uma vez que tratou não de matemática ou de filosofia em geral, mas de estética e crença religiosa”. Tais noções surgem primeiramente no *Tractatus* em função dos valores e na fase posterior adquire um sentido diferente, sendo abordada no âmbito das regras gramaticais, quando o que importa é submeter às palavras a uma terapia a partir de seu uso no *jogo de linguagem*⁷¹. Com os *jogos de*

⁶⁹ O sentido de uma palavra depende da atividade em que está envolvida, do contexto, depende de hábitos e costumes aprendidos e ensinados, ideia formalizada através da expressão forma de vida. Lança luz sobre a questão o seguinte texto: GOTTSCHALK, Cristiane Maria C. O conceito de compreensão - a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: *ANPED*, 32ª Reunião, Caxambu, GT 17, 2009.

⁷⁰ O foco deste debate é o segundo Wittgenstein (após a obra *Tractatus Lógico-Philosophicus*, publicada em 1921), momento em que as observações sobre a estética serão expressas em dois livros póstumos, publicados respectivamente em 1966 (*Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief*) e 1980 (*Culture and Value*). As obras resultaram de anotações de aulas proferidas por Wittgenstein em 1938, em Cambridge e feitas pelos alunos do curso, em estilo informal. Tais notas/lições foram menosprezadas antes mesmo da publicação, pois Wittgenstein julgava que a fala livre comprometia uma melhor forma de expressão.

⁷¹ O jogo de linguagem consiste na totalidade de proferimentos linguísticos (que entrelaça a linguagem com a prática interativa na qual uma forma de vida se reflete e se reproduz) e atividades não-linguísticas

linguagem é introduzida, por Wittgenstein, a importância da *práxis* da linguagem, a multiplicidade das atividades com as quais está interligada, como algo vivo e dinâmico, que só pode ser entendido como integrante das formas de vida.

Em sua obra tardia, Wittgenstein encontra nos exemplos extraídos da música, da arquitetura, da pintura, da poesia, da literatura, expressões que envolvem os escritos de estética como apreciação (*Schätzen*), compreensão (*Verstehen*) em matéria de arte e explicação (*Erklärung*) e como uma forma de vida (*Lebensform*), influenciando nos sentimentos que acompanham os acontecimentos da vida (que não encontram suporte nas questões científicas). Ao abordar as questões estéticas no âmbito das regras gramaticais, nos chamados jogos de linguagem, Wittgenstein lança o olhar sobre as circunstâncias em que as palavras são ditas e afirma:

Se indagarmos como uma criança aprende a palavra ‘belo’, ‘magnífico’, etc, notaremos que ela aprende em geral a partir de interjeições [...]. O que há de extremamente importante quando se ensina são os gestos e mímicas exagerados. A palavra é ensinada como um substituto para uma expressão facial ou um gesto (WITTGENSTEIN, 1978, p. 4).

O ponto de vista da criança é sempre não-representacional, plástico, maleável, imaginativo, vivido com vigor e intensidade, que convive conosco, mas que transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. Cabe assinalar que Wittgenstein não parte de observações subjetivas (ou psicológicas), pois entende que a questão estética não se reduz ao “gostar” ou “desgostar” de uma obra, mas reside em entendê-la e aprender suas regras, padrões e critérios. Nesse contexto, a pedagogia exerce um papel importante quando preconiza o uso de imagens como forma de evitar os mal entendidos verbais, pois visualiza as semelhanças e diferenças, estabelece conexões para que as palavras façam sentido e procura um tipo de inteligibilidade que é diversa da que se obtém a partir da formulação de hipóteses explicativas. Em oposição à explicação de uma obra de arte nas ciências, Wittgenstein (1978) escapa às ponderações que ligam as explicações estéticas à psicologia e lança a ideia de estética como uma explicação por razões no âmbito da gramática profunda, pautada por regras não conformadas mas contingentes, cujo uso se origina e se transforma no curso da vida, pois serve para expressar padrões de correção.

entrelaçadas entre si. Para aprender uma linguagem exige-se o seu exercício numa forma de vida que articula as significações através do uso da linguagem dentro do contexto (HABERMAS, 1990a).

Wittgenstein nota que a mudança na percepção de um aspecto envolve nossas atitudes e reações frente ao que percebemos. Assim, situamos aquilo que aprendemos em outro contexto, detectamos novas conexões ou estabelecemos novas comparações dependendo da intenção (referindo-se tanto ao ouvir como ao executar). Com isso, o “ver como” para Wittgenstein não é ver no sentido habitual, mas situa-se entre o conceito de ver que constitui um estado, e o de interpretar diferentemente, que é uma ação e tem a ver com a vontade. Wittgenstein (1980) parece desestimular uma pedagogia da arte a partir da percepção de aspectos que obriguem a aceitar a explicação, sustentando que na compreensão estética a explicação não entra no jogo. Exibe então um paradoxo de que a visão ou a audição na percepção está próxima do pensamento, sempre aberta a outro sentido para o que é visto, que antes parecia ininteligível. A arte de educar, assim como a linguagem, precisa ser vista tendo como pano de fundo a cultura, fazendo sentido quando se chama a atenção para características despercebidas, colocando-a em um novo ambiente, em uma nova “forma de vida” que é sempre performativa. Nos exemplos que Wittgenstein dá, as palavras são usadas num sentido mais profundo, porque revelam a diferença que fazem em diversos pontos de nossa vida, quando gesticulamos com palavras sem saber como expressá-las. Wittgenstein defende que “é a prática que confere às palavras o seu sentido” para chegarmos à dúvida (princípio da atitude), e não ao uso prescritivo de enunciados que nada esclarecem (MONK, 1995, p. 502).

Em suas discussões sobre a estética, Wittgenstein (1980, p. 91) diz que “o gosto é um refinamento da sensibilidade; mas a sensibilidade nada faz, é puramente receptiva”, pois surge dotada de carga expressiva de um gesto ou um franzir de testa, capaz de expressar ou manifestar emoções, atitudes, etc. Ao dialogar com Wittgenstein, procuramos escapar às teorias educacionais que tomam o ensino homogeneizado (neutro), a partir do modelo referencial da linguagem (explicar um significado da palavra independente de seus diversos usos)⁷². A proposição só tem sentido quando está conectada ao mundo e tem referência na realidade, quando pode ser exibida nas formas de ação comunicativa (jogos de linguagem) do indivíduo, pois, a significação de uma palavra é seu uso na linguagem (WITTGENSTEIN, 1980). Como esclareceu

⁷² Como exemplo desse assunto, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que oferecem um modelo referencial para o ensino, elaborados didaticamente, desconsiderando conceitos como os de formas de vida ou de jogos de linguagem. Tais diálogos oficiais providos de controle e ritualização estratégica acabam protegendo os participantes de se exporem ao diálogo. O problema passa a ser então como explicar racionalmente a performance que tem seu cerne no movimento da ação e expressão (favorável à natureza dinâmica – rio heraclitiano), sem recair no puramente instrumental.

Wittgenstein, “o *telos* do entendimento mútuo é inerente ao próprio *medium* linguístico” (HABERMAS, 2009, p. 108), dado o seu caráter intersubjetivo de descentração das perspectivas de cada sujeito, tal como exigida dos participantes de um discurso performático. Pode-se dizer que Wittgenstein (1979) faz uma crítica à tradição *subjetivista e individualista* da linguagem, que se abstrai da sua função comunicativa e interativa, ao considerar as convenções e regras linguísticas como dados imediatos e não como resultado de um processo de socialização humana. Daí a linguagem, “entendida como tendo uma estrutura básica, uma forma lógica, desaparece, dissolve-se, fragmenta-se, dando lugar aos jogos de linguagem, múltiplos, multifacetados” (MARCONDES, 1997, p. 270). Assim, a significação de nossa linguagem é sempre provisória, porque “o uso concreto de palavras é marcado por muitas causalidades e arbitrariedades que não são, sem mais, redutíveis a razões explicativas” (OLIVEIRA, 1996, p. 132).

Wittgenstein⁷³, com sua passagem para uma concepção da linguagem, leva a sério a corporificação simbólica da razão no *medium* da linguagem e atribui à linguagem um caráter *formador de mundo*. Para Wittgenstein não importa o que está por trás das aparências e dos processos mentais, importa o que está manifesto, o que pode ser analisado nas diferentes mobilizações, isto é, nos diferentes usos de expressões linguísticas. Apesar de Wittgenstein não ter escrito propostas pedagógicas é considerado por seu biógrafo Ray Monk (1995) “um professor nato”. Suas ideias sobre linguagem e a pluralidade de formas de vida (a escola era vista como um miniteatro da produção de aprendizagem) produzem importantes reflexões no terreno da educação, como destaca Monk (1995, p. 185): “Em tudo o que ensinava, Wittgenstein procurava despertar nas crianças a mesma curiosidade e o mesmo espírito inquiridor que ele próprio aplicava a tudo aquilo que o interessava”.

O pensamento de Wittgenstein indica que o problema do sentido das palavras e frases só pode ser solucionado pelos contextos pragmáticos, sempre contingentes, plurais, dinâmicos e passíveis de revisão, pois a semântica somente atinge a sua potencialidade por meio do saber implícito e holisticamente estruturado da *imagem do mundo*. Caso contrário, a consideração linguística torna-se uma armadilha “essencialmente abstrata, como é o caso da teoria da significação tradicional para quem a linguagem é, em última análise, puro meio de descrição do mundo, sem a percepção

⁷³ Wittgenstein (1979) toca as premissas da filosofia da consciência e, mais tarde, abandona a concepção de uma linguagem universal, transparente, que reproduziria fatos. No entanto, mantém o caráter formador de mundo da linguagem, mesmo quando situa sua espontaneidade transcendental não mais na dimensão da representação, mas na da ação.

de que a significação de uma palavra resulta das regras do uso seguidas nos diferentes contextos de vida” (OLIVEIRA, 1996, p. 139). A partir da virada pragmática fundada no uso de jogos de linguagem de Wittgenstein⁷⁴, inicia-se uma bem-vinda destranscendentalização da linguagem que, ao mesmo tempo, nivela a dimensão cognitiva da argumentação. De acordo com Habermas (2009, p. 82), “na medida em que transfere a espontaneidade formadora de mundo para a variedade dos jogos de linguagem e formas de vida históricos, Wittgenstein sela o primado do *a priori* de sentido sobre o estabelecimento de fatos”.

No entanto, Habermas (1989a) se mostra contrário a Wittgenstein em relação a redução da identidade dos significados ao reconhecimento intersubjetivo de regras (convenção semântica), descuidando do emprego das manifestações e do sentido das relações que podem ser estabelecidas na ligação da linguagem com o mundo. Nas palavras de Habermas, Wittgenstein expõe suas verificações à correta utilização de regras conceituais e não “[...] no plano de uma pragmática de orientação empírica, que, em um marco não especificamente linguístico, apreende os processos de emprego da linguagem como formas de comportamento controlado por signos ou como fluxos de informação” (Ibid., p. 77). Habermas diz que tanto a abordagem que prioriza a lógica da linguagem (analítica), a partir da representação e das relações entre as sentenças e os fatos, quanto a semântica (conteúdo hermenêutico), circunscrita por suas características gramaticais, caem no engano de desconsiderar o modo de ver pragmático da comunicação, permanecendo guiadas pelo emprego de frases não-comunicativas (egocêntricas). “Enquanto a análise semântica se concentra na visão de mundo linguística, para a análise pragmática a conversação está em primeiro plano” (HABERMAS, 2009, p. 65), pois estuda a linguagem enquanto processo intersubjetivamente compartilhado e não como estrutura. Do ponto de vista da pragmática da conversação, a superação pode ser encontrada em Humboldt (1767-1835) que traça “os contornos de uma arquitetura da filosofia da linguagem que até hoje permaneceu decisiva para uma transformação pragmática da filosofia kantiana” (HABERMAS, 2009, p.73). Tal análise inicia pela linguagem transcendental, que é vista como pensamento formador que inclui cognição e cultura, e passa pelo sentido intersubjetivamente partilhado e socialmente corporificado, cujo conhecimento

⁷⁴ Essa espécie de “guinada pragmática” em estética foi sugerida por Wittgenstein. Cf. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Estética, psicologia e religião*. São Paulo: Cultrix, 1970, p. 15-16.

dinâmico e aberto ao futuro vincula-se ao processo de entendimento da totalidade linguística que se compõe do sistema de regras gramaticais e da fala.

Para tornar clara a exposição, no próximo capítulo abordaremos o renovado interesse por questões de um realismo pragmático do conhecimento, que segue a perspectiva do kantismo linguístico⁷⁵, para trazer à tona mais alguns elementos que auxiliem a compreensão da performance, enquanto esboço de origem estética e elemento à ação discursiva.

⁷⁵ Para Habermas (2009, p. 16), o pragmatismo kantiano “apóia-se no fato transcendental de que, deixando afetar-se por razões, sujeitos capazes de falar e agir podem aprender - a mais longo prazo, *não podem não aprender*”, pois *criam mundos e agem autonomamente*. Nesse sentido, os sujeitos aprendem tanto na dimensão cognitivo-moral de suas inter-relações como na dimensão cognitiva e estético-expressiva de seu trato com o mundo. Segundo Kant (1980, p. 160), “para que um ser ao mesmo tempo racional e afetado pelos sentidos queira aquilo que só a razão lhe prescreve como dever, é preciso, sem dúvida, uma faculdade da razão que lhe *inspire um sentimento de prazer* no cumprimento do dever”.

II A DIMENSÃO ESTÉTICA DA PERFORMANCE PEDAGÓGICA

2.1 A performance em Kant e Habermas

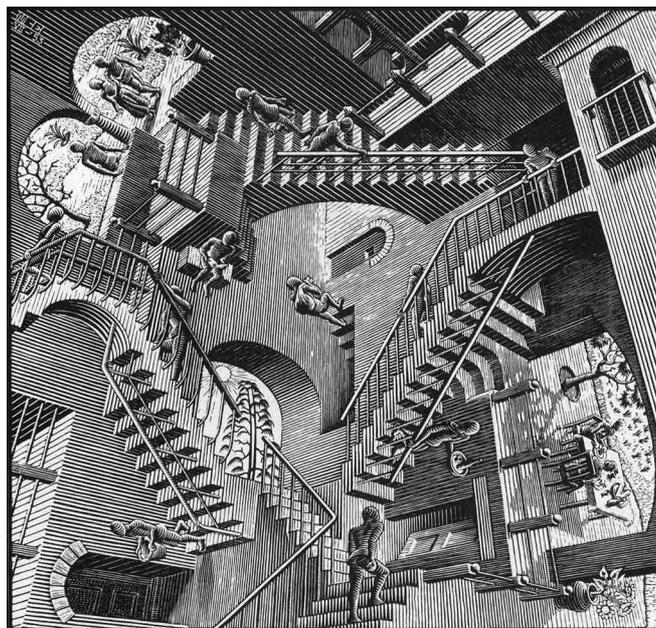


Figura 1 – *Relativity* (1953) - Maurits Cornelis Escher

A litografia de Escher remete para um jogo de diferentes mundos, perspectivas, desestabilizando hábitos e expondo os limites dos sentidos humanos. Trata-se de uma obra paradoxal e multifacetada, que não obedece às leis da gravidade e estabilidade no tempo e no espaço, sendo impossível aos sujeitos estarem no mesmo andar, porque eles têm diferentes percepções de horizontalidade e verticalidade (tal como os modos de olhar - Wittgenstein), embora usem a mesma escada. Trazemos esta imagem para enfatizar que, assim como a perspectiva cria novos mundos e novas possibilidades, a dinâmica da performance aguça nossa capacidade de olhar sob outra perspectiva, de expor os limites do dogmatismo e as possibilidades do pluralismo de valores e de discursos, na medida em que nos possibilita uma correspondência no pensar e no agir. Podemos dizer que a performance amplia a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos. Embora a performance no contexto contemporâneo também passa por esta crise provocada pela nova configuração social, com as múltiplas possibilidades que se apresentam (de ir e

vir), com os caminhos levando a lugares diferentes, porém não opostos nem lineares. O pensamento estético se irradia no movimento da racionalidade comunicativa de Habermas, oferecendo à educação uma expressão linguística mais humanista que trabalha com as potencialidades humanas e com as diferentes interpretações, sem reducionismos ou uniformizações teóricas. Tal racionalidade performativa não abandonaria a fecundidade da multiplicidade, mobilidade e corporeidade, apenas permitiria que ela entrasse em interação no tempo que une o homem e o mundo.

A despotencialização dos atos de fala reside no fato de que tais atos estão privados de sua força ilocucionária coordenadora da ação, desobrigando os participantes da interação a entender-se a respeito de algo no mundo. As pressuposições idealizadoras da ação comunicativa cotidiana estão no esforço de cada um em contribuir de maneira informativa, em dizer algo relevante, em ser sincero e omitir enunciados obscuros, ambíguos e prolixos. Para Kant (1995; 1996), a estética é uma atividade do juízo reflexiva (dependente da multiplicidade da experiência), assim como a arte⁷⁶ de educar, e precisa estar interconectada com a faculdade de pensar o particular contido no universal⁷⁷. Deste ponto de vista, “[...] a arte tem sempre uma determinada intenção de produzir algo” (KANT, 1995, p. 152). Interessa na leitura kantiana a expressão das ideias estéticas (não como perfeição confusa) como fundadoras de uma singularidade da condição humana (sentimento de promoção da vida) e o quanto sua produção ainda traz atualidade para pensarmos uma educação preocupada com a performance no contemporâneo. A ideia que gostaríamos de pôr à prova poderia ser enunciada do seguinte modo: É possível oferecer uma justificação discursiva à estética mediante uma reformulação pragmático-linguística? É digno de nota que este ensaio não é sobre a filosofia da arte, mas algo muito mais modesto visto sob a perspectiva da arte, que é a questão da performance. É necessário retomar aqui o processo de constituição do sujeito que revela a ideia que o homem grego falava pelo coletivo enquanto o indivíduo moderno apenas em seu próprio nome, engendrando assim, a separação entre racionalidade e sensibilidade. Para Habermas (1990a, p. 153), “a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de vozes [...]”, pois à medida que todos os participantes da discussão têm o direito de se expressar, levantando dúvidas sobre as

⁷⁶ A rigor dever-se-ia chamar de arte (habilidade humana atuante segundo intenções) somente a produção mediante liberdade isto é, mediante um arbítrio que põe a razão como fundamento de suas ações (KANT, 1995, p. 149).

⁷⁷ O universal é atingido pelo jogo livre da imaginação e do entendimento e guiado pela autodeterminação através da razão prática que permite maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o agir.

pretensões de validade assumidas, ficam resguardadas as singularidades. Em outras palavras, quando as motivações linguísticas saem dos limites da subjetividade em favor da intersubjetividade justificada no agir comunicativo, é restabelecida a unidade e uma nova mediação entre a teoria e a práxis.

Kant (1995) chama a atenção no sentido de que nossos sentimentos não devem ser simplesmente ignorados, mas precisam ser modificados de modo a auxiliar na harmonia entre nosso ser sensível e racional. E no âmbito da sensibilidade, da imaginação (não totalmente desvinculada do entendimento no dizer de Kant), situam-se as expressões da experiência, da percepção e do juízo estético que se modificam no processo vivido. Podemos afirmar que as proposições de Kant postulam as bases de uma nova concepção de educação baseada no juízo reflexionante, em que a formação se efetiva pelo livre jogo das faculdades, conferindo autonomia ao sujeito pelo entendimento intersubjetivo.

Vale pontuar que a estética foi praticada durante muitos séculos com a finalidade de visar à perfeição do conhecimento sensível⁷⁸, à natureza, à sensibilidade e à experiência empírica dos sentimentos, da beleza e da arte. Embora Kant recuse a denominação estética concebida por Baumgarten⁷⁹, em 1790, adere ao termo por ele proposto, superando o racionalismo inicial do conceito e criando a autonomia dos juízos estéticos e sua radical subjetivação. Infere-se daí que as categorias do conhecimento são condicionadas pelo estético (juízo de gosto que faz com que o gostar se comunique) que amplia a possibilidade de abordagem dos objetos para além da percepção e do sensível, atingindo uma racionalidade que habita a imaginação. Tal concepção de estética dá à arte um valor cognitivo porque permite identificar um substrato transcendental na materialidade sensível, perceptível, que conjugaria de forma orquestrada a sensibilidade e a racionalidade.

⁷⁸ Suas origens remontam a experiências realizadas no campo da acústica (som, voz) pelos pitagóricos (séc. VI e V a.C.). Mas foi Platão com o diálogo *Hípias Maior*, o primeiro a desenvolver em seus escritos reflexões sobre a estética, no qual Sócrates e o sofista Hípias discutem acerca da definição do belo. Percebe-se que as principais diferenças entre Platão e Aristóteles referem-se à questão das Ideias ou Formas, cujo maior crítico foi o próprio Platão no *Parmênides*. Hoje, os comentaristas estão revendo a recepção de Platão e Aristóteles que, por influência histórica, estiveram sempre em contraposição, quando na realidade, sob a perspectiva metafísica, existem mais aproximações do que diferenças. Em relação à essência da linguagem humana e de sua função no conhecimento, Platão posiciona-se na defesa de que por meio da linguagem uma expressão adquire sua significação (teoria semântica), afirmando, portanto, a correspondência fundamental entre linguagem e ser. Reconhece que a palavra é, ao mesmo tempo, uma e múltipla, pois é uma palavra que dizemos uns aos outros, mas sua unidade se desdobra sempre de novo na fala articulada.

⁷⁹ Alegando que o excelente pensador analítico Baumgarten, nutria a falsa esperança de submeter a avaliação crítica do belo a princípios racionais e de elevar as regras da estética à ciência (KANT, 1983, p. 45).

Um divisor de águas no modo de conceber a ação do sujeito no mundo é Kant (1724-1804), que embora não trate diretamente da performance, deixa entrever em seus discursos as disposições estéticas e linguísticas em que se fundamenta a unidade do conhecimento nas realizações produtivas da imaginação e do intelecto. A partir de Kant a discussão sobre a estética ganhou, no âmbito do Iluminismo, foros de cidadania, articulada a processos intramundanos de aprendizagem. Segundo Kant (1995), *conceitos sem intuições são vazios*, ou seja, é inócuo um conhecimento sem uma contrapartida sensível, pois sua disseminação é a causa de uma assumida incompreensibilidade de seus resultados científicos.

O aparato perceptivo, relativo à apreensão do mundo, adquire diferentes contornos nas formulações clássicas de Kant (1995), cujas pretensões apontam para uma estética que se orienta numa investigação de prazer estético, ou seja, na atividade reflexiva fundamentada na tensão iniciada no livre jogo entre imaginação e racionalidade, que tem a capacidade de humanizar⁸⁰. Nesse aspecto, “o prazer estético não se define tanto como aquele que o sujeito experimenta pelo objeto, mas como aquele prazer que deriva da constatação de pertencer a um grupo – em Kant, a própria humanidade como ideal – unido pela capacidade de apreciar o belo” (VATTIMO, 1996, p. 45). Kant, na sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, busca flexibilizar a estrutura monológica do sujeito e vê a necessidade de proceder a análise crítica da própria razão como meio de estabelecer os limites e possibilidades para o conhecimento humano (sujeito cognoscente), a partir da sensibilidade (que nos dá os objetos) e do entendimento (que pensa esses objetos).

A dimensão estética exerce a função de reconciliação entre sujeito e objeto, sendo que só pela conjugação dessas duas fontes é possível ter a experiência do real. Para utilizarmos as palavras de Kant (1995, p.142), “a aptidão do homem para comunicar seus pensamentos requer também uma relação entre a faculdade da imaginação e o entendimento para remeter intuições a conceitos e por sua vez conceitos

⁸⁰ Para Kant (1995, p. 199-200), a propedêutica de toda a arte bela encontra-se nos conhecimentos prévios que se chamam *humaniora*, presumivelmente porque humanidade “significa de um lado o universal sentimento de participação e, de outro, a faculdade de poder comunicar-se íntima e universalmente”. O reconhecido pai da pedagogia moderna elaborou três conceitos ainda hoje referenciais para a discussão sobre a arte. O primeiro é a formulação do belo como juízo reflexivo e não como mero reflexo ou imitação da natureza. O segundo conceito é a noção de que existe uma relação entre juízo estético e sujeito, entendido aqui como sujeito de natureza subjetiva. Por último desenvolve a ideia de que o juízo estético, assim como o juízo teleológico tem uma finalidade orgânica e objetiva, sendo ambos do domínio reflexivo e de finalidade moral, que é o agrado desinteressado - do belo. Surge daí a impossibilidade de colocar o estético a serviço de fins alheios a ele.

a intuições, que confluem em um conhecimento”. No projeto kantiano, o conceito de imaginação (talvez ligado ao entendimento do sujeito), é vital para o abandono do racionalismo e de suas repercussões dogmáticas, especialmente no relacionamento da intuição sensível com o *esquematismo*⁸¹. Então, a faculdade da imaginação é criadora da multiplicidade sensível aos conceitos e coloca em movimento a faculdade de ideias intelectuais (a razão), ou seja, põe a pensar levando em conta nosso sentimento de vida como *mediação necessária* ao processo de conhecimento. A rigor, Kant define a faculdade de ajuizamento como aquilo que torna o nosso sentimento universalmente comunicável em uma representação dada. De acordo com a sua tese (Ibid., p. 38), “[...] a faculdade de juízo estética nada acrescenta ao conhecimento dos seus objetos e por isso apenas tem que ser incluída na crítica do sujeito que julga e das faculdades de conhecimento do mesmo”. Isso revela que os momentos estético-expressivos são constitutivos de nosso saber e inevitavelmente de nossa construção da realidade, visto que imaginamos. Assim, o que Kant circunscreve mediante o termo *beleza* é o que gostaria de designar como a autenticidade do sujeito e do objeto artístico, visto que é pelo ato reflexivo que experimentamos o prazer estético⁸² (a alegria estética). Esta é intrinsecamente comunicável e comunicativa.

Ao empreender uma das muitas tentativas de divisão das belas artes⁸³, Kant parte da expressão de ideias estéticas, segundo a disposição de uma linguagem, e vê a arte,

como o modo de expressão de que os homens se servem no falar para comunicarem-se entre si tão perfeitamente quanto possível, isto é, não simplesmente segundo conceitos mas também segundo suas sensações. Este modo de expressão consiste na *palavra*, no *gesto*, e no *som* (articulação, gesticulação e modulação). Somente a ligação destes três modos de expressão constitui a comunicação completa do

⁸¹ A imaginação, através do *esquematismo*, produz a unidade entre sensibilidade e inteligência. O *esquematismo* é o único mecanismo através do qual pode haver a aplicação das categorias (conceitos) às intuições sensíveis, ou seja, refere-se à multiplicidade sensível inerente aos conceitos fundamentais que geram conhecimento. Tal conceito depende de um desempenho reflexivo dos sujeitos para sua realização, que ultrapassa a mera subjetividade em favor do discurso intersubjetivo. Mas, na cultura administrada a função do esquematismo é tomada do sujeito pela indústria cultural que oprime como valor de troca e de uso (DUARTE, 2008).

⁸² A estética é, num sentido amplo, uma forma que, através da beleza, busca cativar e interessar por meio do prazer estético, e assim, repensar e transmitir um conteúdo a alguém. Um professor, por exemplo, busca através de seu plano de aula e por meio de sua maneira de expressar este plano transmitir, recriar e problematizar conteúdos aos educandos. Ele é, em essência, um esteta.

⁸³ Segundo Kant (1995), há somente três espécies de belas artes que seria uma arte livre: as *elocutivas* (são a eloquência e a poesia), as *figurativas* (da expressão por ideias estéticas e na intuição dos sentidos) e a arte do *jogo das sensações* (enquanto impressões externas dos sentidos, das sensações do ouvido e da vista).

falante. Pois pensamento, intuição e sensação são assim simultâneos e unificadamente transmitidos aos outros (KANT, 1995, p. 165-166).

Tal citação revela que a mobilização do saber tem compreensões estéticas de espaço comum ao ser humano, e que, portanto, negar essa realidade sensível que situa um juízo de gosto no plano da fala cotidiana, seria negar a própria comunicação e sua sociabilidade. A capacidade de julgar⁸⁴ do ser humano não é formada nem por paradigmas, nem por regras, mas pelo fato de estar diante do outro e em comunicação com o mundo. A partir dos esforços teóricos de Kant, torna-se possível pensar a performance como um modo de sensibilidade para a vida, visto que o desenvolvimento dos sentimentos pode auxiliar na consideração das questões morais e na reconciliação entre nosso ser sensível e racional. A maneira livre e desinteressada de ver a arte em Kant não termina no gozo estético, mas na comunicação de seu entusiasmo com o outro e com o mundo que habita, em intercâmbio comunicativo, que é a melhor forma do homem entrar em contato consigo mesmo⁸⁵. Nessa perspectiva, o juízo do gosto é entendido e compartilhado intersubjetivamente, pois é uma formação de cultivo histórico de ampla significação para a cultura, em favor de um projeto pedagógico e político. Para Kant, a racionalidade comunicativa não é destituída de corpo, como se fosse a espontaneidade de uma subjetividade constitutiva do mundo (em si mesma) e alheia ao mundo. Por certo, isto ocorre pelo fato de que:

Kant, como é sabido, une ao conceito de conhecimento as realizações sintéticas da faculdade produtiva da imaginação e do intelecto, através da qual a variedade das sensações e das representações é organizada na unidade de experiências do juízo. A apreensão na contemplação, a reprodução na imaginação e a reconhecimento no conceito constituem ações espontâneas, que atravessam aquilo que é múltiplo, recolhendo seus elementos e unindo-os numa unidade (HABERMAS, 1990a, p. 160).

Diante dessas considerações, Habermas (1990a) defende que não é possível abdicar o universalismo da tradição kantiana, pois no próprio conceito de racionalidade

⁸⁴ Julgar significa para Kant trazer a multiplicidade das intuições dadas na imaginação, sob a unidade do entendimento.

⁸⁵ Aqui, Kant (1995) nos alerta para a questão de que uma língua não deveria constituir-se somente a partir do uso, mas também da razão, no sentido de pensar por si e jamais passivamente. Nesse entendimento, uma língua desprovida de razão cede à heteronomia, isto é, ao preconceito, derivando juízos falsos. Isso porque os enganos e confusões criados pela linguagem não são males que afligem apenas o filósofo profissional, mas ameaçam constantemente a experiência de todos. Para Kant (1996, p. 17), “é entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação”, pois é dela a arte de humanizar o homem durante o processo educativo.

comunicativa manifesta-se o consenso como uma forma de garantir a unidade percebida na multiplicidade de vozes, abrindo espaço à contingência e à pluralidade. Por isso, nos discursos ético-existenciais a razão e a vontade determinam-se reciprocamente, sendo que a vontade permanece enraizada no contexto tematizado da história de vida que é formadora do mundo. A emancipação intelectual proposta, faz Gumbrecht (1999, p. 52) conferir a Habermas o título honorário de um “filósofo da reeducação”, por assumir uma função educativa baseada nas premissas universalistas do iluminismo com iniciativas e intervenções que influenciaram a reflexão sobre a superação do passado. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência estética como uma faculdade de ajuizamento análoga à consciência teórica e à consciência moral pode ser reconstruído como um processo de aprendizado, portanto, como um resultado da abstração reflexionante de ações. A partir de uma discussão contemporânea, torna-se possível, segundo Barbosa (2003), uma reconstrução da crítica kantiana da faculdade do juízo estética mediante as reflexões de Habermas sobre o desenvolvimento do eu e da competência interativa, permitindo-nos novas maneiras de olhar, sentir e agir.

Trazendo essa discussão para a dimensão da performance, podemos dizer que a ação do educador é, ou deveria ser, uma realização estética, bela, livre, imaginativa e viva (porque tem o poder de transformar). Convém destacar que a liberdade do agir não se encontra somente no arbítrio da vontade, mas na convergência, na sinergia entre o comportamento cotidiano e o formal, ou seja, a liberdade está no dar condições à vontade, mas de maneira regrada e não restrita à lei que embota a sensibilidade e aniquila a singularidade humana.

Convém destacar que “hoje nós reconhecemos que o estético já pertence à camada fundamental do conhecimento e da realidade” (WELSCH, 1995, p. 16), pois traz o estranho, a inovação e a pluralidade para o plano da interpretação e problematização do agir. Daí que todo o argumentar prático-moral (ético e político) é perpassado por momentos estéticos, pois a própria imaginação se transforma em conteúdo da vida. Assim como em inúmeras variantes, a oposição entre racionalidade e sensibilidade aparece como algo profundamente questionado em todas as esferas da vida, perpetuando a superioridade do conceito/teoria sobre o sensível (mundo vital da práxis) e a fragmentação dos conhecimentos (cuja representação goza de um primado sobre a comunicação). Nesse âmbito, o reconhecimento do outro e a preocupação com os danos que nossas ações podem causar são deixados de lado em favor de um individualismo exacerbado. Por isso, introduzimos a alternativa de que o pensamento e

ação pedagógica precisam ser mediados por uma *racionalidade performativa* que possa contemplar todas as dimensões da *formação e realização humana*, que fora idealizada para o homem moderno libertar-se da camisa-de-força da sociedade medieval assumindo a *responsabilidade para suas atuações* (FLICKINGER, 2009). Essa iniciativa envolve sujeitos capazes de falar e agir, enredados em práticas comunicativas, mostrando que eles não podem evitar regular-se por normas e afetar-se por razões em seus pensamentos e ações, assunto que merece uma investigação mais profunda.

2.2 A performance reside na linguagem como devir intramundano

O acesso à problemática da racionalidade é traçado por Habermas (1987) a partir da reconstrução racional das interações linguísticas, interpretando a racionalidade enquanto agir comunicativo, com o propósito de restabelecer a unidade e uma nova mediação entre a teoria e a práxis, e evitar a abstração da dinâmica do saber. Isso se deve ao fato de que a linguagem, de acordo com Habermas, apresenta um *telos* de entendimento que possibilita uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo, que ao partir das pretensões de validade das interações linguísticas nos permitem pressupor a formação de consensos, livres de qualquer tipo de coerção. "A teoria da ação comunicativa se propõe como tarefa investigar a 'razão' inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão" (HABERMAS, 1989a, p. 506). Entretanto, o filósofo deixa claro que a relação falante-ouvinte é uma simples comunicação. Assim, para que haja uma ação performativa é preciso uma problematização do que ocorre no cotidiano, das próprias falhas do consenso para justificar as razões discursivas, ou seja, é necessário trabalhar o discurso, a ação comunicativa. Os processos no mundo mediados pela linguagem estão inseridos em um contexto formador de mundos artísticos e literários, análogos aos correspondentes sistemas culturais de ação que administram as capacidades de solucionar problemas técnicos.

É assim que Husserl (1859-1938), considerado o pai da fenomenologia, procede, mais tarde, uma análise "estética" (no sentido kantiano) e desenvolve os conceitos de corpo vivido (*Leib*) e mundo da vida (*Lebenswelt*) para mostrar o papel do *corpo estético*, precisamente por causa de sua intersubjetividade inserida desde sempre num

mundo de vivências⁸⁶. Husserl defende uma teoria da evidência (verdadeiro é aquilo que é evidente) e afirma que estamos desde sempre em contato com as coisas, e conseqüentemente atuando de forma dinâmica, interagindo e influenciando no curso das ações pedagógicas por *atos intencionais* do falante. O filósofo também visualizou que a intenção ultrapassa a si própria, que há sempre uma dimensão imanente que estaria presente em todo ato de pensar (o impensado), um horizonte oculto que é condição para a própria constituição de sentido.

Pois enquanto a consciência transcendental se desmorona no pluralismo de mônadas⁸⁷ individuais fundadoras de mundo, se mostra o problema de como desde o ponto de vista delas pode ficar constituído um mundo intersubjetivo em que cada subjetividade poderia sair ao encontro das demais não como um contra-poder objetivante mas sim em sua espontaneidade originária, promotora de mundo (HABERMAS, 1990a, p.52).

Contraditoriamente, parece que quanto mais progride a formação, mais diverso é o desenvolvimento das manifestações vitais quanto às capacidades de sensibilidade e entendimento pelas coisas da própria vida e pelo depósito de auto-evidências ou de convicções inquestionadas. Habermas (1990a, p. 88) afirma que Husserl recupera a “prática natural da vida e da experiência do mundo como sendo o fundamento reprimido do sentido”. Entretanto, padece de um unilateralismo culturalista, relativizando a interação social e a socialização. Por isso, a experiência que se apresenta em enunciados empíricos não é mais derivada da faculdade subjetiva da sensibilidade, por meio da auto-observação do sujeito (esfera da consciência em Husserl), agora ela é analisada da perspectiva de um ator envolvido, no contexto que põe à prova as ações guiadas pela experiência (HABERMAS, 1990a). Partindo da versão fenomenológica, Heidegger (1987) desenvolve um conceito de verdade como desocultamento (*aletheia*), que implica incluir na razão o tema da temporalidade (e historicidade) tornada possível pelo

⁸⁶ É o mundo da experiência original básica em busca de mais sentido para evidenciar o saber prévio para intuir novas possibilidades. A partir das palestras sobre *Krisis* (meados de 1935), Husserl enfatiza o significado da vida humana, em tempos de incertezas e ameaças, numa teoria de constituição intersubjetiva que tenha alcançado sua plenitude. Também teceu considerações sobre nossa historicidade, pela sedimentação e transmissão de legados e tradições, em conjunção com o enraizamento corporal, em nossa incessante constituição de objetividades. Acerca do assunto, veja-se: OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de & SOUZA, Ricardo Timm de. *Fenomenologia Hoje: significado e linguagem*. Vol. 2. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

⁸⁷ “Apesar da denúncia do caráter monádico dos jogos de linguagem de Wittgenstein ter se tornado uma crítica de reserva da sua abordagem (Gellner, 1974; MacIntyre, 1974:71; Wellmer, 1971:30), esta posição foi atribuída a Wittgenstein em grande parte com base no seu silêncio sobre tal questão” (HEKMAN, 1986, p. 182).

caráter de finitude do saber-ser, que implica uma presença, uma conduta, um *Dasein*⁸⁸. Nessa tendência, proposições estão corretas quando podem ser inseridas sem contradições no contexto da teoria já aceita. Pertence à existência situada histórico e corporalmente “o ser-aí humano que tem de apoderar-se do horizonte de suas possibilidades e responsabilizar-se pela sua própria existência”, sendo exigida a autoria pelo projetar existencial no mundo. (HABERMAS, 1990, p. 205-206). Nesse enfoque, o ser em sua autenticidade assegura-se na dimensão dialógica, revelando a instância performativa da linguagem como alternativa expressiva ao relacionar-se mediante o conhecimento e a ação, recusando-se o modo de vida do deixar-se levar (decadência). Como veremos em outro contexto, a mudança de perspectiva da atividade solitária com respeito a fins para a interação social, permite processos de entendimento recíproco que mantêm presente o mundo como pano de fundo de mundos da vida compartilhados intersubjetivamente.

Posteriormente, com a célebre frase “a linguagem é a casa do ser”, Heidegger (1987, p. 149) atribui à essência da palavra o potencial de dar sentido as coisas, ao fazer aparecer, tornando-as presentes. Com isso, lança a hipótese ontológica heideggeriana, segundo a qual o mundo assim como o ser se torna iluminado pela palavra que abre horizontes de sentido para a verificação de proposições. O ser humano, como ser-no-mundo pela palavra, obtém também sua condição de possibilidade pela palavra. Assim a linguagem é condição do próprio ser no mundo, e dada a historicidade e a pluralidade da linguagem, sua dimensão ontológica consiste na capacidade de abrir o mundo e a própria subjetividade histórica e culturalmente determinada. Mas como afirma claramente Heidegger (1987, p. 171-172), “[...] a palavra, que não é em si mesma coisa alguma, nenhum algo que ‘é’, nos escapa. [...] a palavra, o dizer, não tem ser”. Estranhamente, “[...] a fala não é simplesmente uma capacidade do ser humano” (Ibid., p. 192), porque a linguagem (performativa) não é o já pensado, mas o que faz pensar e irrompe com a palavra.

⁸⁸ Heidegger, em *Ser e tempo*, entende *Dasein* como estruturas transcendentais que se apresentam destranscendentalizadas na busca do sentido do ser (finitude reveladora da força da linguagem), formalmente como *compreender*. A compreensão é um fenômeno universal que caracteriza a vida do ser humano que é temporal, pois todo saber tem por base uma precompreensão que o antecede.

Heidegger⁸⁹, na obra *Ser e Tempo*, critica seu mestre Husserl ao admitir que *conhecer em si mesmo* se funda no *ser-no-mundo*, na existência prática, posicionando-se contra o conceito de subjetividade transcendental husserliano, de uma redução à consciência e da fundamentação do conhecimento nas evidências originárias do mundo da vida. Para Heidegger, o mundo emerge como uma questão prática da existência, sendo a experiência estética constituinte da experiência originária, performativa. Por isso o artista é a origem da obra, assim como “a obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinho o outro”, em sua mútua referência constituem-se no *pôr-se-em-obra*, através da arte (HEIDEGGER, 2010, p. 37). Nesse aspecto, Habermas sofre influências no tocante a história do ser (a experiência da arte como acontecimento do ser, como devir ao mundo), estabelecendo na linguagem a possibilidade de desenvolver uma nova teoria crítica, mas aduz:

Com a pergunta de Heidegger pela constituição existencial de um ente que se distingue pelo fundamental traço da compreensão, o que se afirma, no fim das contas, é um interesse semântico pela pré-compreensão linguisticamente articulada do mundo com um todo. Aspectos intramundanos do uso da linguagem passam para segundo plano em relação à sua função de abertura ao mundo (HABERMAS, 2009, p. 12).

Inspirado no princípio de uma intencionalidade *atuante* em Husserl, o filósofo Merleau-Ponty, na obra *Fenomenologia da percepção*⁹⁰, complementa a preocupação em não fazer um corte entre inteligência e sensação, como fizeram as tradições tanto do empirismo⁹¹ quanto do mentalismo⁹² que, ao tentarem compreender a constituição de

⁸⁹ Heidegger (1996) introduz uma linguagem de aceno, de aproximações e passa do modelo enunciativo da linguagem para o modelo operativo colado ao mundo prático do modo de ser-no-mundo que opera com a compreensão do ser. As expressões “o mundo munda” ou “a linguagem fala”, remetem sempre àquilo que se manifesta e que constitui na linguagem do ser, ou seja, constitui novos campos expressivos, novos modos de dizer.

⁹⁰ A fenomenologia, orientada antropológicamente, acrescenta como meios de incorporação, o corpo, a ação e a linguagem. Para Merleau-Ponty (1908-1961), a experiência originária é a percepção do fenômeno original, abertura primeira ao objeto, anterior à posição de uma consciência constituinte e de um mundo objetivo. É a percepção que abre o mundo à consciência e mostra que esta é constitutivamente voltada ao mundo.

⁹¹ O *empirismo* pressupõe uma relação entre um signo da linguagem e algo, um objeto, na experiência sensível do mundo. É uma concepção objetivista da linguagem segundo a qual esta deve ser uma cópia fiel dos fatos no mundo.

⁹² Esconde-se por trás do conceito *mentalismo* uma complexa história de ideias que se estendem de Descartes a Kant, e de Fichte passando por Husserl e pelas intuições sartreanas. O mentalismo pressupõe que entre a linguagem e o mundo há um intermediário, que são as ideias ou representações da mente. Kant fornece uma explicação de como o sujeito transcendental define as condições nas quais ele pode encontrar algo de objetivo no mundo. Compreende as operações de um sujeito cognoscente como essencialmente prático, visto que está sempre já enredado em processos de encontro e troca, e descobre-se

nosso conhecimento pela razão, ignoravam a percepção como dimensão que nos revela o mundo e as coisas. Através de conceitos desviantes tais como: corpo capaz de expressão, comportamento, ação e linguagem, é possível introduzir relações com o mundo socializado, antes do sujeito relacionar-se de modo objetivador (HABERMAS, 1990a). Assim, tanto o empirismo quanto o mentalismo partilham da visão comum de que a função básica da linguagem consiste em representar uma realidade, ancorando-se na concepção de que o significado é algo separado da expressão. Habermas (1990, p. 197) também afirma que “[...] Heidegger não se livra da posição tradicional do comportamento teórico, do emprego constatativo da linguagem e da pretensão de validade da verdade proposicional”.

A capacidade de conhecer não pode mais ser analisada independentemente da capacidade de falar e agir, pois, enquanto sujeitos agentes, sempre participamos das práticas do mundo da vida. Se um conceito contribui para sua formação, novos jogos de linguagem podem modificar nossa forma de viver. A multiplicidade de possibilidades de uso das nossas relações com o meio linguístico dá margem à concepção de uma linguagem atuante, performativa, que tanto cria algo de novo quanto é estimulada para a atividade produtiva. Para Merleau-Ponty (1996), aprende-se a conhecer uma tal linguagem performativa através da práxis em cada momento da vida como um jogo lúdico de efetiva criação. Mas cada situação se acha limitada pelo caráter pré-dado da corporeidade, cujos limites (funções rotineiras do corpo) tornam-se o que se pode tomar como óbvio no acervo do conhecimento. Em vista disso, o autor indica que o corpo atua como um centro de coordenação e não como um objeto no espaço, pois é a condição primeira presente nas experiências e ordenamentos espaciais que expõem intenções que transcendem as objetivações cotidianas.

Para Merleau-Ponty, as relações que temos com o mundo são sempre ambíguas, pois ao mesmo tempo em que aprendemos o mundo, aprendemos sobre nós mesmos pela percepção⁹³, que é a nossa via de acesso ao mundo. Cada experiência está

sempre já situado em contextos de relações. O entendimento espontâneo processa o conteúdo recebido pelos órgãos dos sentidos ao submeter o material sensível a uma formação conceitual e, por conseguinte, traz unidade à diversidade do particular desordenado. No entanto, “o mentalismo projetou a imagem de um intelecto que, seja antes construtivo ou antes passivo, prepara seus contatos com o mundo, intermediados pelos sentidos, para pressupostos e ações com respeito a fins sobre os objetos sem, nessas operações, ser realmente afetado pela linguagem e por sua estrutura” (HABERMAS, 2002, p. 71).

⁹³ Toda e qualquer percepção ou ação que a suponha, o próprio uso do corpo já é expressão primordial. “É expressivo, pois a linguagem não é processo impessoal do aparelho fonador, nem tradução sonora de essências silenciosas, mas gesticulação vociferante, dimensão da existência corporal em que as palavras encarnam significações, e a fala exprime nosso modo de ser no mundo intersubjetivo” (CHAUÍ, 2002, p. 68).

linguisticamente articulada, de modo que é impossível um acesso à realidade não impregnado pela linguagem, visto que a palavra, “longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações. Naquele que fala, a palavra não traduz um pensamento já feito, mas o realiza” (CHAUÍ, 2002, p. 242). Ao explorar a expressividade na linguagem, Merleau-Ponty descreve a operação que realiza a *verdadeira comunicação* como uma modalidade da existência, ou seja, ele reconhece que a expressão criadora do homem, o faz existir expressamente, enquanto mantém uma relação privilegiada com o mundo perceptivo para significá-lo. Em suma, mostra que a linguagem significa um comportamento, um gesto, uma expressão, visto que seu poder é um prolongamento da subjetividade corporal, sendo que “o corpo próprio é o veículo do ser-no-mundo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 122). Mas para tanto, a fala retoma e prolonga criativamente o poder que o corpo tem de revelar um sentido que irrompe no mundo e se põe a existir na intersubjetividade do mundo sensível. Parece que a lógica da fala com intencionalidade fundada no corpo e perceptiva é a lógica da obra de arte enquanto devir performativo. Segundo Merleau-Ponty (2007), o artista é alguém capaz de catalisar o ser-no-mundo em suas obras, agregando seus sentimentos à consciência de unidade sujeito-objeto como possibilidade de expressar o mundo vivido em sua totalidade.

Como vimos, na ação comunicativa o estético opera, em Habermas (1987), como um modo de racionalidade processual entre a esfera da sensibilidade e da razão, fazendo cruzamentos criativos e harmonizando ambas as esferas (e nisso se assemelha a Kant). Habermas admite que, embora os juízos estéticos possam ser racionalmente justificados, não teríamos o direito de erguer para eles uma pretensão de validade universal análoga à dos juízos teóricos e morais, visto que essas formas de argumentação se interpenetram e têm pretensões de validade próprias. Nessa ótica, a concepção expressivista da estética perpassa a base comunicativa de força ilocucionária do saber (num clima de entusiasmo e de jogo), que reconstrói as condições universais do entendimento possível, independentemente dos pressupostos transcendentais do conhecimento. Por sua vez, ao situarmos a dimensão estética na comunicação, a transformamos num proferimento expressivo que está no sucesso do reconhecimento de sua pretensão à veracidade (que é credibilidade) do sentimento comunicado. Como lembra Habermas (1987, p. 436), com proferimentos expressivos “o falante se refere a algo no seu mundo subjetivo, e a rigor de uma maneira que ele gostaria de revelar diante de um público uma vivência à qual ele tem um acesso privilegiado”. Esse debate

converge na direção de que a veracidade só se deixa aferir na continuidade das ações e na unidade formada pelo saber comunicativo de uma conduta de vida. O saber expressivo explicita-se naqueles valores que permeiam a interpretação de necessidades, desejos e orientações de sentimentos, cuja função é precisamente a de nos sensibilizar para esse saber performativo (racionalidade processual). Para Habermas, o estético está situado no mundo do agente social, mesmo porque a racionalidade comunicativa é social e se situa na originalidade da fala. Por isso a dimensão estética, na estrutura da ação comunicativa se faz presente na exigência da sinceridade, instância de autenticidade do sujeito, de seu mundo, de seu gosto e imaginário, por meio de entendimentos alcançados racionalmente.

Sendo assim, torna-se possível afirmar que, com a performance, “se introduz uma *atitude realizativa (performative Einstellung)* de tipo global, para dar conta de que com cada ato de fala os participantes da comunicação se referem *simultaneamente* a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo” (HABERMAS, 1987, p. 422; grifos do autor). Trata-se de uma racionalidade processual que precisa levar em consideração sua própria gênese, sua história e seu caráter pragmático-linguístico inerente ao processo intramundano de comunicação (ações estabelecidas entre os diversos atores coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos ou manifestações extraverbais, orientados ao entendimento). Daí que o conceito de validade de uma oração não pode explicar-se com independência da força de desempenho (*Einlösung*), pois necessita de condições contextualizadas, não padronizadas e contingentes dos processos de entendimento, o que implica ser criticada, corrigida e reconhecida intersubjetivamente por meio de boas razões. Habermas (1999, p. 380) defende a tese de que o entendimento se alicerça no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade (a verdade, a retitude e a veracidade) amparadas pelo jogo de razões potenciais. Mediante a atitude pragmática de linguagem (a que busca compreensão entre os participantes no reconhecimento e interdependência recíproca) é assegurada uma ideia de entendimento das ações sociais materializadas nas diversas formas de saber⁹⁴,

⁹⁴ Essa orientação habermasiana (1987, p. 426-427) é guiada pelos tipos de saber e formas de argumentação inspirada em Weber, defendendo que na modernidade assistimos a uma diferenciação de saberes nos âmbitos da ação institucionalizada, que acabam submetendo as orientações da ação a uma pressão racionalizadora de objetivação (*Versachlichung*). Contudo, Habermas demonstra que este ponto de vista não deixa claro que aspecto tem o horizonte da ação cotidiana e como tais saberes mudam a prática cotidiana. Então defende o conceito de ação comunicativa orientada ao entendimento como alternativa para oferecer uma vantagem em relação ao saber racionalizado e institucionalizado, porque penetra os processos cooperativos de interpretação e se integra no saber contingente e contextualizador do mundo da vida. Afirma que o conceito de sociedade precisa conectar-se com um conceito de mundo da

capaz de esclarecer as confusões geradas pelas patologias da comunicação e fazer emergir uma compreensão descentrada (nós) do mundo. Devido à racionalidade estar inscrita no *telos* comunicativo do entendimento, formando condições possibilitadoras e, ao mesmo tempo, limitadoras da ação competente, cabe aos sujeitos a predisposição a uma relação interna entre o que é válido para si e o que é válido para os outros, permitindo que as pretensões de validade sejam desempenhadas. Ora, tal compreensão põe em xeque além da visão tradicional de que compete ao professor somente transmitir conteúdos previamente definidos, a eficácia das teorias e da própria ação docente, que agora exige do educador, ao menos, a disposição de se colocar na situação de *aprendente*.

Nessas condições, Habermas (1994a, p. 317-318) defende a pragmática de argumentação como o fio condutor mais apropriado através do qual o tipo de racionalidade “prático-estética pode ser diferenciado dos outros tipos de racionalidade”. A necessidade de comparação e relativização de diferentes padrões de racionalidade exige o desempenho comunicativo como uma faculdade do juízo inter-racional, ou seja, como uma instância capaz de realizar as mediações e as transições necessárias à busca de soluções adequadas para problemas teóricos, práticos e estéticos. Segundo Habermas (1990), a ação comunicativa implica em adotar um enfoque performativo em que os atores participantes buscam com sua ação satisfazer condições de entendimento e cooperação tendo em vista a definição de uma situação, na qual adotam a posição de participantes, falantes e ouvintes. Se partirmos do ponto de vista de uma analogia entre ação comunicativa e ação educativa (MARTINI, 1996), o enfoque performativo que se dá na interação pedagógica, em termos de um agente orientado para o entendimento, se diferencia conceitualmente do enfoque objetivante.

Com esta posição, Habermas situando-se no contexto da virada linguística da filosofia, acentua o enfoque performativo e critica os excessos objetivantes e intencionalistas da teoria dos atos de fala de Austin e Searle na medida em que apresentam ligações ainda que remotas do paradigma da representação que condena o ouvinte a uma passividade. “Ora, sem a *possibilidade* de tomar uma posição em termos de sim/não, o processo de comunicação permanece incompleto” (HABERMAS, 1990a,

vida complementar ao de ação comunicativa, para que possamos problematizar a objetividade e padronização dos distintos saberes, entendendo a linguagem como princípio de socialização e reflexão, mediante um saber holístico (sustentado na totalidade, globalidade, contextualizado no imaginário, na utopia e na imaginação, como fatores instituintes das relações sociais) que sacode nossas certezas de sentido do mundo.

p. 145) e o ouvinte não conseguirá entender a ação de fala. As pretensões de validade inscritas na dimensão performativa permitem que a prática intramundana se ligue a processos de aprendizagem que oportunizam uma contínua modificação das estruturas das imagens de mundo. Na lógica desse jogo performativo estão implicadas as próprias regras do saber mundano (dimensões cognitivas) e as regras da linguagem que assumem dimensões morais, enquanto presidem o movimento em direção ao entendimento, comprometendo o ator com sua fala expressiva (manifestação da subjetividade e escolha).

Portanto, esse *saber-se* no âmbito da linguagem como dimensão performativa é fundamental para um contrato pedagógico que resulte no entendimento entre professor e alunos, ou seja, que coloque a ação pedagógica no contexto da ação comunicativa. Dessa forma, “a racionalidade pode ser, portanto, detectada ou reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências (veracidade), para seu saber proposicional (verdade) e para sua ação (validade)” (MARTINI, 1996, p. 18). O ato linguístico nos compromete às regras de seu próprio uso, num mundo em que o teórico e o prático não se distinguem, e nos conduz a possibilidade da interpretação do sentido. No entanto, é preciso perguntar: será que há possibilidades de conciliar o agir estético do professor (para torná-lo mais crítico sobre o modo de criar e desenvolver o seu trabalho), com o discurso regulado por normas convencionadas, que impedem, muitas vezes, a expressividade que a formação de professores exige? Nesse contexto, para que o professor não se transforme num agente de racionalidade instrumental e perca a capacidade de reconhecer as contradições e patologias inerentes ao processo de aprendizagem, ele precisa desvendar o paradoxo de sua rotina linguística para lançar um olhar crítico acerca dos sentidos inerentes à linguagem que utiliza nas suas relações pedagógicas. As potencialidades e as limitações da linguagem são dependentes da atuação dos sujeitos no mundo e, por isso, torna manifesta a necessidade de passar da reflexão para a ação político-pedagógica.

Levando adiante esse debate, o próximo capítulo lança um olhar sobre a formação e a organização institucional que rege o ato educativo, encarando seu desenvolvimento em termos de transmissão linguística (dimensão central da profissão docente), da burocratização, e recentemente, de interação comunicativa.

2.3 Performance e os discursos do mundo do trabalho

Propomos aqui, discutir a questão do trabalho educativo em tempos em que a própria linguagem é banalizada diante do desenvolvimento tecnológico que parece dispensar a atuação do educador/professor na relação pedagógica. Mas como inquietar-se com as múltiplas linguagens (para que elas não sejam uma limitação ao dizer tudo, mas que sejam um convite ao pensar) num país que cresce economicamente, mas no qual a profissão de professor é proletarizada? Nesse panorama buscamos desenvolver novos sentidos para o conceito de performance na educação, adotando o modo de ver pragmático (de discursos práticos no mundo) de reconhecimento intersubjetivo, dando voz às discussões críticas, mas também às que escapam pela imprevisibilidade e incerteza, aos jogos dialógicos como modos de expressão e de ser como um *arranjo libertador* na contemporaneidade (HABERMAS, 2009, p. 305). Nesse sentido, Habermas reconstrói este potencial de interação linguisticamente mediado capaz de pôr em evidência que um saber prático-moral se desenvolve no contexto dos modos de produção em que os saberes instrumentais e estratégicos puderam se institucionalizar e retirar do trabalho o seu potencial de emancipação. Iremos tratar os elementos desta reflexividade dialógica tomando a racionalização das imagens de mundo linguisticamente constituídas como um ponto de partida. Afinal, atualmente, em qualquer ofício, não basta apenas saber executar tarefas utilizando um discurso isolado (mesmo nosso saber a respeito do mundo objetivo é de natureza social), mas se exige a competência⁹⁵ de todos, o discernimento, o espírito crítico, solidário e cooperativo. A educação precisa desenvolver as capacidades básicas do sujeito como a competência linguístico-expressiva, o raciocínio lógico, a sociabilidade e os valores éticos, dando um suporte decisivo para que o indivíduo se desenvolva e crie suas próprias possibilidades na sociedade. Sentir-se parte atuante na transformação social, agente do processo

⁹⁵ Competência entendida aqui no sentido de saber utilizar o diálogo numa relação com o outro e elaborar intencionalidades, recursos, informações e meios de comunicação, a fim de acessar os conhecimentos, fatos e acontecimentos sociais como possibilidade de permanente formação, atualização e qualificação profissional. O conceito de competência pode ser encontrado em diversas áreas como a *Linguística*: competência linguística (Chomsky); *Psicologia*: competência cognitiva (Piaget); *Antropologia social*: competência cultural (Lévi-Strauss); *Sociologia*: competência dos membros (realizações práticas-Garfinkle); *Sociolinguística*: competência comunicativa (Dell Hymes), podendo até estar oculto no modelo dos *jogos de linguagem* de Wittgenstein. O conceito de competência tem raízes epistemológicas diferentes, até mesmo opostas, mas o que há de comum entre os teóricos da questão é uma postura antipositivista, geradora de linguagem, por meio de interações informais e realizações práticas no mundo.

dialético de mudança da educação é performar, aperfeiçoar e transformar o mundo da vida, implicando a revisão das limitações do agir profissional. Tudo indica que não só o aspecto cognitivo desencadeia ações e significados, mas também os afetos, emoções e corporeidade constituem as relações intramundanas de aprendizagem capazes de modificar as imagens do mundo.

O capitalismo vive um novo momento caracterizado por uma natureza flexível do trabalho, que ataca as formas rígidas da burocracia, as rotinas exacerbadas e os sentidos e significados do trabalho, criando uma situação de ansiedade nas pessoas, colocando em risco o próprio senso de caráter pessoal. A discussão sobre a nova ética do trabalho na vida pessoal é levantada por Sennett (1999) como uma forma de corrosão do caráter⁹⁶, um sentimento de esvaziamento dos sentidos moral, social, cultural e político, uma espécie de capital erótico que faz com que os sujeitos usem seu corpo, vestuário e linguagem para seduzir as demais. O problema do caráter nesse tipo de capitalismo é que não existe narrativa partilhada com os outros e, assim, o caráter se corrói. Para o autor, o trabalho flexível (concentração de poder sem centralização) leva a um processo de degradação dos trabalhadores de ofício, pois com a introdução de novas tecnologias organizacionais, o trabalho tornou-se fácil, superficial e ilegível. Os processos recentes que envolvem inovações técnico-organizacionais, apesar de todas as falácias, só em poucas situações ampliam a liberdade e tornam o trabalho mais autônomo e criativo. Geralmente, tendem a diminuí-los em razão da existência de esquemas de controle de tempo e de métodos muito mais rígidos, introduzidos mediante procedimentos informatizados, em substituição aos velhos esquemas de supervisão burláveis. Os processos de trabalho nos setores mais dinâmicos da sociedade mostram sinais de intensificação do ritmo e não de incorporação de conteúdos mais elaborados ou de maior autonomia de trabalho. Nessa linha de argumentação, as relações entre educação e trabalho ocorrem por meio de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência e das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de trabalho estável, com o aumento do emprego por conta própria e temporário. O resultado disso tem apontado para uma realidade histórica em que a subjetividade se vê negada pelas próprias forças objetivas de interesses corporativistas. Ao reduzir a

⁹⁶ O caráter é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos individuais, valores e às nossas relações com os outros e pelas quais buscamos que os outros nos valorizem (SENNETT, 1999, p. 10).

performance à adequação entre meios e fins, reduziu-se também o sentido da reflexão pedagógica, levando à objetificação do conceito e à perda da sua mediação dialética com a própria constituição subjetiva da realidade, com o prazer, a realização humana (felicidade) e com o discernimento formativo.

Como é sabido, a educação se rendeu às possibilidades e às forças de produção da sociedade industrial, passando a praticamente ser confundida com a objetividade e homogeneização do conhecimento via instrumentalização (empilhando sentidos pelo uso de diferentes suportes tecnológicos), não sendo capaz de dar conta da pluralidade das formas de vida (dimensão artística). As práticas pedagógicas continuam a ser excessivamente impessoais, uniformes, num movimento de verticalidade, pois desconsideram a capacidade de diferenciação pedagógica (as sutilezas do aprender agindo). Numa crítica ao modelo representacional do pensamento moderno, compartilhamos com Hermann (1999, p. 17) a perspectiva de que um projeto educativo centrado na “individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu [...], decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana” acaba conferindo à formação humana reducionismos de comportamentos niveladores (a semelhança como instrumento de alienação) em relação a pluralidade das ações na modernidade. Aqui se evidencia que quando o mundo joga outro jogo de linguagem, isso não se realiza por escolha de critérios subjetivos, mas porque passamos a empregar novas palavras. Com isso, pretendemos, a partir de diferentes visões operadas no campo do conhecimento, despertar novas possibilidades à educação a partir de uma ação de esclarecimento na dimensão linguístico-expressiva, de modo a enfrentar a racionalidade sistêmica. Vemos que a performance pode favorecer o desenvolvimento de uma sensibilidade que atue para forçar uma revisão de nossas convicções e trazer a compreensão de seus limites.

A preocupação inicial é em torno do que a educação tem compreendido e realizado sob a base da racionalidade comunicativa, especialmente no viés do debate crítico sobre a performance no trabalho docente, caracterizado hoje pela intensificação e complexificação. Vale lembrar que o termo performance, que ressoa no campo da educação, é proveniente de uma tradição positivista, compreendida como domínio de procedimentos e técnicas, que busca sua legitimação no melhor desempenho funcional (concepção objetiva do desempenho) e sistêmico dos professores. Por essa razão, parte de acordos descritivos e burocráticos, propostos desde as políticas educacionais até a organização curricular, que têm como pressuposto a ação intervencionista de medir a qualidade de ensino, perdendo de vista o seu caráter linguístico estruturado. Explicando

melhor, o desempenho discursivo do professor tornou-se sinônimo de acordos que emergem de toda e qualquer linguagem abstrata desvinculada da capacidade de pensar o mundo, ou de acordos simplistas, que de nada contribuem à ressignificação das práticas educativas, pelo contrário, apenas perpetuam a desqualificação e desresponsabilização do processo educativo.

Nesse contexto, as políticas educacionais, assim como os produtos culturais, funcionam como uma espécie de re-direcionamento da percepção, que tudo submetem a uma homogeneização (de constatações ou descrições) para a manutenção do que interessa ao capital. O pressuposto disso é que desapareça o sujeito capaz de perceber por si mesmo, na autenticidade do devir comunicativo da experiência estética, imperando uma espécie de respeito exacerbado pelas convenções, cedendo espaço a um livre desenvolvimento da indústria cultural. De modo conhecido, essa discussão aponta para a baixíssima qualidade dos produtos didáticos distribuídos em massa pela indústria cultural, os quais embotam os sentidos, fazendo com que a sensibilidade criativa perca progressivamente o seu poder comunicativo, redundando numa deseducação estética que promove a “semiformação”⁹⁷. Neste caso, surge a necessidade de criticar a mercantilização do diálogo e também o sentido dessas normas e convenções discursivas para recuperar seu sentido interpretativo e humano como práxis social significativa, não como mercadoria.

A questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação que modelam as regras institucionais, sendo dominadas por finalidades instrumentais. Desse ponto de vista, a docência torna-se uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada no currículo (não compreendido, mas repetido) e orientada por instrumentos de trabalho como diretivas do Ministério da Educação, programas oficiais, orientações pedagógicas e manuais que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para realizá-la. Tal orientação herdada desde os diálogos de Platão, elaborados didaticamente para suprimir o mundo sensível em favor do inteligível, como também dos pseudodiálogos, nos quais uma mistura de duas vozes é comunicada, em que uma soa um pouco menos inteligente do que a outra, e a parte menos inteligente é convencida,

⁹⁷ A semiformação (*Hallbildung*) apresenta-se como o processo de embrutecimento da subjetividade do indivíduo exposta na hipervalorização do mundo do trabalho, que converteu a formação (*Bildung*) em ideologia pelo crescente processo de hegemonia da indústria cultural. A instrumentalização do pensamento produz um mundo administrado no qual o sujeito embota a vida em nome de um tipo de razão e em detrimento de suas expressões de sensibilidade. Para tratamento desse tema, ver também ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética de Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

gradualmente, pelas ideias superiores do condutor do diálogo. Expresso de outra forma, esse é um processo não apenas monótono, mas até nocivo e humilhante, no qual ambos os lados (por razões didáticas) colocam sua credibilidade em risco por um gesto pseudomoral.

Os debates sobre os fins educativos, para serem postos em prática, necessitam de uma atitude hermenêutica, pois exigem um trabalho interpretativo por parte dos atores, os quais atribuem sentido tanto por sua própria subjetividade como pelas situações vividas, que põem em movimento as fronteiras culturais. É interessante notar que Martini (2006) sugere uma proposta de um currículo reconstrutivo de formação de professores, baseado em tarefas conceituais e práticas discursivas, centrado numa ação educativa interdisciplinar, desempenhada em diferentes espaços pedagógicos, num progressivo esforço de descentramento e apropriação reflexiva da prática educativa. Verifica-se a necessidade de um currículo que articule os aspectos intelectuais e técnicos da formação (conteúdos e métodos) com a consideração de fatores de ordem política, dialógica, expressiva, afetiva, sensível e corporal do professor, enfim, que contemplem o ser humano como um todo. A atitude pedagógica investida nos processos de comunicação situa-se justamente na criação de oportunidades de informação, de pensar a diferença, o contraditório, abrindo-se para o mundo vivido, cuja legitimidade das normas é garantida por processos de validação discursiva. Propomos, assim, que práticas e crenças cristalizadas ao longo dos tempos sejam reconstruídas nos cursos de formação de professores, o que implica em capacitá-los a questionar permanentemente rótulos, teorias e perspectivas subjacentes à ação docente. Conforme acentua Gadotti (1985, p. 125), “na prática de ensino existe também o conflito, que não anula o diálogo, que é parte dele”. O papel do educador é também desvelar contradições e antagonismos, organizar a resistência e o conflito, o que não o impede de reivindicar mais espaço nos cursos de pedagogia para o diálogo, a expressividade e a esfera corporal (favorece a flexibilidade, o movimento, o prazer e a comunicação) que precisariam ser incluídos nesses cursos. Nesse panorama de discussão, Habermas (1989a, p. 197) acrescenta que a competência interativa não se mede pela capacidade de solucionar problemas de conhecimento e morais, mas sim pela capacidade de manter processos de entendimento também em situações de conflito (por via da reflexão), ao invés de romper a comunicação ou mantê-la apenas em aparência.

Habermas acredita que através de um esforço hermenêutico é possível aprender o saber relativo às regras e reaproveitá-las nas práticas do mundo da vida, superando os

equivocos do reducionismo cognitivo-instrumental, que bifurca a razão performática em si mesma quando seu emprego se desloca da experiência em termos de contingência. Essa suposição ecoa de certo modo na percepção de que, “as práticas da vida regidas por regras são acessíveis apenas à compreensão hermenêutica de um participante que adotou uma atitude performativa” (HABERMAS, 2009, p. 24). Com isso, o conceito habermasiano de performance que mobiliza o potencial da interação mediada pela linguagem torna-se a capacidade de fornecer o melhor argumento, vinculado, em última instância, às liberdades formais de retrucar, contradizer, replicar e justificar as normas que coordenam as ações.

Há uma colonização do discurso sobre a performance por um modo econômico de avaliação que visa sua produtividade, qualidade e eficiência, capacitando os sujeitos para se adaptarem às mudanças societárias e novas expectativas de trabalho. A performance é tratada aqui dentro de uma cultura de gestão do desempenho e avaliação (e posterior retorno do investimento), tendo uma forte tendência de calcular desempenhos para, genericamente, melhorar a qualidade da educação (BALL, 2005; MÖLLMANN, 2010; DEMO, 2010). A necessidade de investimento na formação docente aparece com destaque (como expressão da proletarização do trabalho⁹⁸ e desvalorização profissional), sustentada exclusivamente por um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das tecnologias na formação. Neste modelo de formação que vivemos a *performatividade* torna-se, segundo Ball (2005, p. 3, grifos do autor),

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de *qualidade* ou *momentos* de promoção ou inspeção.

Ora, não é de estranhar que um pensamento organizado dentro de redes de poder e que abandona a possibilidade de produção intersubjetiva do saber venha a cair num

⁹⁸ Embora a sociedade brasileira associe o nível de escolaridade a melhores oportunidades de trabalho, e que a exigência moderna demanda profissionais versáteis, polivalentes e autônomos, o que se verifica em termos práticos na atuação de professores, é que prevalece uma tendência em simplificar e desqualificar os processos de trabalho, utilizando a paixão por ensinar do professor para precarizar o salário da profissão. A grande maioria dos professores no mercado de trabalho continua a atuar com uma formação mínima por falta de condições financeiras para subsidiar a continuidade dos estudos no ensino superior. As políticas públicas de incentivo desenvolvidas pelo governo, como é o caso do PROUNI, revelam a “intransparência” entre o público e o privado, atreladas a índices de evasão do ensino superior, sobretudo nas IES privadas, implicando na crise da educação como alternativa redentora para todos os males sociais. (HABERMAS, 1987b; CHAUI, 2003).

sistema de interpretações simplistas que impedem processos de aprendizagem argumentativos, pois utilizam percepções de desempenho operacional ou de técnicas, alheias a um saber mais responsável. É preciso reconhecer que um saber voltado à transformação da sociedade não pode partir de linguagens ingênuas e meramente técnico-instrumentais incomunicáveis, que tornam o próprio conhecimento irracional em nome de um conhecimento abstrato (o irracional defende suas opiniões de modo dogmático na incapacidade de justificá-las). Ao invés disso, as manifestações racionais autênticas estão intimamente unidas aos processos de aprendizagem que utilizam a argumentação como abertura e corretivo para as questões práticas, no sentido de aprender com os desacertos, com a refutação de hipóteses e com o próprio fracasso nas intervenções no mundo, admitindo a pluralidade como constitutiva do processo formativo de atuação profissional.

Na tentativa de reintegrar as dimensões prático-moral e estético-expressiva à racionalidade pedagógica, tornada progressivamente cognitivo-instrumental pelo desenvolvimento da ciência e do modo capitalista de produção, Habermas acena com o conceito de uma racionalidade fraca incorporada no agir comunicativo, “que levanta sua voz através de pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais” (1990a, p. 175). Isto por que, “a validade exigida para as proposições e normas transcende espaços e tempos; [...] a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação” (Ibid., p. 176). Quando a dimensão estético-expressiva é requisitada nos processos de aprendizagem surge uma certa ansiedade de desempenho, um desequilíbrio em forma de ameaça discursiva, fazendo com que o professor use o recurso da linguagem de forma didática⁹⁹ (sem recorrer ao conhecimento da dúvida, de um saber provocativo, de uma formação conduzida pelo diálogo). A questão da didática também foi explicitada por Caumo (2002) desde o sentido relativo à arte de ensinar e de aprender surgido na antiguidade grega e ligado à poesia, segundo a qual nada poderia existir na inteligência humana sem antes passar pelos sentidos (Aristóteles). Passando por procedimentos disciplinares na Idade Média até sua efetiva renovação com a Didática Magna (Comênio, 1632) que prosseguiu na valorização tanto do aspecto formativo quanto da participação ativa do educando no

⁹⁹ Embora Alexandre Zaslavsky em tese recente intitulada *Analítica da Ação Pedagógica* (2010) defenda que o dialógico desempenha um papel de condutor da ação didática, ainda assim, percebemos que a didática é praticada como método instrumental e sugerida como organização de “modelos ideais” para cânones de “possibilidades dialógicas”, que não permite uma correção mútua da própria formação.

desenvolvimento das técnicas de ensino nos seus aspectos práticos e operacionais. Caumo (2002) critica a visão moderna circunscrita a verbalismos (aulas expositivas, informativas, sem poder participar) e técnicas de homogeneização curricular e vê o problema da didática circunscrito nos processos de comunicação autoritários que negligenciam a presença humanizadora do professor convivendo com seus alunos como possibilidade para estudar e aprender juntos, pela ação de comunicar impregnada de sentidos (a entonação da voz, a linguagem corporal, a postura, os gestos). Defende uma “comunicação didática” tendo por meta a criação de novas situações didáticas fundadas nas suas possibilidades de diálogo, para utilização da pluralidade de meios e recursos da comunicação à apropriação do processo de aprender. Sob essa lógica, torna-se relevante pensar na necessidade de fazermos uso de argumentos se quisermos abordar de forma adequada a problemática da educação, que se encontra imersa num modelo¹⁰⁰ de racionalidade adquirida sem expressão vital, ficando à margem de construir uma integração social através do entendimento argumentativo.

A modernidade emancipou a *téchne* (a instância do agir instrumentalizador) por força da hegemonia da ciência e da tecnologia, em detrimento das esferas de atuação da práxis e do *logos* (sempre é imanente à palavra falada). A práxis (agir intersubjetivo) se perdeu na consciência solipsista e relativista, e o *logos* se autonomizou no processo de racionalização separando-se do mundo da vida. O que preocupa nesse debate não são os procedimentos operacionais ou técnicos, mas sim as orientações didáticas em termos expressivos de comunicação que faltam para subsidiar os processos formativos dos pedagogos. Evidentemente, quando fundada numa visão representacionista e monológica, a linguagem só tem sentido na medida em que pretende conseguir algo (o que determina a significação é o fim), relegando para um segundo plano o ato expressivo da imaginação que é o próprio uso das palavras nas diferentes formas de práxis humana. Nesse caso, há também a perda de uma racionalidade integradora do saber, gerando o mundo das especializações e da produção cultural contemporânea. A ação instrumental opera em domínios sociais de caráter íntimo dos sujeitos, é o que

¹⁰⁰ O modelo serve apenas para os sujeitos que vivem um *personagem*, sem expressarem as próprias experiências vitais. Quando adotamos modelos importados de cultura sem repensá-los em nossa realidade, tais significações deixam de ser *expressivas*, constituindo-se em atividades e produtos mecânicos e artificiais. Tal influência externa pode ser notada na ciência (mito da neutralidade), na linguagem (deixa de ser expressiva das experiências vividas e passa a ser verbalizada apenas nos termos oficiais) e em todas as esferas da sociedade. De maneira ilustrativa temos no vestuário um exemplo de que o Brasil (um país tropical) adotou o terno e a gravata (maneira européia de se vestir), como indicativo de *seriedade* e *distinção*. Cf. GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

atualmente se vê, por exemplo, na padronização do desejo de consumir, nos modos de viver, nas formas de comunicação, instituindo um estilo moderno de vida e tornando-os volúveis ao poder material sobre a subjetividade. Isso nos leva a acreditar que quando nossa capacidade de conversar e, portanto, de elaborar conceitos, é limitada em vários aspectos, tendemos a fazer da educação um treinamento de visões dogmáticas onde a repetição de procedimentos padronizados passa a ser sinônimo de aprendizagem autêntica, excluindo qualquer autorreflexividade. Desse modo, nas práticas habitualizadas (a voz se faz ouvir mas se torna abstrata), os processos de aprendizagem passam a ser regidos pela lógica da racionalidade instrumental, que sistematiza as relações entre saber, produtividade e desempenho.

Ora, se a dimensão estético-expressiva tem possibilidades de evidenciar as limitações da realidade contra sua fetichização¹⁰¹ ou mera materialização, é justamente por intermédio da crítica ao mecanismo da automatização (trabalho frenético) que condiciona a expressividade e o entendimento e formata nossa compreensão do mundo. Sob esse ponto de vista, Marx foi o pioneiro na demonstração da alienação a que o homem é submetido, através da exploração de seu trabalho, que o desumaniza e o torna um reprodutor de sentidos¹⁰². As indicações de Marx (1978) revelam as eternas necessidades¹⁰³ da vida humana contingente, em termos de processos de trabalho, que apresentam momentos estéticos constitutivos de nosso saber e de nossa construção da realidade (atividade humana sensível - práxis ativada no caráter sensorial do trabalho). Para Marx (1978, p. 9),

¹⁰¹ A formulação clássica do conceito de fetichismo da mercadoria está contida em Marx no final do primeiro capítulo de *O Capital*, quando utiliza o conceito de fetiche no sentido original de "feitiço", para referir-se ao duplo aspecto - econômico e ideológico - que a mercadoria assume na sociedade capitalista, tornando o trabalhador incapaz de captar as mediações sociais que o vinculam à vida social e substituindo as relações humanas por relações entre coisas. A cultura fetichista da sociedade de consumo tenderia assim a produzir desvios sociais e a provocar o abandono de objetivos vitais básicos, pela adoção de estereótipos dos grupos sociais privilegiados. Mas, existe uma confusão entre fetichismo e reificação, talvez porque fazem parte de um mesmo movimento, ou seja, o fetichismo implica a alienação e a consequente reificação das relações humanas. Cf. MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

¹⁰² Para Marx (1987, p.176-177), a dimensão estética da atividade humana refere-se a *uma totalidade de exteriorização de vida humana*, a partir da qual o sujeito apropria-se da realidade social pelos sentidos físicos e espirituais, que sob a propriedade privada aparece como a *simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter*.

¹⁰³ Segundo Marx, o "primeiro ato histórico" é o da produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades básicas de comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. Ato este, que precisa ser cumprido à manutenção da vida e do processo de produção coletivo, pois a formação humana se dá nas interações sociais com os outros e incluem necessariamente as relações de produção da vida e do trabalho solidários.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas.

É nesse sentido que Marx critica o antigo materialismo (até Feuerbach) por compreender a afetividade e a sensibilidade apenas sob a forma de objeto e de intuição, não captando a dimensão ativa e sensível do trabalho como forma de expressão humana. Embora a citação toque na importância da sensibilidade, Habermas (1990) adverte que a proposta materialista de conhecimento é redutora na medida em que elege a categoria trabalho, identificando-a com a consciência¹⁰⁴ e estabelecendo que apenas nas relações de trabalho podem ser realizados os potenciais da racionalidade contidos na sociedade. Dessa forma, com a práxis (saber-fazer) ocorreu a subsunção da racionalidade comunicativa à razão instrumental articulada ao estético da produção alienada do capital humano, impedindo a realização humana pelo trabalho assalariado como atividade criadora. Assim, “[...] a transformação da força de trabalho concreta em força de trabalho abstrata representa um processo de coisificação tanto das relações comunitárias como da própria vida pessoal” (HABERMAS, 1999, p. 475).

A direção tomada pelas políticas públicas de formação de professores recaem nos processos de didatização da educação e no enfraquecimento de uma perspectiva normativa e teleológica, fazendo com que a pedagogia perca sua visibilidade no espaço público. A educação vaga a mercê das exigências de qualidade técnica, eficácia e produtividade nos processos educativos, uma solução política autoritária e economicamente excludente, cuja performance reside na produção quantitativa independentemente da formação humanista. Exemplo disso são as cobranças exageradas de responsabilização do professor por parte de modelos de avaliação instituídos¹⁰⁵, que

¹⁰⁴ Habermas (1990) apresenta três modos de conceber a potencialidade do pensamento ao longo da tradição, que tornam visível o paradigma do ser (remonta aos pré-socráticos cujo pensamento se desdobra nos dualismos como alma e corpo, essência e aparência, desejo e razão), em seguida surge o paradigma da consciência (alicerçado no fundamento metafísico como fio condutor da razão explicadora das inquietações do sujeito) e da linguagem (pensamento interativo e relacional).

¹⁰⁵ Há uma tentativa da ordem sistêmica em restringir o alcance da fala docente aos especialistas, com relação à cultura da avaliação, sendo esta necessária para a qualificação do agir pedagógico. Sem dúvida, os resultados das avaliações auxiliam na melhor distribuição dos recursos e na formulação de políticas públicas em educação (que relacionam qualidade e equidade), mas ainda impera um modelo neoliberal de avaliação onde o conhecimento vira capital humano (mercadoria de troca sem relevância social). Sobre as imposições do modelo CAPES de avaliação aos programas de pós-graduação em educação, com sua combinação de pressões do mercado, padronização, avaliação e eficiência, que se tornam controversos, consultar: HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação:

impõe limitações e restrições de uso (liberdade) sobre onde comunicar e escrever. Nesse sentido, Trevisan (2004) esclarece que estas imposições causam cerceamento e coação à liberdade intelectual porque circunscrevem a validação das falas dos professores ao discurso especializado, neutralizando o alcance da voz pública docente. Os trabalhos de Trevisan contribuem para localizar a relação intersubjetiva nos processos formativos como possibilidade intelectual e política (não uma concepção estratégica condutora da ação), chamando a atenção para os processos de reconhecimento na relação pedagógica, utilizando-se para isso de jogos intersubjetivos de escuta do outro, como sugestão para que a educação não recaia na repetição do mesmo, reificando-se.

Há uma concorrência incitada pelas instituições educacionais, que leva à educação mercadológica da indiferença, embrutecendo as relações emocionais na sociedade. Se a indiferença é esterilizante para a inovação educativa, a empatia poderá nos levar a intervenções realistas. Nesse panorama de discussão há questões que não estão sendo contempladas quando se fala em qualidade da educação, como chama a atenção Paviani (2009, p. 144), referentes ao *déficit* cognitivo e ao descuido com a educação emocional (poderíamos incluir o cuidado com a fala), cujas ações ocorrem de forma dinâmica, intuitiva e simbólica. Aliás, o diagnóstico do Programa Internacional de Avaliação Comparada - PISA, organizado pela OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e no Brasil coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), mostrou que na avaliação em 2009, o Brasil¹⁰⁶ ficou em 54ª posição entre os 65 países participantes, sendo que em 2003 o desempenho escolar foi o penúltimo de 41 países avaliados. A educação ainda não acompanha o desenvolvimento tecnológico necessário à formação de sujeitos críticos para viver e atuar num contexto de interação global, incertezas e instabilidades. A tendência em considerar os problemas apenas pelo viés quantitativo de

da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, dez 2005, n.30, p.95-116.

¹⁰⁶ Embora no Brasil as leis (LDB – Lei n. 9.394, de 20/12/1996 - artigos 32, 35, 43; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Lei n.2, de 07/04/1998 - artigo 3º, inciso I) referentes aos diferentes níveis de ensino reforçam repetidas vezes expressões voltadas à compreensão do sistema social, político, da tecnologia, das artes e dos valores coletivos, as ações pedagógicas estão muito aquém dos princípios éticos da autonomia e estéticos da sensibilidade, da criatividade, do respeito às diferenças e da criticidade na vida democrática. Parece que tais diretrizes permanecem inflexíveis ao mundo das relações sociais, pois os principais atores/professores permanecem reféns das limitações salariais (padrões de valor de seu tempo) e de seus próprios atos que caíram em descrédito em relação ao significado da educação no Brasil. O performativo coloca em relação, sempre conflitual, diferentes racionalidades, regimes expressivos e modos de perceber o mundo, sendo necessário para questionar a ordem de distribuição de visibilidades e de vozes entre os sujeitos, permitindo que desigualdades sejam problematizadas no mundo da vida e desafiadas publicamente.

desempenho gera ações reificadas ou alienadas do mundo vivido sobrecarregando e trazendo à memória o professor explicador e a educação bancária, diagnosticada por Paulo Freire. A pedagogia está ligada à questão do próprio ser humano enquanto um ser inacabado, de indeterminação originária, de linguagem, que pergunta e experimenta, um ser que precisa conquistar a própria identidade. Assim, o educador/professor é aquele que busca o conhecimento num processo complexo de interações do pensar e agir no mundo, no trabalho de investigação dos fatos na realidade, e não é mais o mensageiro da verdade absoluta. Ao atuar e transformar o mundo, dizer o mundo, expressá-lo e expressar-se os agentes são recriados pelo produto do seu trabalho, pois “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 121).

Na verdade, o potencial das experiências estéticas, centrado no corpo, próprio a uma subjetividade descentrada desempenha a função de lugar do outro da razão e amplia a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir (HABERMAS, 1990). A dimensão do corpo embora constituinte da totalidade da ação humana, como forma de percepção sensorial e linguística, busca novas formas de expressão (de se organizar no espaço e no tempo, liberar aspectos da emoção e da afetividade¹⁰⁷), vem tradicionalmente sendo ignorada enquanto produção do discurso incorporado ao trabalho pedagógico. Talvez porque um dos limites humanos está na linguagem quando tenta abarcar a ação do corpo humano no trabalho. Richard Sennett (2009) defende a ideia de que fazer é pensar a partir do desenvolvimento da capacidade que todos temos de fazer bem algum trabalho, de sermos *artífices*¹⁰⁸ *inteligentes*, através do toque e do movimento. Sennett sustenta duas teses polêmicas, a saber, “primeiro, que todas as habilidades, até mesmo as mais abstratas, têm início como práticas corporais; depois,

¹⁰⁷ Há uma tendência em psicologizar esta dimensão e repreendê-la como forma de garantir a cientificidade da educação. Mas esta vivência subjetiva não está descolada das circunstâncias histórico-sociais, pois o sujeito forma-se para o mundo integrando-se em um movimento que permeia a cultura, o contato e o convívio intersubjetivo, inserindo a tradição no seu mundo da vida. No que tange ao papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo e do conhecimento, Freire (2000) reafirma a amorosidade e a afetividade, como fatores necessários da vida humana e da educação.

¹⁰⁸ A palavra *artífice* evoca imediatamente uma imagem (de habilidade artesanal) de uma pessoa empenhada e *dedicada à arte pela arte* (leva ao aperfeiçoamento), cuja atividade tem caráter de *engajamento prático como ser humano*, mas não necessariamente instrumental, dado que as pessoas são capazes de sentir plenamente e pensar profundamente o que estão fazendo quando o fazem bem e buscam um padrão de excelência implícito em qualquer ato que preza a qualidade do trabalho. Todavia, a atividade prática em diferentes momentos da história ocidental foi menosprezada, divorciada de ocupações supostamente mais elevadas (intelectualmente e socialmente) e desvinculada da imaginação, tal qual é concebida ainda hoje a técnica (SENNETT, 2009, p. 29-30).

que o entendimento técnico se desenvolve através da força da imaginação” (SENNETT, 2009, p. 20-21).

Podemos entender os processos imaginativos explorando a linguagem como ferramenta imperfeita e incompleta que habilita o corpo para improvisar e aprender com a resistência e com a ambiguidade das experiências instrutivas. Como bem observa Sennett (2009, p. 111; p. 201), em suas investigações tomando o artífice como figura emblemática do trabalho artesanal, “a linguagem não é uma ‘ferramenta-espelho’ adequada para os movimentos físicos do corpo humano”. Isso porque “a linguagem encontra dificuldade para descrever as ações físicas, o que fica mais claro no caso da linguagem destinada a nos dizer o que fazer”. Embora a palavra falada pareça mais eficaz que as instruções escritas, pode haver uma defasagem entre a linguagem instrutiva (em palavras) e o corpo (gestos da mão). Nesse caso, não basta privilegiar a palavra falada, mas é necessário que as duas pessoas estejam no mesmo lugar para que efetivamente se comuniquem e criem manifestações realmente expressivas pela capacidade de coordenação das palavras e gestos. De forma geral, os movimentos corporais constituem a base da linguagem, no sentido de que as habilidades físicas ajudam as pessoas a entender a linguagem, conferindo aos diálogos sua força direcional. Nesse contexto, a emocionalidade contida em um novo gesto ao invés de provocar insegurança (como é o caso da demonstração que joga a responsabilidade no aprendiz pela imitação direta), inspira confiança no agente por apresentar a ideia de um novo ato como semelhante a alguma coisa que já fizemos. Mas com a dissolução da cultura e a desarticulação entre trabalho intelectual e manual¹⁰⁹, ocorre o esvaziamento da dimensão ético-estética do trabalho e a atrofia da própria razão. Nas palavras de Sennett (2009, p. 143), “o desejo de algo mais duradouro que as matérias que se decompõem é uma das explicações, na civilização ocidental, da suposta superioridade da cabeça sobre a mão, considerando-se o teórico melhor que o artífice porque as ideias perduram”.

Vale dizer que, para Sennett (2009, p. 291-292), o bom artífice entende a importância do esboço (não saber o que vem pela frente ao começar), atribuindo assim, um valor positivo à contingência e às limitações (encarando como oportunidades os problemas que se manifestam). Além disso, o artífice deve articular a palavra à imagem e buscar transcender tais limites pelo envolvimento ativo (social e emocional) numa

¹⁰⁹ Alicerçado em estudos de neurologistas que demonstram que o homem perdeu a linguagem, Sennett (2009) afirma que se a mão (parte do corpo dotada de movimentos que dá forma às coisas) é a janela que dá para a mente, a técnica é entendida como algo que está intimamente ligada à expressão, conferindo capacitação.

prática sempre aberta à iniciativa de aprender, evitando a busca inflexível pela solução de um problema (demonstração isolada e autocentrada), sem caráter relacional. No pensamento ocidental a dimensão artística aparece como conhecimento, visão, contemplação, em que o aspecto executivo é secundário, “[...] arte é expressão. Mas é necessário não esquecer que há um sentido em que todas as operações humanas são expressivas. Toda operação humana contém a espiritualidade e personalidade de quem toma a iniciativa de fazê-la e a ela se dedica com empenho” (PAREYSON, 1997, p. 30). Assim, toda a experiência do artista, do leitor, do crítico, do professor, do técnico tem a ver com a arte e a personalidade de quem a realizou. A performance enquanto estética trilha o caminho da alteridade, da inquietude e da movência no âmbito da educação. É expressa pelo agente que inquieto vê-se estimulado por muitas modalidades de experiência, e é convidado a contemplar e aproveitar um conjunto de elementos existentes à sua volta, e que o conduz à atividade criadora.

Em artigo recente, Flickinger (2009, p.67) tece uma análise da transformação social em andamento, constatando que “a sociedade do trabalho se efetua por meio da economização abrangente do homem”, sendo valorizado pelo que ele produz regido pelas diretrizes econômicas. As instituições educativas também são afetadas por este padrão de qualificação do mercado de trabalho, que tudo mede e quantifica através das diversas avaliações. E assim, aos poucos, a burocracia dos espaços formativos se reduz a um amontoado de regulamentos inúteis à sua eficiência, danosos à sua produtividade e criatividade. Mas análises para além das mercadológicas (insensíveis a tudo) também abrem espaço para novas discussões referente à temática da performance.

É justamente diante do modelo centrado na burocratização, na idolatria do trabalho e da competitividade, que o pensador apaixonado pela estética¹¹⁰, Domenico De Masi (2000), manifesta uma insatisfação desta tendência que impede a criatividade e dissimula a reificação do trabalho através do discurso da dignidade. Na sociedade moderna foi a razão que triunfou, e produz um auto-engano, pois, para que alguns tenham uma atividade criadora, outros devem fazer o trabalho mecânico e repetitivo. Para Domenico de Masi,

¹¹⁰ Para Domenico De Masi (2000, p. 19), dentre todas as formas de expressão humana, a estética é aquela que é responsável pela nossa felicidade, pois é um componente mágico de nossa existência cujo valor (trabalho) não melhora a eficiência, porém a embeleza. Ainda hoje delegamos uma grande parte da nossa felicidade à arte (quando desejamos nos divertir, vamos ao cinema, ao teatro, a um museu, ou admiramos uma bela paisagem). Tudo indica que foi a sociedade industrial que isolou o belo, expulsando-o do mundo do trabalho executivo e tornando eficiente.

Hoje, conquistado o que é racional, podemos voltar a valorizar sem temor também a esfera emotiva. Emoção, fantasia, racionalidade e concretude são os ingredientes da criatividade. A racionalidade nos permite executar bem as nossas tarefas, mas sem emotividade não se cria nada de novo (Ibid., p. 102).

Pontualmente, podemos delegar as tarefas cansativas e repetitivas às máquinas, deixando as atividades flexíveis, intuitivas, emotivas e de senso estético à pluralidade dos sujeitos que poderiam reaprender a apreciar e valorizar o tempo livre enriquecedor. A criatividade totalmente ligada com a performance não é só ter ideias, mas saber realizá-las unindo utopia e concretude, visto que brota da síntese entre a esfera racional (o conjunto dos nossos conhecimentos e habilidades), e a esfera emotiva (o conjunto das nossas opiniões, comportamentos, escolhas e sentimentos). Para De Masi (Ibid., p. 10), “a principal característica da atividade criativa é que ela praticamente não se destaque do jogo e do aprendizado, ficando cada vez mais difícil separar estas três dimensões que antes, em nossa vida, tinham sido separadas de uma maneira clara e artificial”. A plenitude da ação humana é alcançada somente quando nós trabalhamos, pensamos, aprendemos e nos divertimos ao mesmo tempo, quando soubermos nos libertar da ideia do trabalho (frenético e desumano) como obrigação ou dever cultural, e formos capazes de apostar num sistema de atividades onde o trabalho (mais humano) se confundirá com toda ação que envolva *trabalho, jogo e aprendizado de forma coincidente* com a arte do “*ócio criativo*” (DE MASI, 2000, p. 7). Num certo sentido, a formação e o trabalho pedagógico têm concedido pouca atenção às dimensões expressivas, comunicativas e sociais partilhadas que definem grande parte das intenções da profissão docente (enquanto reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática, que se converte em outros atos de fala).

A posição de Habermas (1990) indica a razão comunicativa como um paradigma que pode recuperar a subjetividade do indivíduo, pelo entendimento mútuo sobre o mundo objetivo, social e subjetivo, negada pela exacerbação do racionalismo instrumental. No entendimento de Habermas, se faz necessária uma mudança de paradigma, em que o centro gravitacional não seja mais o aspecto metafísico ou epistemológico do saber, e sim a comunicação e a relação intersubjetiva¹¹¹ entre atores

¹¹¹ “[...] A expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência *observada* de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – *pressuposta* da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo” (HABERMAS, 2009, p. 240).

do discurso. Nesse sentido, defende que a unidade da racionalidade comunicativa se constrói com as diversas linguagens geradoras de contradição e de diferença, apresentando a prática discursiva como possibilidade de reencontrar a razão integradora.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma. (HABERMAS, 1993b, p. 105).

Ao despertar a racionalidade pedagógica para a prática linguística cotidiana, buscamos extrair das contradições o potencial dos discursos performativos capazes de evidenciar as diferenças e partilhá-las intersubjetivamente. A partir daí, a experiência formativa do educador, compartilhando o diagnóstico de Walter Benjamin (1989), acontece no núcleo da própria formação compreendida como estrutura da percepção do conhecimento e consciência estética do vivido. Segundo o filósofo, a experiência do sujeito parte do saber da tradição cultural em conjugação com a experiência presente, o que a torna fonte inesgotável e originária de acontecimento do agora, sob a forma de ação e pensamento sensível do sujeito no processo coletivo (descentramento da razão). Essa esfera do acordo humano é, para Benjamin (1994), a linguagem - verdadeira esfera do entendimento mútuo, que se realiza na perspectiva contemporânea da performance. De acordo com Benjamin, a linguagem é comunicação do comunicável e símbolo do incomunicável. Compreendemos a dimensão performativa como uma aprendizagem na qual ainda seria possível compartilhar experiências coletivas comunicáveis e plenas de sentido no mundo, recuperando as práticas intersubjetivas e a força operante do corpo em seu poder produtivo de linguagens no horizonte relacional.

O conhecimento passa a depender do esforço desempenhado na educação do olhar atento, tendo o corpo como constituinte do conhecimento estético e sensível da vida. Enquanto o pensamento racionalista sustenta a formação contemporânea priorizada no conhecimento lógico e intelectual (o corpo controlado em prol da emergência da subjetividade como única possibilidade de representação da realidade), a arte apresenta a necessidade de um conhecimento estético e sensível, um saber que

“agrada o corpo” (DUARTE JR., 2006, p.14). O sujeito comunica mais de perto o seu encontro sensível com o mundo na arte, que inquieta o corpo e dispersa o olhar orientado para a clara percepção das coisas do mundo, pois é singular e subjetivo das ambiguidades expressivas do mundo da imanência. Para Duarte Jr. (2006), a palavra é o primeiro elemento transformador do mundo do qual se vale o ser humano e que possibilita organizar o real, atribuindo-lhe significados. O mundo nunca é percebido de forma neutra, objetiva, lógica, mas emocional. A estética significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposição de valores e sentidos, mas para recriá-los, estranhá-los, questioná-los, solicitando uma compreensão para além daquilo que nos habita, aproximando-se do jogo, pois contém um elemento que ultrapassa o domínio da reflexão (HERMANN, 2005, p. 41). Mas, como afirma Habermas (1990, p. 217), “saber se as condições de validade são de fato cumpridas até o ponto em que proposições também possam funcionar não depende daquela força da linguagem que abre o mundo, mas do sucesso intramundano da práxis que a linguagem possibilita”. Trata-se de ampliar o espaço de validade dialogal, ultrapassando os limites do poder pelo discurso que lhe foram impostos pela razão teórico-científica, restabelecendo as dimensões do ético e do estético como inerentes ao processo educativo de participar de processos argumentativos de formação e uso dos acordos como critério de ação, de respeito pela alteridade e da responsabilidade social. Assim sendo, como repensar o ato educativo como abertura à capacidade de autoformação do agente e não apenas como transmissão de saber? Essa questão redireciona o acontecimento da performance ao caráter estético do conhecimento, no sentido de uma educação/formação para a alteridade, tornando frutífero o conceito pela crítica da cultura mais recente (advinda da teoria crítica da sociedade), que será abordada na próxima seção.

2.4 O reconhecimento da performance em Habermas

O grande desafio consiste em encontrar elementos que possam permitir a reconstrução da razão pela crítica às outras dimensões que foram diminuídas e eclipsadas pelo poder estratégico da racionalidade científica, sustentando aos poucos um contra-discurso capaz de conferir novos rumos à racionalidade e de gerar um novo

equilíbrio entre sistema e mundo da vida¹¹². Com a racionalidade comunicativa de Habermas, orientada para a promoção da capacidade discursiva dos educadores e educandos (e fundamentalmente preparar o educando para dialogar e compreender que as verdades são construídas intersubjetivamente), percebemos que ocorre uma ação intersubjetiva orientada ao entendimento¹¹³. Na tentativa de contribuir para a autocompreensão da performance na docência como um campo de reflexões promissor que alimenta a formação e atuação pedagógica, reconhecemos com Nóvoa (2006, p. 23) que "a educação pública depende da adoção de narrativas partilhadas e da recusa de narrativas que conduzam à alienação ou à separação".

Como vimos acima, tal concepção revela no agir comunicativo/performativo o paradigma legitimador do discurso e da ação. Habermas (1989a, p. 299) propõe ainda, através da *pragmática universal*, o conceito de *competência comunicativa*, para explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagirem, usando sentenças e expressões para alcançar um entendimento intersubjetivo do agir. O filósofo insiste no conceito de racionalidade comunicativa fazendo referência a uma conexão sistemática de pretensões universais de validade que devem ser desenvolvidas por meio da linguagem, de modo que os critérios de racionalidade sejam estabelecidos pela capacidade e disposição dos sujeitos de expor-se à crítica em processos de argumentação para enfrentar as patologias do mundo atual. Trata-se de uma ação que mantém a sua racionalidade justificada no contexto do mundo da vida e no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade suscetíveis de crítica. Habermas desenvolve a tese de que qualquer agente comunicativo, na execução de uma ação linguística (no expressar-se compreensivamente, dar a entender algo, fazer-se compreensível e compreender mutuamente), levanta necessariamente pretensões universais de validade que sustentam critérios de validação e legitimação das ações humanas. No agir comunicativo, o agente busca um entendimento intersubjetivo de caráter performativo, deslocando o componente estritamente proposicional para situá-lo novamente no ato de fala

¹¹² Os conceitos de sistema e mundo da vida como traços constitutivos da modernidade, que reafirmam a validade das normas existentes (cujos mecanismos permitiriam o questionamento de seu funcionamento) e as três pretensões de validade implícitas em qualquer ato linguístico, podem ser consultados em Martini (1995) e também STEIN, Ernildo. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

¹¹³ Desde a perspectiva dos participantes, 'entendimento' não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fático, senão um processo recíproco de convencimento que coordena as ações dos distintos participantes à base de uma motivação por razões. Entendimento significa a comunicação orientada por um acordo válido. (HABERMAS, 1987, p. 500).

ilocucionário. A linguagem performativa não se atém somente às relações de caráter epistemológico entre linguagem e realidade, mas abarca os seus aspectos hermenêuticos, enquanto relação entre um proferimento dado e o conjunto de todos os proferimentos feitos na mesma língua¹¹⁴. (HABERMAS, 1989, p. 40-42). A dimensão performativa da linguagem é, simultaneamente, epistemológica, comunicativa e hermenêutica, visto que é utilizada como expressão de alguma coisa compartilhada nos processos de comunicação pelos participantes¹¹⁵. Trata-se de uma tomada de posição participativa sempre aberta a mudanças no que se refere à atitude objetivante, a atitude conforme as regras e a atitude expressiva dos atores sociais, porque está sempre desafiada a uma avaliação crítica de reconhecimento intersubjetivo racionalmente motivado.

Ao problematizar as implicações estéticas, Jürgen Habermas (1990) suspeita que talvez a intersubjetividade linguisticamente gerada e o sistema fechado de modo auto-referencial constituam temas para uma controvérsia que tome o lugar da desvalorizada problemática sobre a relação espírito-corpo. Entender a linguagem e saber atuar remete à ideia de realizar ações com intenção comunicativa, de ter aprendido o exercício da percepção crítica, em outras palavras, implica em saber utilizar a rede de comunicação coordenada com a vida social para responder a seus atos no processo de formação onde somos sujeitos aprendentes (ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo). Segundo Habermas (1990a, p. 96), “a rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade”. Ao defender que a *cultura é o armazém do saber* (por meio de práticas sociais), Habermas articula-se, segundo aspectos de validade, verdade, justiça e gosto, às esferas da ciência e da técnica, do direito e da moral, da arte e da crítica da arte. Já as estruturas da *sociedade* geram sistemas funcionais e ordens institucionais regidos por meios de dinheiro e poder administrativo próprios e autosuficientes. E por fim, a *personalidade* que é o conjunto das competências e habilidades individuais que tornam o sujeito capaz de falar e agir, colocando-o em situação de participante em processos de entendimento para afirmar sua

¹¹⁴ Uma língua não é propriedade privada de um indivíduo, mas cria um contexto de sentido intersubjetivamente partilhado, corporificado em expressões culturais e práticas sociais. (HABERMAS, 2009, p. 67).

¹¹⁵ Ao dizer algo e ao compreender o que é dito nas intenções, desejos, sentimentos ou estados de ânimo/entusiasmo, ultrapassamos as barreiras de certas práticas e entramos em jogo livre de imaginação e razão.

própria identidade em relações de interação mutáveis. A personalidade surge de processos de socialização (educação) que equipam as gerações com a faculdade de orientar-se de maneira autônoma num mundo complexo. Os domínios da cultura, da sociedade e da personalidade constituem-se referências para pensar nas funções que a pedagogia pode preencher como um saber performativo/formativo para sujeitos capazes de ação e de fala, que transitam de um discurso para outro e, ao mesmo tempo, permanecem sensíveis aos contextos de fundo holístico enraizados nessa prática.

Da mesma forma, Habermas tenciona desenvolver, através de entendimentos pragmáticos, os aspectos comunicativos da racionalidade, produzindo um conhecimento universal voltado aos interesses sociais. Para o autor,

do ponto de vista pragmático, a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado – ou seja, como a totalidade das resistências processadas e das previstas (HABERMAS, 2009, p. 35).

Por certo, Habermas está convencido de que qualquer prática linguística requer um campo de conhecimento antecipado, isto é, um entendimento pragmático ideal que funcionaria como possibilidade de garantir o acordo válido. Para Habermas, a verdade¹¹⁶ é orientada na performance dos sujeitos linguísticos reiterados no agir voltado ao entendimento e a pragmática da racionalidade linguisticizada é a possibilidade de encaminhar o agir para a liberdade e a cooperação. Segundo Habermas, a pragmática universal é dependente da aceitabilidade racional realizada por pretensão de validade em nível de discurso e não da verdade do discurso no sentido epistemológico. Daí que a aceitação dos enunciados em condições ideais de comunicação, não garante a legitimidade do mundo da ação, mas sim, o conhecimento a partir dos propósitos amarrados nas práticas cotidianas, compreendendo a verdade no acordo entre argumentos racionais no mundo vivido. Dessa forma, a verdade passa a ser

¹¹⁶ É verdadeiro o enunciado que poderia ser justificado sob condições epistêmicas ideais (Putnam) ou que implica num pacto comunicacional dentro de uma comunidade de discussão (Gadamer) ou ainda que, numa situação de fala ideal (Habermas) ou numa comunidade de comunicação ideal (Apel), poderia encontrar um acordo obtido pela argumentação, como um acontecimento que tem lugar em nós mesmos. “Retrospectivamente, vejo que o conceito discursivo de verdade se deve a uma generalização excessiva do caso especial da validade de normas e juízos morais” (HABERMAS, 2009, p. 15). A verdade de opiniões e sentenças só pode ser explicada com auxílio de outras opiniões e sentenças, esse fato sugere que não podemos fugir à ascendência de nossa linguagem. Quando as pretensões de verdade são problematizadas e se tornam objeto de uma controvérsia com base em argumentos, os envolvidos (sujeitos ativos) passam para uma práxis argumentativa em que eles desejam se convencer mutuamente, mas também aprender uns dos outros.

verificada nas justificações definidas pragmaticamente pelas relações humanas existentes, nas estruturas estabelecidas e falíveis, e não mais como justificações aceitas ou absolutizadas pelos participantes. Com o tratamento pragmático dado por Habermas à verdade, podemos pensar que as diferentes narrativas e percepções do cotidiano, ao serem tratadas performaticamente, poderiam ajudar a compreender o não-idêntico e as contingências, como oportunidades de formação humana na sua temporalidade e falibilidade. Habermas ao fazer a conexão interna entre verdade e justificação passa da questão epistemológica (de disposição instrumental cujo êxito é medido pela eficácia) para uma práxis comunicativa de reconhecimento comunitário (posição fenomenológica cujo conceito de racionalidade permite avaliar a pluralidade de saberes no *telos* do entendimento). A partir do giro comunicativo, o conhecimento torna-se pragmático e de caráter público, pois a repercussão se dirige a uma esfera pública e depende da ressonância que o discurso do agente provoca nessa esfera. (HABERMAS, 2004).

Habermas (2004) retoma a pragmática kantiana, em que os sujeitos aprendem nas suas relações morais e cognitivas com o mundo, atentando para os limites da verdade consensual alcançada no nível do discurso e defende que o próprio Kant com sua noção de *autonomia*, já introduz um conceito que *só pode explicitar-se plenamente dentro de uma estrutura intersubjetiva*. Pois a ideia de intersubjetividade “[...] está indissolúvelmente ligada ao conceito de razão prática, e ambas colaboram para constituir o conceito de pessoalidade” (Ibid., p. 13-14), esta dependente das relações com a intersubjetividade. Habermas toma o conhecimento no sentido pragmático de sua realização no mundo da vida (no convívio, cooperação e solidariedade), e não apenas no agir fabricador do eu, pois agora “o intelectual se dirige a uma esfera pública liberal e depende, por sua vez, da ressonância que seu discurso provoca nessa esfera” (Ibid., p. 68). Nesse caso, a realização humana incorpora as demandas da sociedade mais ampla, abrindo espaços importantes para captar as reivindicações das diferenças para se relacionar de maneira ética e estética. Tudo indica que a grande meta da formação pedagógica é garantir a instância intersubjetiva ao processo educativo que colabora na atribuição de sentidos às vivências, ações e relações interculturais, vendo o outro como potência em sua condição singular.

Podemos entender em Habermas a existência de uma mudança nas formas de agir no mundo, que não está mais assentada na ação contemplativa (das regularidades do cosmos), nem na ação transformadora (no sentido da transformação do homem e da natureza pelo processo de racionalização e da produção), mas é um agir realizativo (da

concretização da intersubjetividade e do entendimento global). Tal realização implica na harmonia das diferentes racionalidades humanas e em saber se relacionar de maneira ética e estética no mundo, incorporando as reivindicações de um mundo global vivenciado no saber intersubjetivamente compartilhado com o coletivo. Assim, acredita que a lógica pragmática da argumentação, a qual se expressa através de uma compreensão descentralizada do mundo, supera o particularismo de cada consenso em favor de uma transcendência linguística de entendimento (possibilidade de diferentes planos e modos de agir comunicativo).

Vale dizer que os pressupostos idealizadores que são alcançados de modo performativo nos atos de fala perpassam pelo reconhecimento de um mundo comum, que abrange o mundo objetivo (possíveis enunciados verdadeiros, *atos de fala descritivos*), o mundo social (relações sociais legitimadas pela correção, *atos de fala regulativos*) e o mundo subjetivo (vivências individuais, *atos de fala expressivos*). Daí o filósofo torna o agir comunicativo o princípio da compreensão mútua que pretende levar a atitudes, posições produzidas pelo discurso. Pode-se dizer que Habermas dá uma contribuição relevante à ideia de desenvolver o conhecimento e a transformação social pela performance comunicativa. Sua proposta oferece uma estrutura que permite compreender as contribuições sociais, educacionais e culturais que a linguagem pode oferecer, sem cair em reducionismos. Nesse entendimento, a performance na educação não pode acontecer distante dos pressupostos pragmáticos da linguagem, ou seja, de uma racionalidade comunicativa mediada pelas estruturas do mundo vivido e capaz de construir um novo amálgama social. O destaque da proposta habermasiana é o desempenho discursivo que supera os equívocos da superlinguagem científica e da sublinguagem da comunicação massiva, apoiado numa estrutura racional que carrega consigo as verdades culturais. “As estruturas do entendimento linguístico possível constituem um limite, um elemento intransponível para tudo aquilo que pretende ter validade no interior de formas de vida estruturadas linguisticamente” (HABERMAS, 1990, p.176). Tal proposta é um jogo de razão reconstrutiva, um saber quase transcendental - conectado ao mundo da vida cotidiano, que possibilita o entendimento social e contribui na recuperação dos sentidos práticos e comuns do conhecimento.

Habermas (1987) constrói o paradigma comunicativo de ação a partir das tradições da ciência social e do interacionismo simbólico de Mead, do conceito dos jogos de linguagem de Wittgenstein, da teoria dos atos de fala de Austin e da hermenêutica de Gadamer, levando em consideração as funções da linguagem. Cabe

destacar que em cada tipo de ação está presente a concepção de linguagem, e diria mais, a necessidade da formação de atores sociais relacionados com o mundo, por meio de uma ação comunicativa orientada ao entendimento. Em linhas gerais, a racionalização cultural e social além de dissolver as formas de vida tradicionais (inicialmente em função das corporações de ofício) com respeito a fins, perdeu o relacionamento reflexivo com as tradições pela universalização das normas de ação e pela generalização dos valores que se dirigem à formação de identidades abstratas que forçam a individualização (HABERMAS, 1990). Vejamos brevemente as concepções assumidas e reconstruídas por Habermas¹¹⁷, na identificação de quatro diferentes tipos de realização de uma ação: a teleológica, a regulada por normas, a dramática e a ação comunicativa propriamente dita.

Ao analisar os conceitos de Weber, Habermas defende a *ação teleológica* (linguagem que visa propósitos próprios), em que um ator escolhe os melhores meios e alternativas para conseguir um fim no mundo objetivo; parte de Durkheim e Parsons o exame sobre a *ação normativa* (manifestação da linguagem como uma concordância normativa existente), em que os membros de um grupo social orientam suas ações obedecendo as normas e valores comuns do mundo social; apoia-se em Goffman para desenvolver a *ação dramática* (função da linguagem como autorrepresentação) como a expressão de um falante diante de seu público, havendo a necessidade de encenação, de construção de uma identidade própria; utiliza elementos revelados por Mead e Garfinkel para propor a *ação comunicativa*, na qual a interação ocorreria entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, visando o entendimento. Os conceitos de ação teleológica, normativa e dramática revelam-se, para Habermas, como formas de agir estratégico manifestado em casos unilaterais do agir comunicativo, formando as bases das teorias dos jogos e da decisão na sociologia, economia e psicologia social. Daí defende o agir comunicativo como um conhecimento que se refere ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de linguagem e ação, empregado no chamado “interacionismo simbólico”, sob o abrigo da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1987). Os diferentes aspectos de cada tradição são reconstruídos para dar conta de um conceito multidimensional de mundo da vida, no qual estejam amalgamadas a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade.

¹¹⁷ Os fios condutores nos trabalhos de Habermas estão integrados e procuram elucidar a relação entre a teoria e a práxis vital, a partir, primeiramente, da crítica ao positivismo; em seguida, numa perspectiva político-cultural, desenvolve a crítica ao Estado e à sociedade; e na última fase, numa teoria da competência comunicativa, que caracteriza a teoria do agir comunicativo. (ROUANET, 1987).

No agir comunicativo, os sujeitos agentes “referem-se não mais diretamente a algo no mundo objetivo, social ou subjetivo, mas relativizam suas enunciações diante da possibilidade de que a validade delas seja contestada por outros atores” (HABERMAS, 1987, p. 148). Tal disposição para a relativização pressupõe o emprego pragmático da linguagem e o reconhecimento dos outros participantes da comunicação performativa. Dessa maneira, aquele que age comunicativamente apresenta, segundo Habermas, quatro pretensões de validade criticáveis: a inteligibilidade, a verdade, a correção normativa e a veracidade. Embora em algumas passagens da obra apareçam apenas três devido à inteligibilidade das enunciações ser entendida como pressuposto das demais para que haja o processo de entendimento. Para uma visão geral dessa categorização, vamos resumir suas considerações, conforme tabela abaixo.

Figura 2 – Formas de agir no mundo e viabilidade do discurso

Formas de ação	Pretensões de validade com argumentos	Capacidade de execução no mundo
Agir teleológico	Verdade	Mundo objetivo
Agir normativo	Correção	Mundo social
Agir dramaturgico	Veracidade (autenticidade)	Mundo subjetivo
Agir comunicativo	Entendimento performativo	Mundo global

Conforme observamos, com Habermas (1989a, p. 501-502), “[...] a análise das pretensões de validade que tem como objetivo um saber proposicional, convicções normativas e confiança recíproca fornecem a chave para a identificação das funções básicas do entendimento linguístico”. Portanto, o autor converte o conceito de razão prática em racionalidade comunicativa que visa o entendimento performativo, a partir de uma abordagem reflexiva e diversificada de mundos da ação comunicativa, numa espécie de soma dos conceitos de ação e revisão crítica permanente dos acordos

alcançados. O agir performativo revalorizado nos espaços de aprendizagem da vida onde se tornam fecundos os projetos singulares e diferentes, onde se permite dar vazão às paixões, às sensações, adquire atualização e ampliação com a racionalidade comunicativa como mecanismo coordenador e problematizador das ações humanas, por meio das possibilidades de reconhecimento linguístico-expressivo, assunto que será desenvolvido nas próximas seções.

2.5 A utopia¹¹⁸ do saber performativo – Freire

*Aprender a dizer a própria palavra é toda a pedagogia
e toda a antropologia (Freire, 1987).*

Vivemos um tempo de transformações cada vez mais radicais, daí que uma das qualidades urgentes de um professor que busca ser performativo é a “capacidade crítica, sempre desperta à inteligência do novo”, do inusitado, do risco, da dúvida, do diferente, das mudanças mobilizadas na existência humana como presença no mundo (FREIRE, 2000, p. 16). Freire acrescenta que “não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta”, esboçando uma utopia estética que atribui à participação do mundo sensível e inteligível um papel social-revolucionário dos processos criativos. Tal percepção da mudança em processo revela inclusive a presença interveniente do ser humano no mundo, implicando escolha e decisão, tão apreendida social e historicamente quanto produzida e comunicada. Toda educação performativa realiza-se na tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades. Mas como são criadas e sustentadas as performances nos processos formativos de educadores? E até que ponto a linguagem pode servir como leitura de mundo, promovendo as sensações e fruições dos sujeitos?

Na obra *Sobre Educação*, que escreveu em co-autoria com Sérgio Guimarães, Freire (1984) constata que a performance do professor se dá através da entonação da palavra, do gesto, do corpo, e isso revela uma maneira de perceber o objeto discutido.

¹¹⁸ Utopia aqui entendida como algo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Está relacionada aos sujeitos performativos que recriam e não se conformam com a realidade, possibilitando o estímulo da sensibilidade para outras leituras dos acontecimentos do mundo vivido.

Nas palavras de Freire (1983, p. 70), “a comunicação eficiente exige que os interlocutores incidam sua ‘admiração’ sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos [...]”. Cada vez mais, falar da performance é trazer à tona as possibilidades imaginativas, num agenciamento dos sentidos (do acesso a outros planos de sensação) que produzem novas modelagens, compreensões e percepções para além da teoria dominadora da representação (sujeito-objeto), transpondo para a vida cotidiana. A performance enquanto dimensão estética é essencialmente utópica e educativa, pois atinge uma não utilidade e uma totalidade não coercitiva, possuindo uma articulação livre que seduz para o jogo das formas, linguagens, auxiliando no sentido de elaborar o que foi reprimido no passado, tendo a virtude de abrir para instâncias da sensibilidade humanas, tantas vezes negada pelas pedagogias de ensino. Enfim, nós aprendemos pela dimensão apaixonante da performance que podemos ser mais do que já fomos. A partir do século XVIII, do ponto de vista filosófico, a performance é associada a conceitos de plasticidade como: ação linguística, emancipação, autonomia (Kant compreende como autodeterminação inteligente da vontade), racionalidade, maioridade¹¹⁹, enfim, não é algo mensurável ou domesticável, mas tudo que resulta da autoformação humana na situação discursiva prática (motivacional e cognitiva).

Por conseguinte, a performance na formação pedagógica teria a ambição de abrir ou manter abertos os espaços da multiplicidade e da liberdade no agir para que os sujeitos possam de fato experimentar a vida e formar-se, renovando os rumos e as chances da sociedade na contracorrente dos princípios meramente econômicos. Para a performance, a liberdade é condição primeira à tomada de decisão, que não se encontra na arbitrariedade da norma ou da lei, mas em situações concretas para reinventar o que resolve o problema. Embora Freire, assim como Habermas, não partilhe do relativismo cultural das correntes pós-modernas¹²⁰, defende uma proposta de troca com o mundo, num movimento que nos obriga ao distanciamento e estranhamento do mundo na ação recíproca, ativa e livre (FREIRE, 1996). Não se trata de um sujeito preso em seu mundo interior (subjetivo), mas de aprender a partir de um mundo altamente instável, no qual é

¹¹⁹ De forma simplificada, maioridade (*Mündigkeit*) vem de *Mund* (boca) e remete à capacidade do sujeito de poder dizer a palavra (em Freire, é falar, é práxis), de expressar suas vontades e opiniões no pleno reconhecimento da autonomia pessoal e da responsabilidade pelo agir, caracterizando os estágios da formação pedagógica rumo à emancipação (em Habermas - comunicação emancipadora).

¹²⁰ Em Habermas (1990a, p. 43), o contexto pós-metafísico é caracterizado a partir de uma crítica ao pensamento totalizador (voltado ao uno), da destranscendentalização dos conceitos tradicionais, da mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem e da inversão do primado da teoria sobre a prática.

preciso saber decidir em meio a constantes mudanças no mundo do trabalho, que exigem a renovação contínua dos conhecimentos enquanto projeto intersubjetivo. Há na performance um princípio de aprendizagem enquanto ação de transformação criadora, no sentido de que os sujeitos enquanto transformam o mundo, sofrem os efeitos de sua ação, transformando-se.

Dentro desse contexto, as discussões de Freire (2001) enriquecem a reflexão sobre a experiência formativa do professor, apresentando, por meio do diálogo, perspectivas para repensar a atuação dos mesmos, condizentes com o espírito crítico de nossos tempos. Na proposta de Freire, a educação é vista como acontecimento dialético¹²¹ (fundada no diálogo horizontal de aprender e agir), com igual participação entre educador e educandos, em que ambos são aprendizes e buscam a humanização e a transformação das formas de vida opressora, atentos à realidade que é dinâmica e sempre marcada pela contradição. Ao assumir a perspectiva dos professores enquanto sujeitos com múltiplas dimensões de existência empírica e formação, Freire resgata a perspectiva da prática autocrítica por meio da argumentação como elemento constitutivo da formação profissional. Segundo Freire (2001, p.55), “a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”.

Freire (1987, p. 37) age contra o “imobilismo subjetivista” (o automatismo e o formalismo da presença), lembrando que Marx também combateu o subjetivismo, o psicologismo, mas não a subjetividade, que precisa ser pensada em conjunto com a objetividade, pois a formação da linguagem é impensável sem a capacidade subjetiva. A sensibilidade é a forma mais plena de relacionamento e interlocução com o mundo, visto que nasce com o homem e lhe dá expressão e percepção pela comunicação que marca as coisas sensíveis. Daí que toda a justificação pedagógica e política é perpassada por momentos estéticos, constituindo-se num ato de arte que privilegia a performance e

¹²¹ Desde Sócrates (569-399 a.C.), a *dialética* na filosofia surge como tendência idealista, cujo aspecto essencial é a mudança, passando por Heráclito (540-480 a.C.), que a descreve na célebre frase “não te banharás duas vezes no mesmo rio” (cosmovisão que admitia o movimento, onde tudo estava num constante vir-a-ser e que havia unidade dos contrários). Aristóteles também defende o diálogo (preconizado por Zenon, 490-430 a.C.), apresentado paradoxalmente sobre a natureza dialética do movimento. Hegel (1770-1831) buscou a ajuda de Kant para defender um processo dialético em que o sujeito vai constituindo a história do mundo (pensar dialético para compreender a consciência), a partir de um movimento de superação da diferença entre saber e verdade. Como Hegel, Marx (1818-1883) interpreta a história do mundo como uma progressão dialética na comunicação entre consciências, todavia, não considera que a consciência determina o ser, mas o trabalho material, as forças produtivas, as relações de produção e a realidade social. A partir de Hegel e Marx, Freire (1987) produz uma epistemologia dialética com finalidades culturais, sociais e políticas, retomando a relação originária entre dialética e diálogo, definindo educação como experiência dialética da libertação do homem.

a restauração da intersubjetividade comunicativa. Paulo Freire (1983) reforça a importância da utilização da linguagem como instrumento privilegiado à performance pedagógica como ação co-participativa, tendo o educador a necessidade de ampliar o diálogo no encontro com o outro em que se busca o conhecimento, e não apenas se transmite. Para Freire (1996), não há inteligibilidade que não seja intercomunicação, dialogicidade, um *quefazer* (relação dialética permanência versus mudança) que torna o processo educativo durável no tempo e desafiador dos acontecimentos humanos. No processo criador, a educação é autêntica porque desenvolve o *ímpeto ontológico de criar* que nasce do *inacabamento humano*, cuja formação encontra sua expressão sensível na ação do sujeito engajado na construção e partilha das próprias conquistas.

A dimensão proposta por Freire (1989) reconhece os sujeitos como criadores de cultura e, conseqüentemente, da própria comunicação (palavra viva) que realiza o diálogo com a realidade. Para reconquistar o valor da voz no mundo desumanizado é preciso dizer a palavra associando a auto-expressão e expressão do mundo, como um ato de criar e recriar, de decidir e escolher e de participar do exercício da cidadania. Freire privilegia uma ação educativa na medida em que promove o sujeito que a realiza, envolvendo não só o objeto da aprendizagem, mas o processo contraditório e criativo da ação de comunicar. Na medida em que recria culturalmente as possibilidades para a construção do conhecimento, o professor, por meio de sua expressividade linguística, desenvolve uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora enquanto fala ou ouve, despertando entre os educandos a curiosidade pela percepção da realidade. Na teoria freireana da ação, exatamente porque é revolucionária, é possível falar em atores em intersubjetividade, em intercomunicação em uma ação interativa continuada.

Mediante o progressivo avanço da ciência, cujas questões problemáticas foram resolvidas quase definitivamente com o passar do tempo, muitas das habilidades dos sujeitos perderam o caráter de *atos, do movimento do corpo*, sendo substituídas pelo funcionamento usual do corpo na automaticidade e certeza da ação (objetivação da expressão). Para Freire, o professor parece querer esconder o próprio corpo por trás da profissão, como um corpo inconsciente no fazer sem atuar, sem pensar, tornando, em certo sentido, a própria subjetividade, o saber, o temperamento e a faculdade de expressão um mecanismo abstrato, conformista e uniformizado da vida. No entanto,

A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta,

anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. [...] Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo. (FREIRE, 1995, p. 92).

Evidentemente, o corpo associado à reflexão crítica é um *campo de expressão* da consciência (o sujeito ganha corpo no ato), reconhecido intersubjetivamente pelos agentes, que dá sentido às ações humanas quando se manifesta de maneira viva e em contextos sensíveis, podendo alcançar o significado do gesto, do olhar, do silêncio¹²² e outras expressões corporais. Quando o professor aprende a se expressar com o corpo (percebe sua presença no mundo pelo olhar, respiração, fisionomia, gestos, posturas acanhada ou vibrante, movimentos, etc.), assume sua real identidade e equilíbrio entre razão e sensação, relacionando-se com os outros e conhecendo-se melhor, em uma parceria afetiva, criativa, emotiva e lúdica, cujos movimentos são facilitadores e mobilizadores de uma educação voltada para a sensibilidade e para a complexidade. Como defende Habermas (1990a, p. 94):

As experiências com nossa própria natureza interior, com o corpo, com as necessidades e sentimentos, são de tipo indireto; elas se *refletem* nas experiências com o mundo exterior. E quando essas experiências se tornam independentes, assumindo a forma estética de obras de arte autônomas, passam a ser objetos capazes de abrir os olhos, de provocar novas maneiras de ver, novos enfoques e novos modos de comportamento. As experiências estéticas não estão embutidas em formas da prática; elas não estão referidas a habilidades cognitivo-instrumentais e a representações morais, que se formam no interior de processos intramundanos de aprendizagem; elas estão entrelaçadas com a função da linguagem que constitui e que explora o mundo.

Com a linguagem performática avançando para experiências de natureza sensorial, com intenção prática, e mesclando áreas distintas da cultura pelo diálogo partilhado, o corpo vem ganhando espaço de expressão nas interações linguísticas. Nesse sentido, a ação performativa para Freire não resulta da cognição, mas se relaciona com a transmodelagem dos objetos, que envolvem todos os sentidos do sujeito, forçando-o a lidar com as novas possibilidades geradas na experiência educativa do

¹²² O silêncio faz parte do próprio uso criativo da linguagem e pode liberar o sentido da crítica e resistência, pois as vozes do silêncio dão margem às diferenças comunicativas e a emergência de sentidos sempre inconclusos e tensos (FREIRE, 1995). Para Schechner (2000) estar ali é atuar mesmo no silêncio.

aprender a dizer sua palavra, ampliando as relações autocríticas com o mundo. A inserção da dimensão performativa na prática pedagógica está ligada ao encontro com o outro sujeito, em que os corpos se reúnem no espaço educativo para o estabelecimento de um fluxo de troca de conhecimentos, de experiências e práticas, impulsionando a recriação de saberes. Tal processo de aprendizagem faz um apelo à sensibilidade e criatividade, buscando ampliar o cognitivo para o diálogo e a fruição da arte. Mas o que vem a ser a formação humana em sua integralidade? Tudo indica que nos formamos quando nos damos conta do sentido de nossa vida, quando conseguimos discernir a importância da dimensão subjetiva que exige o desenvolvimento de sensibilidades para o agir que nos torna humanos. Tais possibilidades de escolhas que permitem a flexibilidade no comportamento constituem a sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais (agir ético), a sensibilidade aos valores estéticos (agir estético) e a sensibilidade aos valores políticos (agir social). Nas palavras de Freire (1996, p. 136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade”. Contudo, a performance do professor em Freire, instaura não apenas um saber necessário à prática docente, mas está na base da abertura ao outro e ao diálogo, como suportes para uma práxis consciente e autônoma, considerando os limites necessários e presentes em qualquer relação democrática.

Com isso, o autor sugere a gravação das performances dos professores em vídeo para que, durante o processo formativo, os futuros educadores tenham a chance de ver, ouvir e interpretar um pouco das coisas que falaram, resignificando e avaliando criticamente os saberes da prática político-pedagógico-democrática. Ao dizer um proferimento, o professor utiliza, além da fala, as expressões gestuais e corpóreas (fisionomias, mímicas, risos, olhar, enrubescimento, empalidamento, estarecimento) que enriquecem seu sentido e, por isso, num diálogo, os interlocutores envolvem-se performaticamente para interpretar a mensagem. Contudo, é importante reconhecer que um sujeito ganha corpo no próprio discurso, pois a construção dos sentidos provém da totalidade da performance, já que requer a presença do corpo, do olhar, da entonação, instâncias ausentes na escrita. Tal ilustração evidencia que analisar a questão da performance do professor no processo formativo é um momento altamente pedagógico e político, enquanto prática dialógica de recriar o mundo no proferimento da palavra.

Freire (1996) expressa uma educação implícita no conceito de humanidade (plural e plástica) para a sensibilidade (ação e emoção juntas) e apresenta o clima

afetivo como facilitador dos processos de aprendizagem, ao observar o coletivo sempre marcado por aguçadas diferenças de gostos, de modos de agir e de expressar-se, de lidar com o afeto, a raiva, os jogos cooperativos, marcados por espaços de autonomia que flexibilizam a arte de educar. O trabalho educativo é um processo permanente e prazeroso quando desperta a curiosidade e práticas lúdicas que fazem transmutar a diversidade em riqueza, permitindo reconhecer o outro. Nas palavras de Freire (1996, p. 63-64), “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar [...], sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível”, pois é no *reaprender* performativo que a educação se alicerça.

A educação não pode ignorar a corporeidade do professor e do educando, pois seu sentido está vinculado ao sentimento corporal da vida, que envolve a compreensão de outros, surgindo então como comunicação. Os ritmos e movimentos corporais podem liberar tensões, desinibir e alegrar os sentimentos tão necessários para um bom desempenho pedagógico. Para estimular o desenvolvimento da linguagem o professor precisa estar disponível corporalmente para que, junto com a turma, se proponha a descobrir e aprender nas fantasias, na imaginação e na alegria, para ir além do mero conhecimento e integrar saberes pela ação do corpo lúdico (brincar e reeducar) no processo formativo, da arte, da música, das coreografias e ações compartilhadas. Encontramos aqui, a origem do jogo que inaugura a prática dialógica, afinal de contas, se não formos sensíveis a nós mesmos, como poderemos ser sensíveis aos outros?

A colaboração, característica da ação dialógica entre sujeitos (embora com níveis distintos de função e responsabilidade), somente pode realizar-se na comunicação com o outro (FREIRE, 1987). Se bem entendemos, a educação assume uma tarefa mediadora no processo de socialização que se efetiva através do reconhecimento de múltiplas racionalidades. Tais racionalidades são constituídas não apenas do elemento cognitivo, mas integram vontade, desejo, gosto e afetos que se misturam na subjetividade, sendo desenvolvidas na intersubjetividade (HABERMAS, 1987). Tudo isso propicia o estabelecimento do performativo desde a preservação de condições favoráveis à percepção, à cognição, à imaginação, ao lúdico e aos ensaios miméticos.

2.6 A performance e a escuta¹²³ sensível

O segredo do mestre é saber a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre o aprender e o compreender (Rancière, 2010).

Interessa-nos, nesta seção, examinar com mais atenção o que permeia a linguagem de interação da performance voltada para atos estéticos, justificando a condição de captar e rearranjar aquilo que todos estão sentindo mas não conseguem materializar em discurso (pela linguagem fragmentada do nosso tempo). Cabe notar que a experiência estética não pode ser compreensível por critérios exclusivamente científicos e racionais sendo, portanto, preciso que tomemos o cuidado necessário para não cairmos na armadilha da transposição direta das formulações do campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica (DUARTE, 2008). Nossa escuta sensível pode ser focalizada nas metáforas geradoras da linguagem, pois a criação de metáforas vivas, como diz Paul Ricoeur (1975), quebra uma certa dependência com as ideologias instituídas da língua e do mundo, resgatando o poder originário da linguagem e criando um esboço de significações (discursivas) e percepções (intuitivas), sob o *choque das contradições*. A formação numa perspectiva de cooperação e de partilha do sensível pode significar um investimento na construção de redes de trabalho coletivo e no diálogo profissional com práticas formativas que desempenham e reforçam a presença pública dos professores. Nesse sentido, os educadores precisam ajudar a ver o mundo a partir de relações performativas, chamando atenção do olhar curioso dos educandos à capacidade de se assombrar diante do que parece banal, para reaprender a olhar com o espanto de uma criança. As palavras ganham sentido e significado quando apreendidas na realidade vital e quando nos ajudam a ver o mundo a partir de percepções melhores, restituindo as energias vitais da comunicação coletiva, pois assim sofremos também uma transformação. Paraphraseando Austin, podemos afirmar que, em pedagogia, *dizer é agir*. Inculcar o entusiasmo, liberar os sujeitos dos procedimentos inúteis, gratificar os criativos, olhar para o futuro, promover encontros socializadores e a coragem de

¹²³ O termo *escuta* provém da psicanálise para agenciar conexões, necessidades intelectuais, emoções, pensamentos, e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, as expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, mas busca os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade. Uma metáfora tomada a sério obriga o ouvinte a suspender sua relação instituída com o real e a abrir-se para o virtual. Cf. RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Paris: Seuil, 1975.

enfrentar o desconhecido, a inovação, é parte integrante do processo formativo e performativo que o trabalho do professor pode provocar. Nesse sentido, Rancière (2010, p. 37) argumenta que “quem ensina sem emancipar embrutece”, pois para emancipar é preciso ser de alguma forma emancipando. Rancière defende que a estética coloca em comunicação regimes separados de expressão (formas poéticas¹²⁴ de comunicação) e relações políticas desempenhadas pelos sujeitos no processo de repartição do visível, do audível e do reconhecível. Tais considerações revelam que,

A partilha do sensível dá a ver quem pode tomar parte do comum em função do que faz, do tempo e do espaço nas quais essa atividade é exercida. Ter esta ou aquela ocupação define, assim, as competências ou incompetências para o comum. Isso define o fato de ser ou não visível em um espaço comum, dotado de palavra comum, etc. Existe, portanto, na base da política, uma estética que a define como forma de experiência (RANCIÈRE, 2010, p.16).

A partilha do sensível constitui a visibilidade de práticas coletivas ante as condições do sentido da ação, efeito e finalidade, sobretudo porque está no domínio do comum (político) e do diverso, da pluralidade coletiva na qual participam as singularidades, as diferenças, o outro. Jacques Rancière (2010), contrário a ideia de que o embotamento dos sentidos e o estreitamento dos mundos possíveis oferecidos pelos novos meios de reprodutibilidade técnica disseminariam uma forma de experiência estética degradada, inautêntica e incapaz de transfigurar o banal ou dele extrair novas revelações, aproxima a experiência da arte das percepções e das sensibilidades ordinárias (da música barata, por exemplo). Para Rancière (2005), o *regime estético das artes* diz respeito tanto aos critérios imanentes de produção artística quanto às formas que inscrevem nas obras a marca do outro. Isso porque ao mesmo tempo em que este regime identifica a potência da arte ao imediato de uma presença sensível, também sofre a crítica do trabalho que as altera e lhes concede reescrituras e metamorfoses diversas. Para o autor, a identificação das práticas artísticas sempre derivou de uma inteligibilidade que as vincula na dimensão relacional com outras esferas da vida.

A figura do *mestre ignorante*, no âmbito da racionalidade pedagógica, indica a conversação como forma de reconhecimento do outro e igualdade de possibilidades em

¹²⁴ A poética torna-se um ser novo da nossa linguagem, ela nos expressa ao fazer de nós o que ela está expressando, ou seja, ela é, ao mesmo tempo, um devir de expressão e um devir de nosso ser, porque a expressão cria algo do ser. A poética da performance educacional salienta as dimensões estéticas do ensinar e do aprender, o contínuo (re) elaborar e (re) fazer de ideias e identidades no espaço educativo compartilhado.

termos de inteligência. Rancière (2010, p. 9) defende que para edificar escolas, programas, pedagogias e suas dissonâncias, “[...] talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fazem sentido”. *Reeducando o educador* seria possível transcender as limitações impostas pelas formas usuais de enunciação de discursos na educação, abrindo possibilidades para a conquista da emancipação como busca da conversação educativa no respeito à diversidade. As dimensões estéticas apresentam o potencial de fazer surgir diferentes formas de racionalidade, associadas a diferentes formas de justificação e legitimação das convicções dos sujeitos e de utilização pragmática dos saberes. A ação educativa dialógica pode aliviar tensões e interditos (tabus) com o auxílio da *escuta sensível*, para lembrar que o homem permanece, para sempre, dividido entre o silêncio e a palavra, onde a escuta sensível do professor poderá penetrar e captar o(s) significado(s) do não-dito. A escuta sensível, poderia ser de grande utilidade no equacionamento do problema da performance, para tornar viável o agir humano tomando como referência a relação com o outro.

A dimensão relacional da vida também é abordada por Hannah Arendt, na obra *A condição humana* (publicada em 1958), que explora as maneiras como a linguagem pode nos ajudar a enfrentar as turbulências do tempo e a falta de imaginação que impede a ação criativa e política na sociedade. A palavra cria uma vida em comum, provoca julgamentos conjuntos e dúvidas inquietantes da condição humana. Nas palavras de Arendt (2005, p. 176),

A fala e a ação [...] são os modos como os seres humanos se mostram uns aos outros, não, na verdade, como objetos físicos, mas *qua* homens. Essa aparência, diferente da mera existência corporal, repousa na iniciativa, mas é uma iniciativa de que nenhum ser humano pode eximir-se se quiser continuar sendo humano. [...] Uma vida sem fala e sem ação é literalmente morta para o mundo.

As razões disso estão na importância real dos sujeitos comunicarem-se e discutirem de forma aberta e franca para alcançarem uma vida plenamente humana, tendo em vista que o pensamento e o sentimento estão contidos no processo de trabalho, sustentado pelo diálogo entre práticas concretas e escolhas. Mais ousadamente, Arendt (2005) ilustra que os limites linguísticos não são uma política da felicidade capaz de estabilizar a vida (assim como as leis), mas devem ser instáveis, com regras deliberativas provisórias, para que possam ser postos em dúvida a medida que as

condições mudam e as pessoas refletem. Para Martini (2010, p. 125), “Arendt coloca a ação e o discurso como a mais humana das atividades, pois é aquela em que o homem exerce a sua liberdade dando início a uma nova sequência de atos, os quais caracterizam a realização de diferentes fins humanos, especialmente os que envolvem a interação”. O nascimento da liberdade humana está no espaço educativo e formador da intersubjetividade, na maleabilidade da linguagem e na reativação da fala.

É diante dos reducionismos da formação à sua dimensão técnico-instrumental, que propomos à luz do pensamento de Jürgen Habermas (1999), uma reflexão sobre o tema da formação educativa na esfera performativa (política e pedagógica). A política, enquanto dimensão vital da sociedade, que compunha a essência da *Paidéia* grega e do ideário moderno da *Bildung*, encontra-se hoje reduzida à sua dimensão sistêmico-administrativa, distanciando-se de temas eminentemente sociais e humanos. Na tentativa de enfrentar esse problema pela via da ação comunicativa de Habermas, entendemos que a educação, enquanto categoria de mediação sensível possui a capacidade de tentar reconstruir criticamente a possibilidade de articulação entre o sistema e o mundo da vida. Isso pode ser constatado, de um lado, pelo fato da pedagogia desempenhar funções sistêmicas, representando a voz da administração e do sistema, e do outro, pela capacidade de traduzir os influxos comunicativos do mundo da vida, sendo a expressão do processo de formação de instâncias deliberativas da argumentação e da vontade política. As possibilidades estéticas nos discursos políticos da educação têm a capacidade de revirar distinções e de imprimir coerência àquilo que é discrepante, pois a solução de problemas de ordem moral não podem abrir mão da potencialidade crítica e desafiadora da estética transformadora, aberta a formas expressivas que abrigam questionamentos lógicos, regras e a abertura das fronteiras particulares para horizontes expressivos descentralizados.

Os princípios morais, assim como as emoções são moldados pelas expectativas sociais e tradições culturais, ao mesmo tempo em que emanam de personalidades individuais oferecendo motivações para a participação em debates. O papel dos sentimentos e das emoções na esfera pública é um tema suscitado por Habermas e marcado por críticas (INGRAM, 1987; MARQUES, 2008¹²⁵), pois as relações entre

¹²⁵ Nestas críticas esconde-se a dicotomização entre razão e emoção. O acordo racionalmente motivado entre vários atores é tomado de forma corrente como um acordo que exclui os sentimentos e a afetividade de processos de busca de entendimento sobre algo no mundo. Na verdade, tal interpretação esquece que esse “algo” são as experiências (emoções) dos sujeitos que não obscurecem o entendimento e a razão, mas dinamizam os domínios da ação nos quais nos movemos e nos posicionamos. Ver: BARBOSA,

cognição e sentimentos permanecem marcadas por dicotomias e ambiguidades. A questão é paradoxal porque se ancora na colonização do mundo da vida pelos produtos da indústria cultural que são nocivos à racionalidade, uma vez que as emoções promovidas por tais produtos interferem negativamente na possibilidade da construção de argumentos adequados à justificação crítica na coletividade (HABERMAS, 1999, p.389). Contudo, reconhecemos que os meios de comunicação apontam conteúdos como formas de mediação que podem aliviar o risco e a demanda por entendimento, uma vez que são “formas generalizadas de comunicação, que não substituem o alcance de entendimento através da linguagem mas os condensam, e restam atados aos contextos do mundo da vida” (Ibid., p.390).

Nesse sentido, tal fenômeno não se contrapõe às dinâmicas cognitivas, aos interesses racionais e às atividades crítico-argumentativas, mas são o resultado das interações sociais interligados à empatia¹²⁶, ao uso de recursos persuasivos como a retórica e à ativação de sentimentos morais. “Para entrar na vida dos outros é necessário, portanto, um ato de *imaginação*” e a *empatia*, no sentido de “imaginar-se no lugar do outro, em toda a sua diferença, em vez de simplesmente compará-lo a nós mesmos” (SENNETT, 2009, p. 109; grifo do autor). Se explicitados em termos linguísticos, os sentimentos podem assumir o papel de razões, que entram nos discursos práticos para melhor esclarecer as nuances do performativo (o que significa dizer que aprendemos uns com os outros). Este debate acrescenta também a capacidade de se comunicar com os outros como uma forma de inteligência relacional.

É possível verificar que Habermas (2004a) não destitui a deliberação das formas mais expressivas de comunicação, das emoções e dos sentimentos, ao contrário, suas afirmações vão contra a imposição de poder de uns sujeitos sobre os outros, do uso da coerção e da intimidação em processos dialógicos. Habermas assume que os sentimentos relacionados com a simpatia formam a base de nossa própria percepção de que algo é moral, pois *é cego para o fenômeno moral aquele que não possui o sensor para o sofrimento de uma pessoa vulnerável* que tem o direito à proteção da integridade física e da identidade. Elementos culturais e ficcionais podem ser úteis aos processos

Ricardo. Experiência Estética e racionalidade comunicativa. In: GUIMARÃES, C.; LEAL, B.; MENDONÇA, C. (orgs). *Comunicação e Experiência Estética*. Belo Horizonte: UFMG, p.27-49, 2006.

¹²⁶ A *empatia* tem a ver com modos de vida, à primeira vista, estranhos e incompreensíveis, mas que pode abrir os olhos para assumir a perspectiva do outro (alteridade) e para valorizar as diferenças, emocionais e racionais, de entusiasmo e liderança de agir emotivo. Kant, ao desconsiderar a possibilidade de demonstração e argumentação na experiência estética, direcionou as ciências do espírito a procurarem a sua autofundamentação nas ciências naturais, mas ao mesmo tempo abriu-lhes um caminho para o momento artístico, a saber, o da empatia.

pedagógicos na medida em que proporcionam entendimentos de regras, normas e valores que atuam em nossas escolhas, julgamentos, ações e, sobretudo, em nossas maneiras de ver, representar e reconhecer o outro na *narrativa* que aprimora nossa *faculdade de intercambiar experiências* (BENJAMIN, 1985). Para Rancière (2010, p.61), o real deve ser ficcionalizado para ser pensado. Isso não significa dizer que tudo é ficção, mas constatar que a ficção da idade estética definiu modelos de conexão entre a apresentação de fatos e formas de inteligibilidade, que destroem fronteiras e ativam sentimentos capazes de motivar as pessoas a aprender mais e a agir de modo diferente. A narrativa é, segundo Habermas (1999, p.136), a forma que as pessoas encontram de ordenar suas histórias e expressá-las diante dos outros, marcando assim, o pertencimento e a relação partilhada socialmente, de modo a corrigir uma pré-compreensão dada, ou introduzir, de maneira provocadora, um ponto de vista desviante.

Há que propor, como indicaremos no próximo capítulo, um espaço de diálogo com o poder instituído, de modo a estimular processos pedagógicos capazes de recriar atitudes civilizadas e respeitadas de convivência social pacífica, numa dialética que articula constantemente a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, ciência e arte. A profissão pedagógica é muito desgastante (se vivida isoladamente) e exigente, por isso é fundamental falar dos problemas com os colegas, em diálogo aberto, num quadro de partilha e de colaboração mútua. Na próxima seção, serão apresentadas ponderações sobre as possibilidades de ação do professor na relação entre transmissão técnica (não pode ser rechaçada sob pena de anular o potencial libertador) e a danificação do processo formativo, cuja dimensão emancipatória se encontra muitas vezes na abertura para novas interpretações mediadoras de jogos/ações performativos.

III RECONSTRUÇÃO DAS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO PROFESSOR

3.1 Estudos de Habermas sobre a racionalidade da ação comunicativa

O filósofo Habermas, herdeiro vivo da Escola de Frankfurt, persegue a possibilidade de reestruturar criticamente a racionalidade moderna (como um projeto incompleto que pode alargar a noção de racionalidade para um agir humano não-instrumental), tratando o conhecimento a partir do estudo da ação discursiva presente nas sociedades. Para Habermas, a racionalidade é falível, procedimental e orientada ao alcance de acordos intersubjetivos, por isso, procura assegurar a razão como uma força na história, dando sustentação às suas principais obras: *Conhecimento e Interesse* (primeira publicação em 1968), *Teoria da Ação Comunicativa* (primeira publicação em 1981) e *Verdade e Justificação*¹²⁷ (primeira publicação em 1999) – que, entre muitas outras, indica importantes mudanças em seu pensamento e reafirma a possibilidade de uma razão emancipatória mesmo diante dos problemas da modernidade. Habermas elabora uma análise das insuficiências da analítica semântica da linguagem (que não leva em conta a vinculação intrínseca das três funções da linguagem), restrita à relação entre linguagem e mundo objetivo, pois desconsidera as relações intersubjetivas e o uso que se faz da linguagem nos processos comunicativos. Também nos convida a pensar os processos de aprendizagem na vida social em que o agir pedagógico possa se tornar reflexivo, na medida em que for submetido a um processo discursivo por meio do qual testamos nossas pretensões de validade em torno de nossa ação educativa, transformando-a numa ação performativa. Assim, no fazer pedagógico está em jogo a reflexão e a expressão sensível por meio da linguagem de todas as dimensões de possibilidade da racionalidade humana.

¹²⁷ Enquanto na teoria da ação comunicativa, Habermas trata dos pressupostos pragmáticos da ação orientada ao entendimento mútuo. Em *Verdade e justificação* acolhe os problemas do pragmatismo linguístico para oferecer embasamento ao procedimento de validação. Habermas (2009) retoma as questões da teoria do conhecimento, associando a aceitabilidade dos argumentos ao realismo pragmático (sua ausência produz alucinações teóricas) e realiza uma análise da diferenciação dos contextos da ação e do discurso. Para isso, faz uma retomada da pragmática kantiana, defendendo que os sujeitos aprendem e validam conhecimentos nas suas relações morais, estéticas e cognitivas com o mundo, atentando para os limites da verdade consensual alcançada no nível do desengajamento da prática.

Na obra *Conhecimento e Interesse* (1989a), Habermas discute a possibilidade de recuperar a teoria do conhecimento pela via da autorreflexão, a partir dos interesses orientadores da espécie humana, sendo o interesse cognitivo pela emancipação o responsável pela reflexão crítica. Nesta obra, Habermas desenvolve uma teoria do conhecimento (a partir da insatisfação com o encaminhamento da teoria crítica), utilizando a linguagem como categoria de excelência da racionalidade, capaz de reconstruir a unidade perdida entre ação e reflexão. Tomando por base os interesses constitutivos da ação humana, procura equacionar os interesses técnicos (ligados ao trabalho e a necessidade de sobrevivência material), práticos (fundamentados na linguagem que assegura as relações intersubjetivas de vida social) e emancipatórios (voltados à superação das formas de dominação humanas), como condições de possibilidade que impulsionam o sujeito à estruturação do conhecimento. A razão interessada (da vontade) é a condição de possibilidade de validade do conhecimento humano, como afirma Habermas (1982, p. 219): “na auto-reflexão um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; pois o ato-de-executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação”. Assim, lança uma crítica ao cientificismo positivista (neutralidade), em um entendimento de racionalidade que é movido por interesses técnicos e comunicativos, ou seja, defende o próprio caráter emancipatório do conhecimento cujo objetivo é a realização da reflexão linguística, promotora de sentido intersubjetivo. Nessa perspectiva, o conhecimento possui uma dimensão intersubjetiva à autoconstituição humana (necessário para o diálogo socrático), pois os interesses orientadores do conhecimento permeiam um processo formativo (não coercitivo), constituído pela reciprocidade, no qual os sujeitos coordenam suas ações interativas no trabalho orientado pelo entendimento.

Habermas discute as condições de possibilidade do conhecimento, apoiando-se na filosofia kantiana, cujo processo “[...] chama transcendental a uma investigação que assinala e analisa as condições a priori da possibilidade da experiência” (HABERMAS, 1989a, p. 320). Por sua vez, também procede à uma inversão deste transcendental no sentido de destranscendentalizar o procedimento, substituindo a síntese da consciência sobre o objeto através da síntese das experiências vividas que logo se colocam como interações linguísticas. Trata-se da destranscendentalização do sujeito kantiano em favor da produção do conhecimento na intersubjetividade das experiências sociais. Na obra *Teoria da Ação Comunicativa* (que aborda a questão do discurso), assim como em

Conhecimento e Interesse (gênese do conhecimento), Habermas trata o transcendental invertido a partir da pragmática da linguagem e faz uma crítica aos propósitos positivistas que efetivaram o domínio da ciência em detrimento das condições sociais e históricas do mundo da vida. Para o autor, um jogo de linguagem que permite o entendimento vem acompanhado de três pretensões de validade, que são a verdade, a retitude e a veracidade, pois na ação comunicativa, os agentes/participantes são dependentes uns dos outros. Habermas (1989a) assume que foi um erro constituir o mundo elegendo como paradigma o âmbito objetivo do conhecimento científico sem alicerçar essa ciência no mundo da vida, pois o mundo da vida é o fundamento de sentido da realidade cientificamente objetivada.

A Teoria da Ação Comunicativa é considerada a mais importante das produções de Habermas, pois aperfeiçoa a questão da racionalidade comunicativa alicerçada no mundo da vida, como exigência ao cumprimento das condições da racionalidade imanente à ação comunicativa, orientada pelo entendimento e validada pelo desempenho discursivo de pretensões de validade. Segundo Habermas (2002), por meio de uma abordagem pragmático-linguística será possível libertar o poder articulador da linguagem constituinte das pretensões de conhecimento, colocando em ação o paradigma da linguagem anunciado por Wittgenstein. Segundo Habermas (1987), a racionalidade está na base da validade da fala, e sua ausência representou o problema do conhecimento que distanciado do mundo vivido e circunscrito a experiência subjetiva, tornou-se instrumental. Motivado pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade e *amparado por razões potenciais*, Habermas (1989a, p. 418) defende que a ação comunicativa é a “forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, e isso fazendo uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientadas ao entendimento”. A racionalidade comunicativa é dependente do reconhecimento recíproco entre falantes competentes que se dispõe a chegar a um entendimento acerca de algo no mundo, sendo excluídas quaisquer tentativas de ação estratégica. As pretensões de validade devem ser acessíveis para os participantes, requisito essencial para o sucesso da ação comunicativa. O desempenho, segundo Habermas (1987, p. 65) pode originar a justificação de *enunciados descritivos* (manifestação do estado das coisas), de *enunciados normativos* (demonstração da aceitabilidade de ações ou de normas de ações), de *enunciados avaliativos* (preferência deste ou daqueles valores), e de *enunciados expressivos* (demonstração da transparência das auto-apresentações).

Tais justificações enunciativas precisam ser preenchidas para que as práticas de vida possam ocorrer, mas não se constituem em experiências vividas, pois são intersubjetivamente comprovadas. Habermas (1987) menciona ainda que a intenção comunicativa do falante compreende:

a) o realizar um ato de fala que seja correto em relação com o contexto normativo dado, para poder com isso estabelecer uma relação interpessoal com o ouvinte, que possa considerar legítima; b) o fazer um enunciado verdadeiro (ou pressuposições de existência ajustadas à realidade) para que o ouvinte possa assumir e compartilhar o saber do falante; e c) o expressar verazmente opiniões, intenções, sentimentos, desejos, etc., para que o ouvinte possa confiar no que ouve (Ibid., p. 394).

Habermas (1987) chama de racional a relação intersubjetiva de responsabilidade mútua que permite o desempenho argumentativo entre participantes (falantes e ouvintes) para que possam sair dos limites da subjetividade inicial em favor de uma intersubjetividade justificada. Vemos que a ação performativa é interna à racionalidade comunicativa por ser processual, inerente ao processo linguístico, no qual produzimos nossos modos de vida por condições pragmáticas necessárias à comunicação. Os atos ilocucionários de agentes comunicativamente competentes se conformam com um conjunto de regras consentidas pela ação dos próprios falantes, formando as condições possibilitadoras e, ao mesmo tempo, limitadoras do desempenho das pretensões de validade. Para Habermas, compete à teoria da argumentação a tarefa de reconstruir as condições pragmático-formais do comportamento racional ligado às ações mundanas. Na tentativa de reconstruir o pensamento kantiano (e destranscendentalizar a razão pelo agir linguístico), Habermas (1989a) se aproxima do pragmatismo norte-americano em busca de uma pragmática da comunicação que tem por meta a reconstrução do sistema de regras para empregar orações em emissões. Tal competência comunicativa estruturada nos diferentes sentidos pragmáticos dos atos de fala forma os sistemas de regras que se colocam como limite da realidade humana externa (natureza, sociedade) e interna (cognição e motivação) que permitem o entendimento. A competência é marcada por expressões que sempre aparecem nas situações de fala, tais como pronomes pessoais, palavras vocativas, expressões de espaço e de tempo, verbos interrogativos e imperativos, e verbos intencionais. Segundo o autor, “estas expressões representam no plano linguístico esquemas cognitivos, a saber: substância, quantidade, espaço e tempo”. (HABERMAS, 1989a, p. 89). Para tratar dos atos de fala nos

diferentes mundos humanos cita o agir linguístico *constatativo* – que serve para explicitar o emprego cognitivo no mundo objetivo e alcançar o desempenho no discurso teórico; o agir *expressivo* - utilizado para expressar com veracidade o mundo interno do sujeito frente a um público; e os atos de fala *regulativos* - que se agregam à pretensão de retitude e normatizam o mundo das relações sociais. Assim, no quadro comparativo que segue identificamos a dimensão global da performance que, para Habermas, integra os atos de fala na globalidade do agir humano.

Figura 3 - A performance associada à integração dos atos de fala

Pretensões de validade	Atos de fala	Discursos
Verdade	Constatativos	Teóricos
Correção	Regulativos	Práticos
Veracidade	Expressivos	Pré-discursivos/ Ações linguístico-expressivas

Podemos dizer que Habermas verifica a teoria dos atos de fala como ponto de delineamento do programa da pragmática universal, que não se apega apenas ao conteúdo dos proferimentos (análise proposicional), mas inclui a performance (meta ilocucionária) das expressões linguísticas, traduzindo o próprio desejo de compreensão da globalidade humana imanente à fala. Com isso, Habermas (1999) procura reconstruir os aspectos da racionalidade daqueles complexos mediadores de saber modernos (de verdade, de justiça e de gosto) que se diferenciaram, mas se comunicam performaticamente segundo o aspecto da validade, da verdade, da correção normativa ou da autenticidade. Assim, a competência comunicativa não requer apenas a produção e o entendimento das sentenças gramaticais, mas a capacidade de falantes e ouvintes se entenderem na conexão entre a comunicação e o mundo. Habermas (1989a) conserva no estético-expressivo uma relação imanente com a práxis política, discordando que a experiência do choque seja uma ação e que a iluminação profana seja um gesto revolucionário. Contudo, Habermas (2009) faz uma revisão da sua teoria da ação

comunicativa e passa a tratar a verdade empírica não mais pelo consenso alcançado em uma situação ideal de fala¹²⁸, mas pela justificação bem sucedida no mundo prático. O movimento circular da proposta de Habermas para as questões empíricas é se utilizar do discurso para corrigir as certezas problemáticas e devolvê-las ao campo da ação. As seções que seguem, buscam reconstruir uma inclinação para a linguagem oferecida pelo teórico Habermas, mostrando a racionalidade performativa no diálogo com outros autores e no embate com o universo da formação e ação pedagógica.

3.2 Da transmissão à abertura para novas interpretações

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros
(Paulo Freire).

A educação numa perspectiva ética e democrática¹²⁹ não pode negligenciar a dimensão estético-expressiva necessária à reflexão sobre a ação pedagógica, *no sentido ético da presença humana no mundo*, senão recairá no treinamento por imitação e não na formação e esclarecimento dos *que-fazer*s públicos, viabilizados pela ação política (FREIRE, 2000). No sentido amplo de aprendizagem para a formação humana, a ação comunicativa habermasiana, derivada de uma racionalidade aprendente, é responsável pela coordenação das diferentes instâncias racionais, com a dimensão linguístico-expressiva que tem no estético um campo específico de autonomia e diferenciação. No entanto, reconhecemos que atualmente a racionalização está profundamente vinculada à institucionalização do progresso científico e técnico¹³⁰, tornando supérflua a formação da vontade democrática. O problema é que tal linguagem torna-se hermética e erudita, essencialmente técnica, e a prática pedagógica, essencialmente impositiva e

¹²⁸ Acata as críticas, principalmente de Albrecht Wellmer, à comunidade ideal de comunicação como um conceito metafísico, distante de interpretações históricas e ações contextuais, comparando-se ao problema de uma ordem inteligível em Kant. Para Wellmer (1997, p. 95): “[...] o conceito de uma racionalidade ideal ou de uma estrutura de entendimento ideal significa, como se deixa mostrar, a negação das condições reais sob as quais o entendimento linguístico é pleno de sentido e necessário, portanto, ele significa, implicitamente, uma negação das condições de historicidade”.

¹²⁹ O mundo social da vida significa *democracia*, ou seja, as formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas e éticas (o pensar ético surge quando o outro entra em cena).

¹³⁰ “Entendemos por *técnica* a disposição cientificamente racionalizada sobre processos objetivados” (HABERMAS, 1994, p. 101).

descontextualizada da vida cotidiana, uma vez que o professor leva em consideração a lei escrita (oficial) como verdade absoluta. Quase todos os diálogos oficiais transcorrem sob uma enorme ritualização ou sob uma forte estratégia, protegendo os participantes de realmente se exporem aos desafios pessoais do diálogo, e assim, impedindo ou evitando, intencionalmente, uma troca aberta e criativa de ideias.

Sabemos que por meio da linguagem, como integrante da educação e como forma de expressão inserida no fluxo da ação social, a tradição pedagógica é assegurada e perpetuada historicamente em diversas formas de ensino (humanista, científico, técnico, entre outros¹³¹), explicitando tanto o processo de socialização quanto o processo de individuação. No diálogo com a tradição está implícito o diálogo constitutivo de toda comunicação humana que implica na criação, na sensibilidade, no discernimento e na mudança, elementos integrantes da performance marcada pela tensão entre tradição e ruptura, regularidade e singularidade, socialização e individuação. A performance faz com que os potenciais discursivos da expressividade não permaneçam apenas na negação do instituído pela educação, mas sim que propiciem a *comunicabilidade e a intersubjetividade* estética.

Desde o início, a educação é um campo de ação problemático, pois designa, em sua origem, a transmissão e aprendizagem de técnicas de uso, de produção e de comportamento, cujas práticas afastam-se cada vez mais do que é o contemporâneo, pois estão limitadas pelas rotinas¹³² da ação. O emblemático da rotina, como observa Sennett (2009, p. 196), está no fato de que fazer algo repetidas vezes pode ser estimulante de uma experiência de ação, pois “a substância da rotina pode mudar, metamorfosear-se, melhorar, mas a recompensa emocional é a experiência de fazer de novo”. O ato de ensinar por meio da palavra ou da demonstração exemplar é tão antigo quanto o ser humano, inexistindo família ou sistema social sem o processo de ensino e de aprendizagem, sem a figura do mestre e do aprendiz. No entanto, como diz Steiner

¹³¹ Já afirmava Jaeger (1995, p. 3) que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo”.

¹³² Essa dimensão da rotina é paradoxal, porque ao mesmo tempo em que é parte integrante da atividade profissional, constituindo o estilo e a personalidade do professor (competência prática de todas as dimensões que constituem as próprias experiências), conserva em si uma estabilidade e controle, que favorece a divisão e a reprodução no tempo. “[...] a rotinização indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades” (TARDIF, 2002, p. 101). A questão da rotinização é problemática ainda hoje porque pode levar a ação educativa a um lugar rotineiro em que o hábito se torna estilo de vida, esquecendo todo reconhecimento original e tratando o outro apenas como um simples objeto.

(2005, p.11): “professor há meio século [...], descobro-me cada vez mais inseguro quanto à legitimidade desta *profissão* e quanto aos pressupostos que lhe são subjacentes”. Ao analisar três modelos de relações mestres-discípulos, assim escreve:

Há os Mestres que destroem seus discípulos psicologicamente e, em casos mais raros, fisicamente também. Subjugam seus espíritos, acabam com suas esperanças, aproveitam-se de sua dependência e de sua individualidade. [...] Em contrapartida, há os discípulos, pupilos e aprendizes que derrubam, traem e arruinam seus Mestres. [...] A terceira categoria é a da troca, a de um Eros de confiança recíproca e, de fato, de amor [...]. Por um processo de interação, de osmose, o Mestre aprende com seu discípulo enquanto lhe ensina. A intensidade do diálogo gera amizade em seu mais elevado sentido (Ibid., p. 12).

Esses diferentes cenários de significados e intenções presentes no ato de ensinar revelam a dimensão desafiadora da transmissão, estabelecida através do *exemplo*¹³³, que tinha a fala instruída e a escrita como os elementos que perfaziam a civilização. Se todo exemplo é a respeito de alguma coisa para alguém, no caso do juízo estético da ação performativa, ele é exemplo de uma regra que não pode ser formulada. Para Kant (1995, p. 163), o ponto de vista da produção é o do artista como *gênio*¹³⁴, “[...] o gênio é a originalidade exemplar do dom natural de um sujeito no uso livre de suas faculdades de conhecimento”, de encontrar para as ideias a *expressão* pela qual a disposição subjetiva do ânimo pode ser vivificada e comunicada a outros. Como a arte de educar, a regra de produção não é externa à coisa produzida, mas imanente ao processo de aprendizagem (obra), dada sua dimensão intersubjetiva e expressiva. Kant insiste que os produtos do gênio devem ser ao mesmo tempo modelos, isto é, *exemplares*, por conseguinte, eles próprios não surgiram por imitação e têm de servir a outros sujeitos como padrão e regra de ajuizamento. Mas, de acordo com Kant (1995, p. 164), “aquela imitação torna-se *macaquice* se o aluno copia tudo, até aquilo que enquanto deformidade o gênio somente teve de conceder porque ele não podia eliminá-la sem enfraquecer a ideia”. Na medida em que um pluralismo de visões de mundo se torna legítimo, a pedagogia não está mais em condições de privilegiar modelos de vida exemplar¹³⁵ ou recomendar sua

¹³³ Algumas formas de transmissão escolares, como, por exemplo, a exposição professoral remonta à Antiguidade grega (JAEGER, 1995). Esse primado do *exemplo*, exercido pelas ações humanas sobre a matéria que identifica a educação a uma arte, é concebido como imitação (*mimesis*) da natureza.

¹³⁴ A produtividade do gênio artístico é uma atividade em que autonomia e autorrealização se unificam a tal modo que a objetivação das forças humanas perde o caráter coercitivo (HABERMAS, 1990).

¹³⁵ Desde Kant, as éticas modernas não mais privilegiam nenhum modelo publicamente reconhecido de vida (o modelo do docente próximo daquele do padre, por exemplo), mas aconselham ao indivíduo que se

imitação, mas é exigida a retomada do diálogo diante de um outro entendimento (descentração do eu) que atua contra o egoísmo lógico, estético e prático. Certamente, a rigidez é boa na pedra, ao professor cabe a firmeza, o que é muito diferente.

No entanto, a invasão da racionalidade econômica e burocrática nas esferas do mundo da vida são formas patológicas da modernidade que levam a perdas de liberdade e de sentido das ações humanas, a interdição da fala pelo ritmo da produção e pela avalanche de informações. Tanto nos mestres que faziam a exegese Bíblica, quanto nos estudos avançados que mimetizam os livros originais, encontramos ideais e práticas que modularam a história da pedagogia e tornaram consensual relacionar o ensino à autoridade didática. A transmissão do saber, de técnicas e valores (*paidéia*) têm uma história ligada ao domínio dos instintos (irracionais do corpo, de Platão até Freud) para que o sujeito possa agir racionalmente, bem como à cultura escrita que pode imobilizar o discurso, como defende Steiner (2005, p. 47): “torna estático o jogo livre do pensamento. Sacraliza uma autoridade normativa porém artificial”. Tudo indica que quando compreendemos mal a lógica ou o sentido próprio da prática instituída (pelo excessivo rigor técnico e cobrança), nós fracassamos de certo modo perante a realidade em virtude das próprias regras. Tais diretrizes regulam as relações interpessoais de atores que se comunicam uns com os outros e participam de práticas comuns. Para Steiner (1990, p. 149), a época clássica do livro (quando ainda trazia mensagens com reflexos de percepção) situa-se entre os séculos XVIII e XIX, no período seguinte, a palavra é tomada, por analogia, como uma autoridade (*auctoritas*) que ignora o que diz o seu intérprete (educador/educando), não levando em consideração o conhecimento das perguntas e objeções em termos de fazer retificar ou construir uma nova interpretação. Daí, projetamos a noção de que estejamos vivendo uma decadência estética pela compreensão estática e estabilizada dos discursos instituídos cujas interpretações da antropologia costumam ignorar a função poética¹³⁶. A modernidade subversiva de tensão está naturalizada e quase não encontra mais ressonância. Com isso, os potenciais de normalização da tradição alcançaram e ultrapassaram a modernidade estética, pois com a especialização moderna, a diferenciação da cultura e a limitação do estético,

envolva numa forma determinada de reflexão, no intuito de levar uma vida autêntica, que seja justa e igualmente boa para todos.

¹³⁶ Ester Langdon (1999) compreende a performance como encenação da função poética, incorporando assim a dimensão dramática. Na poética está implícito o estilo de um artista ou o gosto do espectador, pois é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte. Cf. LANGDON, Ester Jean. A Fixação da Narrativa: do mito para a poética de literatura oral. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 12, dez 1999, p. 13 – 36.

existem menos perspectivas de salvar o racionalizado da rigidez do empobrecimento cultural.

Face ao predomínio do cientificismo explicativo, a educação formatou os processos de aprendizagem numa atitude não participativa, cabendo ao professor a tarefa de reprodutor de conteúdos enciclopedistas. As postulações comuns que abordam a performance numa perspectiva funcionalista atribuem um *modelo fixo de ação* e se realizam com o objetivo de regular e controlar as interações humanas para atingir uma eficiência técnica de reprodução de conhecimentos, reificando o universo da performance. Como já dissemos anteriormente, tal horizonte da produção foi pensado para desempenhar a função de preencher o tempo livre dos sujeitos, impossibilitando-os de refletir sobre a realidade regressiva em que vivem. Mas, a educação por necessitar incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação das ações, resiste a ficar assentada sobre os meios do dinheiro e do poder (HABERMAS, 1999). E ainda, a racionalidade comunicativa/performativa, voltada ao entendimento e fortalecida via educação, pode ser o caminho para reverter o cenário de competitividade, de egoísmo e não-solidariedade que caracteriza o mundo de hoje.

No século XX, a pedagogia libertadora/progressista de Paulo Freire questiona o postulado do racionalismo técnico que conduz o processo pedagógico por princípios rígidos e controláveis, voltado à fixação conteudista/bancária que desfavorece a tomada de consciência e a problematização da realidade vivida. A crítica à compreensão mecanicista e formalista dos programas curriculares e da transmissão dos conhecimentos é diagnosticada por Freire da seguinte forma:

As escolas ficam tão preocupadas e comprometidas com o cumprimento dos programas já estabelecidos que elas procuram apenas, utilizá-los como exclusivos auxiliares da execução dos programas, e não no sentido de aproveitar esses instrumentos para desenvolver um novo campo de atuação e expressão. (FREIRE, 1984, p. 49).

A impressão subjacente é que a competência discursiva, científica e política dos professores surge por decreto (espécie de comunicação como norma). A racionalização educativa elimina categorias como a da linguagem e da aprendizagem, em função do tempo de aquisição da experiência no ofício, esgotando-se na fragmentação dos ensinamentos e na adaptação ritualística ao existente. Reforçando essa compreensão, Adorno (2003, p. 18) esclarece que predomina nas esferas formativas a ideia de que no

mundo acadêmico “o conteúdo, uma vez fixado conforme o modelo da sentença protocolar deveria ser indiferente à sua forma de exposição”. Isso provoca uma espécie de sujeição na própria formação pela supervalorização dos métodos e técnicas e pelo esquecimento dos fins. Segundo Adorno (1995a, p. 203), "o sujeito devolvido a si mesmo, separado do seu outro por um abismo, seria incapaz de ação". Acrescenta ainda que o bloqueio da experiência formativa faz com que a prática seja danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. A questão é que o conhecimento científico, por temor à subjetividade, acaba controlando/paralisando o discurso e limitando o âmbito da própria expressão à subordinação disciplinar (formalismo) e aos modismos (que se aproxima do maniqueísmo). Como podemos ver, o problema acontece quando a dimensão técnica da performance (supervalorização do trabalho pedagógico por meio de narrativas descritivas ou prescritivas) é tomada de forma suprema (como limite da inteligibilidade - *epistemologia da prática* e discurso do *dever ser*), desarticulada do mundo da comunicação e da expressão.

Ao analisar a profissão docente, verificamos visões normativas e moralizantes que tendem a desenvolver teorias sobre o que os professores devem ou não fazer. Essas perspectivas têm suas raízes no *ethos* religioso da profissão de ensinar orientada por uma ética do dever, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares e religiosas (TARDIF & LESSARD, 2005). Tais correntes baseavam-se num modelo autoritário de controle disciplinar exercido pelo mestre que assume o programa dominante da ação escolar. Com efeito, a profissão docente é muito ligada às finalidades, aos objetivos e fortemente carregada de uma intencionalidade política. Mas será a intencionalidade política mais importante na educação do que as dimensões linguísticas? Sabemos que a ação pedagógica não pode se limitar à coerção e ao controle autoritário porque ninguém consegue forçar alguém a aprender e ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e seu “consentimento” (GAUTHIER, 2006) ou sua motivação (desenvolvimento das capacidades experimentado). Esse modelo autoritário sofre uma acentuada crítica com *O Discurso filosófico da modernidade*, de Habermas (1990). O autor analisa a modernidade desde o século XVIII, constatando que a educação foi interpretada como um instrumento de emancipação coletiva, atribuindo ao professor uma missão quase evangélica de formar cidadãos esclarecidos, graças às luzes da instrução e do conhecimento compartilhado.

Nos séculos XIX e XX é o poder público que retomará por conta própria esse discurso investindo massivamente e tecnicamente no campo educativo e tratando os

professores como um corpo do Estado destinado a prestar serviços (uma atividade instrumental controlada e formalizada). É claro que a profissão docente necessita de componentes normativos e éticos, mas não pode reduzir-se a isso, sendo necessário também compreender o sentido e os significados do ato pedagógico e não simplesmente investir em favor das crenças dominantes do momento. Reforçando essa ideia, Nóvoa (2010) diz que os educadores competentes valem muito mais do que qualquer técnica, método ou teoria, pois precisam se formar e interagir nas escolas, em contato com o cotidiano e com os estudantes, criando e incorporando o conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais a serviço da formação humana.

A partir da crise dos fundamentos pedagógicos, vinculando a ideia de que nenhum saber é por si formador, e da racionalização formativa e prática dos professores, surge uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores, cuja pertinência social não é mais admitida. Com o fim das “certezas da ensinabilidade” e a perda de elementos constitutivos da identidade profissional do professor advêm patologias de desvalorização de si, rupturas de redes de solidariedade, culpabilidade, esvaziamento da linguagem como meio de comunicação (utilização como meio de expressão do objeto), dilaceramento da comunidade que sustentava a existência e perda de confiança no futuro que se anuncia incompreensível. Sobretudo quando as instituições formativas são regidas por um tempo funcionalista independente dos indivíduos e da competência linguística, e quando os professores (iniciantes/estagiários) são jogados no contexto de urgência do mundo escolar, munidos apenas com as teorias abstratas e especializadas dos seus formadores. A perspectiva de Gadamer (2002, p.248) auxilia-nos quando diz que, “a incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica”. Assim, defende a fusão de horizontes de compreensão para ver o mundo e reconhecer a alteridade no processo dinâmico da educação, que implica também a atitude do “educar-se” e do “forma-se” (GADAMER, 2000).

Até agora, permanece a formação de professores concebida segundo um programa aplicacionista de conhecimentos, que reduz quase literalmente o ensino a uma performance predeterminada, baseado primeiramente em disciplinas assistidas, posteriormente numa fase de estágio para desenvolver esses conhecimentos e, quando a formação universitária termina, os professores começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que os

conhecimentos disciplinares estão desenraizados do contexto vital e das questões morais e éticas sintonizadas ao intenso exercício profissional. No entanto, ações performativas deveriam ser momentos integrantes do curso de formação de pedagogos em todos os componentes curriculares, no sentido de tornar o agente ativo e interativo, atuando ele mesmo no processo de comunicação como forma de expressão e de apropriação de conhecimentos e como meio de trazer à vida modos de aprender na práxis vital. Paulo Freire (1996, p. 24-25; grifos do autor) tentou mostrar que é preciso “[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Parafraçando Freire (2000, p. 28), podemos dizer que os pedagogos precisam formar-se no exercício da capacidade de pensar, de atuar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir programas impostos. A prática educativa revolucionária, segundo Freire, requer o uso do diálogo e o exercício da crítica no sentido de promover um processo de emancipação em que todos aprendam a dizer a própria palavra. Desta forma o poder da transformação/mudança social é desenvolvido pelo diálogo que parte da problematização do mundo da vida, reforçando a comunicação entre os participantes e evitando a pura instrumentalidade da razão no processo educativo, que resulta em praticismo pedagógico e no caráter antirreflexivo (MARTINI, 2007).

Tendo claro que a visão disciplinar e técnico-aplicacionista da formação não tem mais sentido na atualidade, principalmente pelo seu caráter profundamente redutor, limitado e contrário à realidade contingente, procuramos mostrar que a argumentação é o lugar e o tempo do saber criador, uma construção discursiva, coletiva e dinâmica que consiste em tentar validar uma ação. Se educar é atuar comunicativamente, na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando validar intersubjetivamente suas palavras e justificar seus atos como sujeitos do conhecimento. Afinal de contas, todo sujeito ao expressar o seu mundo subjetivo carrega consigo uma expressividade de mundo por meio das aprendizagens sociais (verdade, veracidade e validade), construindo uma intersubjetividade. “Essa capacidade é geradora de certezas pessoais, das quais a mais importante consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de sua performance na prática da profissão” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 229).

De acordo com Tardif (2002), o professor é um sujeito existencial, um *ser-no-mundo*, um *Dasein* (expressão de Heidegger que surge da experiência de pensar), uma pessoa que tem emoções, linguagem, corporeidade e sensibilidade com os outros (relativa às diferenças que residem na intensidade da presença), constituindo uma das principais características do trabalho docente. Mas, na modernidade, com a separação dos domínios culturais da ciência, da moral e da arte, a razão é despida de sua pretensão de validade e desvitalizada de sua coesão para ser assimilada a autoconservação do poder. À medida que, em lugar de tal autoridade institucionalizada, “se escolhe explicitamente a ação comunicativa como ponto de referência para a projeção utópica de uma *sociedade racional*, normas e valores se desestabilizam” (HABERMAS, 1999, p.131). Com efeito, é nas suas formas linguísticas que o saber se constrói e, ao fazer-se, produz descentramentos de mundo, práticas coletivas e aprendizagens sociais concernentes ao lugar e tempo onde se fala (podemos citar como exemplo atual os Conselhos Escolares).

As limitações da linguagem revelam novamente a problemática da transmissão de conhecimento na modernidade que, pela leitura benjaminiana de Baudelaire (1989), perdeu a sua aura¹³⁷ (a sua verdade como *aletheia*) de experiência multidimensional integrada à vida dos indivíduos, sendo a sua aplicabilidade restringida a mera competência técnica pela informação mercadológica (a qualificação se sobrepõe à socialização). Para Benjamin, a capacidade humana de dotar o mundo de sentido é limitada e não renovável, visto que estaríamos dependentes de uma comunicação de conteúdos arcaicos contidos originariamente nos mitos. Nesse contexto, Trevisan (2007, p.305) explica que o diagnóstico da estetização da realidade feito por Walter Benjamin recai “sobre a fantástica proliferação de processos de reprodução de produtos, de textos e de informações que levam à clonagem ou imitação da obra de arte e, conseqüentemente, à perda de sua aura”. Para Habermas, a atualidade de Benjamin estaria no aproveitamento da teoria da experiência mimética para uma teoria (reconstruída) do materialismo histórico, visto que a *mimesis* transfigura a compreensão

¹³⁷ A palavra grega *aura* é uma espécie de invólucro da obra de arte, contendo elementos espaciais e temporais de aparição (BENJAMIN, 1935-1936). Também é usada para designar o assombro ante a existência de uma coisa, *banhando na própria luz* a experiência de pensar nesse lugar de tensão (do devir humano revelado na realidade) e de dizer no âmbito da *pólis*, na harmonização do desconhecido e do conhecido, na perspectiva de reintegração das relações mundanas e do ser no mundo. Contudo, no caso das coisas que fazemos, é necessário preparar o terreno da surpresa e do assombro em direção àquilo que sentimos ser uma realidade desconhecida com possibilidades latentes. Podemos dizer que, dentre os teóricos críticos, Habermas é o que está mais próximo de Benjamin porque não vê a obra de arte e a cultura limitada à promessa de felicidade (conceito burguês de arte) e à função idealista.

do momento de realização da intersubjetividade compartilhada. Benjamin vê na capacidade mimética do ser humano (experiências linguísticas primitivas e expressivas) um elemento de originalidade que se encontra presente em algo concreto, a saber, na linguagem, na escrita, na reprodutibilidade técnica e nos modos coletivos de recepção.

Com a *consolidação da reprodutibilidade técnica da arte*, abandonou-se a polarização entre alta e baixa cultura, e a cultura popular adquiriu visibilidade e acesso aos bens culturais antes elitizados, mas também passa a sofrer os efeitos da massificação que a reprodutibilidade inaugura. Sob a ótica de Gagnebin (1997, p. 97), essa postura se assemelha a de Aristóteles, pois, “como Aristóteles na Poética, Benjamin distingue dois momentos principais da atividade mimética especificamente humana: não apenas reconhecer, mas também produzir semelhanças” (correspondências – constituição do ser enquanto linguagem), que possibilitam as conexões de linguagens através da faculdade mimética. O comportamento mimético oscila entre a rotina e a criação de possibilidades, cuja quebra dessa repetição se dá pela busca do inusitado, que supõe a criatividade por excelência. Nesse sentido, Habermas vê a importância da reflexão estética para uma teoria crítica da sociedade, mesmo dentro de um quadro teórico que privilegia a autorreflexão racional, efetuada na execução do agir comunicativo. A formação da competência estética do agir comunicativo pode ajudar a desenvolver estruturas de personalidade, provocando efeitos inusitados no sujeito pelo aguçamento da sensibilidade em relação ao outro e ao contexto social, bem como a valorização da arte como autoformação da vida.

A ideia de um modelo de ensino e de professor sustentado na unidirecionalidade do diálogo não sustenta mais a educação de nosso tempo, visto que na vida cotidiana os comportamentos mudaram e o professor precisa coordenar essa multiplicidade de linguagens trazidas pelos estudantes. Dentro dos limites institucionais e da efervescência tecnológica, o educador, talvez, seja mais oprimido e ingênuo que os educandos. Contudo, Habermas vê o poder educativo no desenvolvimento e na articulação da competência técnica (habilidades) e emancipatória (interativa) como ação comunicativa que engloba a totalidade humana, articulando a experiência estética e revitalizando-a sob a forma da verdade, da justiça, do reconhecimento e do respeito mútuo. Resta saber, porém, se a esfera dos contextos de validade diferenciada sob pontos de vista de verdade proposicional, justeza normativa e veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 1990) permanece o melhor meio disponível para se

certificar do desempenho ancorado na práxis intramundana de impulso à aprendizagem (criadora de novos sentidos).

3.3 Possibilidades formativas pelo tensionamento pragmático do reconhecimento intersubjetivo

A educação que valoriza a multiplicidade de dizeres caracteriza-se pela negação de fazer a educação sem o outro, pois a linguagem é produto da relação social verdadeira, sincera e honesta entre agentes capazes de fala e ação. Por isso, não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos teóricos, antes, trata-se de desenvolver a competência comunicativa, extraído da realidade novas formas de conhecer e interpretar o mundo¹³⁸. Embora Habermas (1990a, p. 125) explore com atenção a virada linguística empreendida nas teorias do significado que levam em conta as funções intencional, pragmática e representativa da linguagem, “[...] a partir da função de expressão de intenções, de representação de estados de coisas existentes e da atualização e produção de relações interativas”, considera-as incompletas para o conjunto das potencialidades do agir comunicativo. Com isso, a pragmática comunicativa apóia-se na relação entre linguagem, mundo e participantes, e articula as três dimensões anteriormente analisadas, no sentido de buscar o entendimento dialógico com alguém sobre algo no espaço público expressivo e interativo da linguagem. Contudo, a reviravolta pragmático-comunicativa reconstruída por Habermas traz à tona o quadro das possibilidades de validade amarrados às respectivas pretensões cujas forças ilocucionárias se vinculam às ações de fala constatativas (verdade em relação ao conteúdo da proposição), expressivas (sinceridade do falante) e regulativas (legitimidade em relação às normas existentes). Reconhece que “[...] o professor pedagogicamente prudente inspira confiança em seu aluno através de elogios, para que ele aprenda a levar a sério suas próprias ideias” (HABERMAS, 1990a, p. 133). O entusiasmo (energia) comunicativo manifestado pelo professor nas ideias e sentimentos, nas variações de entonação, no movimento expressivo dos olhos, nos gestos faciais

¹³⁸ Um saber pode ser definido como atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa concepção que considera a argumentação como o lugar do saber reúne autores muito diferentes, entre os quais Kant, Gadamer, Wittgenstein, Freire, Habermas, Lyotard, Ricouer, Rorty.

emotivos e nos movimentos teatrais do corpo, influencia a capacidade criativa do educando e gera a própria motivação para aprender (sem ansiedade).

Contudo, Habermas (1990a, p. 128) aponta que “[...] a dimensão da validade habita no âmago da linguagem. A orientação através das pretensões de validade faz parte das condições pragmáticas do entendimento possível – e da própria compreensão da linguagem”. Tudo indica que “o tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o *medium* pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (HABERMAS, 1990, p. 439). Nesse caso, ultrapassamos o terreno da subjetividade para alcançar a intersubjetividade numa relação com o outro, visando não o conhecimento puro ou os saberes formalizados, mas a ação comunicacional do agir pedagógico. A dimensão pedagógica é demasiado complexa (inserida na confrontação com o caráter contingente da interação social) para ser totalmente apreendida pela ciência (GAUTHIER, 2006). Defendemos o ponto de vista que, numa perspectiva reflexiva e crítica da formação docente sobre a prática (Freire, 1996), todo agir deve se apoiar obrigatoriamente na competência inspiradora da comunicação¹³⁹ inserida na contingência da vida.

Para Tardif (2005), lidar com condicionamentos e enfrentar situações transitórias e variáveis na profissão docente é algo formador. Há espaços para criação mesmo dentro de um sistema formal, desde que tais possibilidades linguísticas sejam aliadas aos elementos expressivos incorporados pela perspectiva da performance, como o corpo, o gesto, a materialidade da voz, a entonação. Na perspectiva defendida por Tardif (2002, p. 16), “o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem”. Trata-se de situar o conhecimento do educador na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, visando captar a sua natureza social e individual como um todo. Essa ideia revela que o saber docente¹⁴⁰ é temporal e heterogêneo porque envolve conhecimentos e práticas bastante diversos

¹³⁹ Perrenoud (1993, p. 25-27) afirma que num programa de formação de professores, em virtude da própria natureza da atividade pedagógica os conhecimentos (são aquilo que chamamos de conteúdo do nosso reservatório), as competências (consistem essencialmente na capacidade de utilizar esses conhecimentos) e o desempenho (definido como a atualização dessa capacidade numa situação real e concreta) não podem ser separados. A abordagem educativa por competências pretende formar profissionais com uma visão mais global da realidade, vinculando problematizações atuais da aprendizagem com a diversidade e a pluralidade. Cf. PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

¹⁴⁰ “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” ou da prática docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218).

(família, escola, universidade), adquiridos em tempos sociais diferentes (tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira). Mesmo porque a orientação do que é o ensino não se limita à história escolar dos educadores, mas se estende às nuances da linguagem e ao processo de transformação intelectual-cognitiva, ético-moral, estético-expressiva, de continuidade e de ruptura que constitui uma formação autocrítica de todas as faculdades necessárias à construção do saber profissional. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 25) acrescenta que “historicamente, a atividade educacional foi considerada uma arte (*arte, technè*) durante muito tempo; nos tempos modernos, passou a ser considerada como uma espécie de técnica e de ação moral, ao mesmo tempo; mais recentemente, tornou-se interação”. Essa discussão indica que a qualificação do ensino pode ser fortalecida nas universidades¹⁴¹, com a formação de sujeitos questionadores, capazes e autônomos, potencializando a reversão do cientificismo depositado na formação.

Mas se quisermos garantir algum sentido à ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e esta consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade (ADORNO, 1995, p. 68).

Na complexidade da arte de educar, o professor precisa apostar na sua imaginação, na sua sensibilidade e na sua criatividade nos trabalhos que exigem encontro e participação do outro sujeito. Diante do inesperado, diante do outro com quem precisamos contracenar, não podemos nos contentar com um único discurso, mas devemos buscar recursos nos saberes plurais, nos jogos de linguagem que ativam e expressam o mundo, como um convite à ação e à abertura ao reaprender, única forma de desempenhar uma função formativa/pedagógica. Com isso, “as relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem a relação sujeito-objeto. O trabalho de constituição deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais” (HABERMAS, 1990a, p.15).

¹⁴¹ No *Plano Nacional de Educação* (2000, p. 72) pode-se ler: “As universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições, apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira. A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos”.

Obviamente, a natureza comunicacional da ação pedagógica permite compreender por que as qualidades da personalidade (sensibilidade, imaginação, intelecto, sentimento, interesse dos sentidos, emoção) dos professores exerce um papel tão importante no ensino regido agora por uma *racionalidade fraca* (de conhecimentos personalizados).

Essa *racionalidade fraca* situa-se do lado da *arte*, ou seja, da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações educativas que sempre se transformam. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 44).

Como Habermas indica, os atores sociais (assim como os pedagogos) vivem ao mesmo tempo em vários mundos (formais e informais) e dispõem de recursos de diversas racionalidades e saberes. “Entre o conhecimento e a ação há, então, a mediação do processo de formação; através do *medium* do conhecimento e da ação, sujeito e objeto entram em constelações sempre novas, pelas quais eles mesmos são afetados e modificados em sua forma” (HABERMAS, 1990, p. 91). Assim, os professores podem assimilar no trabalho pedagógico a produção criadora do artista, realizando-se como atores sociais a partir dos diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações e linguagens que trazem consigo. A linguagem desenvolve a objetividade das experiências comuns e as torna acessíveis dentro das comunidades linguísticas, apresentando-se como instrumento para repensar o trabalho apático como *intersubjetividade paralisada*, abrindo espaço à construção coletiva do conhecimento.

De acordo com o pensamento humanista freireano (1996, p. 62), “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”. Nesse sentido, as possibilidades práticas existem quando se quer dialogar, e essa nova compreensão de mundo exigiria do professor a sua dialogicidade, ou seja, a libertação de sua atitude ingênua e naturalizada de comunicação (manipulada, coisificada, persuadida na mera transmissão), pela interação própria do ato pedagógico como ação humana. Essa situação revela uma das tragédias do homem moderno que está na condição de ser comandado pela publicidade, “ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (FREIRE, 1989, p.43). Sobre esta base o autor sugere

como estratégia de ação e reflexão o círculo de cultura¹⁴², um espaço privilegiado de encontro, de interação das performances, de se aprender com o outro através da utilização coletiva e intercultural da palavra expressiva. É uma rede de comunicação permanente, cuja maior qualidade pedagógica é o incentivo a momentos de diálogo, valor ético fundante desse estudo. Aqui o modo dialógico desempenha um papel central no trabalho pedagógico como uma competência de ativação do saber cultural, baseada tanto em textos, que inclui as formas de comunicação em geral da língua (códigos culturais) e da linguagem (corporal dos afetos), quanto em concepções de formação de identidade e expressão de diferenças. Por isso, recomenda-se, “em lugar de professor, com tradições fortemente doadoras, o coordenador de debates. Em lugar de aula puramente expositiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante do grupo” (FREIRE, 1989, p.111; grifo do autor). Nesse sentido, Freire apresenta uma descentralização fenomenológica na produção do conhecimento pela *intersubjetividade ou intercomunicação* (desinibidora, humilde e comunicadora) como alternativa social e política de recriar conhecimentos coletivamente, na interação socializadora da *comunicação eficiente* de empatia entre iguais, em oposição à transmissão autoritária. Em processos educativos performáticos (abertos ao mundo), aprendemos e ensinamos modos próprios, novos, interdependentes, coletivos, solidários, de pensar e de agir diante do mundo, ou seja, é um encontro dialógico de diferentes leituras de mundo. O educador que se dá ao exercício crítico e permanente de pensar a própria prática para teorizá-la refaz a estima de si e do outro como um desdobramento performativo do seu trabalho. O sentido ético das ações pedagógicas “devem ‘molhar-se’ com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos”, caso contrário, esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. (FREIRE, 2000, p. 24).

Fazendo uma analogia com a teoria da ação comunicativa, pode-se dizer que o círculo de cultura visa o entendimento, a partir da problematização de diferentes leituras da realidade, e compõe-se de mecanismos de coordenação das ações, mediante os quais se estabelecem as relações interpessoais e se exercem diferentes práxis no mundo. Como diz Habermas (1999, p. 196; grifos do autor), “sob o aspecto funcional de

¹⁴² Os *círculos de cultura* foram criados por Freire (1987, p. 116) no final da década de 50 como uma forma de trabalhar o processo de aprender a partir da participação do aluno como sujeito de sua cultura, detentor de um saber gerado na prática social, que precisava ser problematizado pelos educadores e acrescentado a *temas de dobradiça*, a fim de ampliar o diálogo entre os sujeitos que também atuam, pensam e falam.

entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, serve à integração social e à criação de solidariedade; e sob o aspecto de socialização, finalmente, serve à formação de identidades pessoais”. Habermas deixa claro que esta última formação capacita o sujeito para participar de processos de entendimento, através das competências que o torna capaz de linguagem e de ação. Afirma ainda que esses três componentes estruturais do mundo da vida não são independentes ou separados de forma abismal, mas sim interligados de múltiplas maneiras. Fora da coordenação das ações (âmbito da interação) é impossível pensar o processo, o reaprender, o estabelecimento de uma rede comum de sentidos, informados e produzidos, passíveis de transmissão na experiência pedagógica. Até porque a ação coordenada gera uma necessidade de comunicação imprescindível para a satisfação das relações interpretativas dos atos de entendimento. Nesse sentido, Zitzki (2000, p. 372) reconstrói o potencial da razão dialógica de Freire em complementaridade ao conceito de racionalidade comunicativa de Habermas partindo da exigência intersubjetiva que “[...] não representa a total negação da subjetividade moderna, mas parte dela com o propósito de desmistificá-la através de relações dialógicas entre sujeitos descentralizados via processos coletivos da permanente interação social”. Tais preceitos de uma pedagogia da comunicação apontam para o compromisso com a justiça e a transformação social por meio do questionamento, do encontro intersubjetivo e da ação crítica que prepara o terreno à pedagogia performativa (emancipatória) contemporânea.

Todavia, a pragmática da linguagem como forma constitutiva de qualquer saber humano é um tema descuidado pela educação, pois remete à necessidade de realizar ações com intenção comunicativa e autenticidade expressiva, de exercer a percepção crítica, em outras palavras, implica em saber utilizar a rede de comunicação coordenada com a vida social para responder a seus atos. O professor não pode obter uma verdadeira autorreflexão necessária à dissolução crítica de autoilusões (que não significa um progresso do saber, mas uma perda de ingenuidade) ou a descentração das perspectivas de cada indivíduo, sem se dar conta do caráter social de seu processo de formação. Desse modo, a pergunta de Marx (1974) nas teses à Feuerbach a respeito de quem educa o educador deve ser feita continuamente. É da educação do professor que se pode verificar o contexto em que nascem e se consolidam as práticas fundadoras de sua identidade e profissão, em termos de atividade criadora de performances. Em outras palavras, educar o professor significa formá-lo com aguçado potencial de sensibilidade para que na relação com o mundo da vida, fazendo o enfrentamento com os obstáculos

do meio, desenvolva suas potencialidades, aprimore suas habilidades e competências, organize seus espaços e reconstrua conhecimentos.

Dentro desse cenário, o tratamento superficial (banalização) com relação à performance na educação tende a produzir reducionismos conceituais, homogeneizar o gosto e confundir expressividade subjetiva com adesão acrítica a modelos retóricos. Exemplo disso é a compreensão da construção de competências na política oficial¹⁴³ situada em um horizonte técnico que procura sua legitimidade na otimização do fazer dos professores e no melhor desempenho funcional das instituições formadoras. Tais diretrizes excluem a imprevisibilidade ou subjetividade dos sujeitos e, em virtude disso, são idealizadas a tal ponto que não asseguram ligação com as capacidades humanas. De acordo com Habermas (1990), na política as leis perderam sua antiga vida (tornaram-se um poder estranho), e a vivacidade atual de nossos dias não soube constituir-se legalmente. Assim, “nesta utopia negativa de um controle técnico sobre a história, o homem não somente aparece como um homo faber que se objetiva a si mesmo em suas realizações e produtos, mas também como um homo fabricatus totalmente integrado em seu aparato técnico” (HABERMAS, 1994, p. 29). Habermas parte da tese de Marcuse de que a força originalmente libertadora da tecnologia levou a instrumentalização das relações interpessoais e contrapõe ao trabalho instrumentalizado a interação interpessoal, buscando novos potenciais contra a consciência tecnocrática das massas. Vemos que a discussão racional não pode centrar-se exclusivamente nos meios técnicos, pois o controle científico dos processos sociais não eximem os homens da ação. Essa atitude teórica, segundo Habermas (1987, p. 469), se deve à modernização instalada pela lógica de caráter funcional da esfera sistêmica que conduziu “a uma racionalização unilateral ou a uma coisificação da prática comunicativa cotidiana”. Com base nesse encaminhamento, tanto o Estado quanto as instituições educativas e mesmo os professores e alunos passam a entender a formação unicamente pela sua utilidade no exercício de uma determinada função. O mundo da vida é o horizonte de fundo intersubjetivamente partilhado, no qual todo processo de comunicação está inserido e pressupõem os elementos da linguagem e cultura como sistemas de referência do

¹⁴³ A noção de competência tem permeado as várias iniciativas políticas da área educacional propostas pelo MEC, convertendo-se num conceito procedimental. O paradigma das competências como referência principal para a (re) organização técnica dos cursos de formação de professores, vem reforçando tendências predominantes na ação pedagógica, sustentado por uma ideologia que contribui para a busca de praticidade e produtividade, produzindo mais conformação e prática burocratizada do que a melhoria do sistema educacional público. A partir desses argumentos, Stroobants (1997) complementa que essa organização no mundo do trabalho pode ser entendida também como uma forma de codificar os conhecimentos, separando o saber e o agir.

entendimento. Para Habermas, o problema da modernidade não é a complexidade crescente do sistema nem a racionalização das visões do mundo, mas a invasão de formas de racionalidade econômica e administrativa em esferas de ação (tradição cultural, integração social e educação) que se opõem à mudança e nos conformam à perda de sentido e de liberdade. É, portanto, como performance discursiva motivada para o entendimento que Habermas reformula um conceito de ação social dotado de potencial crítico e emancipador. Aqui a prioridade da performance também é assinalada por Hermann (1999, p. 19; grifo nosso) que observa:

[...] no paradigma da comunicação, é fundamental o *enfoque performativo*, presente no entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir. A racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em comunicação. Dessa forma, a linguagem apresenta um caráter normativo universal, e a racionalidade existe na conversação.

A ação do professor no mundo se apresenta como uma das necessidades atuais de entendimento e de problematização porque implica necessariamente em atos de fala expressivos, constituindo o horizonte estético (em que o agir perde sua trivialidade e sua solidez inquestionada), que remete à complexidade e compreensão do mundo da vida. Assunto que será abordado no próximo capítulo pelo viés gadameriano.

3.4 A alegria do (re)conhecimento da performance em Gadamer¹⁴⁴

A arte só é arte se tem algo a nos dizer, se pode ser compreendida pela linguagem (Gadamer, 2006).

O debate que amplia horizontes de compreensão sobre a própria vida, feita de jogos de linguagem em que o valor das contingências não pode ser descartado para

¹⁴⁴ Gadamer é um filólogo, cuja herança de pensamento assume influências da vertente fenomenológica de Husserl (segundo Gadamer tornada um dever), da abrangência do horizonte histórico (onde Dilthey situou todo o filosofar), e da compenetração de todos os impulsos recebida por Heidegger (GADAMER, 1999, p. 36). A radicalidade do seu pensamento rompe com a própria dicotomia sujeito-objeto em prol de uma construção que se realiza a partir do diálogo entre os homens, que vai criando tradições históricas, mediadas pela linguagem. Para Gadamer (Ibid., p. 560-627), a linguagem “é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa”, pois a verdade não está para além do diálogo com a construção humana da tradição, mas fundamenta a comunidade entre os homens no consenso sobre o que é bom e correto.

satisfazer às regras estéticas elaboradas pelos estudiosos, remete ao performativo. Nesta perspectiva, Gadamer (1999) sugere um processo de aprendizagem formativa como base para uma discussão ética, estética e política na educação, para melhorar as práticas formativas nos processos pedagógicos. Assim, trataremos das contribuições de Gadamer à experiência estética, desde a evidência da dimensão ontológica da obra de arte, cujo modo de ser é o jogo da percepção que integra corpo e alma, essência e aparência, sujeito e objeto, professor e aluno, ensino e aprendizagem, ciências da natureza e ciências do espírito. A linguagem como doação de sentido do ser não se restringe ao âmbito do conhecimento, pois revela o sentido do movimento da experiência humana na linguagem. Para Gadamer, a tradição linguística é *transmissão*, cujos sinais são destinados a qualquer um que tenha capacidade de compreender seus avanços e recuos para *tornar-se quem se é*. Segundo Habermas (2009, p. 86), “a análise gadameriana da compreensão do sentido não parte semanticamente da abertura linguística ao mundo, mas pragmaticamente da busca de entendimento mútuo entre autor e intérprete”. A linguagem não tem morada fixa nem mesmo na escrita, pois esta precisa ser sempre recriada no pensamento e vivificada na fala ou na compreensão entre interlocutores que se entendem sobre alguma coisa. Daí que a função hermenêutica¹⁴⁵ do distanciamento é essencial a uma obra literária, artística ou de expressão em geral, porque permite que transcenda suas próprias condições de produção e que se abra a uma sequência ilimitada de leituras situadas em contextos socioculturais diferentes. Embora na escrita o sentido do falado se revela outro em si mesmo, completamente separado dos momentos emocionais da expressão de sua execução, é necessária a tarefa da hermenêutica que consiste precisamente em reconduzir a escrita à fala. Por essa razão, a leitura de um texto não é a repetição de algo passado, mas participação num sentido presente. Então resta-nos perguntar qual o papel desempenhado pelo momento performativo na estrutura do próprio acontecer da compreensão, tendo em vista ser este um conhecimento ético e estético direcionado para a realização de algo.

Chega-se, então, à proposição de que o texto escrito não tem sua existência limitada à instância da escrita, pois no ato enunciativo da leitura há uma produção de sentidos que depende do corpo (Zumthor, 1997; Barthes, 1987) e na escrita há um sistema que compõe o mundo e nele interage com sua inegável força ideológica. O texto

¹⁴⁵ A compreensão hermenêutica de Gadamer (1999) visava uma verdade que se manifesta na Arte, na História e na linguagem, acompanhando as discussões de sentido e significado postas pelas Ciências Humanas.

escrito assegura duração à palavra que se dissipa no *medium* flexível da voz e da releitura nos diversos contextos. Portanto, “Gadamer pretende se opor ao objetivismo das ciências do espírito, que, a seu ver, desprendem as grandes tradições históricas do contexto, encerram-nas em museus, privam-nas de seu intrínseco potencial estimulante e, com isso, as neutralizam como *força formadora*” que dão sentido à vida humana (HABERMAS, 2009, p. 87). Desse modo, o trabalho hermenêutico pode aperfeiçoar a tradição linguística (da transmissão, sem paralisá-la) pela apropriação reflexiva que dela emana. Ao fazer uma comparação com o jogo presente no círculo hermenêutico, podemos dizer que a representação de uma obra faz parte de seu ser, assim como a momento da performance não possui uma autonomia tal que lhe torna desvinculada do contexto de simultaneidade.

O pensamento de Hans-Georg Gadamer (1999) busca articular tradição e contingência, abrindo novas perspectivas, a fim de entender o papel da dimensão estética na formação. A partir do diagnóstico da instrumentalização do método cientificista que gerou o esquecimento do ser, Gadamer aposta na arte da compreensão como uma experiência que confere importância filosófica à estética como um acontecer formativo. Segundo Gadamer (1999, p. 31), juntamente com a “experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites”. Isso porque, “na experiência da obra de arte vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que faz [...]”, e, ao mesmo tempo, reconhece no estranho o que é próprio (GADAMER, 1999, p. 50). Desde a definição kantiana, a dinâmica que caracteriza o processo da *Bildung* como arte de desenvolvimento das faculdades humanas assume outro ponto de referência e passa a ser criticado, “[...] justamente pelo seu anseio de unidade e de totalidade, que já não tem a mesma força de convencimento diante de um mundo que se apresenta com uma pluralidade de orientações valorativas e não mais unificado na convergência de um ideal de humanidade” (HERMANN, 2010, p. 113). Com isso, as categorias de unidade próprias à *Bildung* perdem força e articulação de sentido, tornando-se sinônimo de habilidades e competências, atrelando-se à utilidade e funcionalidade, aos desafios da pluralidade e criando dificuldades nas relações entre os sujeitos e o mundo. Para Gadamer (1999), a obra de arte é um modo de ser histórico, que se efetiva como jogo e comunica uma verdade, com base na intersubjetividade como um processo histórico aberto que promove o ser para além de todo horizonte subjetivo de interpretação. Ao fazer uma analogia com a dimensão do gosto em Kant como suporte ao entendimento

através do esquematismo da percepção, justifica: “a arte do gênio reside em tornar comunicável o jogo livre das forças do conhecimento. É o que produzem as ideias estéticas, que ele inventa. A comunicabilidade do estado de ânimo, do prazer, caracteriza também o prazer estético do gosto” (GADAMER, 1999, p. 96). Para além da centralidade idealista do gênio, participamos do encontro estético na multiplicidade de vivências estéticas que aposta na compreensão intersubjetiva na qual aprendemos intensamente, num jogo performativo de um produzir que exige reconhecimento mútuo e acordo na conversação.

Nas palavras de Habermas (1987a, p. 85), “Gadamer é o primeiro a acentuar o caráter aberto [...] do diálogo. Dele todos nós podemos aprender a sabedoria fundamental hermenêutica, de que é uma ilusão achar que alguém possa ficar com a última palavra”, destacando a necessidade da abertura às diferenças e ao outro, como forma de distanciamento para ver-se e ultrapassar a si próprio. Em Gadamer, as dimensões da arte e da experiência estética se apresentam como possibilidade de expressar e articular aqueles âmbitos da realidade que desde Kant são mantidos, de certa forma, sob o entendimento conceitual e o discurso racional. Para Gadamer (1999, p. 423), “a conversação representa uma conduta tão livre como a destruição e a inovação”. Diz ainda que “a estrutura da linguagem humana mostra-se como um elemento ilimitado que sustenta tudo, não somente a cultura transmitida pela linguagem, mas simplesmente tudo, porque tudo é assumido pela compreensibilidade na qual nos relacionamos uns com os outros” (GADAMER, 2002, p. 76). Parece que as críticas entre Habermas e Gadamer revelaram mais uma diferença de abordagem do que propriamente divergência de ideias. No entanto, há uma ressalva que Habermas faz a Gadamer no sentido de nos deixar presos a faticidade da tradição, colocando uma ênfase maior na questão da identidade, do consenso que possibilita o próprio saber, e retirando a força transcendental e emancipatória que a razão carrega, mesmo inserida historicamente. Apesar de Habermas (1987a) admitir a dimensão hermenêutica como condição de possibilidade de todo conhecimento (e não como um limite ao mesmo na visão iluminista), ainda confere grande relevância ao poder emancipatório da razão, justamente como forma de questionamento e refutação dessa tradição que nos constitui, uma forma de validade que deriva do princípio do discurso. Habermas centra sua análise no segundo momento hermenêutico que é o do estranhamento do mundo da vida, tornando possível questionar a legitimidade dos preconceitos e refutá-los quando não passíveis de justificação.

Do ponto de vista hermenêutico, parece absurdo que os reais fatores do trabalho educativo devam permanecer fora de suas fronteiras, pois o sentido da linguagem não se afasta da práxis, mas a incorpora no próprio campo de ressignificações humanas. A comunidade de diálogo não exclui nenhuma experiência de mundo, pois é o “*medium* universal da razão (e da desrazão) prática” (GADAMER, 2002, p. 297). O autor reforça que, no fundo, “[...] a linguagem não é nenhum espelho, e o que vemos nela não é reflexo de nosso ser nem do ser de todos, mas uma interpretação e revitalização do que existe conosco, tanto na dependência real de trabalho e dominação como em tudo o mais que constitui o mundo” (Ibid., p. 283). A performance como experiência estética promove, na visão de Gadamer, um alcance autoformativo, na medida em que possibilita o autoconhecimento de si (jogo com a obra), de quem a realiza, na relação consigo, com o outro e com o mundo. A dimensão performativa traz novos desafios e perspectivas, ao alterar radicalmente a lógica do discurso moderno, chamando a atenção para a sensibilidade formativa e a contingência da vida.

A essência da arte para Gadamer (1999, p. 48) tem base intersubjetiva no jogo do acontecer formativo, como lugar de reconhecimento (exigido além do conhecimento), de inter-relação, uma vez que confronta o homem consigo mesmo e com o estranho, pois ao formar, forma-se a si mesmo, enquanto está adquirindo um poder, uma habilidade, e ganha com isso um sentido próprio na ação realizada. O jogo se expressa como movimento de dimensão ontológica da arte, colocando em risco e renovando a própria subjetividade, uma vez que “*todo jogar é um ser-jogado*” (GADAMER, 1999, p. 160, grifo do autor). É na intencionalidade da apresentação que o jogo ganha o seu inteiro significado, “como em todo o jogo, os atores representam seus papéis, e assim o jogo torna-se representação, mas o próprio jogo é o conjunto de atores (*Spielern*) e espectadores”, que ganha vida própria na reapresentação e desestrutura o habitual. (GADAMER, 1999, p. 164, grifo do autor). Aqui, também é preciso ter claro que a singularidade e plenitude da experiência estética se efetiva como subjetividade na intersubjetividade. “E o que há de maravilhoso e misterioso na arte é que essa interpretação determinada [...] justamente abre o espaço de jogo da liberdade lúdica de nossa capacidade de conhecimento” (GADAMER, 1999, p. 94). Assim, a arte dialoga com o espectador e o coloca em jogo, provocando uma transformação mútua em todos os participantes da vivência estética, pois “[...] a compreensão não é um dentre outros modos de comportamento do sujeito, mas o modo de ser da própria pré-sença (*Dasein*)” (Ibid., p. 16, grifo do autor). Nesse contexto, desde a presença instala-se o círculo da

compreensão com seus alcances educacionais, como movimento constitutivo da experiência estética (autoformativa e transformadora no sujeito), que não se esgota na subjetividade, nem na objetividade, mas se dá na e com a experiência da alteridade (no jogo lúdico de performances).

Essa experiência autoformativa exige o movimento e o jogo performativo de “reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele [...], cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 1999, p. 50). As proposições de Gadamer sobre a obra de arte como jogo expresso na linguagem remete à articulação entre performance e formação. Esta se configura como jogo dialógico entre os diferentes modos de ser que provoca o encontro com o inacabado da experiência estética (ser em manifestação, em participação), em meio a processos intersubjetivos que ampliam a autocompreensão e evidenciam a finitude humana (frente ao jogo com a obra, com o outro, consigo mesmo e com o mundo). Projetar o jogo como acontecer formativo que retoma dimensões de sua formulação originária, a exemplo da liberdade do homem criar a si mesmo, é uma alternativa plausível para atualizar as performances pedagógicas. Como bem observa Gadamer (1999, p. 151, grifo do autor), “[...] *todo o encontro com a linguagem da arte é o encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma parte desse acontecimento*”. A vida se efetiva como obra, linguagem e criação, traz o instante criador e a capacidade de reconhecer e dizer o mundo, por isso,

[...] como acontecer de seu momento, cada palavra deixa que se torne presente também o não dito, ao qual se refere respondendo e indicando. A ocasionalidade do falar humano não é uma imperfeição eventual de sua capacidade expressiva. É, antes, a expressão lógica da virtualidade viva do falar que, sem poder dizê-lo inteiramente, põe em jogo todo um conjunto de sentido. Todo o falar humano é finito no sentido de que abriga em si uma infinitude de sentido a ser desenvolvida e interpretada (GADAMER, 1999, p. 591).

A linguagem apresenta, ao mesmo tempo, a experiência da finitude e da infinitude, em decorrência da língua estar em constante formação e desenvolvimento. A linguagem interpeladora da expressão traz à fala seu sentido, pois todo o encontro com a arte é um acontecer inconcluso, que nos remete ao diálogo. O diálogo implica reconhecimento mútuo, pois “sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros” (GADAMER, 1999, p. 472). Fica claro, portanto, que a performance constitui-se em uma alternativa expressiva aos desafios educativos

comprometidos com a pluralidade da experiência formativa que atualiza o movimento educativo.

3.5 A tensão constitutiva da performance enquanto resistência à formação instrumental

O ambiente educacional permite a liberação da subjetividade do professor, mas, ao mesmo tempo, ele a submete aos objetivos da produtividade organizacional com base em modos de agir autoritários e niveladores. Nesses termos, os educadores têm dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo racionalizado e o plano afetivo pessoal sufocado/aprisionado (ADORNO, 1995). No entanto, somente uma mudança no comportamento em relação à abertura a essas reações afetivas (a si próprios e aos outros), poderá facilitar condutas autocríticas de orientação ao mundo. Evidentemente, para aumentar a competência linguístico-expressiva é necessário investir em formação, pois se o agente não entende o que faz, de que maneira poderá fazer melhor? Para traduzir o impacto da educação na vida humana defendemos que *aprender por intermédio da motivação* converte-se num jeito singular do desenvolvimento da formação emancipatória que pode melhorar as próprias condições de vida. No entanto, a formação como base do mundo administrado não passa de um meio para o aumento da produtividade como afirma Adorno (1995, p. 399):

A formação cultural controlável, que se transformou a si mesma em norma e em qualificações equivale à cultura geral que se degenera no palavrório dos vendedores. O momento de espontaneidade, tal como glorificado nas teorias de Bergson e nos romances de Proust, e tal como caracteriza a formação enquanto algo distinto dos mecanismos de domínio social da natureza, se decompõe na agressiva luz das avaliações.

Analisando a obra de Adorno, percebemos que os trabalhadores podem resistir ao sistema, em função de seus reais interesses subjetivos, tendo assim, uma chance de maioria e de ganhos de liberdade. É que tais processos de formação prescindem de algum grau de espontaneidade e emoção dos trabalhadores, que passa pela vontade de mudança, pelo desejo de ir além do uso de habilidades mecânicas e do uso da

intelectualidade. Uma das questões levantadas por Adorno¹⁴⁶ é a necessária tensão entre adaptação e autonomia como inerente à existência performativa e ao processo de socialização, como muito bem esclarece Pucci (1997, p. 90):

O conceito de Bildung revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação. Já no idealismo hegeliano significava a trajetória de estranhamento e reapropriação entre o espírito e o mundo, com seu objeto. Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio. Absolutizar qualquer um de seus polos antagônicos e complementares significa negar-lhe a potencialidade e mesmo a realidade.

O potencial crítico da dialética revelado nos elementos constitutivos da formação mais profunda e espontânea da vida consciente, contribui na autocompreensão da educação sobre a performance da docência, fortalecendo as dimensões éticas e estéticas do processo educativo nas transformações com o conhecimento no cenário pós-metafísico (HABERMAS, 1990a; 2002). Esse ambiente pós-metafísico trouxe a relevância dos contextos cotidianos do agir, invertendo-se a relação do primado teoria-prática, coincidindo com a fragmentação da razão e os limites do agir enquanto performance - dependentes da flexibilização e da pluralidade de narrativas partilhadas pelo outro e da recusa à homogeneização, alienação ou à separação.

A modernidade dispensou a ordem transcendental legitimadora e promoveu a virada do sagrado para o profano, aliada à autoridade intelectual de novos padrões racionais, críticos e emancipatórios, pela via da capacidade racional do homem de intervir no mundo natural e social, transformando-o através da ciência e tecnologia

¹⁴⁶ Vale salientar que Adorno tinha uma visão sombria da profissão de professor devido a sua experiência no pós-guerra (com o nazismo - narcisismos coletivos e cegueira da prática do trabalho alienado), cujo resultado foi a impossibilidade de uma prática como sentido de autorrealização. Os professores transformaram-se, segundo Adorno, em simples funcionários do Estado, executores de planos e sem motivação. Considerava que os profissionais do ensino tinham perdido a expressividade performativa. Defendia que os professores para realizarem plenamente a sua tarefa precisavam tornar-se um misto de poeta (*Hölderlin* - sempre no abismo/risco da poesia, do indizível) e de parteira (Diotima – mulher de Sócrates, parteira de ideias), para agirem de modo que a natureza se expandisse, melhorasse e desse a luz. Tal ensino implicava na capacidade de acompanhar o nascimento e o cultivo do aprender a pensar, tarefa que os professores da época não queriam assumir. Adorno crê que a arte tem uma função importante nesse contexto, no sentido de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade (no compromisso de educar para a sensibilidade), para que sejam removidas as condições de retrocesso à barbárie.

(GOERGEN, 2009). Dessa forma, o professor prendeu-se ao plano cognitivo como caminho redentor de acesso ao conhecimento genuíno (purificado da experiência vivida), esquecendo que a síntese da aprendizagem na formação não pode ser limitada ao cognitivo, pois é vertiginosamente posta à prova pelas constantes reconfigurações da vida. Autores como Trevisan (2007; 2009) e Dalbosco (1996; 2009) discutem os processos formativos e pedagógicos seguindo a perspectiva intersubjetiva, enfatizando os dilemas da educação contemporânea a partir de uma proposta formativa e comunicativa. Ambos compartilham de uma tomada de posição para os processos de reconhecimento¹⁴⁷ na relação pedagógica, utilizando-se para isso de estratégias e jogos intersubjetivos de escuta do outro. Educar é, sobretudo, colocar em relação dialógica, para que cada participante seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular pertença ao mundo, que prima pela interação sensível com o outro como fundamento da ação pedagógica/humana.

Nessa perspectiva, compreendemos a racionalidade situada nos contextos do mundo da vida (Habermas, 1987a), que não abdica das relações possíveis com o plano normativo, mas promove processos de formação no contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa experiência com a alteridade e construção da própria identidade docente. Certamente que a formação de uma racionalidade pedagógica situada no campo do agir intersubjetivo é avessa à imediatez das intervenções de ordem puramente teórico-práticas ou de fins unicamente instrumentais. De fato, o professor é o agente imprescindível para a construção do conhecimento, mas os instrumentos de que dispõe (a metodologia ou a didática) não garantem por si só o alcance das grandes metas educativas e o movimento formativo, pois estão situadas na incerteza da ação comunicativa como movimento de sentido vital que compreende a formação.

A imagem do *professor reflexivo*¹⁴⁸ e transformador da realidade é exemplo desse movimento formativo que tem suas raízes nos pressupostos da Teoria Crítica,

¹⁴⁷ Reconhecimento significa assumir uma postura segundo a qual as expressões de comportamento de uma segunda pessoa podem ser compreendidas como exigências de reações atenciosas (receptivas), na qual o próprio sujeito se sinta existencialmente envolvido com este mundo de sensações, sendo provocado para reagir frente a ele.

¹⁴⁸ A ideia de *professor reflexivo* é tematizada na relação entre formação docente, reflexão e o exercício da docência por expoentes da pesquisa em educação como Dewey (na ideia de aprender fazendo), Schön, Kemmis, Zeichner, Giroux, Freire, Antonio Nóvoa (1997), dentre outros. De modo geral, tais estudos apresentam perspectivas sobre a relação entre reflexão e o exercício da docência, indicando que analisar o trabalho docente é uma maneira de revelar ao profissional as limitações reais de seu agir e possíveis estratégias para sua superação (NÓVOA, 1997).

perpassando filósofos como Kant¹⁴⁹, Marx, Freire e Habermas. Paulo Freire (1921-1997) revolucionou a teoria educacional moderna e se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de jovens e adultos, que propunham a superação da dominação pela atitude dialógica fundada na cooperação e na busca de entendimento intersubjetivo. Valeu-se da hermenêutica, da teoria psicanalítica e da linguagem como instrumentos de compreensão da realidade e considerava fundamental a abertura para a ação criadora e transformadora de suas próprias ideias, trazendo implicações nos estudos da comunicação humana mediados pelo mundo. Foi um professor que sabia usar a palavra como apelo à concepção de uma pedagogia aberta, mesmo na senilidade (corpo fragilizado) usava sua voz com imponência, segurança, coerência e prendia a atenção do público com seu discurso performativo, dialético e de postura hermenêutica ao empregar conceitos do mundo vivido, válidos àqueles que se comprometem no exercício da profissão.

A partir de um modelo de professor reflexivo-transformativo, Markert (2007) também aborda a questão da formação, reformulando os ideais iluministas e a esperança no poder transformador do professor. “Formar a autonomia para a ação e a reflexão, o trabalho e a comunicação, o mundo exterior e interior, assim compreendemos a ‘reflexividade dialética’ que se refere à trindade Kant, Marx e Habermas” (MARKERT, 2007, p. 14). Tal dimensão formativa da racionalidade, de cunho crítico, rende às teorias pedagógicas a tarefa central da docência na formação discente esclarecida. Nesse contexto, o professor assume a personificação da racionalidade com capacidade de oportunizar por meio de sua performance maior liberdade, emancipação e cidadania ao sujeito moderno. O trabalho docente assume o próprio projeto da modernidade que “apostou, como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico [...]” (HERMANN, 1999, p. 17). O trabalho de constituição da razão formadora do mundo é tomado pela suficiência de um plano explicativo sobre a experiência, haja vista as narrativas reguladoras do processo pedagógico, que vincula a racionalidade docente a um modelo ontológico de construção do “verdadeiro professor”.

¹⁴⁹ Immanuel Kant (1724-1804) assim como Habermas, não foi um pedagogo, o que ele escreveu sobre Pedagogia deveu-se a razões acadêmicas, uma vez que o sistema universitário alemão da época exigia de seus professores que oferecessem esporadicamente, cursos sobre outras disciplinas. Kant é descrito por um de seus alunos como professor alegre, jovial, transbordando ideias, fluente, vivaz e com grande senso de humor.

A obra admiravelmente diversificada do filósofo vivo Habermas, personifica a figura do intelectual crítico que intervém de forma engajada no debate social, defendendo o entendimento comunicativo como *telos* imanente à ação humana, como forma de revisar os conceitos de trabalho social e reificação da práxis humana (HABERMAS, 1987). Já nas primeiras considerações revela que a invasão da racionalidade econômica e burocrática nas esferas do mundo da vida são formas patológicas da modernidade que levam à perda de liberdade e de sentido das ações humanas. A reificação do trabalho movida por razões de efetividade estratégica exige uma equiparação de todas as esferas da vida ao modelo de ação baseado na troca de mercadorias, inclusive as faculdades subjetivas, que são vistas como um acréscimo para o cálculo de chances utilitárias (conduz a neutralização dos afetos). A questão consiste em saber como recuperar as dimensões concretamente desfiguradas que a prática pedagógica da rotinização assume em contextos sócio-culturais altamente mercantilizados do mundo contemporâneo, que impedem o desenvolvimento de uma forma expressiva da práxis humana em termos de uma ação performativa capaz de justificar a postura intersubjetiva do agente.

Na sociedade do espetáculo, as imagens e os discursos passam a funcionar como instâncias competentes que ditam modos de agir, pensar e viver, o que em muitas situações parece anular a capacidade do sujeito de decidir e fazer escolhas, pois entre nós e o mundo, como nota Chauí (1986), se interpõem a fala dos especialistas, soberana na lógica competitiva do tempo. Os discursos (científicos) competentes são excludentes e, apenas para lembrar Foucault (2006), interditam a palavra alienando a felicidade das sensações, pois não é qualquer um que tem autoridade para dizer alguma coisa de qualquer lugar (produzem intimidação e formas de dominação). O cuidado de si que em outros tempos estivera voltado para o desenvolvimento de atributos da alma¹⁵⁰ identificados com sentimentos morais e com ideais de conduta coletivamente orientados, observa-se hoje que se volta para os aspectos uniformizados do corpo (voltados para o consumo), tais como padrões de beleza e de gosto, manter-se em forma, ter uma vida longa. Se o cuidado de si estava vinculado ao cultivo da alma, às

¹⁵⁰ Para a ciência, a palavra é um signo; com som, imagem e palavra propriamente dita. Ela é distribuída entre as diferentes artes de forma administrada, sem que possa ser reconstituída performativamente.

escolhas éticas da existência e ao estilo de vida (modos de ser), que implicava na busca da felicidade, essa perspectiva do cuidado foi transferida para a ciência¹⁵¹.

Os aspectos acima tratados se ligam àqueles presentes em nossa cultura da perda de autonomia gerada com este processo, em que o padrão de individuação se dá a partir de aspectos que dispensam as faculdades do julgamento. No curso do tempo, negligenciamos e desativamos cada vez mais o corpo (dimensão física) e ativamos mais a mente, no sentido de considerar mais a cirurgia plástica¹⁵² à beleza natural, às habilidades físicas. A questão é que numa sociedade em que a lógica da competição rege nossas ações na temporalidade do capitalismo, facilmente, perdemos a noção acerca das injustiças e dos horrores que elas produzem, pois o que importa no final é vencer. Neste contexto, exercer a solidariedade e o respeito aos outros soa como estupidez. Com a lógica da competitividade e dos interesses do mercado, parece que passamos a viver, como explica Agamben (2005), imersos numa outra temporalidade governada pela pressa e pela velocidade, a qual alterou a nossa percepção da realidade e as formas de tomar decisões. A partir dos estímulos do tempo presente, somos consumidos pelo registro das vivências (*Erlebnis*) numa espécie de embotamento da experiência¹⁵³, imagem cara a Walter Benjamin, em que todas as nossas energias são despendidas, para aparar os choques na multidão.

Para Kincheloe (1997), essas proezas de competências requeridas pelos novos tempos, impõem ao educador a flexibilidade para acompanhar as mudanças na sociedade, na ciência e, conseqüentemente, no ensino superior, promovendo a qualidade de questionamentos, interpretações e flexibilidade intelectual em atos cognitivos essenciais para o *saber fazer, pensar, ser e o saber conviver*. Nesse contexto, Habermas observa o *gesto retórico* dos pensadores pós-modernos¹⁵⁴ com grande distância porque

¹⁵¹ A ciência que avalia o desempenho dos profissionais mede-se pela produtividade, pelos produtos publicados. Mas a educação precisa ser fortalecida não como competição ou reprodução do instituído, mas como espaço de formação de valores para o exercício do pensar e criar colaborativo e ético. Sobre o assunto, consultar: COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura. Corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

¹⁵² Tipos de tratamento que assinalam o predomínio da mente “doentia” sobre o corpo, movidos por uma utilidade marginal da qualidade estética tal qual a utilidade marginal da qualidade técnica.

¹⁵³ Somos solicitados a todo instante a fazer escolhas, sem tempo para compreendermos o que nos acontece para produzirmos um saber sobre nós mesmos. A sociedade industrial introduziu a lei da eficiência baseada na relação entre o trabalho e o tempo necessário para a sua execução, a partir da ação cronometrada pela medida artificial do tempo, substituindo a alternância vital dos dias e das noites e forçando a natureza humana.

¹⁵⁴ O *pós-moderno* é entendido como sinônimo de desequilíbrio, de crise de conceitos, podendo ser visto em outros autores com significado semelhante ou idêntico aos conceitos de pensamento pós-metafísico, neomodernidade, pós-industrial, sociedade do conhecimento, entre outras denominações. Lyotard coloca a experiência plástica no âmago de sua reflexão e defende que a modernidade estética experimenta o

difundiram suas ideias na qualidade de professores acadêmicos de forma personalista (antiquada) diante de seus estudantes. Após o colapso dos grandes sistemas de pensamento, Habermas não reage com nenhum grande gesto, mas tenta encontrar uma nova designação de funções filosóficas e políticas por meio de uma crítica à autocompreensão positivamente limitada das ciências e à administração tecnocrática deslocada da *formação discursiva da vontade*. Os filósofos que discutem a teoria do conhecimento tornam-se colaboradores para uma teoria da racionalidade. Habermas recorre à tradição político-filosófica desde Kant, ao invés de uma rejeição, e sugere estratégias diferenciadas para lidar com o discurso da globalização. Conceitos básicos trabalhados por Habermas como legitimidade, poder, dominação, interesse, identidade revelam que há muito que aprender dos potenciais dessas abordagens como comunicação no processo educativo.

Costuma-se atribuir a Kant a diferenciação da *razão pura* (versa sobre as bases do conhecimento em termos de verdade), da *razão prática* (bases da moral e da justiça) e da *crítica do juízo* (bases do estético, de gosto). Para Habermas, esses processos de diferenciação desenvolveram-se de forma natural e por unilateralizações da modernidade, carecendo de discussão e questões da mediação dos momentos de razão entre si com a práxis comunicativa cotidiana. Nesta práxis argumentativa, os diferentes momentos da razão precisam se interpenetrar permanentemente, visto que exigem e possibilitam o entendimento performativo sobre pretensões de validade, caso contrário, impediriam a força de uma reflexão crítica que transformasse a tradição. Para Habermas (1987a, p. 17), “que autoridade convirja com conhecimento, equivaleria a dizer que a tradição, que atua por trás do educador, legitimaria os preconceitos inculcados aos da nova geração”. Pensar a tradição do Iluminismo (*Aufklärung*) significa incorporar um diálogo que já não pode ser desprezado. Se hoje podemos falar em coerção da comunicação é porque incorporamos a ideia de igualdade e liberdade. Possibilidades trazidas com a exploração das novas tecnologias na educação em busca de melhorias nas relações humanas estabelecidas a partir dessas inovações, na permanente busca da formação para a humanidade livre e responsável. A razão comunicativa defendida por Habermas pretende validar uma ética conjunta de ações humanas, vislumbrando o consenso entre sujeitos, construído em um contexto de diálogo, enquanto alternativa

sublime (horizonte infinito do inesperado e imprevisto) como uma intensificação do gesto expressivo que é também gesto reflexivo e não pode ser inteiramente apropriado pelo discurso. Tais conceitos são debatidos na obra: LYOTARD, Jean-François. *Discurso, figura*. Paris: Ed. Klincksieck, 1971, p. 100.

viável. No agir comunicativo, não existe validação *a priori*, pois as proposições de veracidade são construídas pela interação mútua, cujo debate desembocará em soluções consensuais para as diferentes questões do jogo discursivo.

Habermas (1989) atribui à filosofia o papel de intérprete e *guardião da racionalidade*, no sentido de resgatar e colocar em movimento as esferas da ciência, da moral e da arte (vistas como culturas especializadas e encapsuladas), por meio de uma práxis comunicativa voltada para o mundo da vida que une os três aspectos da racionalidade. Habermas escolhe a saída que os pragmáticos americanos e os hermeneutas alemães apresentam conjuntamente, a saber, a avaliação das pretensões de validade e a autoridade epistêmica na comunidade de comunicação e cooperação grupal. Partindo de premissas linguísticas, Habermas realizou a guinada linguístico-filosófica unindo teoria da ação e teoria do sistema em uma nova teoria do agir comunicativo (a motivação racional está na atitude em termos de expressões discursivas) orientado ao entendimento¹⁵⁵. “A grande tarefa da síntese formadora do mundo, que em Kant e Fichte recaía sobre o sujeito, na realidade sempre já está dada pelo mundo da vida encontrado, que provê a linguagem e os contextos de ação e, com isso, possibilita o entendimento” (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 154). Até o fim, tudo permanece aberto à revisão, como a práxis comunicativa cotidiana que é esboçada de forma totalmente provisória. Tendo como referência a teoria de Habermas sigamos com o intuito de justificar o agir comunicativo e, portanto, performativo de um processo formativo. Os desdobramentos em relação à racionalidade argumentativa enquanto o outro da razão serão apreciados no próximo tópico, em que se buscará situar a educação em relação à problemática da racionalidade moderna.

3.6 Como descentralizar a racionalidade moderna?

Para Habermas (1990), o projeto normativo da modernidade precisa ser complementado por discursos sobre sua aplicação de forma a descentralizar a racionalidade, liberando as forças reprimidas do homem por meio da manifestação

¹⁵⁵ O *entendimento* é, para Habermas (1989a, p. 199), um processo que trata de superar a não compreensão e o mal-entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a concordância em soma, e isso sobre a base comum de pretensões de validade que se endereçam a um reconhecimento recíproco de intenções comunicativas (capaz de avistar as consequências positivas e negativas que a sua ação pode provocar no ouvinte).

artística do vital e do originário. As reflexões habermasianas permitem-nos repensar o abandono do teor ético-moral e estético-expressivo da formação pedagógica. A discussão sobre a estética em Habermas inicia na obra “Mudança Estrutural da Esfera Pública” (1962) e passa por ensaios sobre Bloch, Adorno, Walter Benjamin e Marcuse. Nesses escritos é abordado especificamente o significado da experiência estética para a formação discursiva da vontade. Habermas (1990) explica a experiência estética como abertura para uma subjetividade descentrada, manifestada no relacionamento intersubjetivo e liberada das convenções e limitações da cognição e da atividade com respeito a fins, dos imperativos do trabalho e da mera utilidade. Tratam-se de experiências criadoras de sentidos, capazes de afirmar a vida transitória, conflituosa, que não se ajusta aos limites da razão para reencontrar o sentido na própria ação humana.

O mundo é imaginação, é estético, por isso não pode ser classificado por uma lógica de conhecimento em si, absoluto e imutável, mas “a razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão” (HABERMAS, 1990, p. 137). O debate sobre a performance está, de alguma maneira, posto nas instâncias estéticas acadêmicas e na esfera política (institucionalizada) da formação de professores, por isso pretendemos apenas abrir novos horizontes para repensar o presente. Em termos pedagógicos podemos falar da emergência de uma performance cada vez mais nítida acerca do papel imprescindível que a linguagem intersubjetiva tem e vem exercendo na constituição da vida humana. A Teoria da Ação Comunicativa tem um potencial operativo no sentido da construção de aprendizagens singulares e distintas, trazendo consequências à coordenação das ações humanas, com vistas a reconstrução das pressuposições pragmáticas da linguagem pela identificação das *forças de ligação* que articulam as ações dos interlocutores (HABERMAS, 1990a, p. 76-82). Entender a competência linguística como formadora de identidades pela interação torna-se um diferencial, especialmente para os que trabalham com processos de aprendizagem e de formação, como os educadores. Essas relações entre linguagem como ação e discurso no trabalho pedagógico tem sido exploradas por Martini (2010) da seguinte forma:

A ação e o discurso também se acham corporificadas na atividade educativa, a obra mais humana do homem, necessitando ser descrita como poiésis, ou seja, algo que só pode brotar do próprio homem em comunicação com outros homens. Portanto, como disse Paulo Freire, a educação é um ato político. (Ibid., p. 125-126).

Martini destaca ainda que a relação vital entre política e educação torna-se essencial para colocar a ação educativa no plano da ação performativa, manifestando na ação e no discurso toda a liberdade, fragilidade e finitude humana. A ação educativa nascendo de uma racionalidade intersubjetiva e dialógica pode ser cultivada ou não como uma atividade artística, que como tal não pode predizer ou definir seu resultado, pois acontece na ação interativa sempre ameaçada pelas contingências.

Sob o olhar político lançado por Benjamin (1984, p. 16; p. 18) se observam críticas à universidade em relação ao predomínio da informação sobre a formação, “[...] do ensino profissionalizante sobre a preocupação com a totalidade e a individualidade de cada ser humano, do espírito burocrático sobre o espírito da pesquisa. Longe de ser uma comunidade, é um mundo amarrado a hierarquias e convenções”. O filósofo diz ainda, “já que o processo de educação ética é, por princípio, antagônico a toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático; é que este representa, por princípio o instrumento de educação racionalizado”, ficando circunscrito à profissionalização¹⁵⁶ exata da educação. Evidentemente, pelo registro das motivações sempre existe o perigo de que o conteúdo do exemplo ultrapasse excessivamente a sensibilidade moral e a embote. Benjamin (1980, p. 62-63) afirma que a narrativa “[...] é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação”. Nesse sentido, a arte de narrar é uma marca de vida inscrita na trajetória do próprio sujeito de múltiplas maneiras, aflorando na fala a própria educação do caráter e da personalidade. Desta maneira, o narrador encontra sentido no autêntico ato educativo dos professores, cuja superioridade reside na atitude de buscar o conhecimento. Segundo Benjamin, a narrativa não se exaure, conserva a sua força de germinação, sendo capaz de provocar espanto, reflexão e outros desdobramentos em rede mesmo depois de passado muito tempo. O sujeito de hoje busca o moderno e se despoja do sentido do próprio trabalho, em função do proceder eficaz e abreviado, criando assim uma aversão crescente ao trabalho prolongado, o que resulta na incapacidade até de narrar sua relação com o mundo.

¹⁵⁶ A expressão e o debate sobre a profissionalização provêm do mundo anglo-saxão, significando a evolução de um ofício constituído para o *status* de profissão. Ou seja, o acesso a uma forma de autonomia e de responsabilidade individuais e coletivas, baseadas em uma especialização, em competências iguais àquelas que hoje são reconhecidas aos médicos, aos engenheiros, aos advogados, etc. A profissionalização suscita o problema da formação inicial e continuada dos professores, da autoridade e do papel social, da gestão dos estabelecimentos, da avaliação dos professores e muitos outros (PERRENOUD, 1999).

A performance constitui uma etapa de transição para um novo conhecimento intelectual, por expressar as deficiências da formação atual, na qual também o presente encontra sua orientação histórico-cultural. O projeto filosófico de Habermas é desenvolvido a partir de uma crítica ao positivismo e ao tecnicismo, que vincula nas instituições universitárias um afastamento da reflexão pública, devido aos seus refinamentos teóricos cientificistas, afastando a narrativa do âmbito do discurso vivo. Habermas procura trazer à tona as raízes antropológicas da prática teórico-científica e evidenciar os interesses que estão no princípio do conhecimento. Então podemos falar de um imbricamento entre ciência e técnica, um processo de mútua vinculação e realimentação. Na medida em que diminui a significação social de uma arte, assiste-se a um divórcio crescente entre o espírito crítico e o sentimento de fruição, pois se desfruta do que é convencional, sem criticá-lo, e o que é novo, critica-se a contragosto (dando preferência ao elogio à crítica ou às mudanças). Para Habermas, o interesse cognitivo na emancipação aparece como a realização do processo de mediação intersubjetiva, momento em que conhecimento e interesse dinamizam-se na força reflexiva de revisão.

A relevância do conhecimento coloca ainda a necessidade de atualização constante, para nos postarmos a frente dos tempos. De modo geral, as escolas e universidades não são contemporâneas, porque sequer desempenham suas atribuições a contento como transmissoras e socializadoras do conhecimento. Para Habermas, a *discutibilidade* (que advém do paradigma da comunicação) é o critério principal de cientificidade, sobretudo porque o avanço científico e a capacidade de inovação se mantêm sob a discussão aberta e irrestrita. Se fazer ciência é questionar com rigor, então só é científico o que for discutível, tendo o compromisso de ser crítico e criativo. Para comunicar e comunicar-se, a própria comunicação carece do outro lado, ou seja, do questionamento crítico do outro, cuja coerência está na autocrítica. A qualidade política aparece na necessidade de diálogo aberto e irrestrito (sustentada no politicamente desimpedido), ou seja, se for levada a efeito dentro de uma comunidade que aprecia a democracia da comunicação crítica e discutível.

Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a usar a palavra, no sentido de não sermos escravos de nossas palavras, mas de efetivarmos uma voz pública crítica mais forte com o mundo da vida. Como defende Habermas, a competência política mais institucionalizada e paradigmática é a democracia que cultiva sua força na justificação do melhor argumento (distinto do argumento da autoridade). Trata-se da antiga retórica grega, da arte de persuadir, de “convencer sem vencer” para

que a relação entre os sujeitos seja igualitária e componha a diferença (DEMO, 2010). A arte de persuadir tem muito a ver com a retórica e traz em si um paradoxo de que se por um lado, argumentar com rigor lógico desenvolve a fala elegante e cativante, por outro, agrega a habilidade ideológica de confundir e influenciar o comportamento das pessoas, levando ao discurso da dependência. O problema, porém, é que temos no âmago das políticas públicas os interesses políticos (abusos de poder à custa da autonomia dos outros), que não mantêm o foco exclusivamente no bem coletivo, mas em interesses particulares. As políticas educacionais, muitas vezes, estão distantes dos interesses, desejos e necessidades dos envolvidos, por isso os educadores têm buscado diferentes caminhos para a formação, embora para mudá-la, a política também é afetada.

Os debates levam a crer que analisar a formação pedagógica na perspectiva do desenvolvimento das competências¹⁵⁷ e habilidades é algo que requer uma formação aprofundada, permanente e comprometida com o “aprender bem e conviver eticamente” (DEMO, 2010), no sentido de pensar e intervir no contexto da realidade humana com a politicidade da autoconstrução pragmática. Pedro Demo (2010, p. 06) diz que “a questão das habilidades vincula-se estreitamente à da politicidade: significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino”. No fundo, a politicidade realça as habilidades de iniciativa humana do contexto social, as capacidades expressivas de aprender e conhecer os próprios limites para superá-los.

Em sua face hermenêutica, a performance coloca em ação habilidades de entendimento como as contradições humanas, a razão e a sensibilidade, bem como a complexidade de se expressar nos contornos abertos e imprecisos de interpretação, que vão além da semântica linguística¹⁵⁸ (os aspectos constitutivos para um emprego monológico das expressões). Desse ponto de vista, a performance dá conta de uma realidade que permite aprender a agir comunicativamente, praticando um reducionismo

¹⁵⁷ Etimologicamente o termo competência está relacionado à lógica do treinamento, *coaching* (Perrenoud, 1999), ao de competitividade (Paiva, 2001) e abarca a disposição para agir, responsabilidade e autoavaliação (Johnson, 2009). Conforme teorias atuais, como a defendida por Demo (2010), esta noção não pode ser descartada porque funda um duplo sentido, a saber: por um lado, a convivência mútua porque para que os sujeitos possam competir precisam se encontrar e dependem da aceitação dos outros; e por outro lado, a competitividade surge pela limitação de recursos da própria realidade histórica, tendo em vista que as condições sociais nunca são plenas. Daí uma habilidade pode servir a qualquer fim, incluindo-se a capacidade individual de se impor à custa dos outros, valendo a eficácia quantificada e reducionista, e não a ética. O conceito de competência é utilizado em diferentes sentidos, tendendo a substituir noções anteriores como as de saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho.

¹⁵⁸ Pode-se ver que também o semanticismo esclarecido pela análise da linguagem ainda está prisioneiro dos pressupostos da filosofia da consciência.

autocrítico, questionador das realidades e que não reduz o conhecimento à questão analítica (do positivismo lógico que submete a imaginação e a argumentação à observação). A inclusão da palavra competência no cenário educacional ocorreu de forma mais enfática com Philippe Perrenoud (1999; 2002), mas se torna muito incipiente quando realçado apenas em procedimentos comuns da realidade, na questão prática de *saber fazer algo* como forma de elaborar teorias para ordenar e simplificar a complexidade da vida. Nesse sentido, Demo (2010, p. 13-25) amplia o conceito de competência, distinguindo as diferentes habilidades humanas como aprendidas, inatas, pessoais (de apresentar-se, verbalizar pretensões, comunicar-se com linguagem adequada, de autorrealização e de espiritualidade), acadêmicas (produzir conhecimento científico próprio), tecnológicas, dentre outras, que podem ser tanto reflexivas quanto práticas. Compartilhamos com o autor a ideia de que os processos de aprendizagem podem contribuir na melhoria da performance dos sujeitos, desde que partam das possibilidades que todos temos de aprender não apenas conteúdos, mas também competências¹⁵⁹ para pensar em termos teóricos e práticos.

Nesse sentido, Gauthier (2006) argumenta que, na falta de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que além de comportarem limitações importantes, não o distinguem muito do cidadão comum. De fato, não se trata de discutir questões de hierarquias valorativas do aprender ou de método resultante da transmissão de conhecimentos, antes trata-se de fomentar a autonomia intelectual e moral através de uma atitude cooperativa, discursiva e contrária à indiferença. Um entendimento mais profundo da educação pela via da performance permite articular discursos e estabelecer diálogos, em múltiplas direções (com o currículo por exemplo), destituindo a pretensão de construir um lugar privilegiado do saber sobre a prática. Partindo da teoria de Habermas analisamos a dinâmica do conceito de aprender como sendo agir, e dos processos de aprendizagem como sendo uma ação comunicativa. As indicações mostram que a formação de professores necessita assumir uma forte componente *práxica*, centrada na aprendizagem como busca de conhecimento na esfera pública de grandes incertezas e perplexidades (NÓVOA, 2009).

O próprio conceito de ação é, nessa perspectiva, orientado para a intercompreensão, como sinônimo de processo argumentativo que se expressa no

¹⁵⁹ Vários autores já classificaram, com algumas variações, os saberes e competências que deveriam ser do domínio do professor, entre eles, Perrenoud, Altet, Tardif, Gauthier e Nóvoa.

entendimento descentrado do mundo (mútuo e democrático), em oposição à ação instrumental ou estratégica, que é orientada para o sucesso dos próprios objetivos. A ação educativa pode ser considerada uma ação performativa porque não se resume a uma ação instrumental relativa às relações meio-fim, próprias do mundo dos objetos, mas está voltada à racionalidade do encontro intersubjetivo. Neste encontro diversos sujeitos agem sobre o mundo e sobre si mesmos, reconstróem significados culturais em um processo de formação mútua que pode vir a ser emancipatória. Se Habermas tenta explicar a ação comunicativa enquanto ação social e sendo a educação uma prática social, então podemos afirmar antecipadamente que ela é ação comunicativa (MARTINI, 1995). As razões intersubjetivamente válidas compõem o processo de aprendizagem dialético, porém não como simples transmissão, mas como instrumento cultural na mediação de sentidos e significados da racionalidade da ação pedagógica.

A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano é tão importante quanto a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as metanarrativas, as grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. No entanto, Habermas (1990a, p. 38) chama a atenção para as cosmovisões fechadas que admitem que tudo é interpretação, perspectiva, ilusão, contingência intrínseca a vida humana, enfim, que “não conseguem estabilizar-se no mar de uma compreensão descentrada do mundo, a não ser fechando-se em subculturas insuladas”. Surge então o descomprometimento com um possível trabalho cooperativo/participativo, daí o desafio de buscar a comunicação entre as diferentes especialidades sem com isso produzir visões reducionistas e limitadas.

A performance discursiva na educação surge como possibilidade de colocar os educadores como sujeitos críticos e falantes, responsáveis pela validação do agir comunicativo e das narrativas enquanto formas de re-apresentação do mundo. A virada linguística como uma grande contribuição para a educação também é interpretada por Silva (2002) como um movimento que desestabiliza a compreensão educacional e abre espaços para a participação coletiva e a contingência. De acordo com o seu entendimento, “a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada” (SILVA, 2002, p. 249). A pluralidade interpretativa na educação veio seguida de um imediatismo descontrolado, causando sérios problemas nas relações do entendimento educativo. A partir dos propósitos da racionalidade comunicativa, discutimos a possibilidade de

reconstruir a justificação da educação por meio de um empenho argumentativo das diferentes perspectivas teóricas encaminhadas ao entendimento. Por tudo isso, o paradigma da linguagem é uma possibilidade de ampliar a participação na produção do saber educacional, descentralizando os fundamentos rígidos da racionalidade moderna.

3.7 Dimensão estética e formação pedagógica

A especificidade da estética na formação de professores é situada no universo da expressão e da comunicação humana, num discurso a meio caminho entre linguagem e desejo, entre energia afetiva e sentido, entre a radicalidade do falar e o gesto (interações mudas onde há proferimentos linguísticos pelo menos implicitamente). Não temos a pretensão de esgotar a temática, mas apontar indícios que nos permitam inferir que a performance como experiência formativa provoca mudanças na maneira de ver o desenvolvimento profissional, pautada nas diversas linguagens artísticas, filosóficas e culturais, que desvelam expressões contemporâneas. Abordamos a performance como campo privilegiado onde o estético-expressivo acontece na práxis formadora dos professores e na capacidade sensível, emocional, perceptiva e cognitiva da ação comunicativa. Talvez aí seja um caminho para o desenvolvimento da educação humanista, crítica e realizadora, que possibilite aos agentes desvelar as sensações propostas pelo mundo enquanto sujeitos sensíveis e abertos à imaginação e criatividade. Cabe também uma observação preliminar sobre as funções da linguagem, assunto de diversos autores relevantes, para evitar um reducionismo estético frente aos reducionismos intelectualistas. A linguagem, pode-se dizer, tem duas funções básicas que é a de ser um instrumento de comunicação e a de ser um veículo do pensamento. Alargando tais funções podemos distinguir ainda a *função cognitiva* de formar pensamentos e representar fatos; a *função expressiva* de exprimir sentimentos e suscitar sensações, a *função comunicativa* e *praxiológica* de comunicar e orientar algo, levantar objeções e produzir acordos. Mas a linguagem só pode cumprir sua função cognitiva em associação com a expressiva, pois sua referenciação global esconde a genuína contribuição que ela presta graças à sua produtividade de abertura ao mundo. A comunicação só produz pessoas quando há, para todos os participantes, uma distribuição das chances de escolher os atos de fala e realizá-los, de modo a expressar-se compreensivamente, dar a entender algo, fazer-se compreensível e compreender-se

mutuamente. Do ponto de vista pragmático, a realidade ligada ao contexto de experiências, de ações e justificações discursivas não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizagem. Sobre o pano de fundo das expectativas relacionadas à ação, os contatos sensíveis com objetos no mundo oferecem pontos de apoio *estimulantes* que nos permitem interpolar as práticas e ampliar o saber sobre o mundo (HABERMAS, 2009). A dimensão estética não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação (que engloba a palavra, a imagem e os sentidos de cópia e modelo) e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento.

Como vimos anteriormente, Habermas compreende e vincula em sua teoria comunicativa a auto-expressão à sinceridade e ao valor estético, como única forma de ter acesso à interioridade emocional e explicitar o mundo obscuro do caos individual, na direção de um descentramento e da liberação da subjetividade (abertura ao demente, ao fantástico, ao corporal). No entanto, o problema de como fomentar a justiça e a felicidade, agravou-se de tal maneira que mesmo entre os filósofos que defendem o esclarecimento (como Adorno, por exemplo), surgem denúncias da arte alienada, da falta de fundamentação na moral e de um ceticismo epistêmico nas concepções científicas. É, portanto, como *performance discursiva motivada para o entendimento* que Habermas reformula um conceito de ação social dotado de potencial emancipatório.

Para Habermas (1989a), seria preciso compreender que, desde Immanuel Kant, há uma distinção entre juízos científicos, morais e estéticos, sendo que cada domínio desenvolve sua própria história, teoria e institucionalização. Embora essa ideia tenha tornado possível a inserção da produção artística no mercado e uma maior liberdade do artista, ela também repercutiu na produção da arte como algo de difícil entendimento crítico destinada apenas aos artistas e críticos como intérpretes do gosto popular. Tal compreensão caracteriza a distância entre os especialistas de cada setor cultural para com o público em geral. Os juízos estéticos resultariam da satisfação desinteressada pela beleza, e o gênio artístico passaria a se ver livre para aplicar suas regras, sem pressões de ordem prática ou cognitiva. Para Habermas (1993, p. 296), Kant confundiu a vontade autônoma com a vontade onipotente, para poder pensá-la como vontade pura e soberana teve de transpô-la ao reino do inteligível, assim, "apenas a vontade conduzida pelo conhecimento moral e inteiramente racional pode chamar-se autônoma". A concepção de autonomia de Schiller supera esse formalismo kantiano e procura

conciliar o conceito de autonomia com o homem concreto, mostrando o quanto a valorização da razão não conseguiu realizar o homem em sua completude e dignidade, por privilegiar apenas o aspecto intelectual do homem e suprimir a função cognitiva das sensações. Schiller (1992) defende uma cultura estética compreendida na relação entre sensibilidade e razão, orientada para a arte e a beleza, cuja educação é realizada sem coação das ações humanas.

O ser humano, segundo Schiller (1992, p. 127), possui duas dimensões, a saber, a do estado passivo da sensação (que age pelo prazer estético e pode exercer a liberdade, sem a coação externa) e a do estado ativo do pensamento. A proposta de Schiller está sob o comando do jogo imaginativo que tira os objetos da simples funcionalidade, de seu uso puramente prático e joga-os em contato com a universalidade (dos outros e das coisas do mundo), com a escolha de ações, de liberdade ativa, deliberada e consciente da totalidade. Essa cultura estética implicaria numa educação para a percepção estética do mundo, na qual razão e sensibilidade possam se harmonizar e tornar o homem sensível à busca da verdade e de uma vida moralmente bela de acordo com a natureza humana.

O distanciamento da vida social com a arte, provocado por uma maior autonomia dos indivíduos, impediu que juízos de gosto se envolvessem com uma prática comunicativa cotidiana cumprindo a promessa de felicidade por meio da arte moderna. Alguns indícios para solução dos impasses da modernidade puderam ser apontados para abrir novos horizontes à sensibilidade estética vigente. Uma aproximação entre a interpretação do leigo e do crítico sugere a possibilidade de um jogo de linguagem, onde visões de mundo diferentes seriam capazes de resgatar argumentativamente as normas e conhecimentos que estão implicados com a arte. A incorporação da perspectiva do mundo da vida renovaria as propostas de Benjamin (1989) para compreensão da arte sem aura, relacionado-a com outros saberes e os problemas típicos de uma realização de vida. Adorno sugeriu em sua Teoria Estética (primeira publicação em 1969) a possibilidade da arte funcional valer por si mesma, sendo a beleza sua função, enquanto as funções técnicas estariam voltadas para uma finalidade que lhe fosse externa à obra. Para Adorno, há uma intersubjetividade primeira, corpórea, pré-discursiva, que existe no nível de uma disposição mimética originária dos seres humanos dentro de um espaço comum de experiência moralmente construída.

Embora Habermas (1990) tenha lançado críticas a Adorno (por defender que o estético não se reduz às manifestações comunicativas, residindo no mutismo das obras de arte), recentemente, Habermas parece aproximar-se de posições adornianas, notadamente quando admite uma pré-condição subjetiva do agir comunicativo, que se refere à relação do sujeito moral com seu próprio corpo. Habermas (1993b) observa que só podemos nos ver como autores de ações imputáveis e como fonte de pretensões autênticas se supusermos a continuidade (de um si mesmo) da história de vida, marcada pela socialização de maneira refletida, formando assim, uma autocompreensão revisória. Na medida em que o ‘si mesmo’ fosse exclusivamente o produto de um destino determinado e imposto apenas pela socialização, a pessoa escaparia na corrente de constelações, relações e relevâncias atuantes em sua formação. Nesta mudança, o ser de si é possível porque podemos vincular a diferença entre o que somos e o que nos ocorre a uma existência corporal que é o prosseguimento de um destino natural subjacente ao processo de socialização. A dessacralização da linguagem teria nos aberto a possibilidade de tematizar todas as pretensões de validade de uma proposição a partir de argumentos que sempre podem ser criticados.

Tudo indica que a dimensão estética passa necessariamente pelo conhecer-se a si mesmo (como ator de atitudes e ações), pelo formar-se e pelo sentir-se responsável pela própria realização e aprendizagem. A capacidade inventiva que implica a comunicativa existe na experiência vital da reinvenção de si mesmo que passa pela necessária superação da ética do mercado. Podemos dizer que o agir pedagógico com pretensões performativas é uma maneira de humanizar a relação pedagógica atenta à singularidade da expressão (polissêmica) de palavras e articulações de poder (de combate à frieza), que requer a abertura para a alteridade como constituinte do processo educativo. Um imperativo coextensivo à própria vida, segundo Foucault (1926-1985), é a liberdade de modificar a si mesmo e as próprias ações e realizações, condição necessária para o indivíduo tornar-se sujeito, relacionar-se consigo mesmo e alcançar sua felicidade. Ser livre aqui, num certo sentido, vale como realização de si, na justa medida em que agindo sobre si, procura conhecer-se, pôr-se à prova, constituir-se e aperfeiçoar-se. É um cuidado de si que aciona reflexões sobre os sentidos e sensibilidades (da fala, do gesto, do corpo), os significados da docência na vida da pessoa com começos contingentes de formações discursivas. Nesse sentido, Foucault (2004) vê na reconstrução da moral greco-romana do cuidado de si, o recurso para desenvolver uma vida que respeite as

escolhas e ações individuais dentro do jogo saber e poder¹⁶⁰, colocando à prova a condição de agir frente aos limites impostos. Desenvolvendo essa noção, Foucault (1996, p.44) expressa que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Por tal diagnóstico, Foucault indica que os acontecimentos racionais suplantaram os emocionais, ignorando as dimensões que abrigam as expressões e dinâmicas humanas do cuidado de si (linguagem como criação e reinvenção de si) e com o outro (afetivo). A ação pedagógica cobra uma *reeducação da palavra, da imaginação e do cuidado com o outro*, mas ela requer, como lembra Foucault (2004), o cuidar de si que envolve a inquietação de si, o desenvolvimento da capacidade de julgar e se reinventar na práxis. É nessa dimensão da estética que encontramos uma perspectiva da educação como a instância do cuidado do ser-no-mundo como movimento, risco, energia e alegria de viver. Os processos formativos precisam dedicar uma atenção especial às dimensões estéticas da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o estilo pedagógico (tempo de realização do ato de educar mediante processos de criação e expressão). Se dialogar é importante para levar a cabo o jogo performativo do discurso vivo, então a formação deveria ser a aprendizagem da criação, da invenção da própria experiência¹⁶¹ como constituição pelas próprias ações, *que é uma autêntica obra de arte* (Foucault, 2004, p. 20).

Habermas (1992) considera que os artistas pós-modernos haviam invertido o sentido da vanguarda e, ao invés de projetarem transformações para o futuro, buscavam um retorno historicista de padrões irracionistas às concepções contrárias à modernidade, caracterizando um novo conservadorismo de crítica ao formalismo. Dessa forma, a separação dos valores da tradição em setores especializados se mostrou como um problema de legitimidade que precisava ser resolvido na formação estética. Daí que o descentramento indica uma sensibilidade ampliada ao que permanece não assimilado (emudecido) nos resultados do domínio pragmático, epistêmico e moral dos desafios e

¹⁶⁰ O poder, para Foucault (2004), não é algo localizável somente na força do poder estatal, que só reprime, mas algo que produz saberes e cria relações como forma de racionalidade, como rede descentrada de confrontações corporais face a face. Tais relações de poder (presentes inclusive nos discursos educacionais) são necessárias para que a mudança possa acontecer, devendo ser, continuamente, questionadas e analisadas. O poder funciona como força presente nas ramificações humanas, nas interações entre os sujeitos e a cultura, sendo que mesmo as relações linguísticas produzem a verdade que a sujeita.

¹⁶¹ Foucault entende por experiência a correlação, dentro de uma cultura, entre campos do saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

situações cotidianas. A razão de ser desse sujeito estético radicalizado está na relação de não poder ser apreendido de forma categorial, implicando no contato com a realidade que é fugaz, contingente e imediata. Segundo Habermas, a noção de subjetividade é dependente de contextos biográficos e culturais particulares, que impedem sua universalização, mas percebe, ao mesmo tempo, que a ligação com necessidades individuais é um componente essencial para motivação de qualquer ação social, incluindo atuações prático-morais. Também percebe o outro do discurso racional na articulação entre necessidades individuais e formação discursiva de um consenso normativo.

Para Habermas (2002, p. 68-69), a utopia estética de Schiller concebeu a formação estética como a personificação genuína de uma razão comunicativa apresentada pela realização da razão como "ressurreição do sentido comunitário destruído". O mediador desse processo de formação é a arte, pois provoca uma mediação intermediária entre natureza e liberdade em que a mente não é constrangida nem física nem moralmente e se faz ativa. Para Hermann (2005, p. 71-72), a importância da teoria de Schiller está nas possibilidades implícitas na sua obra de não pretender uma mera estetização da vida, afastando-se do isolamento e da massificação que assistimos hoje.

Nas palavras de Trevisan (2000), de Kant a Adorno, passando por Walter Benjamin, a arte exerceu funções de reconciliação entre sujeito e objeto, servindo como uma espécie de solução antecipada das contradições entre os polos distanciados do conhecimento. Habermas (1994a) hesita em tomar uma posição favorável a Adorno ou a Benjamin, porque a iluminação profana de Benjamin é otimista com relação a uma integração prematura da arte com a vida (tecnologia de produção de massa, modismos). Concorda com Adorno no sentido de que a integração da arte à vida recai na degeneração da arte (imitação comercial vulgarizada), mas discorda que a saída para o domínio administrado (pensamento identificador) seja algo exterior à racionalidade estética, pois defende uma vigência performativa da linguagem. Habermas evita assim a subserviência de um complexo do saber às demandas e prerrogativas de atuação do outro, mantendo uma semelhança ou correspondência entre uma ordem estética complexa, autônoma, abstrata e racionalizada (os ganhos da modernidade defendidos por Adorno) e o contexto comunicativo de onde emergem as experiências artísticas e entram em contato interpretativo com o mundo da vida (Benjamin), reforçando o papel de destrancendentalização da arte. Tal caminho performativo propõe uma ética

comunicativa partindo do pressuposto de que a linguagem tem imanente a si um potencial de criticidade que permite estabelecer a conexão da arte com a vida.

Ao utilizarmos o estético-expressivo como dimensão da performance, queremos nos referir a um campo sensível, em que os sentidos se abrem para o campo da arte como constitutiva das produções humanas, das esferas da vida social e cultural, seja na solução de problemas que cotidianamente se apresentam ou em (re)elaborações históricas. Paulo Freire (2000a, p. 36) mantém a unidade entre ética e estética na formação, para ele a ação humana enquanto totalidade é estética e implica em responsabilidade ética na construção e no aperfeiçoamento da democracia, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social, conjugando decência e boniteza. Como o ser humano cria a sua existência e a si próprio por meio da educação entendida como processo contínuo, a obra de sua criação tanto pode enfeitar como embelezar o mundo, daí a impossibilidade de nos exirmos da responsabilidade ética, pois fazemos nosso mundo a partir da nossa liberdade. A intensidade da experiência estética cria um estado muito sensível para as ações e comportamentos humanos (que foram abnegados no objetivismo moderno), deixando marcas em nosso agir pedagógico. A proposta é investir na experiência estética como possibilidade de reabilitação das dimensões do sensível e do artístico na constituição do agente/pedagogo, contribuindo para a promoção do humano e, por extensão para a formação docente.

Embora o discurso oficial reconheça o papel dos professores como essencial na construção da sociedade no século XXI, pouco se tem oferecido efetivamente, para mudar no plano real da formação as condições de vida e trabalho destes profissionais, hoje chamados a reinventar os contextos da formação, o desenvolvimento das competências/habilidades e as relações profissionais com a sociedade (Garrido, Libâneo, Gatti, André, Lüdke, Gauthier, Demo, Nóvoa entre outros). É necessário que o estético-expressivo faça parte da realidade formativa e profissional para que esses educadores possam conhecer a racionalidade das próprias ações pedagógicas no contexto estético e multifacetado que a vida educativa oferece. Assim como precisam ser capazes de ler os apelos visuais, cênicos, musicais que cercam o cotidiano, como bem escreve Meira (2001, p. 121):

[...] falar em pensamento estético é imprescindível para pensar a educação, nos tempos atuais, sobretudo porque saber, hoje é ter acesso a formas de interação e conhecimento que demandam

visibilidade complexa, sendo extremamente complexa a realidade em que vivemos e convivemos.

Uma formação estético-expressiva possibilitaria o desenvolvimento da capacidade performativa pelo contato com expressões das diversas linguagens nas esferas do agir pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, da intersubjetividade e, principalmente, da formação para o trabalho docente. Tudo indica que a sensibilização para as questões da performance no contato com expressões comunicativas e da práxis educativa nas experiências pedagógicas, proporciona mudanças em aspectos pessoais e profissionais dos agentes. Segundo Meira (2001, p.133), “[...] no estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobretudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque esta qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio”. O sentido do estético na formação pedagógica visa incorporar no processo formativo as diferentes linguagens artísticas em relação aos níveis de cognição, imaginação e afetividade, como possibilidades de experiência criadora e sensível acerca da arte de educar (visuais, dramáticas, literatura e música). A formação de professores analisada sob a dimensão da performance transitaria na fronteira entre as capacidades sensível, lúdica, emocional, perceptiva e cognitiva dos educadores, através das próprias expressões argumentativas e estéticas de criação e percepção contemporânea como algo intrínseco à construção educativa da profissão.

A ideia é permitir que os educadores em formação fossem partícipes de uma educação ativa, crítica e imaginativa, passando a valorizar as expressões subjetivas e culturais como um todo, respeitando as diferenças. Destacamos também que o professor em processo formativo já não é apenas aprendiz passivo e necessita desenvolver o ritmo corporal (da pulsação cardíaca) e criar a partir do conhecimento e de performances com outros sujeitos do cotidiano as atitudes/ações pedagógicas. A musicalidade, a corporeidade e a plasticidade podem parecer invisíveis, mas estão plenamente presentes na constituição da prática pedagógica. Fazendo uma analogia com a arte musical, podemos pensar que a fala é música; e as letras, sílabas e palavras são as notas musicais. Vemos que os conhecimentos musicais tornam-se um excelente recurso para o professor trabalhar um texto na escola por exemplo. Certamente,

A experiência da leitura do mundo que o toma como um texto a ser ‘lido’ e ‘reescrito’ não é na verdade uma perda de tempo [...] a leitura

do mundo que se funda na possibilidade que mulheres e homens ao longo da história criaram de *inteligir* a concretude e de *comunicar* o inteligido se constitui como fator indiscutível de aprimoramento da linguagem (FREIRE, 2000, p. 21).

A emoção do texto está vinculada à sua musicalidade, pois é no entendimento das variações da fala que acontecem o movimento, o tempo, o ritmo e o som. Assim, os elementos do universo musical podem desenvolver habilidades para a leitura de textos, na descoberta das possibilidades rítmicas, de entonação e intensidade, indispensáveis para compreender um texto artístico. Tudo produz som; a fala, o corpo, a emissão da voz (timbre, tom e duração, entre outros), dando à palavra, a força e o significado adequados para ensinar ao educando a reconhecer a musicalidade da fala. Isso porque não é possível que um excelente professor seja desprovido de qualquer talento musical e corporal, uma vez que tal excelência depende também da sua habilidade em ouvir, em perceber o ritmo de uma fala ou de um gesto, em descobrir a entonação (melodia) correta de sua voz para que ela traduza determinada emoção e não outra. Confirmando a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao agir pedagógico, vemos a educação como articuladora de sons, pensamentos e dos sentimentos. Afinal, como o professor vai instigar o gosto e a importância da leitura, por exemplo, se ele próprio não vê ou busca a melhoria da própria vida pela leitura e não estudou a importância do ato de ler diante do público (entonação, postura, vocalidade, corporeidade)? Como ensinar sem referência à fala ou à utilização de diferentes papéis sociais (prevê um vestuário, gestos e ações que são peculiares)? Por que o professor usa a resposta para aniquilar novas perguntas ao invés de performá-la em novas relações?

Mas o sensível não é desprovido de intelectualidade porque quando atuamos apresentamos o nosso conhecimento sobre o assunto e o colocamos em relação performativa. “Evidentemente que não temos uma reação puramente estética às obras de arte, porque a arte está vinculada a uma ética pessoal, a uma moral social, e por razões desta estreita relação é que pode proporcionar prazer moral e intelectual” (MEIRA, 2003. p. 127). Nesse caso, a imaginação como canal comunicativo está relacionada à capacidade de criar práticas novas, bem como de fantasiar e projetar relações. A percepção de que podemos inovar em todos os momentos, iniciando com a criação de novos hábitos formativos como parte da vida acadêmico-profissional, para aprender o cuidado com a voz de forma apreciativa (atrair a atenção ao falar) é um caminho para reeducar a visão sensível da vida, no sentido de ouvir o outro. Enfim, o investimento em

uma formação estético-expressiva (performativa) permite ao professor um maior conhecimento de si, do outro e do mundo social, provocando a revisão de posturas pessoais e profissionais.

Nesta perspectiva, a performance se torna interessante à educação e passa a ser vista como uma maneira saudável de construir o saber educativo de ruptura com o conhecimento tradicional pela via da subjetividade, passando a se desenvolver por meio do esforço relacional entre sujeitos, pelo diálogo e a razoabilidade das argumentações dos participantes. De fato, abre-se espaço no campo educacional à significação das experiências práticas argumentadas e ao entendimento intersubjetivo, que não se confunde com as limitações de práticas comuns e particulares orientadas acriticamente por seus propósitos. Como afirma Habermas (1990a, p. 26), “os horizontes de nossas biografias e das formas de vida nas quais nos encontramos desde sempre formam um todo poroso que se compõe de familiaridades presentes de modo pré-reflexivo que escapam a qualquer intervenção reflexiva”. A racionalidade torna-se a forma como os sujeitos capazes de comunicação empregam o conhecimento no mundo. O enfoque performativo como possibilidade de desenvolver saberes racionalmente aceitos que atendam a diversidade das culturas existentes necessita, nas palavras de Habermas (1993b, p. 94), “de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos, e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum”. Trata-se de reconhecer na multiplicidade de vozes a práxis linguística constitutiva como possibilidade de construção de identidades e entendimento público a partir de princípios de tolerância e de respeito às formas de vida. Antes de reprimir a razão científica em favor da razão prática de vida, produzindo formas desagregadoras de saber, Habermas (1987, p. 30-31) diz que “decisões motivadas racionalmente só se formam sobre a base de um consenso que é produzido pelo discurso convincente, e isto quer dizer: na dependência dos meios adequados, ao mesmo tempo cognitivos e expressivos, da exposição em linguagem corrente”.

Habermas (1990a) aposta nos participantes de discursos e de interações para tornar explícito o saber dos sujeitos que falam, agem e conhecem competentemente, recorrendo a uma análise das manifestações bem-sucedidas ou distorcidas. Nessa perspectiva, o agir performativo não é uma racionalidade do agir instrumental estratégico (de ações de fala ou discurso descompromissado de uma pessoa ou grupo), mas é a racionalidade de trato essencialmente intersubjetivo com pretensões de validade orientada ao entendimento, “como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a

um entendimento com o outro no mundo” (HABERMAS, 1990a, p.65). Inseridos como participantes da ação comunicativa, os agentes compreendem e assumem a perspectiva do outro e fazem disso o tripé para o entendimento da totalidade (sem dogmatismos ou absolutismos), cuja veracidade das ações linguísticas permite que os participantes interpretem os saberes, unindo-se pela validade alcançada na performance do reconhecimento intersubjetivo. Para Wellmer (1997, p. 90):

O interessante na atitude constitutivamente performativa para a comunicação linguística não é, portanto, sua absoluta oposição à ação teleológica, mas sim sua inevitável orientação pelo nexos entre significado e validade; o sentido linguístico nos é acessível apenas a partir da perspectiva de um entendimento orientado pela validade.

O pensamento imensamente sensível de Wellmer possibilita uma interpretação crítica de Habermas, a partir do entendimento da pragmática universal como condição viável para que as práticas tenham sucesso (HABERMAS, 1993b, p. 99). Vale dizer que Habermas denuncia os propósitos do pragmatismo clássico¹⁶² e propõe uma destranscendentalização do sujeito assentada nas revisões linguísticas mediadas por limitações que colocam em movimento as argumentações presentes nas diferentes culturas. Os pressupostos que são alcançados de modo performativo no agir comunicativo perpassam,

a suposição comum de um mundo independente dos objetos existentes; a suposição recíproca da racionalidade ou da imputabilidade; a incondicionalidade de exigências de validade ultrapassadora de contextos, como verdade e correção moral; e os pressupostos da argumentação repletos de exigências, que os participantes conservam para a descentralização de suas perspectivas de interpretação. (HABERMAS, 2002, p.35).

¹⁶² O movimento pragmatista tem procurado conferir sentido filosófico à experiência concreta no campo da ação e teve início no fim do séc. XIX (com Peirce e James), na forma de uma reação americana aos males do idealismo na Europa (exemplificados em Hegel). Pierce buscava encontrar a chave da cognição humana nos pequenos atos cotidianos e era movido pela experimentação científica do séc. XVII, tal como o empirismo de Hume no séc. XVIII. Entre seus adeptos temos Richard Roty, Richard Bernstein e Richard Sennett, cujo impulso básico está no envolvimento com as atividades humanas comuns, plurais e construtivas. Em nossa percepção, a educação e especificamente os modelos de formação de professores foram fortemente atingidos pela perspectiva pragmatista de valorização dos aspectos técnicos-instrumentais da formação (saber-como), tendo John Dewey como um grande difusor. John Dewey reconhece que os processos de ensino e de aprendizagem não podem ser regidos por fórmulas tecnicistas ou por relações de tradição e autoridade, defendendo o ensino pela ação e não pela instrução, pois o objetivo da educação não é só o conhecimento, mas o crescimento. Cabe destacar ainda que, para Dewey (1980, p. 98), “a arte denota um processo de fazer e obrar. Isto é tão verdadeiro das belas-artes quanto da arte tecnológica”, pois o trabalho que permanece permeado pela atitude lúdica é arte.

O entendimento interpessoal proposto pelo autor se constitui nas justificações razoáveis e aceitáveis dirigidas às dimensões estético-expressivas, prático-morais, cognitivo-instrumentais, sempre orientadas por aprendizados que originam ações abertas à crítica, pois a verdade dos discursos se desenvolve a partir de objeções sujeitas ao aperfeiçoamento. A partir do exposto até aqui, o alvo desta compreensão que é a performance requer maleabilidade entre as fronteiras do conhecimento, por ser uma proposta emergente nos últimos tempos que possui ainda contradições e problemas, bem como encaminhamentos relevantes no que se refere aos interesses democráticos e potencializadores de uma racionalidade ampliada. Vemos em Jürgen Habermas a performance como uma linguagem surgida das rupturas do projeto moderno, articulada à noção de pragmática universal, tornando plausível a criação de um espaço de realização de performances educativas. Ao reconstruir o enfoque performativo na educação a partir dos valores presentes no mundo da vida e levando em consideração as limitações garantidas na validade das práticas comuns, assentamos a racionalidade da ação pedagógica no entendimento compartilhado e democrático. A performance intersubjetiva é condição *sine qua non* para a comunicação efetiva, tendo em vista que hoje, dificilmente existe atividade humana que não seja uma performance para e com alguém, um processo onde o cognitivo e o artístico estão entrelaçados. Como veremos a seguir, os discursos se relacionam com as práticas e uns orientam os outros.

3.8 Ética do discurso, agir performativo e crítica estética à modernidade

O discurso filosófico da modernidade coincide e cruza-se frequentemente com o estético (HABERMAS, 1990, p. 1-2)

Está claro que do ponto de vista filosófico e pedagógico, no jogo da sociedade moderna as competências se comunicam, se dramatizam, se expressam e se defrontam na intrínseca trama da sociedade. Por conta disso, Habermas defende em seu agir performativo a comunicação não estratégica de condições quase universais da fala desimpedida, inspirado na percepção kantiana (no ato de usar o próprio entendimento para o autoconhecimento e à avaliação crítica). Contrário a Foucault que reduz a comunicação às formas de poder, Habermas vincula a comunicação com a politicidade, mas no sentido da capacidade intrínseca de formação da opinião pública crítica

(capacidade de aprimorar a autonomia pela força do melhor argumento) indispensável à democracia (CONTE, 2005¹⁶³). Desde a proposta de mestrado (2005) que buscava elementos para justificar o compromisso pedagógico com a formação da opinião pública crítica, no sentido de favorecer processos de aprendizado dialógicos, críticos, teóricos, estéticos e prático-morais, compreendemos que novos dilemas sociais precisariam ser repensados como realização autocrítica do professor. Daí percebemos que a voz enquanto presença (que desperta entusiasmo) e intervenção pública é quase ausente do debate formativo, embora decisiva em função de que confere credibilidade ao profissional na esfera pública. Para além da perspectiva do sujeito egocêntrico (interesseiro), buscamos possibilidades de ação no formar-se (teoria da personalidade) de Habermas, que se apóia na responsabilidade intersubjetiva de um conhecimento socialmente produzido¹⁶⁴. Além disso, contempla a responsabilidade social, em termos de comunicação e participação profissional na esfera pública da educação.

A ética do discurso habermasiana (1989, p. 53) é construída de forma reflexiva, é uma ética da responsabilidade coletiva, em que a orientação para o agir se dá num processo interativo, dialético, em oposição a uma instrumentalização da razão, pois leva em consideração o que nós fazemos em processos comunicativos de entendimento para se chegar ao justo em termos de forças solidárias universais. A ética do discurso se apóia em reconstruções hipotéticas para as quais temos que buscar confirmações plausíveis, tendo em vista que “[...] para a iniciação de uma práxis emancipatória, a ética do Discurso pode adquirir o significado de uma orientação para a ação” (Ibid., p. 139). De fato, a própria existência já é a premissa necessária para enunciar a proposição, sendo que os enunciados normativos (que prescrevem) valem apenas em termos análogos à verdade, como correção normativa (os conteúdos auferidos de uma prática comunicativa estão sempre abertos ao debate tanto dos valores quanto das normas). Para Habermas (1989, p. 107), “[...] a ética do Discurso vai inserir-se, então, no círculo das ciências reconstitutivas que têm a ver com os fundamentos racionais do conhecer, do falar e do agir”. Habermas pensa não mais o sujeito solitário, mas inserido numa comunidade em que o conhecimento é linguisticamente mediatizado e relacionado com

¹⁶³ Desdobramentos desta temática, sob o olhar de estudos filosóficos e aproximações com a formação de professores, podem ser encontrados na dissertação intitulada *O compromisso pedagógico com a formação da opinião pública crítica* (CONTE, 2005).

¹⁶⁴ Segundo Mead, as instituições estão abertas a mudanças através da comunicação. As concepções políticas de George Herbert Mead e de John Dewey foram marcantes para o pensamento reformista dos anos sessenta, apontando para uma ética que visava à orientação de todas as ações no outro generalizado, por meio da politização da moral universal da formação da identidade rumo à liberdade da dominação social.

o agir intersubjetivo e cooperativo. A questão dos princípios normativos não lançará raízes em nossa sensibilidade, a não ser depois que a racionalidade tiver tomado consciência de seus conteúdos orientadores, que implica na reconstrução desses argumentos rumo ao futuro. Os argumentos normativos constituem um padrão que permite ao poder comunicativo adquirir validade legítima de vínculo político de senso comunitário (Hannah Arendt), tendo em vista que a responsabilidade por deliberações relevantes e práticas exige um caráter de responsabilidade institucional.

No agir comunicativo a racionalidade das ações passa a ser interpretada a partir de horizontes mais amplos de iniciativa, superando a relação sujeito e objeto do paradigma da consciência. A racionalidade passa a ser criticada justamente pelo seu afastamento, pelo seu caráter fragmentário, incapaz de articular os sentidos e significados da vida. Habermas (1989a, p. 121) defende que há pretensões de validade, que são co-originárias, a compreensibilidade, a verdade, a correção e a veracidade, que constituem a racionalidade. Essas emissões e manifestações estão relacionadas aos discursos teórico, prático e explicativo ou ainda às críticas estética ou terapêutica, gozando de uma rica tradição filosófica, que remonta a Aristóteles, passando pelo que Habermas chama de performance. A unidade procedimental de fundo argumentativo constitui a prática dos diferentes tipos de discursos caracterizados pela ausência de coerções lógicas ou empíricas, pela força da argumentação, pela pertinência das razões e sua motivação racional e, sobretudo, pela necessidade da ação performativa, que busca assegurar a harmonia da participação na comunicação e evitar distorções.

Habermas (1989) vê o discurso argumentativo sob três planos de ação, o *lógico dos produtos* (lógica intrínseca na qual estão os princípios da não-contradição, da transitividade e da identidade), o *dialético dos procedimentos* (regras do jogo dialético assimilado a Sócrates, que estabelece regras para que o diálogo sirva como uma busca cooperativa da verdade com intenção de acabar a discussão com um acordo motivado racionalmente) e o *retórico dos processos* (visa satisfazer condições ideais da linguagem contra a repressão da sua expressão e a desigualdade). A partir da reconstrução das condições universais no campo retórico (o válido e o questionável passam a ser vistos como um fato social), mediante uma investigação sistemática das contradições performativas, Habermas sustenta a possibilidade de se chegar ao melhor argumento pela participação democrática. A pragmática da filosofia habermasiana (1989) é entendida na *interpenetração comunicativa* garantida na atualidade da intersubjetividade, ou seja, na prática dialógica cotidiana, na qual as interpretações

cognitivas, as expectativas morais, as expressões de valorações se interpenetram na práxis discursiva provocada no mundo da vida.

Assim, percebemos o pluralismo das convicções contraditórias como um incentivo aos processos de aprendizagem desenvolvidos na argumentação quando se considera as diversas formas de argumentação de pretensões de validade, que são internamente conectadas com razões. Habermas (1987, p. 38-42) distingue os discursos da seguinte forma: Discursos *teóricos*, com pretensão à verdade ou eficácia dos fatos (agir com eficiência descritiva); Discursos *práticos*, com pretensão à correção das normas e ações (julga com imparcialidade); Discursos *explicativos*, com pretensão à compreensibilidade das construções simbólicas (se dispõe a explicar o significado das expressões); Discursos de *crítica terapêutica*, com pretensão à veracidade (disposição a se libertar das ilusões e transparência expressiva nas auto-apresentações); Discursos de *crítica estética*, que não levanta nenhuma pretensão específica (interpreta à luz dos valores padrões e, sobretudo, adota uma atitude reflexiva). Habermas afirma que unicamente as pretensões à verdade, correção e compreensibilidade são universais, uma vez que nem todas as pretensões de validade têm uma conexão direta com as correspondentes formas de argumentação, exatamente como são as especificidades da pretensão de veracidade, da crítica terapêutica e da crítica estética, que não são demonstradas por razões (fundamentações), mas antes por ações de uma *atuação*. Em relação à crítica estética, Habermas entende que sua pretensão à validade se restringe a um horizonte local determinado, não transcendendo a valores culturais válidos universalmente. Cabe destacar ainda que as pretensões de validade guardam uma relação interna com razões suscetíveis de crítica, hipóteses reconstrutivas e problemáticas que auxiliam os participantes a pressupor as condições de uma situação ideal de fala (suposição inevitável que reciprocamente nos fazemos nos discursos).

Para Habermas, a recuperação do potencial da razão está na ação comunicativa entre sujeitos, sendo que a ampliação das relações entre sujeitos potencializa a liberdade de uma autorrealização dos mesmos. Especialmente na segunda metade do século XX, com as mudanças ocorridas na ciência social e nas ciências humanas, o sujeito sofreu um processo de descentramento. A autonomia descentrada seria um caminho promissor para a instauração da intersubjetividade dos sujeitos, ajustando a ideia de autonomia individual às condições restritivas que o inconsciente e a linguagem impõem, sendo que essas condições restritivas não são obstáculos, mas sim condições constitutivas. A atitude performativa compõe não apenas a subjetividade, mas pressupõe a linguagem

como intersubjetividade. A crítica à racionalidade moderna, efetivada a partir da virada linguística, especialmente por Habermas, tem o seu teor de verdade nos processos de aprendizagem contingentes e formadores de personalidade, uma vez que revelou o outro da razão moderna (que se queria absoluta).

Em sua crítica estética, Habermas (1989a) desenvolve um trabalho de interpretação da modernidade na busca de conceitos coerentes e critérios de julgamento intersubjetivos. Habermas dá preferência à teoria estética de Benjamin como alternativa ao pensamento adorniano¹⁶⁵, apesar das ambivalências intrínsecas à sua obra e de sua afinidade com os teóricos de Frankfurt. O autor de "Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", defende que a obra de arte, multiplicada e reproduzida pelos avanços da técnica, invade os espaços do consumo socializado, mobilizando as consciências de protesto das massas e ativando seu potencial crítico e inovador. Na interpretação de Habermas, Benjamin supera todos os tradicionalismos quando não lamenta a "perda da aura", mas a exalta na compreensão de sua verdadeira dimensão crítica, revolucionária e mobilizadora da arte democratizada pelas novas técnicas de produção. Com isso, Benjamin deixa um espaço para a comunicação, que Adorno já considerava impossível, incluindo a linguagem artística e sua interpretação pela palavra. Esse conceito de linguagem defendido nas palavras de Benjamin é tomado por Habermas da seguinte forma: "Existe uma esfera de compreensão recíproca entre os homens, livre de violência, pelo fato de que é completamente inacessível a ela: a esfera autêntica do entendimento mútuo, a linguagem" (HABERMAS, 1989a, p. 205). Daí acentua que o movimento iniciado por Benjamin reforça o papel de destrancendentalização da arte, para situá-la em contato com o mundo da vida, estabelecendo mediações construtivas entre as esferas da prática sistêmica e do mundo cotidiano. Tal relação pode estabelecer a conexão da arte com a vida e abrir os olhos da razão (mantendo a autonomia dos campos de validade/razionalidade), das expectativas cognitivas e éticas. A posição habermasiana considera que existe uma correspondência entre uma ordem estética complexa, autônoma, abstrata e racionalizada (os ganhos da modernidade) e o contexto comunicativo, presente no mundo da vida, de onde emergem e deveriam retornar as experiências da arte autêntica. Talvez possamos dizer com Habermas (1994a) que as obras de arte erguem pretensões a respeito de sua unidade

¹⁶⁵ Na tese de Adorno, a arte é a negação emudecida do instituído vs. Habermas, que argumenta: se a arte permanecer nessa dimensão ela não terá força para se contrapor à racionalidade instrumental, por isso a arte deve falar. Daí advém a necessidade da reformulação pragmática da estética, para sair do enclausuramento a que ficou submetida no paradigma da representação e da autonomia da modernidade.

(harmonia), sua autenticidade e o êxito de suas expressões, em cujos termos podem falhar.

Em busca das raízes da questão da modernidade, Habermas (FREITAG, 1993) analisa obras de sociólogos (Weber¹⁶⁶, Durkheim, Parsons), psicólogos (Freud, Piaget, Mead), filósofos (Husserl, Heidegger, Wittgenstein), linguistas (Chomsky, Austin, Apel), críticos de arte (Lukács, Benjamin, Adorno), pós-estruturalistas franceses (Foucault, Lyotard, Derrida), pós-modernos (Bell, Gehlen, Luhmann) e acaba recorrendo à Ilustração (Kant, Hegel). Para completar esse projeto reconstrutivo, Habermas procura mostrar que Adorno, ao concentrar-se na dimensão estética e filosófica da modernidade, perde o vínculo com a modernização¹⁶⁷ da sociedade, contribuindo para reforçar os paradoxos que acompanham a reflexão e a crítica da modernidade. As análises de Adorno se tornam problemáticas porque generaliza para o sistema, de forma indiferenciada, suas reflexões críticas oriundas do mundo vivido (HABERMAS, 1989a; 1990). Igualmente problemática é a operação inversa empreendida por Foucault, cujos fenômenos e transformações ocorridos no sistema são generalizados para diagnosticar o mundo vivido (no sentido de que toda ação é exercício de poder, controle, repressão, tendo como aliado o saber confundido com o poder, vontade de dominar).

Da necessidade de se ter o belo como ideia perfeita (Platão) à correção dos juízos acerca da percepção sensível (Kant), os próprios ajuizamentos estéticos foram sendo tensionados a um conhecimento crítico e humano que reconsidera sua prática enquanto um fenômeno da história e um resultado da produção material que interfere e resgata o sentido da experiência estética como práxis. Habermas admite que a esfera da arte, autonomizada no espaço do mundo vivido, fornece uma contribuição inestimável para a interpretação e redefinição da sociedade moderna, visto que exprime com maior

¹⁶⁶ As teses da "coisificação" e da "unidimensionalização" do mundo pela declaração de universalidade da ciência, formuladas pelos críticos da escola de Frankfurt, inspiraram-se em Weber, no processo de racionalização pela separação das *esferas axiológicas* – conhecimento, moralidade e arte. A tese de perda do sentido da ciência e da cultura defendida por Weber foi reconstruída em Habermas na ideia da fragmentação cultural e empobrecimento do mundo vivido, trazendo repercussões à formação e a própria prática pedagógica.

¹⁶⁷ A modernização (mundo da reprodução material, trabalho e poder) refere-se a processos de racionalização econômica e política, já a modernidade cultural (mundo da reprodução simbólica, interação) alude à autonomização, no interior do "mundo vivido" (*Lebenswelt*) das chamadas "esferas de valor": a moral (ética), a ciência (científica) e a arte (estética). Com a autonomização (um ganho relativo de liberdade) das bases institucionais e das conceitualizações da cultura (*kulturelle Weltbilder*), passam a funcionar segundo princípios próprios (verdade, moralidade, expressividade), permanentemente questionáveis e suscetíveis de revalidação mediante a ação comunicativa. A modernidade será compreendida em toda a sua complexidade, suas potencialidades e patologias com um modelo interpretativo que abranja os aspectos da modernidade cultural e da modernização social.

rapidez as patologias da modernidade. Na esfera estética também se preserva o ideal emancipatório, libertador e de promessa de felicidade, sonhado pela Ilustração. Habermas acredita na necessidade da reflexão crítica e questionamento permanente sobre a validade dos processos societários institucionalizados para impedir a paralisação e consolidação de estruturas da modernidade com características patológicas.

O projeto da modernidade, formulado pelos filósofos do Iluminismo no século XVIII, consiste em desenvolver, de maneira imperturbável, as ciências objetivas, a base universalista da moral e do direito, e a arte autônoma, respeitando as respectivas lógicas. Ao mesmo tempo, insiste em revelar os potenciais cognitivos, que vão se acumulando, liberando-os de suas formas esotéricas, para utilizá-los na práxis, ou seja, para uma estruturação racional das condições de vida. (HABERMAS, 1984, p. 453).

A partir do século XIX, a modernidade estética se vê confrontada com a necessidade de desenvolver seus padrões tomando por base a si mesma, pois estaria situada no ponto de intersecção entre atualidade e eternidade (HABERMAS, 1990). Por sua vez, no século XX, passa a ter a conotação de "moda", e como tal é passageira, conflituosa, indeterminada, orientada para a novidade, como expressa Habermas (1989a, p. 447), "a antecipação de um futuro indeterminado, contingente, o culto do novo significam em verdade a idolatria de uma atualidade, que constantemente gera passados subjetivamente projetados".

Com Habermas, podemos dizer que ressurge o poder reconciliador da arte apontando para o futuro como racionalidade comunicativa. Uma teoria com intenções performativas (que luta pela realização dos valores embutidos na ética comunicativa) precisa ser continuada pela formação discursiva da vontade daqueles que buscam orientação para suas ações, cujas implicações práticas objetivam facilitar os processos de auto-esclarecimento de sujeitos, ajudando a compreender as condições sociais, a constelação de interesses e os processos culturais que viabilizam, controlam e, em certos casos, limitam patologicamente suas ações (Habermas, 1987, p. 485). No entanto, não temos como expor, integralmente, a perspectiva de Habermas, digamos, por ora, que seus esforços compartilham das esperanças daqueles estudos que, nos últimos vinte anos, procuraram renovar a abordagem da dimensão estético-expressiva.

Resumidamente, concepções de um certo fundamentalismo estético adotadas por Heidegger, Adorno e Gadamer, ao lado dos jovens Schelling e Hegel, negam a existência de uma racionalidade estética em nome de um conceito integral de verdade e

de conhecimento, revelados unicamente pelas obras de arte. Já as ideias presentes em Nietzsche, Valéry, Bataille, Iser, Bubner e Kant, negam a racionalidade estética em nome de um conceito exclusivo, puro de reflexão no qual a percepção estética se liberta das significações e dos conceitos de uma compreensão cognitiva do mundo. Ambas as concepções consideram a arte como cognoscível e indicadora de outra coisa que não ela mesma, ou seja, é um meio para o surgimento da verdade. Na esteira da Teoria da Ação Comunicativa, que é o nosso foco de análise, a racionalidade estética é compreendida por meio de uma relação com as demais formas de racionalidade, em um contexto específico de ação e de comunicação. Embora a atividade cognitiva (conduta interessada) seja a base da conduta estética, na especificidade estética não há uma cisão entre a vida cotidiana e aqueles acontecimentos que, em sua dimensão estética, permanecem desvinculados e colocados hierarquicamente acima das atitudes que experimentamos habitualmente. Em outras palavras, tal nuance da estética leva o sujeito a desenvolver uma compreensão pragmática/performativa da situação, do objeto que lhe é apresentado, integrando o que é estranho ao familiar e alargando os horizontes de compreensão. A adoção de uma atitude performativa¹⁶⁸ em relação a um objeto implica a adoção de uma regra que, a maneira de uma orientação prática, guia nosso comportamento frente às situações (vontade), além da pressuposição de razões que guiam nossa forma de agir (orientação cognitiva), e de uma disposição emotiva diante dos fatos a que a atitude se refere (sensibilidade, afetividade). Tal ação carrega um conhecimento da condição humana efetivamente vivida que é pessoal, em grande parte implícita, eminentemente prática e que só pode ser retificada a partir de uma realidade concreta que problematiza a maneira até então habitual do agir. Mas embora o suporte inicial da dimensão estética seja o agente (seus recursos expressivos), ela possui uma experiência que é social (regras e convenções) com uma função organizadora de sentido, aberta à problematização, e não simplesmente psicológica (convicções que nos governam imediata e intuitivamente). Quando nos entregamos a uma conduta estética,

¹⁶⁸ Nesse sentido, concordamos com Seel (1993) ao afirmar que a atitude estética (distinta de outros tipos como a teórica, instrumental e moral) “é guiada pelo interesse concedido à *presentificação* de conteúdos da experiência que, no interior de uma dada forma de vida, tornam perceptíveis à atualidade e a disposição interna de nossa própria experiência”. Seel chama de *comunicação presentificante* ao modo de articulação do sentido que, vinculado a uma situação necessariamente dependente do contexto e baseado em um conjunto de pressuposições compartilhadas, permite enriquecer e corrigir uma pré-compreensão dada ou introduzir, de maneira provocadora, um ponto de vista diferente. Embora os conteúdos da percepção estética possam ser comunicados a outros, eles não são alcançados apenas por meio de uma compreensão cognitivo-proposicional, pois colocam em jogo uma relação entre a significação dos objetos e a nossa experiência presente. Cf. SEEL, Martin. *L'art de diviser. Le concept de rationalité esthétique*. Paris: Armand Colin, 1993, p. 123.

nossa atividade torna-se fonte de prazer, por meio de desejos e afetos que guiam nossa atuação no mundo. A seguir, vamos investigar o que institui e está acima do gesto radical desse desafio de inspiração estética de competências.

3.9 A questão pedagógico-formativa e o forte institucionalismo

O mundo moderno recorre à prática competitiva na tentativa de estimular o desejo pelo bom desempenho e pelo conhecimento instrumental, prometendo recompensas (lucros) individuais no lugar da competência e coesão comunitária. Espaços coletivos são desconstruídos e a individualidade amplia-se em favor do aniquilamento de valores éticos no momento limite da universalização da mercadoria. Os atributos institucionais de gerência e tutela passam a ser, então, soberanos sobre a racionalidade educativa, aprisionando as subjetividades nos limites das instituições e submetendo a racionalidade da fala ao poder legaliforme. Já dizia Freire (2001) que diálogo e participação, entendidos como procedimentos educativos, não se obtêm apenas a partir de declarações de princípio. Construir a participação é mobilizar e mobilizar-se, o que implica em não se ater a qualquer organização rígida, mas buscar formas dinâmicas do processo organizativo. A participação buscada pela educação performativa precisa objetivar a construção de subjetividades autônomas, considerando o desejo das pessoas em relação intersubjetiva. Para enfrentar uma sociedade baseada no mito da produtividade (que precisa de sujeitos pela metade, fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria) são necessários agentes criativos, que saibam usar sua imaginação, sua sinceridade, sua autenticidade, sua espontaneidade e confiança no futuro. Nos desafios de teor formativo sobre a performance em Freire está implícita a capacidade de “reaprender a educar”, associada à aprendizagem permanente e à possibilidade de transformar a realidade, pois aprender implica reaprender com o outro na multiplicidade própria da vida. A performance surge como ação, manifestação, indignação e proposição diante da contemporaneidade globalizada. Essa consideração está muito além do abstracionismo pedagógico e de uma postura passiva/receptora de ensino, mas inova intersubjetivamente, muda, recupera o entusiasmo do agir pedagógico e perturba expressivamente a rotina docente como um círculo virtuoso (Aristóteles), tal qual no caso em que *aprendemos* perante a multiplicidade de desafios, deveres e dilemas éticos. É preciso romper com a educação

enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história, para além de sagacidades individuais, pois dificilmente escapamos da autocrítica na atuação.

O Curso de Pedagogia¹⁶⁹ desde suas origens é alvo de muitos questionamentos referentes aos seus objetivos, estrutura curricular, tipo de profissional que se desejava formar, valor social e inserção profissional. Com as influências sociais e políticas sofridas ao longo dos tempos, foi sendo delineado como um curso de formação de professores distanciado tanto da formação do técnico quanto da perspectiva do pesquisador da educação. A base da formação docente ganhou corpo com a homologação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia¹⁷⁰, que concebe uma formação necessária à prática docente, que contemple os conhecimentos de *Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano*. Mas considera-se que as Artes envolvem múltiplas linguagens, como, por exemplo, Artes Plásticas, Jogo Teatral, Dança e Educação Musical e por isso a preparação artístico-performativa do professor têm sido abordada de forma superficial, equivocada e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais, perpetuando uma série de cerceamentos e preconceitos¹⁷¹ na educação. Mas para que a performance seja uma preocupação manifestada e considerada no conjunto dos saberes que se articulam na docência dos anos iniciais, não basta uma lei indicando a sua obrigatoriedade, é preciso proporcionar uma formação estético-expressiva (linguística, artística, teatral, dramaturgic) na realização do curso de Pedagogia.

Contudo, ainda predomina na sociedade e se evidencia na ação educativa uma dimensão limitada e alheia aos contextos da arte (baseada na reprodução e no treinamento de habilidades mecânicas) que desvaloriza aquilo que não se enquadra na categoria do instrumental e do científico. Com isso, nos processos de aprendizagem são esquecidas as diferentes formas de se perguntar pelas coisas, um outro modo de abordá-las, viabilizando a construção de novos sentidos para a existência do sujeito no mundo.

¹⁶⁹ Teve sua criação no Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Sobre o assunto ver: BRZEZINSKI, I. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre, RS, p. 205-226.

¹⁷⁰ BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (RCNE). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>

¹⁷¹ A fonte do preconceito é uma personalidade autoritária, rígida ou intolerante socialmente. A verdade é que os sujeitos, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível continuamente, mesmo que não saibam disso.

Uma educação que busca a qualidade necessita considerar a dimensão esquecida da racionalidade estética como “[...] ampliação das práticas de aprendizagem adotadas na educação, com vistas a educar não mais *o homo economicus*, mas *o homo ludens*, da estética e da ética, que sabe desfrutar o tempo livre e é capaz de saber escolher e apreciar os bens da cultura” (TREVISAN, 2000, p. 282). Entretanto, o desejo pode estar manipulado por fetiches mercadológicos, estabelecendo o sacrifício do ser pelo estar, pela obtenção do ter no futuro, dispensando a construção da felicidade possível no presente. Sem abandonarmos o discurso da modernidade cultural cujos imperativos funcionais invadem inevitavelmente as orientações de ação subjetivas, seguiremos um discurso adotando a perspectiva de um participante que explora o conteúdo normativo (do modelo expressivista reificado) que perdeu a força plástica vital. Trata-se de descobrir em cada posição guiada por normas, os limites à ação orientada para o entendimento recíproco, as suas dificuldades imanentes, os limites da própria produtividade, as inibições de autonomia e autorrealização que aliena os sujeitos tanto do mundo como de si mesmos.

A pedagogia das competências¹⁷² ancora-se em várias matrizes epistemológicas (funcionalista, behaviorista, pragmatista, construtivista e crítico-emancipatória) e foi introduzida nas políticas educacionais a partir da noção predominante de alcançar melhoria nos padrões de competitividade das empresas e instituições. A noção de competências figura como princípio orientador da inteligência prática nos currículos de formação pedagógica, conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/99 que regulamenta a referida LDB, passando a ser entendida como *a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho*. Esse entendimento desloca o conceito de qualificação da formação (conhecimentos, habilidades e comportamentos do profissional) para a lógica pragmatista do mercado que reduz a competência à eficiência produtiva do trabalho assalariado enquanto força homogeneizadora.

¹⁷²A pedagogia das competências amplia o papel da educação e do professor no mundo contemporâneo, a partir de um horizonte mais amplo e diversificado que envolve as novas tecnologias e linguagens da cultura e do mundo do trabalho. Surgiu para a capacitação contínua dos professores no desenvolvimento de competências profissionais em função dos novos saberes e necessidades formativas. Sobre o assunto ver: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

De acordo com Saviani (2008)¹⁷³, ao longo dos dois últimos séculos de transformações, a questão pedagógica da formação de professores no Brasil pode ser elucidada em distintos períodos. Desde 1996 até o período recente cria-se um novo perfil do *Curso de Pedagogia com o advento dos Institutos Superiores de Educação*¹⁷⁴ e das *Escolas Normais Superiores*. Os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. Nos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas, revelando a precariedade das políticas formativas para o enfrentamento dos problemas da educação. Na verdade, o currículo formativo posto em posição dominante para os professores é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos (formativos em si mesmos), sendo dispensada qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

Mais recentemente, com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs – Pedagogia; 2005-2006)¹⁷⁵, deparamo-nos novamente com o debate a respeito da formação e do trabalho docente. Com as novas DCNs – Pedagogia (BRASIL, 2005, p 10), configura-se também novas possibilidades de formação e de atuação, tais como: “[...] educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos

¹⁷³ Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em 20 de outubro de 2008 e analisado no trabalho *Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos*, do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia-GO, de 5 a 8 de novembro de 2006.

¹⁷⁴ A partir da LDB/96, do art. 63, evidenciou-se a configuração de um novo modelo de formação profissional educacional: os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Essas instituições de ensino superior para a formação docente foram regulamentadas pelo Decreto Presidencial Nº 3276/99 e, posteriormente, pelo Decreto Nº 3554/00 e o Decreto Nº 3860/01, além dos pareceres do CNE, como o Parecer CNE/CP Nº 115/99, que instituiu as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*.

¹⁷⁵ Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006, em DOU Nº 92, Seção 1, 16/5/2006, p. 11, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CP/CNE Nº 3/2006, homologados pelo Ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006. A partir destas Diretrizes, o Curso de Pedagogia passou a destinar-se à formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o ensino Normal Médio; e a outras áreas escolares e extra-escolares (apoio escolar, atividades de organização e gestão educacional, dentre outras). Além disso, foram extintos os cursos normais superiores, prevendo, na transição para o novo modelo do curso de Pedagogia, um prazo de um ano, a partir da publicação da resolução (até maio de 2007). Em seguida, validaram-se reformas educacionais para intervir na prática pedagógica, através dos princípios de gestão baseada na Qualidade Total, tais como os programas de avaliação escolar (Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e Exame Nacional de Cursos Superiores – antigo Provão, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE) e documentos curriculares (como os PCNs), avaliações válidas e importantes que acabam caindo em descrédito em função das fraudes e políticas de interesses privados.

remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular”. O campo de atuação docente se ampliou às diversas possibilidades de sistemas educativos, com uma construção discursiva fluída e permeável, abarcando diferentes tempos e diversas formas de trabalho. Daí as políticas de formação e de ação docente passaram a privilegiar a ideia de competência, ocorrendo a intensificação do trabalho pedagógico.

Com base em uma epistemologia da prática, parece que ocorreu um processo de minimalização da formação docente, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, dada a ampliação das competências e a flexibilização do perfil do licenciado. Nos termos das Diretrizes (BRASIL, 2005, p.7-8), as referências dominantes da ação docente preveem modos de fazer, ou seja, a instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico em termos de aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar. Contudo, faz-se necessário investir na educação para não improvisar na formação pedagógica quanto ao desenvolvimento e exercício da crítica, ajustando as decisões políticas ao discurso imperante que proclama as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva à emancipação da sociedade.

O jovem Marx já denunciava o capitalismo por fazer dos sentidos um único sentido, destruindo todos os demais pelo sentido do ter, do possuir. Como já dito, o marxismo é importante para o pensamento de Habermas e Freire, pois há uma evidente priorização da atividade humana em relação à consciência, o que explica a formação das ideias segundo a prática material de interdependência entre práxis (que, via de regra, se realiza dentro de um contexto de violência e dominação) e linguagem. Com base nessa concepção, Habermas (1987a, p. 21-23) afirma que “linguagem também é *medium* de dominação e de poder social. Ela serve à legitimação de relações de violência organizada”, pois uma transformação dos modos de produção acarreta uma reestruturação da imagem linguística do mundo. Por sua vez, Habermas reconhece que as revoluções de produção da vida material são mediadas linguisticamente também no contexto objetivo que se constitui de linguagem, trabalho e dominação.

Em geral, as abordagens da performance na formação de professores ora originam práticas de base essencialmente empírica (aposta numa razão subjetiva constituída na *vivência particular e na prática aplicativa*) de visão comportamentalista (como é o caso dos discursos de Perrenoud, Altet, Tardif & Lessard, Gauthier), ora argumentações que aniquilam as possibilidades de diálogo entre performance e formação, resultando no embotamento da crítica. Comprendemos que uma abordagem

de performance condizente com as possibilidades da época precisa emergir da formação como espaço de autonomia crítica, que precisa de diagnóstico, avaliação e legitimidade (sem uniformidade estética, requerendo a revisão dos preconceitos) mesmo na zona de fronteira, de contrabando de sentidos enigmáticos.

Em meio ao emaranhado de proposições e contradições performativas, às orientações legais e aos embates institucionais com coordenações mantenedoras, promotoras e avaliadoras, os processos formativos e educativos encontram-se na necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados e, ao mesmo tempo, os professores consideram que seus conhecimentos devem ser aprovados em situações definidas por agentes externos à instituição. Convém enfatizar que as ambiguidades no que se refere a dimensão das competências são assinaladas também nos estudos realizados por Guimarães (1998), Oliveira (2001; 2006) e Cordeiro (2004) que analisam experiências desenvolvidas no âmbito da educação profissional, transitando em meio a questões relacionadas às políticas de educação e suas implicações no cotidiano pedagógico.

Na formação de professores deve-se entender que a competência não é algo que o sujeito aprende para repetir exaustivamente ao longo de sua vida, muito pelo contrário, tal perspectiva inviabilizaria o desenvolvimento de competências, pois vai além do currículo formal se manifestando em ação. Nesse sentido, Luckesi (1984) argumenta que uma perspectiva de avaliação por competências, quando apropriada à luz das leis do mercado, como instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais, tende a revelar-se um mecanismo autoritário e conservador da educação, focalizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais. As demandas tecnológicas, muitas vezes, empobrecem a formação de caráter humanista pela organização instrumental da ação (formação profissional - *halbbildung*), aumentando a adaptação passiva, e assim, “a educação cumpre a tarefa de otimizar a produção e de contribuir para a manutenção do *status quo*” (TREVISAN, 2000, p. 87).

Identificamos que a competência, conforme está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, como modelo verticalizado e solipsista dentro de uma “linguagem de moda”, não vem encontrando materialidade na formação e na ação pedagógica ao longo dos tempos (PERRENOUD, 1999). Os estudos de Tardif (2002) aprofundam as discussões acerca da importância dos saberes e experiências docentes, mas limitam a dimensão da própria formação à dimensão empírica. Segundo o autor, “[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual

os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2002, p. 53). A crítica que fazemos defende que a competência performativa não é uma retradução, mas é integrante e condição de possibilidade da própria formação ativa e autocrítica, porque é essencialmente ação intersubjetiva. Portanto, desmistificar a noção de competências, apresentando as suas limitações em relação à formação, sem negar a possibilidade de sua ressignificação, passa a ser um caminho apropriado em favor de uma educação performativa. Mesmo porque uma racionalidade estratégica do mercado mina os valores sócio-culturais da educação e limita os saberes formativos a um corpo de conhecimentos que deve ser mobilizado para compor as competências profissionais.

A formação de competências permanece na ordem de prioridades, exigindo a ampliação do debate, tendo em vista que o professor se encontra em meio a discursos permeados de verdades distorcidas e transformadas em fracassos atribuídos à ação docente. Historicamente, as tendências pedagógicas foram marcadas pela racionalização do ensino, veja-se a pedagogia por objetivos, nos anos 70, marcada pela planificação; a pedagogia na década de 80 é marcada pelas reformas e atenção às questões curriculares; nos anos 90, prioriza-se a organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (reformas guiadas pelo conceito de competências, visando políticas de qualificação dos recursos humanos, da empregabilidade e da formação continuada). Podemos dizer que, recentemente para assegurar um diálogo constante com as diferentes instâncias culturais e formativas, parece ter voltado ao campo das preocupações educativas o tempo dos professores como articulação das dimensões humanas, sensíveis, pessoais, relacionais e sociais (NÓVOA, 2009). Ao repensar o conceito de performance (conceito fronteiro, fluído, de relação e de comunicação), pretendemos romper com a verticalidade do conceito de competências que ficou solidificado e retraído ao domínio técnico-instrumental e distanciado de processos de aprendizagem que envolvem as emoções, os sentimentos, o estudo, as intuições, a capacidade de resolver problemas de forma criativa, conceitos esses, inapreensíveis. A partir de uma perspectiva da formação comprometida com as várias dimensões humanas, podemos apostar numa formatividade que assegura a condição de críticos, autônomos e de ações mais solidárias, responsáveis, realizativas e formadoras de opinião no processo educativo e social. À luz dessa ideia, a visão dialógica freireana se insurge contra a perspectiva tecnicista, funcionalista e imobilizante que dá vida ao

discurso da produção, em favor de uma performance como prática emancipadora e formadora dos sujeitos. A formação pedagógica no mundo produtivo precisa se importar também com a construção de conhecimentos das diversas áreas, mas abrindo possibilidades, como defende Habermas, ao desenvolvimento da dimensão linguístico-expressiva da formação de identidades, que é construída intersubjetivamente e precisa ser mobilizada nas diversas situações de aprendizagem. Aqui fica o alerta quanto à necessidade do desenvolvimento de uma postura autocrítica sobre a pedagogia das competências, de forma que os agentes possam ter clareza a respeito dos referenciais que justificam a ação docente, seus interesses e implicações sociais no processo de formação profissional. Pelo exposto até aqui, torna-se evidente a necessidade de reconstruir a ideia de competência, fundamentada no imperativo de tornar o sistema funcionalista orientador dos processos de educação, desenvolvendo esforços para potencializar as capacidades transformadoras dos sujeitos.

IV AÇÃO EDUCATIVA X AÇÃO PERFORMATIVA

4.1 Como a ação performativa poderia ser?

Como foi abordado no capítulo anterior, a ação performativa é exigente e implica autonomia do participante no processo dialogal de tornar-se capaz de se transformar e se reinventar no próprio ato do conhecimento. Aqui pretendemos retomar um conhecimento que justifique a racionalidade da ação pedagógica por meio do diálogo que implica repensar os conhecimentos interativos da educação. Desde Aristóteles o performativo é *poiésis*, pois é algo que brota do homem e se dirige aos homens em interação. Também afirmava Kant (1983) que a produção do conhecimento não se faz isoladamente, nem fora do mundo, mas se constitui e reconstitui na mundanidade do homem. Por isso, defendemos que o educador precisa abandonar a pura arbitrariedade depositada na racionalidade instrumental e conservar uma atitude performativa como condição para o livre intercâmbio de saberes nas potencialidades projetivas do imaginário. Tal análise tem a intencionalidade de apontar algumas perspectivas para que a ação educativa torne-se uma ação autenticamente performativa. Também que promova, através da instauração do agir comunicativo, esquemas interpretativos da prática de dar e aceitar boas razões, viabilizando a formação performativa e a intersubjetividade compartilhada. No fundo, não há prática docente autêntica que não seja um ensaio ético e estético, como sugere Freire (1996, p. 51):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Aqui a análise freireana revela também que o saber da prática educativa e da formação docente reside na inconclusão assumida e no devir reflexivo e dialógico dos sujeitos, tendo em vista que podem atribuir sentido a suas ações, sendo capazes de comunicar percepções, desejos, pensamentos, intenções, expectativas. Habermas vislumbra a possibilidade do sujeito poder retomar seu papel de agente social através da performance, pois com a abordagem comunicativa, a existência de um sujeito é

ressaltada no ato de criação e atualização, saindo do anonimato¹⁷⁶. A proposição de Habermas defende:

Em meio ao terrível reino das forças e ao sagrado reino das leis, o impulso estético ergue imperceptivelmente um terceiro reino, alegre, de jogo e aparência, em que desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias libertando-o de toda a coerção moral ou física (HABERMAS, 1990, p. 68-69).

Com isso, Habermas reinterpreta a performance a partir do impulso estético de uma comunidade democrática, articuladamente com a ação comunicativa, ultrapassando seu caráter restritivo moderno. Uma racionalidade performativa sabe expor os limites das identidades para compreender o outro e aprender a adotar perspectivas mútuas, interpretadas intersubjetivamente, para encontrar a verdade nas condições sociais e políticas que nos são apresentadas pelos outros participantes do diálogo. Segundo Habermas (2004a, p.53), os princípios democráticos universais¹⁷⁷ permitem a todos revisar autorreflexivamente suas próprias ações e pretensões de validade, pois o universo do outro não pode ser medido com nossos padrões de racionalidade do ponto de vista das “próprias preferências e orientações segundo valores”. Trazendo a discussão para o campo educativo poderíamos dizer que a instituição de ensino poderia levantar suas críticas frente a visões distorcidas ideologicamente, inclusive daqueles que não mais a respeitam, de modo a articular racional e discursivamente conflitos e alcançar um acordo comum, livre de coerção. Neste ponto, devemos prestar atenção na possibilidade de abertura contida na linguagem ao reconhecimento do outro pela intersubjetividade, pois viver eticamente pressupõe a participação constituída na relação com o outro para dar sentido à própria liberdade. Como brilhantemente expõe Honnet (2003, p.273):

[...] a liberdade de auto-realização depende de pressupostos que não estão à disposição do próprio sujeito humano, visto que ele só pode adquiri-la com ajuda de seu parceiro de interação. Os diversos

¹⁷⁶ Paul Zumthor (2005) reconhece o narrador na *vocalidade*, como uma categoria mais antropológica, diferenciando da *oralidade*, sendo mais sociológica e subsumindo o sujeito do anonimato. Cf. ZUMTHOR, Paul. *Escrita e Nomadismo*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

¹⁷⁷ O *universalismo* equivale ao individualismo igualitário de uma moralidade que exige reconhecimento mútuo, no sentido de respeito igual e consideração recíproca por todos. Ser membro dessa comunidade moral inclusiva, que está aberta para todos, promete não apenas solidariedade e inclusão sem discriminação, mas, ao mesmo tempo, direitos iguais para a proteção da individualidade e alteridade de todos (HABERMAS, 2004a, p. 54).

padrões de reconhecimento representam condições intersubjetivas que temos de pensar necessariamente quando queremos descrever as estruturas universais de uma vida bem-sucedida.

É dessa maneira que a ação performativa, estruturada na dimensão formativa de abertura ao outro, está no centro da ação educativa, porque além dos educadores ensinarem coletividades, eles precisam levar em conta as diferenças individuais, suas próprias representações sociais, a heterogeneidade, pressupondo que seu pensamento na ação oscila entre rotinas, improvisação, reflexão, problematização e interpretação (é um intérprete de situações). O professor performativo vive sua arte de educar no tempo presente, no acontecimento da ação. Na exposição de sua corporeidade em ação, questões inerentes ao mundo da vida afloram, pressupondo estados de imprevisibilidade. O trabalho educativo não se reduz a uma relação meio-fim, porque envolve regras normativas, cognitivas e técnicas (regras de jogo, regras de ação comunicativa), as fronteiras entre o permissivo e o autoritário, elementos afetivos e a dimensão estético-expressiva das interações. É por meio da linguagem que as vivências subjetivas e estéticas seriam descentradas, entrando em contato com o mundo da vida e as demais esferas da racionalidade. A performance surge como um caminho pelo qual se constroem novos campos de saberes voltados para o outro, outras racionalidades que se colocam no trato prático com o mundo. Visto que “só podemos aprender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e aprendemos com as objeções de outros interlocutores” (HABERMAS, 2009, p. 24). Habermas converte o conceito de razão prática em racionalidade comunicativa em seus estudos acerca da teoria e práxis. Ao mesmo tempo, critica Marx afirmando que a autolibertação do proletariado se revelou uma ilusão, um mito e contra estes traços, Habermas apresenta uma ênfase maior na subjetividade. Entende que o sentido de emancipação da sociedade tal como originalmente formulado por Kant e Marx necessita ser repensado frente ao reducionismo cognitivo-instrumental a que foi submetida a razão moderna, e propõe uma concepção de racionalidade mais ampla, com o objetivo de superar a característica manipuladora, acrítica e objetivante das ações humanas. Na opinião de Habermas, a racionalidade teria de incluir o não-idêntico (que se recusa ao pensamento conceitual do intelecto) em suas formas de procedimento também sensorialmente receptivas, expressivas e comunicativas. Talvez esta seja a saída para o atual conteúdo instrumentalizado e burocrático da formação de professores na modernidade.

Trata-se aqui das relações interpessoais e normas para as quais reivindicamos força obrigatória numa atitude performativa. Esse giro intersubjetivo é realizado na forma de um recurso à filosofia da linguagem em conexão com a teoria social da ação. Em meio a grandes debates e polêmicas, Habermas trabalhou criticamente elementos da sociologia de Max Weber e Talcott Parsons, a filosofia linguístico-analítica, o pragmatismo americano e sua ligação com a pragmática da linguagem. Todavia, Habermas (1987) deixa claro que se quisermos incluir realmente o *outro da razão* no discurso sobre a própria racionalidade, a única forma de proceder é de modo realizativo/performativo, pelas condições do entendimento cooperativo, como participantes inseridos em um debate no qual não dispomos de um ponto de vista privilegiado de observação. Em outras palavras, podemos apenas mediar nossas pretensões de verdade num engajamento intersubjetivo, como participantes do mundo da vida, de busca de acordos e resistências – a que chama uma posição realizativa, ou de segunda pessoa (HABERMAS, 1987, p. 367). Por certo, o agir comunicativo permite o entrelaçamento de individuação e socialização, pois a linguagem une ao individualizar e assim guarda os sujeitos da degeneração pela singularização deformante. Deste ponto de vista (HABERMAS, 2009, p. 41), “sobre o pano de fundo das expectativas relacionadas à ação, os contatos sensíveis com objetos no mundo oferecem pontos de apoio *estimulantes* que nos permitem interpolar os fatos” e convenções.

Um dos expoentes que integra o debate sobre a performance na prática pedagógica é Paulo Freire, que vê na linguagem e na arte instrumentos privilegiados ao desenvolvimento da imaginação, intuição, criatividade e inteligência nos processos de aprendizagem. De acordo com o autor, não tem mais sentido a transmissão mecânica e formal do conhecimento na prática social, que é repleta de linguagens heterogêneas. Por isso, instaura a necessidade de um desenvolvimento gradativo à formação do educador de modo que este possa perceber e conviver com as diferentes formas de expressão e comunicação, bem como realizar uma práxis criadora e formadora de condições à inventividade dos sujeitos. Nas palavras de Freire (1984, p. 63-64), “na discussão, através do corpo também, do gesto, da entonação da palavra, a gente revela uma certa maneira de perceber o objeto discutido”. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender, o bom senso, a capacidade de incentivo, de motivação e de fazer a diferença que só os professores performativos conseguem despertar. *Dar a palavra* é um gesto que convida alguém a assumir sua história, sendo a

ação comunicativa elemento essencial nas relações sociais e políticas e uma expressão do ato de conhecer conjunto.

O potencial da performance humana na educação nos faz buscar coerência nas contradições dos próprios conceitos e transgredir para melhorar, compreendendo as armadilhas da comunicação e da responsabilidade teórica, pois quando amamos o mundo assumimos nossa responsabilidade sobre ele. Parafraseando Hannah Arendt (1966), podemos dizer que a essência da educação é o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo que necessitam entrar no jogo social da linguagem. Desse ponto de vista, a educação implica uma responsabilidade para com a linguagem e a sua transmissão¹⁷⁸ no falar, no fazer falar e no deixar falar. Também é uma responsabilidade com os sujeitos que precisam construir e tomar a palavra como própria, inaudita, em devir. Introduzir os sujeitos na linguagem se limita, em demasiadas ocasiões, no falar como está mandado, no dizer o que todo mundo diz, a pensar o que todos pensam. A fala é algo íntimo do sujeito e implica a ruptura com o dito, a palavra imprevista, uma distância para deixar que a linguagem fale, porque só ensinamos a língua que sabemos, que temos, que utilizamos. Os futuros pedagogos necessitam participar das disciplinas e manifestar sua presença de vários modos, tendo em vista o papel de atores sociais que assumem na vida social e a responsabilidade cultural formadora de mundos. Se a avaliação do ensino corresponde aos diferentes julgamentos que o professor faz sobre seu trabalho com os demais sujeitos, então, trata-se do que Schön (1983; 1987) chama de *reflexão sobre a ação*¹⁷⁹. Trata-se de promover a crítica da performance durante o processo formativo, já que as ações do ensino têm muitas facetas e situações de trabalho caracterizadas pela instabilidade, mobilidade e indeterminação.

¹⁷⁸ O que se transmite não é apenas a linguagem, mas a nossa relação com ela, ou seja, o amor pela linguagem, a nossa desconfiança, (des) atenção, respeito, delicadeza, descuido ou mesmo a maneira de escutar e entrar na linguagem dos outros. Então a única coisa que pode ser transmitida para as novas gerações é a atenção à linguagem.

¹⁷⁹ Segundo o autor, a formação de professores é um processo que se baseia na *reflexão da ação*, ou seja, no pensar o que os professores fazem enquanto o fazem, a partir de um conhecimento que permite agir. Talvez para entender o que falta para que a reflexão sobre a prática se traduza em formação. Assim, defende a adoção, pelas instituições, de “tradições divergentes de educação para a prática”, o que por sua vez exige a “busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (SCHÖN, 1995, p. 80). Essa prática deveria garantir mais atenção às contribuições que os alunos podem trazer para sua própria formação, o que significaria para os professores: Ouvir o que os alunos sabem e o que têm a dizer; Combater os efeitos das crenças que permeiam o saber escolar e se deixar surpreender pelo aluno; Refletir sobre o ocorrido durante a aula; E, sempre que necessário, reformular o problema proposto e *elaborar novas estratégias e hipóteses de atuação*.

A performance, como base da racionalidade comunicativa, não elimina do discurso o corpo, mas assume sua função na constituição do sentido dessa mesma racionalidade na totalidade da vida. Em decorrência, Habermas pensa na ação comunicativa como uma instância na qual a unidade de sentido do mundo da vida é assegurada. Segundo as palavras do autor:

Enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo no mundo, eles movem-se dentro do horizonte de seu mundo da vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (HABERMAS, 1990a, p. 287).

A ação comunicativa é uma forma distinta de racionalidade, mais globalizante, que perpassa todas as outras razões, proporcionando um desdobramento realizador da própria comunicação intersubjetiva. Freire e Habermas veem no mundo da vida o pano de fundo de toda a manifestação cultural, contendo em seu interior a própria educação, essa compreendida como uma das primeiras formas de expressão da cultura humana. O próprio Habermas (1989, p. 34) assinala que “a prática pedagógica ganha mais sentido e legitimidade ao operar de acordo com demandas oriundas de diversas racionalidades, colaborando assim para restaurar o equilíbrio ameaçado dos complexos de saber cognitivo, moral e estético”. Isso posto, podemos deduzir que a performance é entendida por Habermas e Freire como o termo de integração e unidade do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo da vida concreto, onde política, moral, ética e justiça (compreensão kantiana da moral) podem ser tratadas de modo sensível, estético e expressivo. Diante deste reconhecimento as manifestações da performance são inerentes à própria vida social, não havendo sociedade que não as manifeste como elemento necessário (de expressão, de comunicação, de integração e de desequilíbrio) às formas de atuação no mundo. Pode-se dizer que para ambos os pensadores a dimensão performativa tem uma função mediadora e irreduzível em relação às condições pragmáticas das formas do discurso argumentativo, alcançando o campo da arte. “Contudo, a metáfora visual do observador que ‘vê’ algo não deve obscurecer o fato de que a linguagem utilizada performativamente está inserida em relações mais complicadas do que a simples relação ‘sobre’ (e do tipo de intenções correlacionada com ela)” (HABERMAS, 1989, p. 41). Quando o falante diz algo dentro de um contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo, mas ao mesmo tempo a algo no mundo social e a algo existente no mundo próprio, subjetivo. A ação

performativa do educador mostra-se com um potencial revolucionário e libertador, pois indica um caminho prazeroso e desafiador para o ser humano, manifestado como jogo, arte e mobilidade comunicativa. A dimensão linguístico-expressiva entendida como criação autônoma é também um fator de transformação da sociedade, pois o que está em jogo é a formação da sociedade, a qual deveria depender de atos criativos e juízos estéticos para a sua contínua reconstrução e para a própria formação vital.

Cabe destacar que uma das funções do enfoque performativo é precisamente sensibilizar para esse saber do prazer, do belo, capaz de conduzir à liberdade. A tese de Habermas defende que a existência do belo configura um transcendente, entendido como idealização que deverá inscrever-se numa situação intramundana pela mediação linguística. O filósofo aponta que a experiência estética, dentre inúmeras formas linguísticas, é um meio que pode contribuir para que o sujeito alcance a liberdade e a autoapresentação expressiva (via ação dramaturgical¹⁸⁰). De antemão, o estético-expressivo está no mundo da vida e se dirige a uma sociedade (mais justa e democrática) e a uma educação para o entendimento pedagógico (justificadamente aprendente) que busca o encontro das dimensões da verdade, validade e veracidade (isento de coerção ou imposição) do saber gerador da ação comunicativa.

A partir disso, Habermas (1989a, p. 299) analisa os elementos que caracterizam a própria ideia de racionalidade, afirmando que “a pragmática universal tem como tarefa identificar e reconstruir condições universais do entendimento possível”, cujo objetivo é reconstruir a base universal de validade da fala. Por isso, somente os atos de fala a que o falante liga uma pretensão de validade tem força coordenativa das ações e pode significar um uso prático da razão. Em suas palavras, afirma: “vou desenvolver a tese de que todo agente que atue comunicativamente tem que estabelecer, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se” (HABERMAS, 1989, p. 300). O acordo por intermédio do desempenho¹⁸¹ (da resolução discursiva de pretensões de validade e veracidade), é

¹⁸⁰ A realização de um trabalho de dramatização traz resultados mais significativos para formação fazendo com que os sujeitos participem e atuem como co-autores da prática da linguagem dramática sugerida. Este assunto será abordado na próxima sessão.

¹⁸¹ “Desempenho (*Einlösung*) significa que o proponente [...] pode mostrar que o que se diz é digno de reconhecimento” (HABERMAS, 1989, p. 299). Este termo é crucial na teoria da comunicação de Habermas e implica a ideia de justificação daquilo que se afirmou, de emprego efetivo de orações (das emissões) na situação concreta, gerando o consenso, o acordo ou o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade de um ato de fala. Chomsky (1978, p. 229) faz “uma distinção fundamental entre *competência* (o conhecimento de sua língua por parte do falante-ouvinte) e *desempenho*, o uso efetivo da língua em situações concretas”. Para o tratamento do assunto consultar: CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os pensadores.

condição essencial da compreensão de qualquer ato de fala que revele a subjetividade do falante (intenções) e a coerência prática da sua ação. Como ilustra Habermas (1990, p. 243), “termos singulares são, assim como expressões performativas, exemplos de significados genuinamente pragmáticos que não podem ser explicados independentemente de uma práxis de aplicação de regras, exercida de forma intersubjetiva”.

Problemas práticos se impõem em diferentes situações da ação educativa e requerem desempenhos diferentes de um agente que parte de suas metas e preferências pessoais. Em casos complexos, a escolha racional (conduta) envolve o desenvolvimento de estratégias para tomar decisões partilhadas. Mas em casos de situações problemáticas em relação à inteligibilidade dessa pretensão, podemos recorrer ao discurso hermenêutico como forma de clarificação e postura crítica do modo de produção dominante na modernidade (deixar o texto falar) e colocar-se na posição de escuta sensível do saber do outro. De acordo com Habermas (1993, p. 209), “enquanto a pergunta *Que devo fazer?* referir-se a tarefas pragmáticas, as observações e investigações, as comparações e ponderações, que, apoiados em informações empíricas, empreendemos sob a perspectiva da eficiência ou com auxílio de outras regras decisórias são pertinentes”. Essa reflexão indica que sob pontos de vista morais¹⁸², os sentidos das ações mudam na medida em que o próprio agir afeta os interesses de outros e leva a conflitos que devem ser regulados de modo imparcial (na ação pedagógica). Trata-se aqui, de um discurso que não pode ser idiossincrático (particular), mas que permanece exequível intersubjetivamente na partilha com outros e que forma projetos de vida distintos. Para Habermas (1993), no processo de compreensão de si, os integrantes de uma comunidade são participantes potenciais que assumem o papel catalisador do crítico desinteressado. Certamente,

A intersubjetividade de um grau mais alto (*die höherstufige Intersubjektivität*), que conjuga a perspectiva de cada um com a perspectiva de todos, pode constituir-se apenas sob os pressupostos comunicativos de um discurso ampliado universalmente, no qual todos os possivelmente envolvidos possam participar e tomar posição com argumentos numa postura hipotética em vista das pretensões à validade (tornadas problemáticas a cada momento) de normas e modos de ação. (HABERMAS, 1993, 299).

¹⁸² “Kant chama de máximas àquelas regras de ação próximas da situação (*situationsnah*) e mais ou menos triviais pelas quais a prática de um indivíduo se orienta habitualmente [...]. As máximas constituem o ponto de intersecção entre ética e moral, porque podem ser julgadas simultaneamente sob os pontos de vista ético e moral” (HABERMAS, 1993, p. 293-294).

O filósofo diz ainda que é possível fazer a crítica da sociedade pela mediação pragmática da linguagem que demanda a dimensão estética da vida, esta se comunica com o outro e as fontes de integração social esgotadas na modernidade. É nesse sentido que Habermas afirma (1990, p. 66): “se a arte deve cumprir a tarefa histórica de reconciliar a modernidade em conflito consigo mesma, não pode atingir apenas os indivíduos. Tem antes que transformar as formas de vida compartilhadas por eles”, ou seja, produzir um mundo que articula o trabalho e a técnica à possibilidade de prazer. É possível assegurar que a educação não se sustenta mais como uma prática meramente expositiva e doadora de conhecimentos, e que o professor, como ator performativo, instituído por uma vivência estética formativa, lança as bases para que os sujeitos aprendentes, singulares e únicos tenham possibilidades de criar e recriar o mundo por intermédio de ações comunicativas intersubjetivamente vivenciadas. De acordo com essa proposta,

[...] quem participa de processos de comunicação ao dizer algo e ao compreender o que é dito – quer se trate de uma opinião que é relatada, uma constatação que é feita, de uma promessa ou ordem que é dada; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estados de ânimo que são expressos -, tem sempre que assumir uma atitude performativa. [...]. A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. (HABERMAS, 1989, p. 42).

Assim, é pela linguagem que os valores referentes à vida, à criação e à expressão podem ser socializados e transmitidos não como mera cópia do real, mas como uma dimensão pedagógica do estético. Para Paviani (1991), uma educação estética que é, de certa forma, uma ação educativa (performativa) deve ser interpretada em cada uso linguístico, podendo esta significar:

Educação pela arte (Platão, Schiller) ou a arte como elemento constitutivo do processo de aprendizagem; educação para a arte ou investigação dos processos pedagógicos adequados para a formação do gosto estético e artístico; educação da percepção e do juízo estético (Kant) aplicado à arte, à natureza e aos objetos em geral. A educação estética, nos três aspectos indicados, implica um conjunto de problemas como os da vida privada e pública do homem, das crises econômicas, sociais e políticas, da natureza da racionalidade e da sensibilidade, da moralidade e da eticidade. (Ibid., p. 303).

A posição de Paviani, no texto “Apontamentos sobre educação estética”, reforça as múltiplas possibilidades de abordagem do mundo e aquisição de conhecimentos pelo agir performativo, como manifestação da sensibilidade e do gosto, que remetem a problemas da ordem do belo, ou seja, relativos às características da arte e sua função social. Concordamos com Paviani (2001, p. 307) quando diz que “pensar a função pedagógica da arte é uma tarefa quase inesgotável. A experiência e a percepção estética são por certo elementos constitutivos do ato de aprender, de produzir, de trabalhar, de amar e, enfim, de toda a ação humana”. Com uma utopia estética semelhante (referência para a tradição hegeliano-marxista, até Lukács e Marcuse), “[...] Schiller concebeu a arte como a personificação genuína de uma razão comunicativa” (HABERMAS, 1990, p. 69).

Aqui nos ajuda a avançar a observação, no que concerne à ação prática, a ideia de que Kant associa a moral à estética ao afirmar no belo o signo de ser moralmente bom como a maneira pela qual o homem se eleva, se harmoniza consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Para Kant (1996), a educação da bela comunicação é o *medium* de aperfeiçoamento da humanidade que possibilita a convivência social e enobrece moralmente o sujeito, sendo este, um progresso da razão coletiva. Enquanto ator social, o professor desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. A ideia que será apresentada na próxima seção propõe verificar como a atividade questionadora-mediadora da performance estética pode fornecer outros entendimentos a respeito do papel desempenhado pelas emoções junto à coletividade, pela ação dramática, na promoção de modos alternativos de comunicação (auto)crítica.

4.2 Os movimentos dramáticos como expressão da ação pedagógica

Vimos que a linguagem é paradoxal porque tanto pode provocar marcas na personalidade (se proferida com agudeza) e instrumentalizar as relações com os outros, quanto pode fundar novos modos de vida e formas de expressão. Fazendo uma analogia com o pensamento de Goffman (1975) sobre a situação dramática do eu na vida cotidiana, podemos dizer que uma das exigências da formação docente é que os atores aprendam coletivamente um número suficiente de formas de expressão para serem

capazes de dirigir o papel social que lhe seja dado. Mas, frequentemente, essa dimensão do conhecimento sensível referente à *expressão emitida* pelo professor é abordada apenas por instruções de “como ensinar” (uso estratégico e instrumental da linguagem) e não de como agir (ação performativa) e, geralmente, espera-se que o educador já saiba bem como usar as construções discursivas da voz, do gesto e do corpo na atividade profissional. Elucidar o âmbito dos atos performativos enquanto dimensão formativa no interior da atuação comunicativa do agente/professor é a curiosidade que move esta reformulação crítica que expressa sentidos como ação humana de enfoque dramaturgico¹⁸³. Para Goffman (1975, p. 36), a performance estaria relacionada à noção de *fachada*, ou seja, tudo aquilo que apresentamos diante dos outros e assumimos aberta e funcionalmente a responsabilidade no desempenho de papéis sociais.

Vale especificar melhor a ação dramaturgica como gestos de autenticidade e parte constitutiva dos enunciados enraizados em práticas do professor que, ao se apresentar diante de seu público (educandos), deixa transparecer traços de sua própria personalidade. Ao ser confrontado com um público que precisa aprender a coordenar, o educador necessita ter confiança em si e jogar com os elementos relacionados à expressão corporal e oral do saber performativo (a respiração, a dicção, a postura, a escuta, a expressão corporal das emoções e dos pensamentos, a empatia, a imaginação), que lhe serão muito úteis na sensibilização estética e pragmática da linguagem em seu agir pedagógico. Na verdade, a própria vida humana é carregada de movimentos cênicos como uma forma de lidar com a estética da vida, com a multiplicidade de papéis sociais e de responsabilidades que assumimos na vida pessoal e profissional. Por sua capacidade de quebrar com a tradição convencional, a performance encontra apoio na teatralidade da vida cotidiana, na comunicação que é uma forma de expressar e aprender significados pelo uso da palavra enquanto elemento sensível. Segundo Goffman (1975, p. 25), quando um indivíduo desempenha um papel, ele implicitamente solicita que seus observadores tomem esta performance seriamente, o que não impede que os sujeitos ultrapassem a alienação imposta pela ordem social e libertem-se da tirania das convenções culturais. A relação existente entre os atores do processo (*performer/público*, educador/educando) é entendida como um evento de comunicação contextualizada, no qual os atributos do desempenho comunicativo tornam-se tão

¹⁸³ Goffman (1975) aponta como elementos dramaturgicos de análise os recursos para recriar determinados contextos dos quais fazem parte as regras, os rituais, os atores, o público, os lugares de intercâmbio e as competências comunicativas.

importantes quanto os referenciais ou conteúdos. É performando papéis que nos constituímos num perpétuo e necessário desequilíbrio, pois estamos sempre atuando e exercitando uma autocrítica mesmo que ela não seja evidente (o descentramento e a fragmentação vão gerar o drama e a interação social).

Nessa versão, a forma de atuação dos professores no mundo revela que os processos de aprendizagem performativos, apoiados na *ação dramaturgica*, precisam contemplar os atos de fala descritivos, expressivos e regulativos ao mesmo tempo. Erving Goffman defende que as pessoas se comportam como se as outras fossem seu público, havendo a necessidade da construção de uma identidade própria no mimetismo com os outros, que pode trazer benefícios para a formação. No agir humano está presente o elemento estético como ação de originalidade, sinceridade, vivacidade e expressão no mundo, cuja racionalidade estética aparece na mobilidade de papéis sociais. A *ação dramaturgica* como parte constitutiva dos enunciados enraizados em práticas formativas do professor/ator pode servir à *autoexpressão* e ampliar as dimensões constitutivas da racionalidade prático-estética (como um processo de aprendizado autêntico), fluidificando as relações de poder estabelecidas e criando assim novos espaços de diálogo. Sob um entendimento performativo, a ação dramaturgica, que é simultaneamente estética, artística e expressiva, remete a agir comunicativamente por meio de interações face a face em situações concretas (GOFFMAN, 1975¹⁸⁴). A dimensão performativa na educação nos possibilita seguir pensando o sentido do texto, do corpo e da própria racionalidade da ação educativa como expressão intersubjetiva realizada efetivamente na polissemia das palavras e discursos que visam sensibilizar o outro para a criação social do próprio processo formativo, preservando as identidades e as diferenças. O apelo em favor da descentração revaloriza as relações dialógico-intersubjetivas a partir da capacidade de linguagem que sujeitos competentes vão constituindo.

Nessa perspectiva, quando a relação sujeito-objeto se dilui no horizonte da multiplicidade das vozes da racionalidade, emerge daí a presença de outros tipos de racionalidade enquanto possibilidade de experimentar a si mesmo e compreender o outro no entrelaçamento mundano. Com efeito, a presença de uma *sensibilidade*

¹⁸⁴ A interação *face a face* é definida por Goffman (1975, p. 23) “como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. O termo *encontro* também seria apropriado. Um *desempenho* pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes”. Segundo Goffman, *o mundo é um teatro* e cada um de nós é ator, que realiza uma atividade e dá um espetáculo para *benefício de outros*.

estético-expressiva surge como uma mudança paradigmática onde estamos imersos, pois não há educação onde as palavras e os corpos estão reificados. De fato, a formação presente no agir performativo nos incomoda porque abarca campos que vão além dos limites científico-metodológicos, do domínio das disciplinas e da repetição de modelos de transmissão de conhecimentos, porque exige a interação e colaboração com os outros sujeitos. O terapêutico nesta formação pedagógica se refere à dinâmica do acontecimento, que não é capturada pela lógica dos conceitos da racionalidade objetificadora, pois os sentidos e expressões não se enquadram em definições. Nesse sentido, a dimensão performativa abre possibilidades ao agir do ator/professor que assegura a identidade dos sujeitos e o poder de tomar uma iniciativa e fazer algo de imprevisto no mundo vital (*Lebenswelt*) intersubjetivamente compartilhado.

Nesse *espaço formativo de manifestações* em que os atores se encontram, são vistos e ouvidos, cada interação comunicativa dimensiona a pluralidade humana na multiplicidade de percepção e ação dos presentes, rumo a inconfundíveis pontos de vista. O universo poético da performance, sobretudo a voz e a ideia de movimento e expressão direta trazida por ela, tem função de promover a comunhão social, eliminando a *ação estática* da distinção entre teoria e prática, atores e espectadores, educador e educando, promovendo a qualidade dinâmica das relações sociais e educacionais. É por isso que precisamos recorrer a uma ação performativa de corporificação da palavra plena, um ato compartilhado, pois “a performance reinventa a voz, promove a insurreição das energias vocais da humanidade, reprimidas pelo discurso hegemônico da escrita” (ZUMTHOR, 2007, p.15). Contudo, damos-nos conta que é na experiência estética que a performance adquire sua visibilidade pela pulsão do ser na energia da voz, pois a estética agrega a materialidade da comunicação que escapa misteriosamente ao desgaste do tempo e traz elementos para desreprimir o sujeito das cópias engessadas do recalque. A performance surge na expectativa de um campo privilegiado de reflexão partilhada na prática educativa/comunicativa do mundo vivido, que implica um posicionamento e é inevitavelmente o próprio ato e tempo que nos torna humanos.

Ao partir de uma teoria pragmática como forma de atividade social, Habermas (1987) tematiza a ação dramaturgical, a qual serve à autoexpressão e abrange as dimensões constitutivas da racionalidade estético-expressiva. Tal ação performativa permite ver o professor (enquanto ator social) sempre em contato com a dimensão estética que articula novos meios de aprendizagem social e sentidos, do *jogar junto* com as esferas cognitiva e normativa vigentes no trato prático. Conforme as palavras de

Habermas (1987, p. 131), “ao deixar transpassar algo de sua subjetividade, o ator busca ser visto e aceito pelo público de uma determinada maneira”. Aqui a questão da sensibilidade está representada por orações de vivência emitidas com a pretensão de veracidade, por enunciados verdadeiros e normas válidas, argumentativamente justificadas, visto que a expressão de nossa atividade é agora analisada da perspectiva de um ator envolvido, no contexto que põe à prova as ações guiadas pela experiência. Todavia, “[...] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão” (GAUTHIER, 2006, p. 339)¹⁸⁵.

Habermas (1992) entende que a força problematizadora das experiências com o mundo da vida configura-se na integração que existe entre o saber acerca do mundo e a problemática da linguagem que orienta nossos modos de conduta. Daí que as experiências com a interioridade subjetiva, com o corpo, com as necessidades e sentimentos, são refletidas nas experiências com o mundo da vida onde as razões e argumentos são justificados. Assim, sufocar os sentimentos é desvirtuar a própria vida. Essa experiência reflete a rede de ações comunicativas do mundo da vida que estão ligadas aos atos de fala e ao saber que pertence aos processos de socialização e de aprendizagem. Habermas reivindica que as linguagens estéticas de caráter subversivo (desencadeiam surpresas, provocam mudanças e atualizações no ser tocado por algo) e de abertura para o mundo se legitimem na inquietação das regras da atividade comunicacional contidas no mundo da vida. O mundo da vida é, como diz Habermas (1990a, p. 93), “um emaranhado de componentes que se encontram liquefeitos, para depois serem desdobrados em diferentes categorias do saber, através de experiências problematizadoras”. A posição habermasiana dirige-se à consideração do processo de aprendizado estético não em referência ao progresso de conteúdos de obras artísticas, mas à constituição de uma *atitude hipotética*, a qual caracteriza a experiência de uma subjetividade libertada da força da tradição e dos imperativos sociais. Para o filósofo, tanto a radicalização da experiência estética quanto a subjetividade libertada são consequências do mesmo processo de destranscendentalização, visto que a dimensão linguístico-expressiva intensifica a unidade no múltiplo. Isso explica o sentido do estético agir como uma forma de comunicação no qual os momentos separados se unem

¹⁸⁵ Segundo essa definição, se o professor procura conhecer é geralmente no intuito de melhorar a sua ação, de enfrentar melhor os múltiplos problemas advindos da ação a ser realizada. Cf. GAUTHIER, C. [et al]. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

em uma totalidade. Tal possibilidade permite assinalar que o trabalho do professor é um tipo fundamental de ação social, principalmente pela perspectiva de sujeitos agentes que se justificam no uso da linguagem pública como expressão da sua existência em ato, similitude revelada nas decisões e interpretações dos atores dentro de seu mundo da vida. Por certo, os professores que se encontram num mundo da vida intersubjetivamente compartilhado precisam responder discursivamente por suas condutas uns perante os outros, também no que se refere à sua maneira de superar um evento intramundano contingente.

O professor/educador ao se diferenciar e formar esta arte de educar na dramatização da vida atualiza novas possibilidades para os outros e para si na realidade cotidiana através de suas argumentações justificadas, que são atos de reformulação do mundo para agir nele. Contudo, é necessário que os professores tenham a iniciativa e sejam capazes de proferir manifestações expressivas, explorando o enraizamento estético da ação, especialmente discursos críticos e contestatórios. Aqui, podemos imaginar uma visão de performance sem o peso da institucionalização que representa uma carga de prescrição social, mas como busca por autonomia da fala como potência criadora, concretizada no discurso. Certamente, o potencial linguístico-expressivo ativado no processo de formação de professores contribuiria muito para a tarefa de ressignificação do presente e promoveria uma segurança ao professor que hoje é problemática, pois a reflexão sobre a linguagem (parâmetro de toda ação pedagógica) é negligenciada nos cursos de formação. Além disso, serviria ao professor como um meio para interpretar as informações que chegam a todo momento, ajudando em sua performance educativa atual e contribuindo para dar sentido à vida e superar os desafios no âmbito da experiência comunicativa. Com vista ao tema proposto, torna-se importante a questão de saber até onde é razoável falar de uma racionalização e de processos de aprendizagem no contexto da racionalidade linguístico-expressiva.

4.3 A atualidade da performance na educação

A atualidade da performance está no fato de que esta realiza o jogo das faculdades ativas, equilibrando sensibilidade e entendimento, mas também resguardando a sensibilidade dos ataques do poder coercitivo da razão. Ou seja, se historicamente a educação foi encarregada da formação humana e atualmente ela não encontra legitimação para sua ação, então “está configurado o impasse de educar com o completo esvaziamento da norma, o que lhe daria um caráter violento e arbitrário” (HERMANN, 2005, p. 20). A dimensão estética em Habermas reeduca a sensibilidade domesticada e abre as disposições de ânimo ao pensar crítico, preparando uma aproximação aos fins humanos na liberdade da ação e jamais na arte moralizante (de corpo e intelecto). Utilizando-se da arte como meio educativo desde a visão dos antigos, podemos dizer que a performance surge como formação e comunicação, pois realiza a concordância intrínseca de ambas as suas naturezas (sensível e racional), revelando a humanidade em plena voz como ação que intervém nas relações intersubjetivas.

Segundo Hermann, a estética acena como possibilidade de compreender as exigências éticas frente à pluralidade que se apresenta no momento atual, e faz a seguinte ressalva:

A estética sempre lutou contra um rígido racionalismo, sobretudo, aquele que elimina as diferenças e tende à homogeneização. No desdobramento do movimento iluminista, diferentes projetos filosóficos, culturais e artísticos se debateram entre racionalização e contra-racionalização. [...] O século XX, com a proclamação das vanguardas estéticas, será o momento da afirmação dos valores revolucionários da emancipação individual. (HERMANN, 2005, p.29).

A necessidade de salvar o não-idêntico e o contraditório, as dificuldades de lidar com oposições razão-imaginação, espírito-corpo, unidade-pluralidade, decorrentes das interpretações metafísicas do mundo, assim como a presença do domínio e do poder da razão, que submetem as diferenças, têm reforçado o valor da performance no plano da ação e problematização do agir humano. A arte possibilita o encontro, bem como uma abertura de horizontes, permite familiarizar-nos com o estranho de nós mesmos, com nossas contradições, como bem observa Adorno (1992, p. 274), “a estranheza ao mundo é um momento de arte”. A dimensão estética na educação,

[...] atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo. (HERMANN, 2005, p. 105-106).

Notadamente, conectar o discurso estético à práxis no sentido supremo da arte de viver é, na poética de Aristóteles, a dimensão dramática da vida (imagem de uma educação para a vida), o fazer humano expressado e manifestado na presença enquanto realização estética, ética e interativa. Com isso, a educação assume um papel relevante na formação de agentes comunicativamente competentes, que consiste em eliminar, pelo processo formativo, as formas distorcidas de comunicação, tendo em vista a sua realização performativa através de processos de aprendizagem. Para pensar as tensões que a performance produz na atualidade e as possibilidades de atuar sobre a sensibilidade pedagógica para responder às inquietações de nosso tempo é necessário levar em conta fatos como a ruptura da unidade da razão, a decorrente emergência da pluralidade de estilos de vida e a subjetividade descentrada como perda de força persuasiva das explicações metafísicas. Mas como tematizar essa questão sem deixar, contudo, de apontar a necessidade de um distanciamento crítico? Por meio da estética pensamos o instante, criamos autenticidade naquilo que tem de singular e interessante, desprezando o banal, o trivial. A emergência da dimensão estética no sujeito aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos. De modo geral, podemos dizer que um ambiente de reabilitação da estética passa por filósofos da Teoria Crítica, que têm um pensamento de crítica à razão absoluta e partem de uma revisão do conceito de conhecimento e da reabilitação do sensível para a esfera pré-científica da experiência, que faz emergir a diferença e a pluralidade.

A estética se manifesta contra o rígido racionalismo desde o século XVIII, quando Schiller (1992), valendo-se dos conceitos kantianos, busca integrar ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente humano quando se entrega ao *impulso estético* decididamente social e revolucionário, fonte de harmonia intersubjetiva para a sociedade. Para Habermas (1990, p. 66), Schiller concebeu a arte como a personificação genuína de uma razão comunicativa, sugerindo que “a própria arte é o *medium* pelo qual o gênero humano se forma para a verdadeira liberdade política”. Na primeira crítica estética da modernidade, Schiller (1992) pensa a arte como *forma de*

comunicação como meio de realização da liberdade política, através de um processo de formação que intervém nas relações intersubjetivas dos homens na coletividade solidária e fundadora do *caráter público* e comunitário da arte. O papel da estética na formação confere autonomia à arte sem recair em fragmentação da totalidade ou unilateralidades do ser, que surgem pelo racionalismo (que tira a autoridade do mundo sensível e o submete à pura formalidade), e pelo empirismo (que submete o entendimento à pura sensibilidade). Se na modernidade toda projeção humana dá-se em fragmentos, pela positividade da sociedade burguesa (sistema egoísta), pelo trabalho alienado (separação entre produção e fruição, meio e fim), pelo poder burocrático (trata os cidadãos como objetos) e pela cegueira científica (especializada e encerra os sujeitos a fórmulas afastadas do cotidiano e da sensibilidade), Schiller aposta na arte como forma de comunicação ativa e *medium* do processo para a união das cisões em uma totalidade não forçada. A estética passa a ser trabalhada com o objetivo de preparar a educação ativa da humanidade para o exercício da liberdade responsável, que eleva a sociabilidade e o patamar da racionalidade. “Sem dúvida, a utopia estética de Schiller não visa estetizar as relações de vida, mas revolucionar as relações do entendimento recíproco” (HABERMAS, 1990, p. 70).

Nesse contexto, concebe o homem como ser temporal e contingente, no sentido de que “o tempo é a condição de devir”, como efetivação plena da humanidade no jogo que modifica a identidade, pela conjugação do impulso lúdico articulado pela razão (SCHILLER, 1992, p. 73). Nessa utopia estética, afirma (Ibid., p. 75) que “o impulso dos sentidos nos governa fisicamente, e o impulso da forma, moralmente [...]”, sendo ambos combinados no impulso do jogo, que negocia o prazer e o rigor, cujas regras equilibram e ativam a ação humana. No horizonte da experiência estética da contingência, o jogo (elemento central nos processos de formação) articula o impulso sensível e formal como figura viva, pois o homem “[...] *somente é homem pleno quando joga*” (SCHILLER, 1992, p. 92, grifos do autor). Mas esse ponto de vista desaparece mais tarde quando surge uma linha divisória entre o jogo e o trabalho, este último se torna sério demais e a utilidade domina o elemento essencial da capacidade de pensar, resultando na perda daquela curiosidade livre que se manifesta no espaço aberto do jogo de comunicação recíproca.

A educação apreende a estética equivocadamente através da separação entre a arte e a realidade, acabando por limitá-la ao ajustamento das condições habituais da civilização, perdendo a tensão e a diferença. Diante da complexidade e multiplicidade

de sentidos da vida humana e buscando superar a crítica de uma razão estética que não serviria para ações deliberantes, Maillard (1998) propõe uma racionalidade estética que renuncia a pretensão totalizante de uma única verdade. Nesse entendimento, a estética poderia permear uma educação contemporânea a partir de um horizonte circular de aprendizagem cujo ponto de partida reside na sensibilidade para o jogo entre a percepção do vivido e a capacidade de criação, que tem a particularidade de mudar a visão de mundo e de formar a cultura. No entanto, a autora argumenta ainda que a racionalidade estética não é menos pretensiosa que a *razão ilustrada ou científica*, sendo também uma utopia que exige dos sujeitos a capacidade criativa e sensibilidade que se manifesta como ação em todas as esferas da vida. Mas não há risco de que uma autocriação constante nos torne professores arrogantes, insensíveis à dor e à humilhação dos outros? Maillard (1998, p. 25) não resolve esta questão, mas afirma que há uma disposição para uma prática de autocriação no mundo compartilhado, “com capacidade de respeito e aceitação de pontos de vista e atuações diferentes das próprias [...]; e sujeitos com capacidade de integração em uma ordem social estabelecida, sobretudo, a partir da consideração de respeito às diferenças”.

No campo da educação, o reconhecimento da atualidade da estética, conforme propõe Welsch¹⁸⁶ e Kant, é produtivo para compreender a recepção da estética na formação da sensibilidade do professor, justamente porque atua na formação das identidades. Um esclarecimento conceitual sobre performance como dimensão presente no gesto estético da prática docente é apresentado por um cuidadoso estudo de Marcelo Pereira (2007; 2009; 2010), que revela o problema da comunicação docente como *déficit* da função poética e sensível da linguagem integrada à percepção do corpo na modernidade. Pereira (2010, p. 556) vê no gesto um sistema expressivo plástico e ativo, carregado de significação, intensidade e amplitude, porque “fala tanto ou mais que a palavra” e permite redimensionar o sentido das ações, das condutas humanas diante do outro. Em suas palavras,

[...] a dimensão performativa do gesto, pelo ato estético e pela experiência estética – permite postular uma *educação de ato* – como atualização de potência, para recobramos o sentido cunhado por Aristóteles do termo –, uma educação *atualizadora* não orientada por

¹⁸⁶ Welsch (1995) distingue a estetização superficial - aquelas relativas ao embelezamento, animação e o estímulo ao prazer, ao gozo e a diversão sem consequências - da estetização em profundidade que penetra a realidade da nossa vida, passando a ser concebida sem nenhum fundamento e sujeita à mutabilidade e à virtualidade.

princípios meramente utilitários, técnico-instrumentais – signos de uma educação moderna, reducionista, estabilizadora e reprodutora de sentidos (sensações, significados, finalidades) – redutores e/ou pequeno-burgueses; permite postular uma educação que não prejudica de funções, que não se reduz a um exercício infértil e retentivo de descrição-prescrição do real, de emudecimento do real. (PEREIRA, 2010, p. 557; grifos do autor).

No que se refere à ação educativa como ato estético, vale salientar que ela passa pelo movimento performativo do corpo enquanto prática formativa, quase artística, confluindo ética e estética no compartilhamento e ampliação dos sentidos expressos pelo uso que se faz da palavra. A performance é, então, interpretada na perspectiva de um novo conceito de razão, que incorpora a valorização da percepção do conhecimento que advém da sensibilidade. No campo da educação, a referência à estética expressa de modo amplo o sensível, sua presença no cotidiano, que mistura ser e aparência, vida e arte, realidade e ficção, realidade e simulação, arte e não-arte, rompendo com as expectativas habituais num incansável movimento de inovação. No entendimento de Pereira (2010, p. 561), “a dimensão performativa do gesto refere, assim, o processo de globalização desses sentidos, de significação plena e flutuante”, concebida com intenção prática. Destacamos também um artigo que Pereira escreveu em co-autoria com Gilberto Icle (2010, p. 556), defendendo a recuperação do corpo pela palavra que ficou saturada de sentidos no mundo, devido a separação da dimensão sensível e inteligível da palavra. O uso da comunicação como potencializadora do conhecimento se daria na conjugação entre estética e pedagogia, auxiliando no ato expressivo dos participantes como produtores da cultura e agentes de socialização, que perfaz a interação e inclusão dos outros. Em vista disso, a multiplicidade de sentidos e performances do mundo rompe com a formalidade dualista (corpo e espírito) que se tornou espontânea e puramente espiritual em nossa cultura (desde Descartes), ativando e dando vida à dimensão da globalidade da formação humana em devir sensível.

A performance enquanto prática poética é, segundo Zumthor (2007, p. 48) o “prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem” de um tempo de uso meramente instrumental da palavra, que representa o esquecimento e a destruição da linguagem. A performance manifestada na escuta sensível, no acolhimento dos sons e das imagens, na recepção da linguagem do corpo e do jogo possui afinidade com a arte e constitui um momento de liberdade do mundo moderno das funções burocráticas que são desempenhadas socialmente. A experiência

performática produz uma outra ordem perceptiva que altera o mundo cotidiano porque ao mesmo tempo em que cria um estado singular, de algo que pode se relacionar consigo mesmo, produzindo um sentido, também quebra a lógica habitual, produzindo a surpresa e o inesperado. A performance se caracteriza por uma busca ativa e intranquila pelo sensível, que não encontra refúgio apenas na teoria, mas também nos elementos que trazem o movimento interminável do vínculo social construído na ampliação da vivência estética. A discussão sobre a performance pode influenciar o educador/professor a transcender o plano fragmentado de compreensão do contexto social, que é regulado por hábitos que ratificam a consciência com caminhos já consolidados. Sendo assim, é possível questionar o saber técnico-racional ensinado nos espaços institucionais, reconhecendo ao seu lado as dimensões performativas da formação humana. Balizados pela discussão em torno do sentido da performance, dentro do reconhecimento das antinomias, em que a performance ao comunicar o conhecimento o transforma por fazer parte da sensorialidade humana, pode ser um legado da formação humana para promover diferentes performances na dinâmica pedagógica. Nesse contexto, compartilhamos com Pereira (2010, p. 561) a problemática de que:

[...] as intuições de Zumthor concernentes aos significados de corpo, de experiência estética, de performance [performatividade] parecem adequar-se de maneira muito própria aos termos de um novo equacionamento conceitual [...] da relação entre gesto, experiência estética e prática docente. Elas remetem, invariavelmente, a meios de portabilidade e comunicação de sentidos; respondem à capacidade de estabelecer um espaço comum, de contato, um ponto de convergência real, concreto, entre a experiência e o pensamento, entre o outro e o si mesmo.

É o corpo vivo em ação com o mundo que instaura um campo de sentidos, de forças e de tensões, ressignificando o processo interativo do conhecimento e (re)construindo os gestos marcantes produzidos pelo outro, em contraposição à adoção de um gesto instrumental, mecânico. “A dimensão performativa do gesto na prática docente responde ao imperativo de uma docência ética, política, visto que reintegra o corpo – que constitui um próprio, um singular – no social – espaço do plural, na relação mesma com a experiência” (PEREIRA, 2010, p. 562). Assumir a dimensão performativa implica em substituir a busca da certeza pela busca da imaginação e admitir que a pedagogia precisa encorajar a autoconfiança do professor/educador com

base no agir comunicativo que pode ser expresso sob a forma do diálogo (interlocação) de saberes. A atualidade da performance na educação pode ser interpretada como uma ocorrência linguística que acontece em inúmeras versões de acordo com as circunstâncias de cada atuação singular e como um processo de risco, porque pode falhar também.

Em seguida, discutiremos o conceito de performance, no sentido de analisar as dimensões estético-formativas da educação, a partir da problemática: Como podemos pensar a performance em termos de contribuição à educação no contexto de resistência a razão instrumental no âmbito pedagógico? Ao relacionar o conceito de performance com seus desdobramentos na educação, visamos buscar uma mediação crítica da formação em contraposição aos processos deformativos impetrados pela razão instrumental na atualidade, sendo valioso analisar a discussão a partir da articulação com o discurso performativo enquanto expressão e interconexão virtual.

4.4 O discurso performativo - entre autonomia e interconexão¹⁸⁷

A educação precisa guiar-se pela importância do amadurecimento na realização das escolhas, das decisões com responsabilidade, no sentido de que “ensinar exige liberdade e autoridade” para realizar performances próprias, sendo imprescindível compreender as contingências dessas relações humanas (FREIRE, 1996, p. 104). De acordo com Welsch (1995, p. 8), “hoje tudo se configura esteticamente, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético”. Em primeiro lugar, Welsch ressalta a estetização¹⁸⁸ superficial dos fenômenos conhecidos, que convencionou o mundo num espaço de emoções, cuja estratégia econômica é um produto específico do marketing (centro das atenções estéticas). Em segundo lugar, considera o aspecto da

¹⁸⁷ Os grandes nomes da revolução tecnológica de nosso tempo (Steve Jobs em parceria com Stephen Wozniak; e William Henry Gates em parceria com Paul Allen) são retratados no filme *Piratas da Informática* (EUA, 1999). O filme mostra lições sobre emancipação intelectual, vontade, falta de ideias próprias, resiliência compartilhada com o outro e capacidade de encantar as platéias com palavras (objetivando fazer um computador revolucionário).

¹⁸⁸ Welsch (1995) fornece um comparativo dos quatro diferentes tipos de estetização, a saber, a superficial (embelezamento, animação, emoções), a radical (de nossa realidade social e material, pela tecnologia e pelos meios de comunicação), a estetização dos sujeitos (de nossos posicionamentos práticos na vida e de nossas orientações morais) e a epistemológica (a constituição estética de nossa realidade como concepção necessária de todos os teóricos contemporâneos que refletem sobre realidade e ciência). Por sua vez, “uma estetização total leva em direção ao seu oposto. Onde tudo é belo, nada mais é belo; estimulação ininterrupta conduz ao embotamento; estetização vira anestetização” (WELSCH, 1995, p. 18).

estetização radical, inserida na emergência das novas tecnologias como o espaço de múltiplas faces de estetização, não só da matéria (computador, microeletrônica, televisão), mas da própria consciência, do comportamento e da percepção da realidade. É possível afirmar que “a realidade torna-se, em termos de mídia, uma oferta manipulável e modelável esteticamente até o íntimo de sua substância [e onde] as fronteiras entre realidade e virtualidade tornam-se definitivamente incertas e porosas” (WELSCH, 1995, p. 10-11). Nessa estetização da realidade, o virtual¹⁸⁹ passa a ser real, encurtando as fronteiras entre realidade e virtualidade. Na internet, por exemplo, embora os interlocutores sejam verdadeiros, ainda há a virtual impressão de estarem reunidos numa única sala e não espalhados pelo mundo. No computador podemos realizar ações até obter o sentimento de saciedade, pois “a virtualidade, por exemplo, me permite viver num mundo verossímil, no qual é possível descarregar certas pulsões, que não posso ou não quero descarregar de forma real” (DE MASI, 2000, p. 177). Assim, é muito importante perceber que, na passagem da estetização superficial para a radical, o sujeito é atingido em sua completude pela estetização do corpo, dos sentidos e do intelecto. Daí a necessidade de compreender como os impactos culturais provocados pelos múltiplos processos de estetização da sociedade podem repercutir favoravelmente ou negativamente nos campos de atuação educacional. Tal estetização é dirigida à questão de como o professor precisa realizar a sua interação com as tecnologias, sem torná-las apenas uma extensão mecânica para outras esferas de decisão racional, mas refazendo e ampliando o enfoque performativo da práxis intersubjetiva como linguagem provocadora.

É justamente revelando que a autocriação do sujeito está entrelaçada com a estética e a técnica, que a elasticidade do conceito de performance pode reivindicar a função do jogo e da imaginação. A performance é intrinsecamente subversiva (ato de resistência) e tem como efeito desnaturalizar e desautorizar a estrutura de dominação, revelando-se como instância de construção social e de mudança. Por essa via de entendimento, talvez seja o momento de, como lembra Marilena Chauí (1999, p. 317),

¹⁸⁹ A palavra *virtual* deriva do latim medieval dos escolásticos *virtuallis*, derivação de *virtus*, isto é, virtude. As suas qualidades são mais virtuosas que reais; por vezes em presença da iminência e inevitabilidade de uma situação da qual estão já em ato as premissas (deslocamento virtual, imagem ou trabalho virtual). A palavra virtual hoje é muito mais sofisticada e dotada de movimento, pois é uma coisa que se vê, mas que não existe, que permite a construção de realidades que não existem no plano tátil, mas sim no visual e auditivo. A virtualidade nos permite além de economizar dinheiro e evitar riscos, ter uma experiência ótica superior a que se tinha antes, pois nos permite até o movimento dentro da imagem, o que provocará sensações muito parecidas com as que sentiríamos se estivéssemos na verdadeira Basílica de São Pedro, por exemplo.

repensar sobre a inseparável articulação e correspondência entre a arte (do latim *ars*) e o termo grego *technè*, técnica (que orienta o produzir artístico, habilidade, no sentido de “saber fazer”, de onde deriva “tecnologia”), como um conjunto de técnicas e regras que orientam a ação humana. Se as configurações do imaginário dependem da técnica, a história da arte é, antes de tudo, a história dos meios de expressão humana, em que a técnica dita e acompanha essa história. A partir do final do século XIX, o estatuto da técnica modificou-se quando ela tornou-se tecnologia, uma forma de conhecimento e não simples fabricação ou produção de acordo com regras e receitas. As artes também passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e mais como expressão criadora, ação performativa, isto é, como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos. Desde o início de nosso século “[...] as artes não pretendem imitar a realidade, nem pretendem ser ilusões sobre a realidade, mas exprimir por meios artísticos a própria realidade” (CHAUÍ, 1999, p. 318).

Dentro desse contexto de discussão surge a perspectiva de Bertrand (2001, p. 89), dizendo que o “avanço tecnológico¹⁹⁰ do século XX marcou as instituições escolares tanto quanto as outras instituições sociais. A sua influência foi sentida em dois níveis: das realizações tecnológicas e da utopia originada por um grande potencial de mudança”. Embora exista uma nova paisagem cultural que prima pelo virtual como imagem soberana das trocas sociais, a tecnologia da instrução está centrada na concepção sistêmica da educação, que não se pauta pelo legado cultural da humanidade, mas pela execução e pelos resultados, justamente por constituir-se como meio de aprisionamento do homem. Nesses paradoxos, decididamente, seria possível interagir com os meios e produtos da comunicação não apenas porque são necessários para conviver e trabalhar no contexto atual, mas também porque permitem continuar a aprender com maior autonomia.

Como veremos adiante, a força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que acabam exilando as pessoas dos seus próprios saberes e identidade. Pierre Lèvy (1993) afirma que quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam não presentes (se desterritorializam), pois a virtualização submete a narrativa clássica a uma unidade de tempo sem unidade de lugar. Lèvy mostra ainda que as tecnologias da inteligência, entre as quais inclui a

¹⁹⁰ A *tecnologia* é entendida como um conjunto de apoio à ação quer por instrumentos, recursos tecnológicos, aparelhos, linguagens, procedimentos, rotinas ou programas, resultantes da aplicação sistemática dos conhecimentos científicos, tendo como objetivo resolver problemas práticos (BERTRAND, 2001).

oralidade, a escrita e a informática, provocam transformações na percepção, pois são meios de expressão humana e estão sempre ligadas às questões sociais. Segundo o autor, o processo de comunicação é ação fundamental para a constituição da sociedade humana com características de um mundo sem fronteiras, que estabelece uma rede de trocas de conhecimentos, produzindo a sensibilidade nas pessoas pela mistura de linguagens, assuntos e conteúdos (os meios eletrônicos são atrativos, rápidos, dinâmicos, tocam o afetivo e a razão). Com a complexidade e o refinamento tecnológico surge um mundo de imagens instantâneas e de aparências artificiais que pode significar uma flexibilidade maior e uma comunicação melhor, mas que pode também provocar sobrecargas de inovações e de mudanças, uma certa superficialidade e a perda de sentido e de direção. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que são colocados em circulação e o desaparecimento de objetos e saberes, certezas e ideias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados. Por isso, é tão fundamental a prática pedagógica confrontar-se com os novos desafios do nosso tempo que as inovações tecnológicas (precisam ser submetidas ao crivo político e ético) nos põem quanto a liberdade de criar. No fundo, *é atuando no e com o mundo que nos fazemos* e possibilitamos o discurso novo, social, por isso, a educação de hoje não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica (FREIRE, 2000, p. 41- 46).

A educação se transforma radicalmente pela influência dos meios técnicos de produção social e daí a necessidade de pensar na alfabetização tecnológica¹⁹¹ como parte da formação do professor performativo. Nesse contexto, Habermas apesar da crítica ao paradigma da subjetividade e ao positivismo, não é contrário aos avanços da modernidade, mas busca desobstruir os canais de comunicação fazendo uma autocrítica às suas debilidades teóricas, paradoxos e patologias do poder instrumental. Agora, com os cursos de educação a distância, o educador tem ampliado sua carga horária em consonância com as expectativas do mercado de contínuo aperfeiçoamento profissional, tornando esses cursos mais superficiais e desvigorados. “De todo modo, é claro que a mediação eletrônica fixa a voz (e a imagem). Fazendo-os reiteráveis, ela os torna abstratos, abolindo seu caráter efêmero abole o que chamo sua *tactilidade*”

¹⁹¹ A alfabetização tecnológica do professor implica o domínio crítico da linguagem tecnológica e não apenas o uso mecânico das tecnologias. O conceito de alfabetização tecnológica do professor envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade. Este domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias. Sobre o assunto veja-se: SAMPAIO, Marisa Narciso e LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

(ZUMTHOR, 2007, P. 15). Surge uma intensa reorganização informática do trabalho (possibilidade do convívio global), que traz o trabalho para dentro dos lares e, assim, obriga a rever toda a organização prática da nossa existência (num primeiro momento nos tornamos inquietos, nômades e depois sedentários). E é nesta sociedade que se criam os novos avatares do processo educacional/formativo, os quais são representados pela presença eletrônica das técnicas de educação a distância (EaD). O uso desta tecnologia aumenta a abrangência da educação não apenas por sua potencialidade de diminuir o tempo de locomoção, mas também pela possibilidade que apresenta de capturar sujeitos que estariam fora do alcance dos processos de formação presenciais. Mas essa modalidade de educação, sem dúvida, causa um decréscimo da ação performativa do professor, no sentido do contato corporal e da motivação presencial do aprendiz, enclausurando os corpos em sedentarismos (devido à falta de movimentos) e a produção intelectual (quantificada a análise de textos) em certos confinamentos subjetivistas. O uso instrumental dessa linguagem virtual, através de ordens, instruções, (pela ampla liberdade de manifestação ou ausência de regras), causa entraves ao pleno desenvolvimento de uma ação performativa. Para superar tal artificialidade e superficialidade da educação é necessária a problematização do conhecimento que implica na recuperação de sua própria utilidade, para que os educadores aprendam e realizem novos discernimentos no uso efetivo da competência comunicativa não prevista em sua estrutura. Daí a necessidade dos sujeitos se “exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas [...] que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem” (FREIRE, 2000, p. 40).

Embora os recursos tecnológicos também possam ampliar o alcance da educação, como por exemplo, na validade dos encontros virtuais entre os aprendizes (sujeitos interlocutores) que mesmo fisicamente distantes, encontram-se virtualmente face a face (dentro do alcance da visão), a expansão e a estruturação de tais sistemas de educação, aniquila/camufla o aspecto da linguagem sensível mediante a tecnologia (GADOTTI, 1994; DEMO, 2010). É fato que, em geral, os professores ao invés de construir textos de autoria própria (virtual), reproduzem livros didáticos e textos alheios e esperam que os estudantes façam o mesmo. A educação a distância como não-liberdade aparece, por vezes, como uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. Mas quanto antes conseguirmos descobrir e comunicar a educação como meio para experimentos com

códigos da comunicação virtual e de saber técnico real, tanto mais cedo estaremos em condições de corrigir os aspectos negativos dessa tecnologia para respondermos aos desafios tecnológicos, no sentido de compor um universo maior de saberes.

Numa perspectiva dialógico-performativa, as potencialidades das redes cooperativas virtuais e a incorporação das tecnologias nos espaços públicos, podem servir como alternativa à modernização dos sistemas educativos e potencializar o desempenho da instituição universitária, especialmente quando se trata do cumprimento de sua função de inserção social. Portanto, cabe a iniciativa de questionar o sistema tecnológico produtivo que faculta a linguagem digital como criadora de identidades com autoria, em nome das plataformas tecnológicas formatadas a partir do pensamento único, onde a fidelidade toma ares de endeusamento e não de crítica. Saber pensar colaborativamente e assumir o gesto da autocrítica no desafio do jogo performativo é uma estratégia contrária à imbecilização no mundo virtual (onde as informações são feitas apenas para desinformar). Apesar da tecnologia circunscrever a cultura e projetar uma totalidade mundana, surge o seguinte questionamento: Como a pedagogia está atendendo ou pretende atender a essas múltiplas expectativas de cunho virtual que dão acesso à pluralidade e diversidade de formas de vida?

Partindo do pressuposto de que nada substitui a dimensão humana do ato educativo, percebemos que a educação está visivelmente avançando quanto ao uso da tecnologia quando há cada vez mais professores utilizando os recursos existentes, com liberdade para criar seus próprios projetos e desejando partilhar ideias com os colegas. Vale dizer que o educador aprende quando se sente “tocado”, quando encontra espaço para que sua experiência se converta em fonte de conhecimento (HERNÁNDEZ E SANCHO, 2006). Paralelamente a esta motivação, a exigência de um caráter hipermidiático¹⁹² da ação educativa, que a torne suficientemente atrativa e sedutora, constitui-se em regra geral (articulando os aspectos operacionais e artísticos). A hipermídia é uma alternativa à interdisciplinaridade educacional que permite ao

¹⁹² Hipermídia teve origem nas pesquisas sobre a cibernética (1940-50) e trata da inteligência artificial caracterizada pelo pragmatismo (que busca unir práticas concretas nas artes e ciências à economia política). É uma produção digital interdisciplinar com uma complexidade de conhecimentos que se manifestam através de textos, imagens e sons, onde a estética é essencial para que o jogo da compreensão seja construído através da exploração daquele que a experimenta, provocando um estado de saber e um diálogo consigo e com o mundo. Para Santaella (2001), as aprendizagens das hipermídias podem ser *instrucionais*, as que estão voltadas para a solução de problemas, as *ficcionais*, que incorporam a interatividade na escritura ficcional, as *artísticas*, feitas para a produção e transmissão de atividades criativas para a sensibilidade, e as *conceituais*, realizadas para a (re)criação de conhecimentos teórico-cognitivos.

aprendiz interagir livremente com diferentes linguagens, pois reúne texto, som e imagem para sensibilizar, movimentar e ampliar a própria capacidade de aprender e interagir com as tecnologias. Com a internet comunicamos, vemos, ouvimos, transmitimos e recebemos emoções (ficando ao nosso alcance as bibliotecas virtuais, os profissionais responsáveis e os produtos culturais), mas, aliás, perdemos o uso dos sentidos como o tato, o gosto e o olfato. Abrindo possibilidades para o mundo, “as expressões hipermidiáticas alargam nossos horizontes e transformam-se em roteiros de experiências múltiplas, provocando uma fissura contínua em qualquer linearidade de expressão midiática ou estética” (BAIRON, 2002, p. 131). As mudanças nesse âmbito sempre virão e, com elas, o alargamento das possibilidades expressivas, condicionadas à capacidade dos sujeitos perceberem os caminhos abertos para as novas linguagens.

É quase consensual pensar a técnica sempre intimamente misturada às formas de organização social, ao sistema de educação, às redes de comunicações e às representações. Em cada época as tecnologias utilizadas refletem as contradições e os conflitos entre o poder e o acesso à informação, entre as aspirações de participação democrática, autonomia cultural e autogestão. “Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo” (LÉVY, 1993, p. 7). Nesse sentido, a incidência de “realidades tecnoeconômicas” sobre todos os aspectos da vida social provocam deslocamentos na esfera intelectual, bem como a necessidade de reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos, políticos e estéticos de nosso tempo. De acordo com Heidegger,

[...] a essência da técnica é de forma alguma nada técnico. [...] Em todas as partes estamos presos à técnica sem que possamos nos livrar dela, tanto se a afirmamos apaixonadamente como se a negamos. No entanto, quando do pior modo estamos abandonados à essência da técnica é quando a consideramos como algo neutro, porque esta representação, a que hoje reverenciamos de uma forma especial, faz-nos totalmente cegos para a essência da técnica (HEIDEGGER, 1994, p. 9; tradução nossa).

Na perspectiva defendida por Heidegger, a essência da técnica é um modo de sair do oculto (desejo de verdade), uma possibilidade criadora do homem para o fazer e o saber fazer, incluindo também o sentido mais amplo da arte. A arte em questão aqui é desvelamento da verdade, a arte do anúncio, da práxis relacionada a uma arte, da interpretação que serve de base e que é sempre exigida quando o sentido de algo se acha

obscuro e duvidoso. Porém, o filósofo defende que enquanto prevalecer a técnica como estrutura de seriação e o homem se submeter a ela, abdicando-se de pensar, continuará a alienação desfigurando o autêntico entendimento da técnica. Segundo Heidegger, a palavra “existências” torna presente um traço que caracteriza todo o ato de fazer sair do oculto, ou seja, o ato da criação que já não se apresenta como objeto. Ao tentar mostrar a técnica moderna como possibilidade de desocultamento, Heidegger argumenta sobre a necessidade de provocar o homem para se justificar como existências (situações presentes, naturais, reais e efetivas), tendo por base aquilo que se manifesta na linguagem originária (ela própria abre e funda o mundo) e não pode ser objetivado. É a partir daí que Heidegger vai entender o homem como ser-no-mundo, ou seja, como ser-em-relação com os outros para compreender seu próprio ser. Com isso, a compreensão da linguagem como a morada do ser perfaz a mobilidade de fundo da existência humana. De fato, se nos abrimos de um modo próprio à “essência” da técnica, nos encontraremos movidos por um sentido da técnica libertadora que acompanha a história, contemplando os meios de expressão humana (dimensão da arte e do pensar). O pensamento de Heidegger expressa que é na linguagem poética e criadora que podemos transcender a trivialidade da existência, tendo assim, a experiência de uma vida autêntica. Observado numa perspectiva mais ampla, isto significa que a humanidade está progredindo em direção à solução dos seus problemas econômicos, mas a arte de viver não se ensina, e não se aprende, é como uma formação contínua da própria existência.

No horizonte aberto por Heidegger, Gadamer (1999) exemplifica que a experiência da arte não está sujeita ao método, modismos ou submissa a processos de comprovação empíricos, mas levanta a pretensão à verdade e questiona o próprio conceito de verdade da tradição. De acordo com Gadamer (1999), a estética e a linguagem estão intimamente relacionadas ao ser histórico, sua formação, seu vivenciar como *Dasein*, no sentido de deixar-se sofrer transformações, levando consigo a representação de si mesmo em qualquer contexto ou espaço de tempo. Assim, cria-se o momento de profundo contato entre os sujeitos e a compreensão daquilo com o qual interagem, incluindo-se aí a dimensão comunicativa da técnica e da arte. Pelo caráter estético e interativo das tecnologias digitais, esse encontro pode se tornar possível quando o indivíduo percebe que sua condição humana é o *Dasein*, o estar constante dentro do mundo em contínuo aprendizado. Esse debate coloca a possibilidade para a busca do sentido da ação educativa, tendo em vista que hoje vivemos mais conectados

com as representações sobre o mundo do que com os acontecimentos concretos com os quais nos deparamos cotidianamente. Na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, uma espécie de véu tecnológico patogênico. O ser humano inclina-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, tendo consigo mesmo e com o outro sujeito uma relação puramente técnica, de automanipulação, esquecendo que ela é apenas uma extensão mecânica para sua autorrealização.

4.5 Os limites e alcances da performance - fronteiras à pedagogia

A linguagem deixou de ser um terreno seguro de significados, passando a ser interrogada a partir do seu sentido performativo, pondo em crise a própria linguagem em função da pluralidade de nosso mundo, gerando, ao mesmo tempo, o descaso nos modos tradicionais de racionalidade que determinavam como conhecer o mundo e encarar a vida. Então, como poderíamos problematizar o ato pedagógico como se fosse uma performance (ato de presença e de encontro com os outros)? A reformulação intersubjetivo-discursiva da educação passa, segundo Habermas (2009, p. 104-105), por um processo de ensinar e de aprender em que somos todos *aprendentes*, porque vivemos a força estimulante e produtiva das interações que trazem consigo o argumento surpreendente. Nesse sentido, uma formação humanizadora que assuma por base a ação performativa recupera a tensão elementar do processo educacional para dar conta da plena realização das potencialidades cognitiva, ético-moral e estética da competência comunicativa. O que seria de nós se não pudéssemos corrigir os saberes que temos e ampliá-los mediante o relacionamento com o outro e com uma realidade que nos resiste? De que adianta formar profissionais competentes técnica e cientificamente e deficitários no desenvolvimento estético-expressivo (míopes em relação à sensibilidade, ao outro, à felicidade e à autorrealização humana)? Precisamos fazer uso de nosso saber na prática mediante ações que nos permitam aprender sempre, com experiências, com decepções, para tornar viva a linguagem da formação na qual podemos revisar o saber tornado problemático. Isso implica em repensar a educação e a formação pedagógica a partir de uma racionalidade performativa, cuja processualidade intersubjetivo-discursiva se instaura na ação linguística para reeducar os caminhos do conhecimento.

O projeto da *Aufklärung*, desenvolvido no momento da história no qual o homem munido da razão torna-se senhor autônomo do seu próprio tempo, tem na figura

de Habermas o seu mais eminente representante e herdeiro. Este projeto está relacionado à educação e à formação da competência humana, situado na capacidade do homem autodeterminar-se (governar e autogovernar-se) pela razão e na capacidade de se abstrair do particularismo inicial em direção ao universal, à abertura ao outro, à humanidade. Tal fenômeno encontra vestígios nos discursos educativos sobre a formação (conceito que gera movimento), cujo teor revela conexões com o potencial performativo (transformador), pois, muitas vezes, são movimentos constitutivos “a que os gregos chamaram de *paidéia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*” (GOERGEN, 2009, p.26). A dimensão polissêmica intrínseca ao conceito revela que desde a *Paidéia* grega justificamos uma proposta de formação humano-intelectual dos cidadãos da *pólis* na busca pela *excelência humana* (ROHDEN, 2009). Muitas das propostas vigentes contemporaneamente na educação receberam seus influxos do iluminismo (participação ativa dos sujeitos com a reflexão crítica) e conseqüentemente da *Bildung*, notadamente a cultura ocidental pensada na perspectiva da *humanitas* latina e renascentista, “segundo a qual o ser humano possui uma força criativa autônoma que o torna capaz de formar livremente a si mesmo e de atingir o mais alto nível de excelência” (BOMBASSARO, 2009, p. 199). Os processos de formação são autofundantes e plenamente desenvolvidos, pois modificam os interesses e aprendizagens das circunstâncias, lançam-se ao desconhecido na ânsia de perfazer novas trajetórias formativas em todas as suas virtualidades, fortalecendo-se justamente pela atitude questionadora com relação ao conhecimento, no contato com o estranho e o múltiplo, constituindo-se numa experiência com a alteridade.

Dentro do contexto da busca pelo mais alto nível de excelência do ideal de humanidade (*Aufklärung*), ocorreu uma excessiva idealização com relação à almejada perfeição do homem (impossibilidade de sua concretização) no que tange exatamente a unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural. A performance, entretanto, fundou-se num conceito humanístico¹⁹³ paradoxal de racionalidade que, por um lado, conduz à emancipação e realização humana, e por outro, gera coerções sociais e formas de domínio técnico, quando presa à imediatez das intervenções técnicas de ordem prática.

¹⁹³ Na obra *Verdade e Método*, Gadamer acentua como humanísticos os conceitos que pertencem ao movimento da formação humana no mundo (tais como a historicidade, o senso comum, a filosofia, a arte, o juízo e o gosto), que atravessam as fronteiras para além dos limites metodológicos científicos (o professor não fala como um livro), situando-se na experimentação da verdade estética intrínseca ao aparecer, ao vivenciar e à intuição.

Para Perrone-Moisés (1998), o cânone moderno de uma literatura justificada em valores, que vinculava conhecimento com ética e estética é modificado com a pós-modernidade. Afirma que nesta época “há um esgotamento desta literatura, sem perspectiva de renovação. A arte se despolitiza ao ser assimilada como bem de consumo” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 177). Por essa via, nossas relações com o mundo dos fatos, da realidade vivida, estão sendo substituídas pelas diferentes produções culturais, como os jornais impressos e digitais, o cinema, a literatura, as propagandas, as novelas, os modismos, as produções artísticas, entre outras. De modo semelhante, não pensamos o virtual, somos pensados por ele e guiados por uma racionalidade instrumentalizada. Assim, não podemos nem imaginar o quanto o virtual já transformou, como por antecipação, todas as representações que temos do mundo. Na medida em que a técnica promove o progresso, desejado e aplaudido por todos, ela se torna a base legitimadora do sistema capitalista. Dessa forma, a técnica é transformada numa espécie de *ideologia tecnocrática* (HABERMAS, 1990, p. 330), segundo a qual tudo se resolve tecnicamente, de acordo com o princípio instrumental de meios ajustados a fins. Na medida em que "se institucionaliza a introdução de novas tecnologias e de novas estratégias", ou seja, "institucionaliza-se a inovação enquanto tal" cumpre a ciência e a técnica o papel de legitimar a dominação (HABERMAS, 1987, p. 62). Nessa perspectiva, cria-se um fórum técnico de discussão de todas as questões postas no mundo vivido. Como as regras do discurso técnico não são dominadas por todos, aqueles que não são capazes de utilizar tal linguagem informatizada são excluídos do processo de comunicação. Assim, Habermas concebe a práxis comunicativa como uma possibilidade de reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, assim como da relação teoria e prática que privilegie o comprometimento de todos os atores do processo performativo, de modo que seja garantida a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento. A função da práxis comunicativa na educação se justifica nos pressupostos do agir performativo enquanto atitude consensual dos participantes orientada ao entendimento.

As tecnologias digitais revelam-se vulneráveis a essas interpretações desviantes do mercado. Na medida em que a arena comercial tenta vender o acesso a fragmentos da cultura e da experiência vivida na forma de pastiche, arrisca-se a perder o sentido e os valores humanos. Nesse contexto, a educação como um capital cultural, um meio para comunicar os valores e o legado cultural da humanidade, não pode ser empacotada em

função de aspirações políticas, isso seria desvalorizar os significados humanos compartilhados na cultura. A esse respeito Hermann (2003, p. 88) afirma:

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

Nessa formulação, a técnica não deve ser pensada de uma maneira absoluta, mas precisa ser relativizada, uma vez que proporciona a produção em série e, conseqüentemente, rompe com a distinção entre o que é a arte e o que é o próprio sistema social. Tudo indica que a arte é o único refúgio da racionalidade crítica, em face da crescente instrumentalização do mundo. Dessa forma, existe a necessidade da crítica permanente aos efeitos do processo educacional pautado meramente numa “estratégia de esclarecimento da consciência, sem levar em conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (ADORNO, 1995, p. 11).

A padronização da cultura experienciada de modo passivo e solipsista eliminaria tanto a substância quanto o contexto que fazem da educação uma poderosa expressão do sentido humano. O perigo, segundo Adorno (Ibid., p. 15-16), é o império de uma “racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas”. Para começar, o que é moderno na educação a distância, por exemplo, certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não contemporâneo, se corresponde ou não a uma racionalidade evoluída, esta é justamente a questão que demanda uma elaboração crítica. Embora a questão de oferecer oportunidades educacionais para que todos saibam usar um computador seja importante, não é suficiente para tratar das questões mais amplas do acesso que acompanha a contemporaneidade. Tal representação restritiva tem progredido em todos os meios educativos, mas, sobretudo naqueles em que a educação se coloca a serviço da expansão do capitalismo. Fazer crer que informação¹⁹⁴ é

¹⁹⁴ Heidegger (1994) explicitou a perspectiva da linguagem reduzida à informação numa conferência intitulada “A pergunta pela técnica”, onde desenvolveu um esforço para compreender a técnica como dimensão fundante de nossa epocalidade. Nesse sentido, a informação é o modo como a natureza se revela por meio da técnica de desvelamento do real, sendo a informação também a mediação do saber

sinônimo de conhecimento e, ainda mais, sinônimo de saber, é uma via para a propagação da necessidade de consumir informação. Conhecimento passa a ser saber onde encontrar, como se conhecer os caminhos e as condições de acesso fosse a garantia de uma experiência de ampliação dos circuitos de aprendizagem. Neste assunto é preciso evitar uma reflexão mecânica, pois tal tarefa é repleta de contradições performativas e se refere tanto a função educativa decisiva à participação na vida atual (pelo computador), quanto ao perigo da sedução que ele representa. Mas um ponto é fundamental, para que se gerem instituições de formação apropriadas de ensino a distância, talvez seja necessária a permanência desagregadora da crítica que denuncia embustes de modelos ideais e pedagogizadores (de convencer). Isso porque, “na ausência de controle, toda a instituição poderia se perder, por assim dizer, em suas próprias ilusões”, perdendo de vista a abertura performativa das relações inter-humanas (ADORNO, 1995, p.89). Os efeitos das transformações estéticas incitados pelas novas tecnologias causam novas formas de percepção, estimulando choques imagéticos e o consumismo. Daí gera-se a aporia de que a superexcitação dos nossos sentidos recrudescer o processo de dessensibilização (sensação de angústia), pois os estímulos necessitam ser cada vez mais potentes para que sejamos seduzidos.

Por essa via, Canclini (1995) argumenta que nossa identidade formada no mundo vivido e nosso sentido de pertencimento são moldados pelo consumo, pelos bens que selecionamos e nos apropriamos dando visibilidade ao nosso modo de estar no mundo. De certa maneira, estes artefatos que não falam restringem o ser diferente, uma vez que eles apontam para uma homogeneização nos modos de ser. Hoje, apesar da infinidade de produtos disponíveis no mercado, cada vez nos tornamos mais semelhantes em função de que há uma determinada estética hegemônica que impõe seus padrões. Persiste um sistema de comunicação cujo controle é centralizado por conteúdos e situações, impondo versões oficiais por vias técnicas.

De acordo com Habermas (1987, p. 106), “a força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável”. Além disso, só entre liberdades pode haver propriamente comunicação, que é abertura ao sentido do próprio mundo e práxis de justificação de uma comunidade linguística. Pelo que foi exposto até aqui, percebemos que não é contra a técnica que os filósofos levantam as suas vozes, mas contra a técnica que se faz irracional por não alcançar sua

necessário à manipulação. Isso aponta que o problema da modernidade não é ter descoberto a linguagem como informação, mas ter absolutizado a dimensão instrumental da linguagem humana.

funcionalização à dialética do reconhecimento mútuo das liberdades em todas as dimensões da vida humana. Segundo Habermas (1990a, p. 43), “no decorrer do século XIX generaliza-se a crítica contra a reificação e a funcionalização de formas de vida e relacionamento, bem como contra a autocompreensão objetivista da ciência e da técnica”, desencadeando a filosofia da linguagem. Nesse ponto, o esforço é de recuperar a lógica pragmática da argumentação que investe em um conceito de racionalidade mais aberto. Afinal de contas, precisamos aprender com o erro e com o fracasso das intervenções no mundo, elaborados produtivamente pela via do discurso teórico, prático e dialógico. Isto coloca a questão da iniciativa dos professores como formadores de opinião pública e agentes de transformação social, que necessitam falar mais e se comunicar melhor com a sociedade, falar para fora da profissão. O professor tem pouco prestígio e voz pública, por isso é preciso inventar novos modos de pensar, de agir e de viver sem recair ao excesso dos discursos ou às pobreza das práticas. Manter a iniciativa performativa requer vontade, ação autônoma dos sujeitos no plano concreto das ações interessadas. Torna-se imperativo a leitura crítica das intenções originárias e dos resultados dos atos humanos, crítica esta a ser exercida no espaço da liberdade dialógica. Os conflitos de ação que se devem a dissensos cognitivos ocorrem num campo de racionalidade comunicativa de falas constataivas, relativas a fatos, reivindicando caráter de objetividade. Tais falas e as outras que se situam num campo de subjetividade e de intersubjetividade constituem uma prática regulada argumentativamente “ao tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornaram duvidosas e tratam de desempenhá-las ou de recusá-las por meio de argumentos” (HABERMAS, 1987, p. 37). A argumentação não se coaduna com prepotência ou inércia dogmática, a fala comporta a crítica à proposição, a réplica à crítica, o convencimento dos litigantes e a disposição de corrigir a proposição.

Neste processo, a palavra, proferida à distância, a partir de impulsos estéticos (racionais-emocionais) dos sujeitos desempenha um papel essencial no trato com o mundo moderno, pois quem não se conecta não é percebido, não tem presença social. Os indivíduos, aparentemente isolados, estão conectados com o mundo e ligados entre si pelas tecnologias da comunicação que se (re) criam ao sabor das motivações e circunstâncias atuais. Qualquer cultura bem sucedida necessita participar desse mundo via comunicação virtual não só para o trabalho, mas como forma de alfabetização competente (aprendizagem de forte motivação, iniciativa própria, dedicação a pesquisas, discussões *on-line*) e inclusão social. “Se não saber ler, escrever e contar é forma clara e

tradicional de exclusão, não ter acesso a computador e a internet e principalmente não saber lidar com eles passa a ser signo maior de não pertença a este tipo de sociedade marcada por informações e conhecimentos” (DEMO, 2010, p. 19). Se formos incapazes de enfrentar o mundo da vida que envolve essencialmente a linguagem recairemos na falsidade do real que suscita a falsidade das representações. Na trama tecnológica se aposta na capacidade de reconstruir competências no confronto com a própria tecnologia e suas notáveis ambiguidades democráticas (o computador é destituído de habilidade hermenêutica e autopoietica).

A educação a distância também pode ser de cunho libertador, aliada de nossa autoformação sem sacrificar os valores democráticos mais caros, no sentido de proporcionar que o silêncio oprimido possa falar na liberdade da participação ampliada nos circuitos da comunicação. Há valores de solidariedade social que ultrapassam as fronteiras do mundo regulado pelo mercado, que parecia basicamente individualista e técnico, recolocando a importância da diversidade, do outro e da vitalidade democrática. Como prerrogativa de uma formação permanente torna-se necessário estabelecer a arte de questionar as narrativas interativas e visuais, num ambiente de incerteza e contingência, onde temos uma memória plástica. Talvez seja este o momento de apoiar os germens da modernização como oportunidade de (auto) crítica, em vez de continuar com uma visão que nega o virtual, aceita a opressão didatizadora e silencia as potencialidades humanas de expressão, criação e reeducação. Dar conta de desafios num mundo entrecruzado por diferentes expressões de sensibilidade é uma das competências mais requeridas para o desenvolvimento de performances críticas e plurais.

Se, como diz Wittgenstein (1968)¹⁹⁵, os limites de nossa linguagem denotam os limites de nosso mundo, é indispensável uma compreensão crítica dessa nova estrutura de linguagem performativa¹⁹⁶ como possibilidade de recuperação da experiência vivida, que é uma exigência dos próprios jogos de linguagem. Assumir o compromisso com a performance na educação não é apenas desejar uma formação como competência a ser alcançada, mas como exigência frente a um sujeito inacabado e diletante, o qual

¹⁹⁵ O cerne da reflexão de Wittgenstein é olhar a linguagem a partir de seus diferentes usos, pois a essência da linguagem é algo que já é evidente e que se torna claro por meio de uma ordenação. É por essa razão que só se pode entender a linguagem humana a partir do contexto em que os homens se comunicam entre si.

¹⁹⁶ Do ponto de vista de Paul Zumthor (2007, p. 59), a performance é um modo vivo de comunicação poética, um “termo antropológico e não histórico, relativo, por um lado, às condições de expressão, e da percepção, por outro, performance designa um ato de comunicação como tal; refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata”.

consegue se indignar com sua situação e a dos outros no mundo procurando a transformação (FREIRE, 1996). Nessas condições, a nossa preocupação com a *technè* (arte e técnica) e com o *logos* (palavra, discurso, conhecimento) será articulada na performance que, de acordo com Zumthor (2007) é uma *technè*, um saber fazer, que implica um saber ser, modificando o próprio conhecimento na passagem do virtual ao atual. E, para tal,

a performance implica competência. Além de um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou contado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo (Ibid., p. 157).

Segundo Zumthor (1997, p. 285), “a força do discurso funda definitivamente sua realidade”, pois a realização do discurso (voz - emoção que inquieta o entendimento) reproduz o fato contado e o desenrola no próprio espaço-tempo da relação expressa como transmissora e transformadora das dimensões humanas. A performance em sua existência discursiva transfigurada pelo uso é um elemento indispensável da sociabilidade humana, visto que incorpora a invenção e o desempenho de diferentes papéis (da comunicação), que se prolongam pela vida humana, onde os processos de aprendizagem se concretizam para emancipar a linguagem. Em face dessas considerações, trata-se de saber se podemos romper a sina de nossa educação domesticadora¹⁹⁷ de linguagens (inclusive as informatizadas) e usos, e se sabemos expor-nos ao encontro de uma realidade que não corresponde às nossas opiniões, esquemas e expectativas prévias.

No fundo, em nosso mundo a mesma questão está sempre presente: a conformação da linguagem em convenções, em normas sociais, atrás das quais escondem-se sempre também interesses econômicos e de poder. Mas esse é justamente o mundo de nossa experiência humana, onde dependemos de nosso julgamento, isto é, da possibilidade de nos colocarmos criticamente frente a todas as convenções. Na verdade, devemos essa capacidade de julgamento ao fato de nossa razão ser virtualmente linguagem (GADAMER, 2002, p. 239-240).

¹⁹⁷ Gadamer (2002) faz menção a escola como uma instituição normalizadora e de conformismo social, ao levar em conta o processo repressivo de domesticação da linguagem que todos experimentamos quando chegamos à escola - nossa infância foi puramente oral até o dia da grande separação, quando entramos na escola.

Dá que a técnica é algo conflituoso e negociável, que está, portanto, no centro desse palco em que a performance se faz presente, de forma dialética e reflexiva, como alteração, desvio linguístico e criador. Ao atuar virtualmente, a performance não só desautomatiza nossa visão desses fenômenos contemporâneos, como promove uma aproximação desmistificadora. No que Habermas chama de ação comunicativa, ou seja, aquela performance discursiva voltada para o entendimento sobre algo no mundo, a aceitabilidade racional pressuposta em um ato de fala é a noção que retira os sujeitos da casa de suas linguagens e os expõe a uma práxis argumentativa universal capaz de coordenar ações.

Ora, admitir que haja influências recíprocas entre a performance e a tecnologia parece elucidativamente escasso para exibir toda a complexidade do relacionamento entre elas. A imersão da arte de educar neste mundo tecnológico, virtual e ilimitado deve ser entendido como um *processo de metaforização*¹⁹⁸, pelo qual se procura integrar todas as instâncias de comunicação que emergiram até o presente. Assim, “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), visto que a possibilidade contingente e criadora do agir humano habita na linguagem. Na práxis cotidiana usamos a linguagem para agir. O agir performativo ganha força como discurso de amplo valor social e político, em termos de informação e comunicação, borrando os limites entre tecnologia e arte. A ação performativa sempre se retoma no presente do saber, como “a potência criadora de sentido, que hoje em dia se retirou em grande parte para os âmbitos do estético, conserva a contingência das forças verdadeiramente inovadoras” (HABERMAS, 1990, p. 446). Tal formulação de ação permite assumir que todo dizer sempre acena para o espaço aberto de sua continuidade. Surge então a necessidade de recuperar a experiência do ser, que se manifesta no porvir da palavra, implicando na ação performativa com a realidade contingente.

A linguagem é, na verdade, a única palavra cuja virtualidade nos abre a possibilidade de seguir falando e conversando infinitamente, que nos oferece a liberdade do dizer a si mesmo e deixar-se dizer. A linguagem não é um convencionalismo reelaborado, não é o peso de esquemas prévios que nos recobrem e sim a força geradora e criativa de sempre de novo conferir fluidez a esse todo (GADAMER, 2002, p. 242).

¹⁹⁸ Acerca do assunto veja-se: JOHNSON, Steven. *Cultura da Interface*. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Por essa razão, o espaço virtual pode se tornar um ambiente de real colaboração e partilha do sensível, visto que provoca transformações na percepção e constitui-se num meio de expressão social. A interatividade é um termo mediador (fusão sujeito-objeto) surgido no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação para problematizar a construção de uma obra coletiva. A interatividade promove uma comunicação maior entre as pessoas (através de suas interfaces) e o rompimento com a concepção linear de aprendizagem, visto que possibilita uma compreensão colaborativa (é laborar ou trabalhar com alguém) ampliada pela navegação e criação, apresentando-se como um dos novos caminhos para desenvolver a expressividade no momento contemporâneo. As novas tecnologias de navegação têm por base a mobilidade da linguagem, pela sua temporalidade essencial, uma força e potência inigualável e ainda insuficientemente explorada criticamente na educação.

Assim, “[...] no paradigma do entendimento recíproco é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (HABERMAS, 1990, p. 414). Essa atitude dos participantes, em uma interação mediada pela linguagem, possibilita uma relação entre os sujeitos distinta daquela mera atitude objetivante adotada por um observador em face das entidades no mundo. Tudo indica que os encontros e os desencontros entre a técnica e a performance retratam a efemeridade da vida, expressa na dimensão comunicativa da experiência estético-expressiva, entendida como o seu potencial legitimador de normas de ação. Contudo, as novas tecnologias e as redes que criamos a partir delas não são apenas fins pelos quais buscamos o acesso ao mundo, mas novos horizontes de longo alcance para visualizar as interações e reflexões humanas de uma razão compreensiva. As sociedades modernas mantêm na ação comunicativa cotidiana um centro virtual amplamente descentralizado de entendimento, no qual “[...] até mesmo os sistemas de ações funcionalmente especificados, na medida em que não ultrapassem o horizonte do mundo da vida, permanecem a um alcance intuitivo” (HABERMAS, 1990, p. 499). Como vimos, as tecnologias são inseparáveis dos gestos técnicos e expressivos, podendo integrar-se criativamente na flexibilidade comunicativa do mundo vital, a medida que instigam a construção de jogos de linguagem e a compreensão crítica de si mesmo a partir dos outros.

4.6 Toda performance é reconstrução de percepções = intenção + ação

Com o acima exposto, lembramos que a comunicação enquanto expressão humana de alto teor sensorial/estético e de responsabilidade intelectual é hoje algo vital no mundo globalizado, com reflexos em todos os interstícios da cultura, inclusive na educação. Nessa vertente do trabalho, somos favoráveis à performance como expressão linguística para tentar reconhecer o difícil momento vivido pela humanidade e mostrar como esse conceito se alojou na estética contemporânea. Performances são criadas e recriadas diante dos outros, como forma de estabelecer horizontes de sensibilidade, transformações nos modos de entender e agir, aproximações sobre a realidade, confluências de cultura e sociedade, dando suporte às dimensões da autenticidade dos sujeitos capazes de ação inventiva e dinâmica. A palavra dita (expressa) é uma prática discursiva de um sujeito cuja intencionalidade é o outro interlocutor. Já que ninguém pode propriamente ensinar a performance porque é algo próprio do agente (a não ser como processo de subjugação e desumanização), então, tudo se pode aprender com os outros pela motivação que outros provocam à elaboração da própria aprendizagem.

O entendimento real, que é fruto de um reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, só pode ser obtido mediante um discurso que se expõe permanentemente à competência crítica dos participantes. Para Habermas (1989a, p. 105), "a antecipação de uma situação ideal de fala é a garantia para podermos associar a um consenso alcançado faticamente a pretensão de ser um consenso racional". Dessa lógica do discurso decorrem quatro postulados que supõe a todos os participantes a possibilidade de chegar a um entendimento através de um processo de argumentação, dentre os quais, citamos: O postulado da *igualdade comunicativa*, que garante a igualdade de condições para usar atos de fala comunicativos; O postulado da *igualdade de fala*, garantindo a todos a mesma chance de proceder a interpretações e fazer asserções, recomendações, explicações e justificações, no sentido de problematizar pretensões de validade; O postulado da *veracidade e sinceridade*, que garante a utilização de atos de fala representativos, isto é, capazes de expressar ideias, sentimentos e intenções pessoais particulares; E por fim, o postulado da *correção normativa*, condicionando aos agentes dos discursos a mesma chance de empregar atos de fala regulativos, isto é, de mandar, de opor-se, de permitir e de proibir, de fazer ou retirar promessas (HABERMAS, 1989a, p. 153-154). Portanto, o reconhecimento

intersubjetivo das pretensões de validade de um discurso estabelecido, por intermédio de um exercício racional de argumentação não coercitivo, sempre pressupõe o processo comunicativo com alguém. Da mesma forma, “sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições” (HABERMAS, 1990a, p. 100).

A atitude performativa como (re) construção de percepções em função do dizer-se e do ouvir o outro, configura-se a partir dos fenômenos da cultura, da sociedade e da personalidade humana como revelação comunicativa dos outros e condição inevitável da educação. Por isso, o agir pedagógico só pode revelar-se como ato performativo de justificação humana, uma vez que por ele acionamos a sabedoria, a criatividade, o equilíbrio das emoções, a sensibilidade e a ação cultural na sociedade como um conhecimento do mundo a ser comunicado com e para alguém. Por isso, o critério de racionalidade das ações implica na veracidade de nossas expressões, cuja formação subjetiva da sensibilidade articula o processo educativo. Merleau-Ponty (1975) aposta na criação de sentidos, para ele a única possibilidade expressiva da linguagem, tendo em vista que a palavra seria a modulação da existência que é primariamente da ordem sensível. Assim, atribui o sentido da linguagem na sua própria efetuação (por uma atualização de possibilidades sempre imanente aos próprios signos), sustentando o argumento de que é um campo de produção de sentidos que só pode ser compreendido no próprio exercício da linguagem (oblíqua e autônoma), recusando qualquer transcendência em consonância com a performance. A ação performativa estabelece a comunicação no momento do reconhecimento sensível, em que a intencionalidade singular é provocada e captada pela ação do outro no espaço coletivo, plural e diverso dos sujeitos e do conhecimento.

Freire (1987) criou uma pedagogia fundamentada na ideia de que todos os homens são capazes de aprender por *elos de comunicação* partilhados, cuja intencionalidade é constituída na e pela intersubjetividade e o sucesso da ação é interdependente. Porque “expressar-se expressando o mundo, implica comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo” que abre possibilidades de mundos (FREIRE, 1987, p. 19). O mundo da vida é o horizonte sempre presente, o qual nos envolve de sentido quando agimos. O trabalho pedagógico transforma dialeticamente não apenas o estudante, mas igualmente o professor, visto que levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à

interação humana, à relação com o outro. É na ação interativa e participativa com o outro que reside, em grande parte, a complexidade do trabalho docente de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os agentes, exigindo novas competências para gerir a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando.

Para Habermas (1989), a comunicação é *expressão do mundo da vida* que tem na ação social a função da integração ou da ruptura, cuja força pertence a quem a utiliza. Nessa perspectiva, caberia aos sujeitos da educação se valerem da comunicação como ação e força transformadora da realidade para criarem novas situações de aprendizagem, cuja repercussão e intencionalidade alcança o sujeito que a realiza, gerando envolvimento, expressão, sentimentos e emoções como forma de criação, sinceridade e responsabilidade pelo seu trabalho. A performance dialógica de criação interpessoal solidária fornece aos participantes da comunicação sentido às suas vidas. Como escreve Freire (1987, p. 64), quando “o pensar do educador ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade”, e não em saberes impostos (pensados no isolamento, na torre de marfim), a linguagem atualiza-se e mantém-se aberta à comunicação humana em amplos sentidos. Propõe-se que os sujeitos conheçam com o corpo inteiro e conectem-se com o mundo, também produtor de sentidos inacabados em situações práticas de aprendizagem.

Educar é criar uma situação pedagógica na qual o sujeito aprenda a tomar conhecimento do mundo que o rodeia, a problematizar o mundo e refletir sobre seu lugar nele, a descobrir as possibilidades de reestruturá-lo e atuar performaticamente para atualizá-lo e modificá-lo. A educação precisa ser concebida como uma forma de política cultural (e não como distorção ou limitação da percepção do mundo) onde a pluralidade de discursos e culturas entram em confronto e são acordadas no reconhecimento de desenvolver as diferenças no campo da ação justa e da competência democrática (não guiada apenas pela maioria, mas por razões capazes de gerar consensos qualificados - Habermas). Na linguagem técnica, circunscrita a mera utilização instrumental, colocamos a existência do mundo *fora de nossa ação*, de nossos julgamentos de valor, de nossas percepções, reflexões e realidades humanas subjetivas, ou seja, fora da capacidade de aprender a pensar no seu grau de realização plena de intencionalidade. O sujeito percebe os demais inclusive pelos sons de sua fala, no qual ele tipifica o outro e é capaz de calcular a provável resposta que o outro dará às suas ações e de manter uma comunicação intersubjetiva. Se a intersubjetividade envolve o mundo de interação das pessoas, a ação educativa constitui um dos mais ricos espaços de relações. A

aprendizagem inclui muito mais do que aquilo que o outro está comunicando os gestos, movimentos, expressões faciais e acolhimento (atitude afetiva) abrem perspectivas na intensidade da interação e interferem na ação dialógica. Num ambiente de comunicação intersubjetiva, o envolvimento face a face com outros é a principal forma de encontros sociais vívidos e imediatos.

Freire (1987) defende a tese de que os professores quando trabalham em suas práxis para a mudança e o enfrentamento dos obstáculos sociais, passam a se constituir em atores empenhados em construir uma sociedade mais justa. A qualidade das relações intersubjetivas identificadas pelo mundo da vida influenciam no desempenho de ensino porque transformam os sujeitos anônimos em pessoas alfabetizadas, com respeito por si próprias, pelos outros, tornando-se sabedoras de seus direitos. O cenário atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social e digital, em que todos passam a dividir a cena, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se que os conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas, pois o reconhecimento do outro como ator do teatro da vida vai além do respeito pela diversidade como ato de tolerância, mas afirma que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade. Assim, ler e compartilhar o mundo como ato performativo de reconstrução do saber, como prática de liberdade, afirmando a politicidade do conhecimento são pressupostos pertinentes tanto à Paulo Freire quanto à Jürgen Habermas. A performance configura-se, assim, como uma abertura a diversidades que se emaranham, desestabilizam sentidos sedimentados e descortinam novos e surpreendentes horizontes de significação ambígua.

O conceito de performativo de Habermas esboça um horizonte estético sob aspectos convergentes no horizonte do agir comunicativo, determinando os fenômenos artísticos ora pelo aspecto das relações entre arte, cultura e sociedade no contexto do projeto da modernidade, ora pelos meios da pragmática da linguagem. Na conferência “A modernidade: um projeto inacabado” (primeira publicação em 1980), Habermas traça as bases da integração sistemática da dimensão estética no debate político, sociológico e intelectual, na tentativa de reabilitar o poder das obras de arte voltadas à vida cotidiana e acessível a todos. Habermas (1987) concorda com as reflexões de Adorno sobre o aspecto da modernidade estética (a dinâmica autofágica do seu desenvolvimento como mito voltado contra si mesmo), mas discorda de Adorno e de Marcuse na ênfase dada à unilateralidade da obra de arte (esotérica). A proposta de ação de Habermas recupera as esperanças depositadas por Benjamin numa *iluminação*

*profana*¹⁹⁹. As bases de uma dimensão estética se encontram na obra “Teoria da ação comunicativa” (primeira publicação em 1981), onde é reservado um espaço para a estética na arquitetura da racionalidade comunicativa. Já no início da teoria do agir comunicativo, Habermas (1987, p. 15-16) defende: “a teoria da argumentação assume aqui uma significação especial, pois ela tem a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais de um comportamento explicitamente racional”. Essa teoria da argumentação corresponde à diferenciação interna do conceito de razão na modernidade, que remonta à crítica kantiana (razão de cunho metafísico tradicional), em favor de uma razão formal, cuja unidade se expressa nos diferentes procedimentos pelos quais são justificadas as pretensões de validade dos juízos teóricos, práticos e estéticos. Certamente, a principal contribuição de Habermas para a justificação da estética consiste na introdução da pragmática da argumentação como o fio condutor mais apropriado para que uma racionalidade *prático-estética* possa ser diferenciada ao lado dos outros tipos de racionalidade. Surge daí o desempenho da racionalidade comunicativa como uma *faculdade do juízo inter-racional* com necessidade de comparação e relativização de diferentes padrões de racionalidade e como uma instância capaz de realizar as mediações necessárias à busca de soluções adequadas para os problemas cotidianos. O desempenho argumentativo se dirige para uma racionalidade mais alargada e coerente que engloba núcleos da teoria do conhecimento, do entendimento linguístico, do agir ético e estético. Assim, delineia-se um trabalho reconstrutivo de análise formal-pragmática para dar conta das condições universais e necessárias da validade de proferimentos, do saber pré-teórico (intuitivo, capaz de distinguir entre expressões válidas ou não) de sistemas de regras que estão na base de proferimentos e operações simbólicos (BARBOSA, 2003).

As reconstruções racionais poderão surgir com a pretensão de um saber teórico competitivo mediante argumentos transcendentais fracos, na medida em que desempenha uma função crítica (explicar casos desviantes) e um papel construtivo da validade de proferimentos e práticas relevantes. Servindo-se desses meios, Habermas (1994a) compreende a *validade estética* circunscrita à pragmática linguística e permite assim que se fale legitimamente de uma racionalidade *prático-estética*. Mas suas ideias sobre estética receberam duras críticas de Wellmer (1997) que discordava da

¹⁹⁹ Embora Habermas tenha deixado questões pendentes, ele escreveu com grande sensibilidade sobre algumas das mais importantes questões estéticas presentes nas obras de Kant, Adorno, Marcuse e Benjamin, sobre a crítica de arte como uma das *instituições da esfera pública* e sobre o significado da arte moderna no âmbito das *crises de motivação* no capitalismo tardio.

possibilidade dos juízos estéticos ou das obras de arte serem compreendidas em alguma das três classes dos atos ilocucionários e sua respectiva pretensão de validade. A partir do entendimento linguístico nas estruturas vividas, que permite a equivalência de mundos, a proposta habermasiana é revista no sentido de destranscendentalizar o inteligível kantiano pela aproximação ao mundo vivido e pela visão pragmática do conhecimento que atende as ações vitais. Passa a compreender o campo da ação no movimento das certezas epistêmicas, segundo as quais “os argumentos que nos convencem aqui e agora da verdade de “p” podem se revelar falsos em outra situação epistêmica” (HABERMAS, 2009, p.48). A lógica epistêmica da linguagem requer referências das experiências da ação com o realismo do discurso sobre o mundo, pois o campo da ação precisa ser mediado pela linguagem intersubjetiva como forma de entendimento e transformação da realidade humana (que permite falar sobre as mesmas referências partindo de posições diferenciadas).

Tais objeções de Wellmer ajudaram Habermas a desenvolver a crítica estética em proveito do reconhecimento das obras de arte como portadoras de uma pretensão de validade específica, admitindo inclusive a legitimidade do termo discurso estético, até então restrito à esfera teórica e prática. Esses argumentos foram acolhidos por Habermas, assimilados, reformulados e respondidos na indicação de que um certo tipo de *conhecer* se encontra objetivado nas obras de arte, como algo distinto da preferência meramente subjetiva, mas que vincula os juízos de gosto a uma pretensão criticável que pressupõe padrões não-arbitrários para o juízo estético. Daí a crítica da arte desenvolveu formas de argumentação que a diferenciam especificamente das formas de discurso teórico ou nas representações legais ou morais, mas que são também falíveis e criticáveis e requerem interpretação, avaliação e mesmo verbalização (*Versprachlichung*) do seu conteúdo semântico que repousa sobre areia movediça. Sob o efeito das críticas de Wellmer²⁰⁰, Habermas reconstrói pela pragmática da argumentação, a *verdade estética* em Adorno, cuja discussão filosófica sobre as obras de arte erguem pretensões a respeito de sua unidade (harmonia, *Stimmigkeit*), sua autenticidade e o êxito de suas expressões, pelas quais podem falhar. Por essa razão,

²⁰⁰ A. Wellmer (1997) mostrou que a harmonia de uma obra de arte, a chamada verdade artística, não se deixa reduzir à autenticidade ou à veracidade. Para Wellmer, os discursos estéticos não se concentram na validade de enunciados ou na correção de ações, mas no sentido e no êxito de objetos estéticos (sua pretensão de validade estética). Com isso, ele rompe com a direção estético-expressiva de Habermas na medida em que desvincula o conceito de “pretensão de validade” do seu âmbito de origem (a análise dos atos de fala) e toma os próprios objetos estéticos como portadores de uma pretensão de validade específica.

Habermas defende uma lógica pragmática de argumentação como fio condutor mais apropriado através do qual o tipo de racionalidade *prático-estética* pode se legitimar. De acordo com suas palavras:

A “validade” ou “unidade” estética que atribuímos a uma obra refere-se ao seu poder singularmente iluminador de abrir nossos olhos para o que nos parece familiar, para revelar de novo uma realidade aparentemente familiar. Essa pretensão de validade se oferece reconhecidamente como um potencial de “verdade” que só pode ser liberado em toda a complexidade da experiência da vida; portanto, esse “potencial de verdade” não pode estar conectado (ou aliás identificado) com apenas uma das três pretensões de validade constitutivas da ação comunicativa, como anteriormente estive inclinado a sustentar (HABERMAS, 1994a, p. 203).

A dimensão performativa para Habermas é gerada na ação comunicativa, e não se reduz à autenticidade ou à veracidade, mas integra todas as esferas da razão na relação mútua existente no mundo, estimulada pela experiência estética. Habermas (1990) observa que a racionalidade comunicativa encontra os seus padrões no procedimento argumentativo do resgate de pretensões à verdade proposicional, à correção normativa, à veracidade subjetiva e à harmonia (*Stimmigkeit*) estética. Na verdade, Habermas jamais ignorou a complexidade das questões de gosto, irreduzíveis ao modo de tratamento teórico ou prático (reducionista e unilateral), tanto que aceita as sugestões de Wellmer e Seel, admitindo uma estética expressivista compreendida pela validade tanto do juízo estético quanto das obras de arte, como um jogo entre a autenticidade da expressão (proferimentos expressivos) e a adequação normativa (proferimentos normativos).

Na obra *O discurso filosófico da modernidade* (primeira publicação em 1984), Habermas (1990) expõe como a modernidade surge enquanto tema filosófico no final do século XVIII e defende que o discurso filosófico e o discurso estético da modernidade se cruzam e coincidem um com o outro. Habermas considera o estético sob o aspecto da função linguístico-poética de abertura ao mundo. E argumenta que o uso literário da linguagem é aquele no qual a função poética (processo reflexivo da linguagem sobre si mesma) predomina sobre as demais (constatativa, regulativa e expressiva). Através de uma reformulação pragmático-linguística, o autor aponta ainda como as contribuições das obras de arte estão sutilmente conectadas à possibilidade de liberar os potenciais semânticos e torná-los intersubjetivamente disponíveis, pois depende da competência com a qual elas renovam a força da linguagem que nos abre o mundo. De modo geral,

as longas passagens de Habermas (1987, 1990, 1994a) dedicadas à racionalidade estética defendem o potencial emancipatório da experiência estética cotidiana como potencial à superação das aporias da modernidade, que reduz o performativo à instrumentalidade moderna tornada autônoma da prática comunicativa cotidiana.

A reconstrução da esfera performativa em Habermas como uma esfera axiológica e um complexo de saber autônomo proveniente da dissolução das imagens tradicionais do mundo e característicos da modernidade cultural, não são desenvolvimentos lineares, mas processos de aprendizado imanentes à história interna da ciência, da moral e da arte. Esse subsídio elucidada a potencialidade de efeitos morais, éticos e estéticos de uma racionalidade comunicativa da experiência estética, reconhecidamente performativa, de potencial inaugurador de normas de ação. Para transitar nessa teoria performativa entra em jogo o nexos entre o estético e todo o espectro da razão prática. Com a performance tomada como desempenho linguístico-expressivo formam-se esferas culturais de valor que possibilitam processos de aprendizado de problemas teóricos, estéticos e prático-morais nas instâncias formativas pelo uso de argumentos (no qual a força estruturante da linguagem de abertura do mundo legisla). Habermas admite a impossibilidade de incluir os interesses de todos pelas condições idealizadas e consensuais de linguagem, afirmando a necessidade de uma posição performativa para fazer frente às condições pragmatizadas de um mundo linguístico complexo e coercitivo. O que interessa a Habermas (2009, p. 249) “na transição do agir para o discurso, o ter-por-verdadeiro inicialmente ingênuo se liberta do modo da certeza da ação e toma a forma de um enunciado hipotético, cuja validade fica suspensa durante o discurso”. As certezas da ação tomadas como tradição de um saber partilhado encontram no discurso a possibilidade de renovação e se transformam em legitimação do processo discursivo quando reingressados no contexto da ação. Habermas (2009) afirma que a diversidade cultural não afasta o processo de universalização, mas é condição necessária ao diálogo intercultural. A proposta do autor permite produzir a unidade no entendimento das diferentes manifestações, tratando um horizonte performativo ligado a um realismo fraco (linguístico), que se coloca como a condição de possibilidade às relações humanas e democráticas (objetivas, legais, morais e estéticas). Contudo, Habermas reconhece que a performance deve estar ligada às intuições presentes no mundo vivido, num processo validado por um mundo pragmático por excelência e comum a todos. Trata-se de uma performance racionalmente motivada pelo realismo pragmático constituinte das experiências cotidianas, a partir de diferentes ações. Habermas (2009) rompe com a

ideia de que a verdade está ligada com a justificação e leva o discurso performativo a se reinventar, constantemente, em sua relação com o mundo que é resistente aos tempos.

Para que uma justificação performativa possa se tornar verdadeira é necessário transformar as certezas da ação em problematizações e sustentá-las em ações no discurso reinstalado. Nesse sentido, a educação sob a emergência performativa não está mais presa na consciência (transcendental kantiano), mas relativizada nas relações linguísticas dos contextos de ação no mundo, cuja resistência se apresenta como aprendizagem e como procedimento que resolve problemas das diferentes ações educativas. Mesmo que a ação educacional seja plural nas interpretações e nos jogos de linguagem, essa só se sustenta guiada por estruturas linguísticas de aprendizagem, que se apresentam como condições necessárias ao entendimento, garantindo a flexibilização frente às demandas do vivido e uma sustentação como entidade do sistema. A performance parte de uma pragmática orientada nas ações, de maneira a incluir dialogicamente o outro (excluído), através de estruturas de aprendizagem que produzem novas formas de vida, elaborando, a partir das experiências performáticas, um saber sempre mais complexo e elaborado. A performance é uma alternativa viável para pensar o singular na diversidade de ações, dando conta do pluralismo teórico e interpretativo próprio do pensamento educacional contemporâneo. Na vivência formativa os educadores se movem pelas experiências performativas da vida, reconstruindo as razões tornadas problemáticas nas condições realistas da linguagem, o que pode oferecer à educação apoio para lidar com as exigências cada vez mais acentuadas no campo da formação humana. Se a performance na educação sofreu reduções com o idealismo, o cientificismo ou o tecnicismo linguístico, com a pragmática do mundo vivido ela reinstala um sentido que permite a melhoria das nossas relações. As certezas performativas abaladas se colocam como pano de fundo dos novos argumentos que serão reintegrados e melhorados no campo da ação educativa.

Pode-se dizer que a proposta de inserir a performance como dimensão formativa voltada para o discurso vital, permite que a educação conheça as racionalidades de suas próprias ações e se organize na aceitação da multiplicidade de vozes e da atitude de intercâmbio reversível de perspectivas epistêmico-pragmáticas de entendimento. É na qualidade de participantes nas decisões que somos convidados a alcançar a instância do performativo ligado ao campo da ação, no qual a educação pode acontecer enquanto fenômeno evolutivo, comunicativo e crítico da humanidade, atribuindo aos processos de aprendizagem a práxis educativa (HABERMAS, 1989a, p. 498). A tarefa da educação

admitida na perspectiva da competência comunicativa de Habermas indica um caminho de responsabilidade pelo agir voltado ao entendimento e à emancipação, afirmando a humanidade através do aperfeiçoamento comunicativo das ações em um processo cooperativo de aprendizagem. Para Habermas, o contexto da interação permite compor uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo, que pressupõe uma práxis educativa emancipatória, pois é da correspondência estrutural entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que inferimos ações vitais da cultura, sociedade e personalidade diretamente relacionadas ao agir comunicativo da educação.

4.7 Refletindo a questão da performance na formação do professor

Desde Aristóteles é postulado que a linguagem é própria ao homem, é o ser vivente que fala, é uma faculdade de linguagem que o homem possui, algo real, algo que temos. Também a linguagem é um objeto de nosso saber e matéria prima para nossas ações de expressar, comunicar, representar, insultar, prometer ou persuadir. No entanto, aprender linguisticamente falando não é apenas adquirir ferramentas para a expressão ou para a comunicação, nem só um sistema de signos utilizado para a representação da realidade ou para a expressão de sentido. Sabemos que é impossível definir um professor performativo, dado o caráter fronteiro e aberto do conceito, mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos, sugerindo disposições que caracterizam as culturas profissionais (movimentos pessoais e profissionais de princípios, de valores, da inclusão social, da diversidade cultural) e os sentidos do trabalho pedagógico nas sociedades contemporâneas. O problema em estabelecer uma definição sobre o que é um professor performativo está no fato de que durante muito tempo procurou-se na educação os atributos que definiam o *bom professor* e recaiu-se em abordagens homogeneizantes e impositivas. Como bem argumenta Nóvoa (2009), na segunda metade do século XX, a trilogia *saber (conhecimentos)*, *saber-fazer (capacidades)*, *saber-ser (atitudes, razões)*, foi consolidada com grande sucesso. Assim como se seguiu pelos anos 90, com o uso do termo *competências*, que assumiu um papel de destaque na reflexão teórico e nas reformas educativas. Philippe Perrenoud (1998) contribuiu com o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Apesar dos incessantes esforços de reelaboração, este conceito não conseguiu libertar-se de suas origens

comportamentalistas e técnico-instrumental da ação pedagógica. As propostas seguintes sobre a formação de professores, embora genéricas, podem inspirar uma revisão dos programas deliberativos e das práticas de formação, rumo a uma reflexão que permita transformar a prática em conhecimento expressivo mais presente, humano e relacional, enfim, em práticas de autoformação e de autocrítica. Na *esfera pública de ação* é necessário que as diversas entidades educativas tenham visibilidade social e uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos pedagógicos (HABERMAS, 1989). Afinal, a concretização desta mudança estrutural exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública.

Como já foi dito anteriormente, os discursos teóricos, práticos e estéticos se entrecruzam e se diferenciam de muitos modos, mas na educação há uma primazia dos discursos teóricos (enunciados, explicações e interpretações válidos) sobre os discursos práticos (ações, atitudes e decisões corretas) e estéticos (percepções e expressões estéticas). Mas, dentro de cada um dos diferentes discursos, a performance se encontra sempre, ao menos potencialmente, trançada de muitos modos. Nesse caso, os argumentos adquirem o sentido da presença de pontos de vista e pressuposições que, em caso de dúvida, podem tornar necessária a transição para uma outra forma de atuação. Mas é precisamente a vinculação interna entre as distintas formas de argumentação o que compreende a performance (de potencial formativo) com a ajuda de uma tipologia de pretensões de validade (verdade proposicional, correção moral, veracidade expressiva) fundada de modo pragmático-universal. A inquietude contemporânea com relação à linguagem teve sua radicalização com a teoria da ação comunicativa de Habermas, que atingiu o horizonte da vida social conectando linguagem, conhecimento e humanização (relações éticas, morais e sociais).

A educação, enquanto um campo pragmático, vivencia os momentos em que a recusa de uma pessoa na sua singularidade pode causar prejuízos à formação. Como vimos, a teoria da educação clássica formulada sobretudo por Kant, no século XVIII, tematiza a subjetividade a partir do princípio da autonomia ou autodeterminação racional e da realização dessa autonomia pela educação (princípio da unidade das diferenças da humanidade como um todo). Nessa concepção, a educação é a capacidade pressuposta para a autonomia não apenas na particularidade subjetiva, mas mediada na relação com o mundo, com um universal externo a si mesmo. Como sabemos, a relação entre performance e educação se torna problemática pelos motivos anteriormente

expostos que envolvem o limite entre performance e perturbação da comunicação (isolamento dos sujeitos, alienação instrumental). Os novos caminhos e questionamentos da performance na educação se dão a partir da reconstrução e da diversidade interpretativa e cultural, que vão recontextualizá-la de modo não linear. Segundo a nossa hipótese, a performance se realiza na medida em que vai sendo reinterpretada pela frequente exigência de revisão de conceitos que é feita à educação em relação às diferenças e à imaginação, como algo inerente à condição humana, para uma revisão de posições e retomada da importância do reconhecimento do outro, do diálogo, do sensível ao que há de estratégico e ideológico nas ações pedagógicas. Pensar a educação significa possibilitar uma dialogicidade em que possamos estabelecer uma abertura para o outro no engajamento particular com a diferença. Mas a abertura para as exigências éticas e pluralistas não significa negar a dimensão do universalismo enquanto individualismo igualitário, como nos ensina a tradição que vai de Kant a Habermas.

A possibilidade de ação humana almejada pela performance parece paradoxal quando analisada à luz dos avanços tecnológicos, de efeitos contraditórios da ação do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Como chama a atenção Santos (2003, p. 14):

Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interativa libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear [...].

Performance sempre implica elementos não-controláveis, que se furtam ao planejamento controlado, o que é próprio do processo educativo como processo de subjetivação e efetividade da ação dialética. Esse jogo de discursos implica na aceitação de que cada processo de aprendizagem (especialmente do professor visto como autoridade) precisa ser tomado como situação de recriação do conhecimento performativo, como possibilidade de revisão do saber, de reaprendizagem, configurando-se no reconhecimento intersubjetivo da voz de todos os falantes na sala de aula (HABERMAS, 1989). Em outros termos, todo conhecimento necessita de assentimento no nível das subjetividades para validar-se e, especialmente, para ser aprendido e vivificado na subjetividade de cada ator, afinal, “processos de formação e

de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (HABERMAS, 1990a, p. 102).

Com tais distinções fundadas na teoria dos atos de fala é possível compreender que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento”, empregam o saber e decidem sobre o sentido da racionalidade, que serve para o sucesso da ação (HABERMAS, 1987, p. 24). O fortalecimento da competência comunicativa poderá tornar os sujeitos competentes para o enfrentamento de desafios conflituosos e contingentes da educação, oportunizando o desenvolvimento de novos projetos educativos construídos colaborativamente e um processo de reconstrução permanente das condições de formação intersubjetiva. Nas páginas seguintes iremos concentrar nossa atenção nas ligações que o agir linguístico assume em interações mediadas pela participação, ao menos virtual, da prática comunicativa na dimensão do tempo.

4.8 A virtualidade da performance no tempo



Figura 4 - *A persistência da Memória* (1931) - Salvador Dalí

A questão do tempo é uma preocupação humana mobilizada na obra surrealista de Salvador Dalí, mostrando a flacidez dos relógios dependurados e escorrendo, onde se processa e atua a mesma força vital, criadora e plástica, tal qual a compreensão do tempo na modernidade que desmancha a realidade. O quadro de Dalí mostra um tempo flexível, maleável, relativo, onde passado e presente se fundem. “Essa compreensão do tempo radicalizada no surrealismo, justifica a afinidade entre a modernidade e a moda”, revelada neste movimento artístico que pretendeu uma integração prematura da arte

com a vida (HABERMAS, 1990, p. 15). Tal produção artística reproduz uma atmosfera inquietante de linguagem que funde sonho e realidade, dando a ideia de que o tempo rompe com as percepções convencionais da realidade. A arte denota um processo de fazer e obrar que contribuiu muito para desinstalar lugares fixos no campo das humanidades²⁰¹, aparecendo o movimento na imagem, efeitos das rupturas e descontinuidades de linguagens (referentes ao outro da razão) que passaram a expressar as mudanças temporais produzidas pelo progresso da tecnologia (manifestado no ícone da velocidade). A performance expressa esse universo intenso da arte inscrita no mundo e assume o sensível como presença, aparição²⁰² multifacetada, que não pode ser dita a partir de um conceito linear, pois é um círculo aberto, um universo cuja plasticidade se oferece ao mundo como permanente abertura. A performance enquanto constituição antropológica é um produto do humano enraizado na concretude do mundo e necessita da participação para realizar-se. Podemos fazer uma analogia com a obra de Dalí para mostrar que até hoje a pior maneira de enfrentar os debates educativos, segundo António Nóvoa (2009), é seguir os ditames amorfos da moda (onde a própria linguagem é banalizada). Tal sentimento pode ser trazido e discutido em relação ao que se avançou nas percepções da interface entre tempo e linguagem, sob a dimensão da performance.

A educação é permeada por uma infinidade de problemáticas que remetem ao campo da performance como o tempo de indeterminação das relações humanas, pois nem sempre precisamos confiar antropológicamente em nossas tradições (HABERMAS, 1987). A preocupação com as artes de bem ensinar sempre foi uma das motivações da docência. Porém, há uma disritmia entre os tempos predefinidos da matéria (aulas onde se explica tudo de forma disciplinar, menos a própria vida), os tempos de aprender dos educandos e de ensinar dos mestres. Educar exige fina sensibilidade para lidar com o tempo humano (adequado a cada sujeito, para saber o que ensinar e em que tempos) como convívio formador do desenvolvimento coletivo e das aprendizagens. É o reconhecimento do caráter ativo, histórico, criativo, cultural e seletivo do processo humano de aprender que nos obriga a não esquecer que as aprendizagens se constroem em contextos múltiplos e variáveis ao longo da vida.

²⁰¹ A dessacralização da arte e a conseqüente destruição de sua aura foi iniciada pelas vanguardas artísticas do começo do século XX e radicalizou-se a partir da segunda metade do século, sob o impacto das formas industriais de produção de bens culturais (BENJAMIN, 1994).

²⁰² Hannah Arendt (2005) confere ao termo *aparición* o sentido aristotélico de reconhecimento público, dada a presença, intervenção e atuação social do sujeito no mundo.

Vivemos o tempo²⁰³ que colocou em cena as revoluções tecnológicas onde a contingência vivida se tornou uma transitoriedade que se desdobra na companhia dos outros nas interlocuções (de mundos) humanas. Seu protótipo foi o iluminismo filosófico, que inaugurou a crença no progresso científico, político, social, moral e econômico contra o obscurantismo do passado, trazendo a ideia de superioridade do presente em relação ao passado. Habermas (1989a) revela uma preocupação com as redes de comunicação que avançam como uma racionalidade sistêmica na produção de imagens, transformando o conhecimento e a arte em mercadoria. Na atualidade os próprios conteúdos culturais encontram-se virtualizados nas redes de informações, sendo que a ciência e a técnica, transformadas pelas tecnologias virtuais, modificam o mundo do trabalho em atividades cada vez mais abstratas, concentradas em serviços que transformam o conceito de mera produção no binômio trabalho e interação (MARTINI, 2007). A cultura que vive nessa forma de comunicação parece não exigir mais a necessidade de um processo de formação mediado dialogicamente pelo educador/professor. Mas nesse debate sobre o virtual na formação pedagógica cabe a pergunta: Como elaborar uma dinâmica cognitiva e estética que liga o virtual ao campo do sentido da formação humana se os educadores têm sido preparados reducionisticamente pelo domínio da tecnologia (mera técnica)? Podemos responder a questão com Martini (2005, p. 20) quando afirma que “é possível reencantar a ação educativa na era da técnica se nos dispusermos a perguntar como as novas redes de informação poderão nos levar a pensar e convidar nossos alunos a pensar”. Isso implica que os agentes educativos arrisquem-se na linguagem para questionar e compartilhar saberes expressivos e um fazer que cria laços sensíveis e de comunicação entre os participantes. A saída apresentada por Habermas é de que o clássico processo de formação seja substituído por aprendizagens sociais onde se possa discutir o sentido e a validade das pretensões de racionalidade que asseguram a veracidade (autêntica expressão da subjetividade), a validade (normas de convivência) e a verdade (dimensão

²⁰³ Trata-se do tempo tal como é vivido, do tempo relacional com o outro da formação intersubjetiva, e não do tempo cronológico da percepção limitada da vida humana, expresso em termos de datas precisas. Daí que o tempo da formação é o tempo da performance, o *tempo do agora* na multiplicidade da vida. Desde Aristóteles o tempo é pensado e vinculado ao movimento contínuo, às mudanças e deslocamentos de estados das coisas e dos seres. Tempo é um instante da percepção sensível, cheio de ambivalência, plasticidade, um movimento que demanda corporeidades que se relacionam performativamente. Sobre o assunto consultar: MOURA, Rosana Silva de. *A experiência do 'tempo do agora', educação e reconhecimento social* [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Resumidamente, esta tese discute o fenômeno do reconhecimento do outro como experiência temporal que nos é dada enquanto educação.

cognitiva), formando com essas pretensões uma rede de sentido performativo que pode ser virtualizada.

A partir da redescoberta do fôlego humanista que motivou as investidas estéticas, científicas e técnicas dos tempos modernos (HABERMAS, 1990), emerge um tempo em que as performances tornam-se grandes referências no processo de construção do mundo, colocando em jogo as instâncias articuladoras da sensibilidade crítica e da linguagem criativa como desafios ao exercício das práticas pedagógicas. Ao que tudo indica, a comunicação promove a abertura temporal do sujeito, na qualidade de reintroduzir as ações educativas no âmbito social. “À consciência moderna do tempo deve-se também a definição de que a práxis está orientada para o futuro e produz o novo. Ao tomar a iniciativa, aquele que age transcende todas as determinações dadas e constrói um novo começo” (HABERMAS, 1990, p. 457).

Na atitude performativa as pretensões de validade dos enunciados, enquanto pretensões submetidas à crítica transcendem o espaço e o tempo, pois os intérpretes não apenas renunciam à posição de superioridade, em face de seu domínio de objetos, mas confrontam-se com a questão de como superar a dependência de sua interpretação ao contexto (HABERMAS, 1989). A relação de horizontalidade e provisoriedade entre tempo e performance revelam mais do que a simples e linear acumulação de habilidades/competências (DEMO, 2010), revelam também o reconhecimento das dimensões comunicativas plenas de sentido e significação e, por isso, ativas, criativas, múltiplas, fluidas, contraditórias, colaborativas e sempre incompletas do agir humano. Como sugere Hermann (2005, p.14), a “emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral”. Em outras palavras, a beleza misteriosa que a vida humana confere ao presente é referendada por Habermas (1990) quando cita a atualidade de Baudelaire com relação à experiência estética como autocompreensão da modernidade. A modernidade expressa o transitório, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno imutável, adaptado e apropriado à natureza humana. Nesse contexto, a obra de arte ocupa a intersecção entre atualidade e eternidade, encontra-se sob o signo da união do autêntico com o efêmero, e ambas se amalgamam e se atualizam como uma performance manifestada com meios provocativos e problemáticos no tempo presente. A autorrealização expressiva torna-se o princípio de uma arte performativa que se apresenta como forma de vida (válida por pretensões de validade), reivindicando o

reconhecimento e a validade por todos (com direito à crítica) como algo legítimo à autonomia da ação, para respondermos pelo que fazemos (autoavaliação crítica).

Essa perspectiva abriu-se com a modernidade estética para a força subversiva de uma resistência normativa que “na revalorização do transitório, na celebração do dinamismo e no enaltecimento da atualidade e do novo expressa-se uma consciência de tempo motivada esteticamente, a nostalgia de um presente imaculado e interrompido” (HABERMAS, 1990, p. 175). Sem dúvida o nosso tempo prefere a cópia ao original (legítimo, inédito), a representação à realidade, o ter ao ser. Em virtude disso, é necessário pensar a performance na formação de professores como uma nova racionalidade que abre potencialidades para uma experiência sensível e dialógica, atuando com estranhamento aos moldes de agir e pensar tradicionais, possibilitando uma abertura ao desconhecido e ao impensado. O potencial sensível visto como uma racionalidade processual acolhe a estética como possibilidade de uma experiência de aprendizado plural, que ancora a unidade da razão teórica e da razão prática no estético, pois “só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças” (HERMANN, 2004, p.364). Em outra obra, Hermann (2005, p. 62) novamente afirma:

A estética instaura a força persuasiva do projeto educativo, contra uma normatividade ética abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos. Educado pelo estético, o homem não despreza os sentimentos e impulsos provenientes da vida sensível, mas eleva-se à vida moral. A arte é o próprio *médium* da liberdade.

É através do jogo performativo que atingimos a plenitude da realização humana em todas as dimensões de nossa vida. Há uma tendência contemporânea nos processos formativos de ocorrer estreitamento da imaginação e das fronteiras da arte, uma restrição no sentido de atender a finalidade da ciência voltada para o mercado. Em linhas gerais, a performance na educação originou-se associada à humanidade e perfectibilidade das ações (esclarecimento, virtude). No final do século XIX, ela é compreendida como bem (particular, eticidade) e valor do mundo da vida (justiça, moralidade), e a partir do século XX aparecem tentativas de substituí-la por conceitos como desenvolvimento, qualificação e identidade do eu, sofrendo, dessa forma, uma trivialização e estabilização de suas fronteiras.

Como disse Austin (1990), uma análise da linguagem não é de modo algum considerada como um fim em si, mas precisa levar em conta o fato de que as distinções linguísticas são provenientes de um procedimento de escolha histórico que nos ensina, na discussão incessante com o mundo à nossa volta, a colocar em ação a *linguagem* do modo mais eficiente possível. Na perspectiva apresentada por Martini (2005), a seguinte questão crítica foi lançada: na era da técnica o trabalho do professor ainda faz sentido?

Podemos responder que na medida em que transformamos nossas práticas em exercícios reflexivos e criativos e estivermos em abertura para a comunicação, tentando não apenas dominar as tecnologias virtuais como simples ferramentas, mas como maneiras de ensaiar novas experiências culturais, estaremos participando de um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interativa que mimetiza formas reais por meio das virtuais (MARTINI, 2005, p. 20).

Dialeticamente falando, a ação performativa traz em si a relação ativa com a vida onde o sujeito constrói seu futuro pela ação, no sentido do jogo intrínseco ao humano (que instiga sempre novas ações sujeitas à mutabilidade e ao erro). A performance é uma alternativa para pensar a emancipação humana numa perspectiva diferente, que envolve pensar o processo educacional na criticidade e participação de todos, através da problematização das práticas vitais. Na próxima seção, procuramos desenvolver melhor a tese de que a performance se aproxima das necessidades constitutivas da ação pedagógica, cultivando uma preocupação ampliada no reaprender como horizonte de realização humana.

4.9 O que ainda podemos esperar da performance?

Embora a noção de racionalidade estético-expressiva tenha sua origem na racionalidade comunicativa, cunhada no expressamente intramundano e, ao mesmo tempo, na vontade de transcender a dimensão estética do cotidiano da vida em favor de uma diferenciação inédita e singular do conhecimento, o caráter paradoxal da performance permanece não resolvido até hoje. Como definir, afinal, o estético da performance que desloca o sujeito de sua percepção e atitude habituais, retirando-o dos limites do mundo conhecido? Podemos dizer que a performance enquanto compreensão da dimensão estética dos fenômenos comunicativos tem uma função expressiva,

destinada principalmente ao uso privado e se manifesta através de um ato de fala no qual a verdade da proposição é pressuposta, possuindo uma natureza argumentativa manifestada publicamente no campo das disputas em torno da arte. Com o paradigma da intercompreensão, Habermas aposta no descentramento do processo de construção do conhecimento, uma vez que na comunicação estão lançados os fundamentos das ações pelas quais o homem é educado. Essa competência comunicativa articula-se para além da estrutura gramatical e semântica, pois o ato de fala imprime uma relação ampliada como expressão de realização dos três mundos implícitos nas pretensões de validade. Ainda que a estética na educação não seja mais eleita como o modelo da experiência autêntica, ela parece ter sido muito rapidamente empurrada para o domínio do julgamento de gosto e aprisionada nos limites do sentido institucionalizado. Se é verdade que o mundo é feito de mundos estéticos, então o transformável é o esteticamente desdobrável na interatividade linguística dos mundos, que não nos retira do mundo que habitamos, mas que nele entreabre um outro mundo. Acreditamos que na passagem de Habermas (1990, p. 194-196) fica clara a ideia de uma “polaridade repleta de tensões entre a função poética e descobridora do mundo e as funções prosaicas e intramundanas da linguagem”, reivindicando que a função poética deve encontrar seu “ponto de apoio no processo comprovativo da práxis intramundana”. Quando Habermas fala nessas tensões, não é somente para evitar a estetização exacerbada da linguagem, mas para requerer que as linguagens estéticas de abertura e criadoras de mundos se legitimem no interior das regras da ação comunicativa.

A partir das escolhas feitas constatamos que no interior da ação performativa ressoa um discurso filosófico, humanista e político que intervém na produção de sentidos educativos, marcados por aprendizados, por inquietações, por buscas teóricas intermináveis. Via de regra, Habermas (1997) mantém vivas as esperanças e preocupações desenvolvidas por Adorno nos potenciais estéticos e revolucionários do conhecimento, pois vê uma descentração no processo de aprendizado (*simpatia* existencial e afetiva pelo outro), que possibilita experienciar a relação com o mundo como algo significativo e prazeroso, desempenhado pela sensibilidade nos acontecimentos interativos. Entretanto, Habermas discorda da posição de Adorno em relação a força da *mimesis* da arte como atenuante do excesso da racionalidade instrumental, porque entende que é impossível a sustentação deste discurso fora do vínculo com a própria racionalidade. Com a discussão sobre *mimesis*, Adorno supostamente oferece a possibilidade de um relacionamento com o que está fora do

processo coercitivo da racionalidade (motivação utópica), como se a *arquitetura mimética pudesse referendar ações livres da coação sistêmica*. Habermas acusa Adorno de comprometer-se com o discurso da repetição e redundância próprio ao paradigma da consciência, porque Adorno tenta absolutizar deficitariamente o conhecimento estético sobre os demais âmbitos da racionalidade (como já acontece com o cognitivo-instrumental em detrimento do moral e expressivo). Nesse raciocínio, Habermas utiliza uma passagem de Albrecht Wellmer para ilustrar o paradoxo desse pensamento em termos da polaridade sujeito e objeto. Com isso, a filosofia de Adorno “não pode reconhecer, por trás de funções objetivadoras da linguagem, desempenhos comunicativos que constituem a condição de sua própria possibilidade. Por essa razão, só pode entender o mimetismo como a outra face da racionalidade” (HABERMAS, 1997, p. 131).

Seguindo o raciocínio, Habermas defende que para não incorrer em autocontradição performativa, a *mimesis* deve ir além da dimensão unicamente estética e adquirir uma conotação mais ampla de racionalidade - que é a argumentativa, visto que *já existe um momento mimético em práticas diárias de comunicação, e não meramente na arte*. Então, Habermas tenta pelo viés pragmático da linguagem salvar o *telos* racional do conhecimento estético adorniano, reconstruindo o núcleo utópico da *mimesis*, através do melhor argumento presente nos *potenciais de experiência que remetem à condição utópica da sociedade liberada* (HABERMAS, 1990, p. 197). A perspectiva da intersubjetividade e do outro em Habermas não se dá através do relacionamento sujeito e objeto, mediado pela via estética, mas na performance (realização comunicativa) que promove a reconciliação entre os sujeitos. As prerrogativas suscitadas pela questão da *mimesis* em Habermas nos dizem que Adorno advoga sem descanso em torno do não-idêntico, mas também nos sugere o seguinte:

Nesse pensamento está impressa de modo indelével a experiência do emigrante, o qual somente por acaso escapou da destruição dos campos de concentração. [...] Eu sabia que nós, apesar de tudo, tínhamos que continuar a viver com medo de regressões e, mesmo assim, tentar ir para frente. Desde essa época eu estou [...] à procura dos vestígios de uma razão que reconduza, sem apagar as distâncias, que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador, que entre estranhos torne reconhecível o que é comum, mas deixe ao outro sua alteridade (HABERMAS, 1993b, p 112).

A performance desempenha aí um papel autoformativo interessante (sem conscientizadores, mas com participantes de processos de aprendizado), auxiliando na reconciliação entre os atores do discurso através da *mimesis* comunicativa. A crítica habermasiana representada pela pragmática ao argumento da *mimesis* adorniana, como processo de aprendizagem puramente estético, surge como necessidade de resposta à crise contemporânea. Como defende Trevisan (2000), Habermas refere-se à *mimesis* no sentido próprio à dimensão pragmática da estética, derivada da experiência intersubjetivamente partilhada, que é uma ação linguístico-expressiva (performativa), pois estabelece um vínculo com o novo que advém no momento presente. A racionalidade comunicativa experimentada com os potenciais expressivos que estavam contidos na arte, são necessários à tarefa educativa para estimular e motivar a humanidade na busca da felicidade da atuação (desenvolvimento harmônico das dimensões humanas). E aqui, a incorporação da utopia da performance como um anseio intramundano é a garantia de que a teoria do agir comunicativo não recaia no discurso positivista da reificação da formação humana. A reflexão encontra na performance uma das dimensões estéticas do outro e da diferença esquecidas no discurso moderno da identidade, pois como justifica Rouanet (1987, p. 343), “a arte tem um potencial explosivo e não pode ser vista apenas como o reduto de uma *mimesis* perdida”. A esfera do estético compreendida a partir de uma ação performativa que afeta diferentes manifestações pessoais e concretas passa a pertencer às práticas comunicativas diárias. Podemos dizer que a performance no contexto da arte moderna “[...] acolhe a utopia que se torna realidade sob o ponto de vista das forças miméticas sublimadas no trabalho de arte, que encontram ressonância nas relações miméticas de uma intersubjetividade equilibrada e não distorcida da vida diária” (HABERMAS, 1994a, p. 321). Resumidamente, a compreensão de que a formação educativa comporta uma instância não reprodutivista, a saber, performativa, colabora na superação dos limites à atuação pedagógica racionalizada e retira a pedagogia de sua aplicação imediata seguindo os elementos da lógica sistêmica.

Freire e Habermas permaneceram capazes de aprender e abertos à argumentação, manifestamente dispostos a colocarem em dúvida suas teorias em termos argumentativos. Chegamos ao ponto no qual a docência exige um profissionalismo conectado aos pressupostos de uma realidade complexa e movente, não possuindo apenas um domínio de conhecimento a ser transmitido, mas inserido num processo pedagógico performativo, rompendo com uma pedagogia tradicional que tende a cercar

a ação comunicativa. Tendo por base os pressupostos da racionalidade comunicativa o professor tem possibilidades de expandir os horizontes culturais, relacionais e expressivos, retraindo os conhecimentos e os modos de ser e se expressar.

Neste domínio de perceber o outro é instaurada a necessidade da ética e imposta a responsabilidade do agir no mundo, que gera uma percepção mais crítica em torno do estar no mundo. Atuar implica a prática de avaliar a intervenção. “Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja apreendido pelo aluno sem que ele tenha sido por ele apreendido” (FREIRE, 2000, p. 55). A história feita por nós e que nos refaz é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo (porque somos condicionados e não determinados). Mas é possível a atualização do conceito de performance de modo que se mostre produtivo à validade (não pretensão ao poder) para tratar de problemas e ações educacionais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o próprio título da tese sugere *Aporias*²⁰⁴ *da performance na educação* nos remete para uma atitude de pensar como movimento contraditório, de revisão, de atualização, de enfrentar conflitos, situando-se num meio-termo. Talvez numa tentativa de transmitir as ambiguidades epistemológicas contemporâneas da práxis educativa como expressão estética das relações interpessoais e instrumento de poder no campo formativo e produtivo (pressupõem uma maneira institucionalizada de proceder). Tal racionalidade performativa transita nas diferentes instâncias da ação humana e numa teoria comunicativa da experiência estética que não pode recair no extremo do expressivismo (substituindo ou negando as razões técnicas, que são parte dela) ou na adequação a restritas aspirações profissionalizantes (como um fim em si mesmo, desvinculado das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientar a dimensão pedagógica). Nesse sentido, a virada linguística afeta o conjunto das nossas relações com o cotidiano, exigindo novas demandas ao trabalho educativo para torná-lo *mais humano*, alterando inclusive o papel da educação (que rompe com o abismo entre a formação e a confrontação com a prática). A performance se deixa reconstruir como um processo de aprendizado de problemas teóricos, estéticos e prático-morais, como uma (re) criação de conhecimentos e ações²⁰⁵. Uma racionalidade pedagógica que age no domínio público deve zelar eticamente pelo bom uso da racionalidade estética. Se os benefícios reflexivos do plano performativo confluírem para a vida, por meio de mediações intersubjetivas e consistentes, se dissolvem, em certo sentido, as aporias fundamentais do próprio ato pedagógico identificáveis entre arte e vida, palavra e imagem, subjetividade e objetividade, pensamento e linguagem, razão e sensibilidade, estética e ética, teoria e prática, mundo sistêmico e mundo vivido, estruturação e plasticidade, formação e atuação, no sentido de realizar a expressão sensível do agir no mundo, que é a linguagem. A função comunicativa da experiência estética pode ser entendida com um potencial emancipatório, inaugurador e legitimador de normas de

²⁰⁴ *Aporia* significa impasse, dificuldade, paradoxo, caminho sem saída, momento de auto-contradição que impede que o sentido de uma proposição ou de um texto seja determinado. Cf. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

²⁰⁵ Uma espécie de reconstrução da crítica kantiana do juízo estético mediante as reflexões de Habermas sobre o desenvolvimento do eu e da competência interativa.

ação para a superação das aporias modernas. Contudo, o que significaria incorporar a dimensão linguístico-expressiva à racionalidade do agir docente em termos de transformação da prática do professor? As implicações da performance pedagógica revelam a importância de formar agentes de suas próprias ações (do conhecimento de suas capacidades e de seus limites), na defesa da atenção com o tom de voz do professor, o significado dos gestos e expressões, bem como a preocupação com a postura, a aparência (vestimenta) até questões mais sistêmicas, como a arquitetura dos prédios escolares (escolas de lata), a ergonomia e a distribuição das classes e cadeiras (enfileiradas, robotizadas). Mas até que ponto esses fatores reforçam ou fragilizam a performance docente? A atitude interessada e crítica própria da performance poderia mobilizar outras dimensões da prática docente e levar os sujeitos a certas reflexões, que não estão circunscritas apenas às relações intra-escolares, mas que transcendem as fronteiras da cultura local e se expandem para questões como os sonhos, as utopias, a leitura do mundo, o reconhecimento mútuo, a relação com o social, a escrita, a política, a dramaturgia, a música, a pintura, etc., não reduzida, portanto, aos aspectos puramente técnico-pedagógicos ou psicológicos. Com isso, aprende-se com a performance a competência em princípio para a reflexão sobre a própria linguagem e as formas de vida, bem como para a comunicação com todos os outros jogos de linguagem.

As declarações de Habermas ao longo da tese indicam que os discursos teóricos (enunciados, explicações e interpretações válidas), práticos (ações, atitudes e decisões corretas) e estéticos (a percepção adequada de objetos estéticos) podem ser de tal modo permeáveis uns aos outros (e ao mesmo tempo diferentes), que a possibilidade de torná-los intersubjetivamente disponíveis depende do sentido e êxito com o qual o performativo renova a força da linguagem que nos abre o mundo. O caminho traçado conduz à proposta de reencantar a ação educativa no sentido de aprender a realizar performances próprias. Aliás, o estudo foi longamente preparado considerando na cena de debates filósofos como Aristóteles, Austin, Wittgenstein, Habermas, Freire, Zumthor, Gadamer e outros, que ajudaram a pensar o significado da ação educativa defrontada com uma realidade mutável, contingente e plural, para a qual os princípios excessivamente abstratos de rígida aplicação técnica e cognitiva se mostram impotentes. Só dando chances à sensibilidade, é possível trazer novos elementos para a crítica e melhoria do nosso agir pedagógico. Disso decorre que fazer da ação educativa uma ação performativa não seria mais uma aplicação metodológica delegada por burocracias sistêmicas, mas a adoção de uma atitude comunicativa e discursiva. Habermas (1989a)

destaca a dimensão performática da ação comunicativa que oportuniza aprendizagens sociais na direção de um aprender a aprender, ressaltando a importância da ação dramaturgica que se transmite pelo saber implícito das obras de arte e da própria expressão estética dos aprendentes. Tal proposta vem ao encontro da teoria dialógica da ação freireana que parte da experiência da leitura do mundo para dar expressão à palavra e ao aprendizado mútuo da pronúncia do mundo. Tais pensadores souberem auscultar as exigências modernas de diálogo com todas as expressões culturais sem abdicar de uma filosofia prática comprometida em enfrentar os conflitos das interpretações da ação ética e política. A ação linguística é constitutiva de todo o saber, de todo o fazer e de todo o querer humano, apresentando-se como uma saída para dissolver o processo de esclerosamento social e cultural, afirmando-se continuamente como reflexão crítica sobre o significado e sentido das expressões comunicativas.

Como abordado em capítulos anteriores, tudo indica que para agir performaticamente (ato reflexivo) não basta levar à sala de aula conteúdos criticamente selecionados e estrategicamente organizados, é necessário que os participantes no cotidiano de suas práticas se transformem em agentes do seu ensinar e do seu aprender. As linguagens não se limitam a abrir os horizontes de um único mundo, elas também constroem os sujeitos a realizações próprias, inerentes a uma prática intramundana orientada por pretensões de validade e que submete o sentido conceitual continuamente (HABERMAS, 1990a). A racionalidade comunicativa sugere motivos de reconhecimento estético-expressivo ao ato educativo, como instância de encontro através do diálogo e mediação indispensável para a busca da formação e da educação. Tudo indica que os pressupostos da pragmática formal da linguagem, como *medium* da subjetividade, permitem um novo fundamento para o estético, ativado pela exigência de cooperação entre as diferentes esferas da razão. Para argumentar é preciso ser educado *pelo diálogo*, e a própria argumentação é um processo de aprendizagem. A linguagem tem força performativa de reinvenção do mundo, isto é, social, ética, estética, política e educacional para o livre intercâmbio de saberes. É pela reflexão em torno desta dimensão, de nossa presença política e humana no mundo que iniciamos a análise de alguns desafios que nos instigam hoje, afirmando a prática pedagógica que desafia a nossa curiosidade crítica. A ordem em que falamos desses desafios não sugere importância maior ou menor, apenas a ordem que vão entrando no discurso.

De acordo com Freire, (2000) não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos tal coisa ou a

favor de que e de quem fazemos, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. O que precisamos é a capacidade de ir mais além de comportamentos esperados, pois não é possível educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de reconhecer o sentido real das ações, de dizer a palavra utópica, palavra que denuncia e anuncia, enfim, de conceber o ensino como performance libertadora e intensamente transformadora. Por isso constatamos que, em geral, a formação inicial recebida pelos educadores carece do desenvolvimento de ações básicas de comunicação (verbal e não verbal) e relação interpessoal para o pleno exercício da profissão, que segue construindo-se e aperfeiçoando-se com o tempo e com a prática pedagógico-social. É um absurdo querer determinar a significação de expressões linguísticas pela mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência (ordenação de palavras a realidades) ou por meio de convenções redutíveis a razões explicativas (fonte permanente de mal-entendidos), da mesma forma como é ingenuidade considerar os princípios do agir evidentes por si mesmos (por intuição), pois não temos fronteiras definitivas em nosso uso de palavras no mundo e vivemos o fracasso de uma fundamentação última de nosso saber e de nosso agir. Ora, a tarefa da pedagogia consiste em explicitar as condições, por nós sempre pressupostas, de possibilidade e validade de toda e qualquer argumentação. Na performance não está em jogo somente o que caracteriza a linguagem em termos de significado, mas é a perspectiva de um mundo novo (vontade de criação, do diálogo vivo e nesse sentido intersubjetivo) que é trazida à fala, o que impossibilita estabelecer uma certeza (resultado), visto que depende de estímulos de um contexto socialmente determinado e, portanto, as conclusões são sempre relativas, provisórias e sujeitas a aperfeiçoamentos.

Há certamente várias manifestações, resguardando as diferenças, que reafirmam o posicionamento de que só se pode aprender através da ação dialógica, reclamando como imprescindível ao profissional de ensino sua capacidade à comunicação, para manejar recursos que melhorem as relações pessoais, sociais e afetivas, próprias do *saber comunicar* (capacidade de empatia, de escuta ativa, de silenciar, de julgar e fazer escolhas, de conduzir o diálogo para modificar as ideias prévias, estereótipos e mediar acordos conflitivos) em situações concretas. Como sugere Freire (1996,) no sentido de que educar é substantivamente formar um espaço de responsabilização humana na busca séria pela argumentação. Ou, na perspectiva assinalada por Gadamer (2000), de que a formação e a educação constituem-se em experiência de *autoeducação*, no sentido da abertura, da interpretação, da compreensão e do reconhecimento do outro. A troca no

acontecimento de um diálogo vivo de sensações amplia nosso horizonte de sensibilidade para o acontecimento mundano, pois exige a presença do diferente, do outro.

Como já afirmamos, a proposta de uma educação performativa que é sempre falível e alicerçada na linguagem intersubjetiva, pode ser entendida como possibilidade de uma pessoa expressar-se racionalmente e justificar as suas expressões numa perspectiva reflexiva (HABERMAS, 1989). A racionalidade comunicativa vem ao encontro das necessidades atuais da educação em favor de atitudes interativas da multiplicidade interpretativa, da troca, de decisões argumentadas e abertas às críticas, o que evitaria decisões alienadas da base linguística cotidiana no espaço público. A convergência dos três mundos linguísticos como pressupostos ontológicos permitiria superar a subjetividade inicial dos participantes distintos, dando importância à aprovação do outro no tratamento dos assuntos da empiria, da estética e da moral. Sem dúvida a racionalidade comunicativa coloca-se como alternativa para a educação, no trato com os problemas da ação educativa e da pluralidade de performances, como possibilidade de problematizar a racionalização das ações humanas e recuperar os saberes comunicativos dos diferentes atos criativos.

Dessa forma, passando das mudanças do mundo objetivo para o mundo intersubjetivo atingimos a autorrealização dos sujeitos, cuja predominância do estético atinge toda sua completude. Ou seja, o caráter formativo tem seu reconhecimento na dimensão performativa da linguagem, pois a sensibilidade pedagógica entra como um fator decisivo para conduzir a relação dialógica que é o horizonte de sentido vital. Os autores analisados contribuíram para esta compreensão da performance reconstruída racionalmente nas condições de possibilidade da linguagem, do gesto, do conhecimento e da ação, desvelando novos entendimentos. O mérito desse debate está em buscar a abertura de novas perspectivas para a consideração discursivo-expressiva na formação de educadores, no sentido de trabalhar com a ideia de professores compromissados com a fertilização da expressividade e imaginação, visando a superação do conformismo dos saberes instituídos, já que é pela linguagem que ascendemos ao saber.

No conjunto de sua obra, Habermas defende que estar disposto a um agir responsável depende de um processo de socialização e de uma formação da identidade mais ou menos bem sucedida. Contudo, é uma exigência da atualidade formar profissionais do ensino que não sejam escravos da própria linguagem, mas que sejam capazes de dar sentido à própria vida e à própria ação num tempo em que o ato de aprender cooperativamente se torna mais importante que o fato de saber. Assim,

compreendemos que a performance fornece um arsenal produtivo indispensável para pensar a formação humana, na medida em que abre horizontes para além do modelo objetivante do conhecimento. Certamente, na situação efetiva na qual os educadores/professores vivem, atuam, falam e aperfeiçoam suas identidades, o processo de comunicação não está afastado de sua expressão, pois o momento humano por excelência é precisamente aquele em que uma vida tecida de acasos se volta sobre si mesma, se reassume e se exprime. A capacidade performativa é condição indispensável de nossa relação com o mundo, pois, graças a ela, ampliamos nossos horizontes de abertura para o mundo.

Na medida em que a performance vincula o sentimento do sujeito e o saber prático-estético ao reconhecimento da pretensão de validade estética, a ação expressiva do saber é referida à suposição de uma comunidade de comunicação ilimitada como a comunidade de participantes, ouvintes, leitores, intérpretes, enfim, sujeitos agentes (professores/educadores). Partindo dessa avaliação, o professor passa a ser agente de um processo comunicativo de entendimento, ficando responsável pela tradução dos conhecimentos científicos ao mundo da vida, por intermédio da atuação performativa, tornando-se mais apto a decidir na situação educacional. Nesse caso, a situação aludida remete à formulação baseada não apenas na tradição kantiana do ‘uso público da razão’, mas também refere-se à dialética hegeliana do senhor e do escravo, em que o processo de formação é resultado da interação (TREVISAN, 2002).

Como vimos, Freire e Habermas oferecem versões renovadas de conhecimento técnico-racional e de significação do diálogo na atividade do conhecimento prático, ressignificando o saber moderno e estabelecendo novos rumos para a formação humana. Tais tendências apresentam ideias apoiadas não mais na metafísica ou na epistemologia, como abordava a filosofia tradicional, mas na pragmática emergida dos jogos de linguagem. Os autores defendem a ideia de que o uso reflexivo da competência comunicativa desenvolve nos sujeitos a criatividade, a reflexividade e a integração da linguagem na prática da vida, tornando o conhecimento uma questão de conversação e prática social. Seguindo a argumentação, a utilização da linguagem permitiria ao professor alargar o horizonte da sua vida profissional e articular a sua experiência com as novas interrogações que se consolidariam com o critério performativo no âmbito do saber. A ideia de performance do professor não acontece pela funcionalidade do saber, mas pela possibilidade oferecida ao sujeito de olhar em outra direção, pelo critério da performatividade reclamada pelos diversos jogos de linguagem que compõem o social.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) defende uma formação do educador alicerçada na análise crítica de sua prática que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além do praticismo e reducionismo pedagógico, no sentido de motivar racionalmente para a crítica de sua performance. Esta formação insiste na constituição do saber necessário do ser professor dada com a ordem vivida, que se abre ao mundo e inaugura com seu gesto a relação dialógica confirmada como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento de intervir no mundo. A tarefa de manter a performance no processo formativo requer do profissional da educação não somente a execução de normas metodológicas estabelecidas, mas também que este participe do processo como sujeito ativo na reflexão, desenvolvendo a arte do raciocínio público para a qualificação das dimensões comunicacionais constitutivas da docência. Nesse sentido pragmático, o primor da experiência discursivo-expressiva está no fato de precisar sempre de assentimento do outro (misterioso), em contraste com a aparente autosuficiência dos discursos teóricos, práticos e técnicos, que nos faz perceber o cooptamento em relação ao mundo no tempo presente.

A performance surge como desempenho da ação reflexiva que só pode ocorrer na irrepetibilidade da ação, ou seja, de um ato que organiza tempo e espaço na construção discursiva do mundo. Por ser a performance um ato de comunicação poética que constrói sentidos a partir da realização concreta em dada ocasião e sob a dependência de uma compreensão ativa (responsiva) do outro sujeito, Ricoeur (1989, p. 122) lembra que pela ficção, *pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo, na realidade cotidiana*; esta é metamorfoseada, recriada pelas variações imaginativas que a poética opera no real. A linguagem poética afasta do julgamento comum e visa uma realidade outra, virtual, no limite da potência de criar o mundo pela linguagem. A metáfora problematiza o mundo pela linguagem de veemência ontológica, ligando a excelência estética à excelência cognitiva. Aliás, o professor com seu discurso imiscuído na dimensão cotidiana abre novas possibilidades para os outros, para si (no uso que faz da reflexividade) e para o ato de criação que alavanca a narrativa à dimensão estética. O verdadeiramente criador da experiência estética fica intimamente ligado à intencionalidade, à ação (corporificação de um mundo vivo) e interação (prática que expressa conhecimentos), já que o processo ligado à realização comunicativa autêntica é dependente da sensibilidade, do corpo, da memória, do fluxo da conversação e se revela na concretude do mundo. Possivelmente, por meio da prática comunicativa ocorre a estetização do saber implícito no agir do professor, que busca

constantemente a audiência em meio à interação no processo ativo de uma performance (função ética, prática e comunicativa) e pode provocar seu questionamento, sempre renovado e aberto à crítica e à criatividade.

Como vimos, é na linguagem e por ela que o educador/professor se constitui como sujeito, sendo a intersubjetividade a condição à performance. A fala ou escrita concretiza a identidade social (que se atualiza em discurso na performance) da prática comunicativa, momento em que os significados são construídos na ação (emergência de uma atmosfera afetiva de sentidos). A percepção de Zumthor (1997, p. 12) sobre a performance revela que *o texto (sequência linguística) é esteticamente neutro. Torna-se arte no seio de um lugar emocional manifestado em performance, de onde procede e para onde tende a totalidade das energias que constituem a obra viva*. A performance deveria ser um desejo de realização estendida ao discurso vital, pois ela concretiza o mundo e engloba o conjunto de fatos que compreende a percepção sensorial e engajada do sujeito (a voz como emanção do corpo vivo). O processo comunicativo é dependente dos sujeitos, da sensibilidade, do corpo, do gesto, da memória e do fundo dialógico desta linguagem, tal qual é a experiência estética que constitui a performance.

A instauração da ação performativa significa reconstruir a base da ação educativa, libertando no mundo prático as energias criativas, transformadoras e as demandas antes reprimidas. Assim, uma das medidas inadiáveis é a formação de um professor/educador como um agente que possui uma atitude performativa de repensar, usar e gerir criativamente o legado cultural da humanidade. A esse aspecto, soma-se a administração da controvérsia que poderá estabelecer na ação pedagógica a elucidação das diferenças no tratamento dos conhecimentos pela sensibilidade. De fato, a performance expressiva torna-se o princípio de uma arte que se apresenta como forma de comunicação vital. A tentativa provisória de circunscrever os discursos performativos nos cursos de formação docente permanece em aberto, pois não encerram os conflitos (a comunicação não deve interromper-se), mas cumprem a função de legitimar os sentidos que permanecem em disputa e recontextualização. A performance é sempre uma negociação de sentidos compartilhada nas vozes contrastantes da experiência vital, um jogo de relação com a alteridade que nos modifica e nos intensifica como seres humanos, constituindo a base de novos valores. A pedagogia é uma arte que precisa sempre recomeçar, mudar suas práticas, performar, requer diferentes perspectivas enquanto uma disposição criadora do agente/ator, pois exige o (auto)conhecimento de estudar e saber dizer o texto (modos de dizer pela retórica),

como parte da habilidade do professor para desenvolver jogos de linguagem e cativar/reencantar o seu público. Olhar para a performance ultrapassa fronteiras da comunicação e sugere que mais importante do que entender o outro (na relação entre o próprio e o estranho) seria a formação de uma práxis, que nos permita aprender com os outros na ação linguística. A aproximação da ação docente aos horizontes intersubjetivos sinaliza para uma formação que se alarga para além das esferas do conhecimento e das técnicas de ensino, apontando o caráter realizador de uma educação performativa, democrática e global.

Como vimos no decorrer desta tese, na ação comunicativa o momento criativo da constituição linguística do mundo constitui uma síndrome com os momentos cognitivo-instrumental, prático-moral e expressivo das funções linguísticas intramundanas de exposição, relação interpessoal e expressão subjetiva (HABERMAS, 1990). Contudo, podemos constatar a relevância dos aspectos relacionais, emocionais, sócio-culturais e cognitivos da linguagem presentes na formação humana como uma ação pedagógica que precisa começar pelas suas expressões linguísticas em processos de aprendizado performativos, e não pelos limites gramaticais especializados. Cabe acrescentar que na atualidade todos os profissionais, especialmente os pedagogos, precisam participar e estar atentos ao cultivo de valores racionais de forma harmônica ao desenvolvimento dos aspectos teórico, prático e estético da vida, sendo a performance um campo privilegiado de reflexão sobre o agir humano. Tal agir comunicativo é necessário para que a expressão subjetiva de cada pessoa possa estabelecer relações intersubjetivas para além do tempo e do espaço, manifestada como presença que atravessa diversos sentidos pela concatenação das palavras e dos gestos, produzindo um efeito social diferente em cada esfera cultural. O pequeno gesto da tese ajuda a compreender que a educação necessita saber lidar com as próprias contingências, investir centralmente na linguagem, propiciar espaços e tempos de encontros performativos e de movimento de fronteiras no ir e vir como criação. Além disso, torna-se imprescindível um espaço de atuação para o discernimento prático e a emergência de novos processos corporais, que estimulem a natureza crítica do professor e a vontade de mostrar aos interlocutores a sua fantasia e genialidade de tornar as coisas simples, no sentido de dar conforto e amizade que encorajará atitudes positivas em nossa época. Talvez, uma consequência possível e desejável desta tese seria o incentivo à inclusão de performances linguísticas em círculos de cultura, especialmente em cursos formativos de pedagogos através de uma maior aproximação/empatia com o processo

criativo e com a vida. Freire defende a superação da cultura clássica e popular convidando os estudantes universitários a irem às ruas levando teatro para o povo e tornando-os líderes dos círculos de cultura popular (MARTINI, 2007). Parafraçando Freire (1999), podemos dizer que performar é uma especificidade humana que exige estética e ética, corporeificação das palavras, pesquisa, criticidade, respeito à autonomia e aos saberes dos educandos, problematização, curiosidade, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, consciência do inacabamento, reflexão crítica sobre a prática, saber escutar, competência profissional, generosidade e comprometimento, tomada de decisão, disponibilidade para o diálogo, reconhecimento do outro em sua integridade e a convicção de que a mudança é possível. O descaso com a dimensão performativa necessária à educação deteriora a sensibilidade e a abertura aos outros e ao bem querer da própria prática educativa (como desafio e curiosidade à vida), bem como nega a alegria ao agir docente. O papel do professor como um ser de práxis social é dialogar com a pluralidade de jogos performativos (relações homem-mundo de conflito e confronto), de onde emerge o caráter prático da linguagem de (re) criação de todos os sentidos vitais. Reiteradamente, o agir performativo instaura a força persuasiva do projeto educativo aberto à autocrítica e à perpétua revisão, contra uma normatividade abstrata, desligada dos conteúdos concretos da vida e dos impulsos da comunicação sensível. Contudo, fazemos neste trabalho uma crítica não à razão em si, mas ao racionalismo exacerbado (onipotência da razão), que negou historicamente outras dimensões do ser humano, como a emoção, o sentimento, o imaginário decretando a morte da afetividade como energia da ação humana motivada pelo entusiasmo, pelo espanto e pela indignação.

Embora muito mais possa ser dito acerca desse assunto, sustentamos até aqui que a performance oferece dispositivos teórico-práticos capazes de auxiliar a relação intersubjetiva, que permite o desempenho comunicativo e a compreensão do outro como condição imprescindível para a ocorrência do entendimento e à produção do conhecimento, trazendo à tona todo o potencial humano mental, emocional, físico e intuitivo. A racionalidade não pode ser percebida a não ser no atuar comunicativamente dos agentes e na multiplicidade de vozes, que só acontece quando os sujeitos saem dos limites da subjetividade em favor da intersubjetividade justificada. A performance pode lançar luz sobre a pluralidade e a diferença como uma marca distintiva de nosso mundo técnico, social e político. Tais conexões são encontradas nas práticas diárias de comunicação cotidiana, em que imitamos uns aos outros no uso de bons argumentos em

direção ao consenso marcado por relações conflituosas de conhecimentos (para não recair num diálogo ingênuo), contra as atuais condições de pobreza e apatia vigentes. O desempenho performativo é próprio do agente que está disposto a dar razão do que afirma, estabelecendo, desse modo, uma comunicação com os outros e submetendo-se, por isso, à avaliação crítica por parte dos outros. A complexidade da performance parece ser o traço comum a todas as formas de racionalidade, que convida a pedagogia a agir comunicativamente e recuperar o prazer de trabalhar aprendendo e de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Trad. Artur Mourão. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1992.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In:_____. **Notas de literatura I**. Trad. de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história**. 1.ed. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- ARENDT, Hannah. **La condición humana**. 1. ed. Barcelona: Paidós, 2005.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Barcelona: Península, 1966.
- ARISTÓTELES. **Da Alma (De Anima)**. Trad. Carlos Humberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2001.
- ARISTÓTELES. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. In: O Belo Autônomo. Organização de Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- ARISTÓTELES. **Rhétorique**. Paris: Belles Lettres, 1932.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando Dizer é Fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAIRON, Sérgio. **Interdisciplinaridade: Educação, história da cultura e hipermídia**. São Paulo: Futura, 2002.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 35, n.126, p.1-13, set./dez. 2005.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**. Porto Alegre, n. 5, p. 187-286, 1993.
- BARBOSA, Ricardo C. **Dialética da reconciliação: estudo sobre Habermas e Adorno**. Rio de Janeiro: Uapê, 1996.

BARBOSA, Ricardo. Competência estética, consciência moral e linguagem. In: ARAÚJO, L.B. e BARBOSA, R. (orgs.). **Filosofia prática e modernidade**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

BENJAMIN, Walter; HORKEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald [et al.]. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Paidéia e humanitas* enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A., MÜHL, E.H. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

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

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosófica**. Trad. Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou, 1972.

CAUMO, Teodósio. **Comunicação didática**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre - RS, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro e Campinas: ANPed e Autores Associados, n. 24, p. 6-14, set/dez, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Obra de arte e Filosofia. In: **Experiência do Pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador; vida e morte**. Rio de Janeiro Graal, 1986.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2., Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CONTE, Elaine. **O compromisso pedagógico com a formação da opinião pública crítica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria - RS, 2005.

DALBOSCO, Cláudio A. Racionalidade, esclarecimento e emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Angelo Vitório (Org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. 1. ed. Passo Fundo: Ediupf, 1996. p. 83-122.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 3. Ed. Trad. Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sexante, 2000.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências: no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. In: John Dewey. (Coleção Os Pensadores). Trad. Murilo Otavio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 87-105.

DILTHEY, Wilhelm. Esbozos para una crítica de la razón histórica. Trad. Antonio Gómez Ramos. In: **Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica**. RAMOS, Antonio (Org.). Madrid: Ediciones Istmo, 2000. p. 108-209.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. (**Anais... 31ª ANPEd**, 2008. 1 CD-ROM).

DUARTE, Rodrigo. **Dizer o que não se deixa dizer: para uma filosofia da expressão**. Chapecó: Argos, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**. A educação (do) sensível. 4 ed. Curitiba, Paraná: Criar Edições Ltda., 2006.

DUFRENNE, Mikel. **Phénoménologie de l'expérience esthétique**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. Martins Fontes. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1972.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, Cláudio Almir., MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O Cuidado de Si**. História da Sexualidade III. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Verdade, Poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manuel B. (org). **Michael Foucault: ética, sexualidade e política**. São Paulo: Forense, 2004, p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos**. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2. ed. SP: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar**. 11. ed. SP: Olho d'Água, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Itinerário de Antígona: A Questão da Moralidade**. SP: Papyrus, 1992.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 23-45, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio de la teoria: discursos y artículos**. Trad. Anna Poca Casanova. Barcelona: Ediciones Península, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **La Educación es Educarse**. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Estética y hermenêutica**. 3. ed. Introdução de Angel Gabilondo e tradução de Antonio Gómez Ramos. Madrid, Espanha: Tecnos, 2006.

- GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. São Paulo: Loyola, 1985.
- GAGNEBIN, J. M. **Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin**. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.
- GAUTHIER, C. [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GOERGEN, Pedro L. A crítica da modernidade e a educação. In: **Pro-posições**, Campinas: Unicamp, v.7, n.2, p. 5-28, jul. 1996.
- GOERGEN, Pedro L. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Reeducation**, FAZ, n. 138, jun. 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação – ensaios filosóficos**. 2. ed. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Trad. Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. Reconstruindo o terrorismo. In: BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror, diálogos com Habermas e Derrida**. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Zahar, 2004a. p. 57- 92.
- HABERMAS, Jürgen. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa II: Crítica de la Razón Funcionalista**. Madrid: Taurus, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. Um perfil filosófico-político. In: SADER, Emir. **Vozes do Século: entrevistas da New Left Review**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 125-158.
- HABERMAS, Jürgen. **La Lógica de las Ciencias Sociales**. 3. ed. Madrid : Tecnos, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Cuestiones y contracuestiones. In: GUIDDENS, A. et al. **Habermas y La modernidad**. Madri: Cátedra, 1994a, p. 195-220.

HABERMAS, Jürgen. Para o Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática. In: STEIN, Ernildo e DE BONI, Luís A. **Dialética e Liberdade**: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis, RJ: Vozes. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

HABERMAS, Jürgen. A idéia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 74, jan./abr. 1993a.

HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993b.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade - um projeto inacabado. In: ARANTES, O.B.F. e ARANTES, P.E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

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

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990a.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa I**: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. Trad. Álvaro L.M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da Esfera Pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. (Primeira publicação em 1968).

HEIDEGGER, Martin. A pergunta pela técnica. In: **Conferencias y artículos**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1994. (Publicada pela 1ª vez em 1954).

HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Serbal, 1987. (1ª ed. em 1959).

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I e II. Petrópolis: Vozes, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Idalina Azevedo e Manuel de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre a educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética**: horizonte em deslocamento. In: **Veritas**. Porto Alegre, v.50, n.2, 2004, p. 343-370.

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

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNET, Axel. **Luta pelo reconhecimento**. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

INGRAM, David. **Habermas e a Dialética da Razão**. Trad. Sérgio Bath. 2. ed. Brasília: Editora Unb, 1987.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba. SP: Ed. UNIMEP, 1996.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992. (Col. Filosofia).

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1990.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. Trad. Jussara Simões, Rev. Helder Buenos Aires de Carvalho. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

MAFFESOLI, Michel. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. In: MARTINS, Francisco & SILVA, Juremir (org.). **Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999, p. 43-54.

MAILLARD, Chantal. **La Razón Estética**. Barcelona: Laertes, 1998.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARKERT, Werner. Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. (**Anais... 30ª ANPEd**, 2007. 1 CD-ROM).

MARTINI, Rosa Maria F. As dimensões de ação e discurso do trabalho do professor. In: PEREIRA, M. A; FILIPPOZZI, R.M; PITANO, S.C. (Org.). **Filosofia e Educação: articulações, confrontos e controvérsias**. Pelotas: Ed. Da UFPEL, 2010, p. 125-136.

MARTINI, Rosa Maria F. Mundo da vida, diálogo e crítica: em busca de atalhos para um encontro entre Habermas e Paulo Freire. In: SILVEIRA, F.T; GHIGGI, G; PITANO, S.C. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007, p. 261- 280.

MARTINI, Rosa Maria F. Garimpendo em Habermas ideias para a reconstrução do currículo. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/UFPEL, n.27, jul./dez. 2006, p.115-134.

MARTINI, Rosa Maria F. Reencantar a Ação Educativa, um Empreendimento Possível? In: **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 13, n. 2, jul./dez. 2005, p. 15-21.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 1996, p. 9-29.

MARTINI, Rosa Maria F. O paradigma habermasiano “mundo da vida e sistema” como possibilidade de reflexão sobre a ação educativa. In: SILVA, D.F. e SOUZA, N.G.S. (Org.) **Interdisciplinaridade na sala de aula**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1995.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1974. p. 55-59.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: Pillar, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das Artes**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003. (Coleção educação e arte).

MERLEAU-PONTY, Maurice. Sobre a fenomenologia da linguagem. Tradução de Marilena Chauí. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975. p. 319-330.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Texto original de 1945).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em larga escala**: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul. 2010. 134p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

MONK, Ray. **Wittgenstein**: O dever do gênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORENO, Arley. **A propósito da noção de “Estética” em Wittgenstein**. Manuscrito, VIII, 2, outubro, Campinas, Unicamp, 1985.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: GONÇALVES, R. de A. (et. al) (Orgs.). **Educação e sociedade**: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: UNIFRA, p. 19-45, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Linguístico-Pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Saber Popular e Saber Científico. **Presença**, São Paulo, v. 12, n. 250, p. 7-10, mar./abr. 1990.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. In: **ANPED**, 33ª Reunião, GT 17, 2010, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em dez 2010.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3. ed. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIANI, Jayme. A Paidéia grega e a educação atual. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Apontamentos sobre Educação Estética**. Porto Alegre: Veritas, 2001.

PAVIANI, Jayme. **A Racionalidade Estética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1991.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010, p. 555-597.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Usos da palavra**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre - RS, 2007.

PEREIRA, M. A. e ICLE, G. Materialidade da comunicação docente: conhecimento, uso de palavra e experiência estética. In: **ANPED**, 32ª Reunião, GT 24, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PLATÃO. **A República**. Livro III. Tradução de Carlos Alberto Nunes. In: O Belo Autônomo. Organização de Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições à teoria crítica da educação. In: ZUIN, ET al. **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; UFSCar: 1997, p. 89-115.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3.ed. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível: estética e política**. São Paulo: Ed.34, 2005.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto (Portugal): RÉ-S-Editora, 1989.

ROUANET, Sergio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

ROHDEN, Luiz. Sobre a atualidade da paidéia grega. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir, MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et ali (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría y prácticas interculturales**. Buenos Aires: Libros Del Rojas, 2000.

SCHILLER, Fredrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Introdução e notas de Anatol Rosenfeld. 2. Ed. São Paulo: EPU, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, António, “Os Professores e sua Formação”. 2. ed. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SERBINO, Raquel Volpato et ali (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, (Seminários e debates), p. 19-39, 1998.

SEVERINO, A. J. A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEINER, George. Em uma pós-cultura. In: _____. **Extraterritorial**: a literatura e a revolução da linguagem. Trad. Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

STEINER, George. **Lições dos Mestres**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre a hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

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

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – Esboço de um problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente.V.4, 1991.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIBURI, Márcia. **Metamorfose do conceito: ética e dialética negativa em Theodor Adorno**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Estetização da política vs. formação da opinião pública: uma aporia da razão comunicacional. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 2, v.62, p. 299-312, maio/ago. 2007.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: Pedagogia e Formação Docente na Pós-Modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí, Ed. da UNIJUÍ, 2000.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WELLMER, Albrecht. Consenso como telos da comunicação lingüística? In: **Novos Estudos**. São Paulo: CEBRAP, nº 48, p. 85- 96, jul. 1997.

WELSCH, Wolfgang. **Estetização e estetização profunda ou:** a respeito da atualidade do estético. Trad. Álvaro Valls. Porto Alegre, v.6, n.9, p. 7-22, maio de 1995.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, p. 21-44, julho, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2003. cap. 13, p.225-248.

WITTGENSTEIN, L. **Vermischte Bemerkungen/Culture and value**. Ed. G. H. Von Wright e Heikki Nyman, Blackwell, 1980.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

WITTGENSTEIN, L. **Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief**. Ed. Cyril Barret, Blackwell, 1978.

ZITKOSKI, Jaime J. **Horizontes da (re) fundamentação em educação popular:** um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção e Leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Escrita e Nomadismo**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Ucitec, 1997.