

PEDAGOGIA DELIBERATIVA, LINGUAGEM E PODER: EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO PELO VIÉS DA TEORIA CRÍTICA

PEDAGOGIA DELIBERATIVA, LENGUAJE Y PODER: EMANCIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN POR EL SESGO DE LA TEORÍA CRÍTICA

DELIBERATIVE PEDAGOGY, LANGUAGE AND POWER: EMANCIPATION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN EDUCATION ACCORDING TO CRITICAL THEORY

Michele Salles EL KADRI¹
Andressa Cristina MOLINARI²
Samantha Mancini RAMOS³

RESUMO: Concebendo a linguagem como meio de dominação e de força social, que legitima as relações de poder estabelecidas institucionalmente, neste texto, objetivamos apresentar a pedagogia deliberativa como uma possibilidade presente para educar para a emancipação, e se opor à semiformação imposta pela indústria cultural em contexto educacional. Baseamo-nos na perspectiva da teoria crítica (ADORNO, 1995; MAAR, 2003), dos estudos sobre pedagogia deliberativa e nos estudos da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Enfatizamos que essa formação só pode ser alcançada por meio de processos dialéticos e dialogizantes nas práticas educacionais e que, portanto, a mediação dialógica é o principal meio que auxilia na superação de práticas que submetem os indivíduos passivamente ao processo de semiformação.

PALAVRAS-CHAVE: Deliberação. Argumentação. Teoria crítica. Linguagem. Práticas Educacionais.

RESUMEN: *En este artículo concebimos el lenguaje como medio de dominación y de fuerza social, que legitima las relaciones de poder establecidas institucionalmente. Objetivamos presentar la pedagogía deliberativa como una posibilidad para educar para la emancipación, y oponerse a la semi-formación impuesta por la industria cultural en contexto educativo. Para ello, nos basamos en la perspectiva de la teórica crítica (ADORNO, 1995, MAAR, 2003), de los estudios sobre pedagogía deliberativa y en los estudios del análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Enfatizamos que esa formación solo se puede lograr por medio de*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professora adjunta. Doutora em Estudos da Linguagem. Pós-Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP). Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5836-4988>. E-mail: mielkadri@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutoranda em Educação. Professora da rede estadual de ensino. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7981-9435>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1975310629900905>. E-mail: dessinha_molinari@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doutora em Estudos da Linguagem. Docente no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e coordena o setor pedagógico do NuLi do programa Idioma sem Fronteiras da Universidade Estadual de Londrina – (UEL), Londrina – Paraná – Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9528-2271>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5389821486907152> E-mail: saramos2007@gmail.com

procesos dialécticos y dialogizantes en las prácticas educativas, y que por lo tanto la mediación dialógica es el principal medio que auxilia en la superación de prácticas que someten a los individuos al proceso de semi-formación.

PALABRAS CLAVE: Deliberación. Argumento. Teoría crítica. Idioma. Prácticas Educativas.

ABSTRACT: *Understanding language as a means to domination and social force which legitimates power relations, that are institutionally established, we aim at presenting the deliberative pedagogy as a possibility to educate for emancipation. In this sense, we are oppose to the semi-formation imposed by the cultural industry in the educational context. We rely on the critical theory (ADORNO, 1995; MAAR, 2003), in the deliberative pedagogy and the critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2003). We also emphasize that this formation can only be reached by means of a dialectical process where dialogic mediation is the main medium to overcome practices that subject the individuals to a semi-formation process.*

KEYWORDS: *Deliberation. Argumentation. Critical Theory. Language. Educational Practices.*

Introdução

Em sala de aula, as relações de poder nas interações podem repercutir na construção das identidades sociais dos alunos, pois o ambiente escolar como espaço institucional, social e discursivamente construído, produz e reproduz significados e práticas (FLUM; KAPLAN, 2012). Na interação em sala de aula o professor tem o papel fundamental, ainda que os estudantes possam trabalhar em grupos. A pesquisa de Santos (2000), em contexto universitário, evidencia uma tendência do domínio do monólogo sobre o diálogo. A autora afirma que essas práticas de linguagem podem reproduzir relações sociais nas quais sujeitos se veem constrangidos em suas participações.

Em relação ao contexto Universitário, Fairclough (2001) afirma que o discurso dentro da sociedade capitalista causa certa mercantilização no discurso das universidades. Conseqüentemente, com as pressões governamentais e a forma com que nossa sociedade está estruturada, é cada vez mais difícil perceber o envolvimento e a participação de alunos em decisões que envolvam não somente a educação, mas a vida cívica. Esse individualismo instrumental (DEDRICK; RATTAN; DIENSTFREY, 2008) é visível nos contextos em que alunos são chamados a participar e debater temas sociais e políticos, pois muitos desses alunos não se percebem enquanto cidadãos participativos.

A formação docente, apesar de seu potencial para gerar processos de ensino aprendizagem voltados para a emancipação do sujeito, tem sido marcada e alicerçada por propostas que, com vistas a implementação no mercado de trabalho, acabam por negar uma formação integral (omnilateral) conservando visões de mundo alienantes baseadas em concepções de mundo mercantis. A fetichização do sujeito leva então a um individualismo instrumental que valoriza apenas o conhecimento tácito, anulando práticas que buscam uma formação mais dialógica.

Concordamos com Bandeira e Oliveira (2012) que, embora os espaços educativos formais (escolas e universidades) carreguem consigo uma herança de reprodução de injustiças de toda sorte, esses espaços ainda constituem uma ação poderosa no processo de emancipação humana, e deve ser um espaço dialético e dialógico, que pode transformar e também ser transformado. Neste sentido, a figura do professor e a educação docente são centrais neste processo.

A linguagem, portanto, exerce questão central neste contexto. A conquista da linguagem representou para Vygotski (1995) uma capacidade especificamente humana, pois os homens por meio da linguagem providenciam instrumentos para a solução de tarefas, superam a ação impulsiva, planejam a solução para um problema e controlam o seu comportamento.

Ressalta-se que a organização e a formação da atividade mental não estão no interior do sujeito, mas na interação verbal. A palavra enquanto signo (BAKHTIN, 1981) é o material da consciência, determinando o discurso interior. Assim, a Universidade é compreendida como espaço para a autonomia da consciência e da problematização, em que a investigação deve estar sempre aberta e plural, que a ética do conhecimento se mantenha (MORIN, 2009).

Há então a necessidade de transformação da cultura acadêmica monológica por meio de processos de formação crítica buscando construir concepções de linguagem como ação, como modos de agir no mundo, segundo as quais o discurso é tido como um elemento essencial da vida social, e está dialeticamente relacionado a outros discursos. Assumimos então a linguagem a partir de uma concepção dialógica que a compreende de maneira histórica como um diálogo permanente “entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98). Nos processos de formação crítica busca-se então, construir concepções de linguagem como ação, como modos de agir no mundo, no qual as relações de poder são exercidas na e pela linguagem (FAIRCLOUGH, 1989).

Dentre as diferentes propostas para promoção de uma educação mais democrática, encontra-se a pedagogia deliberativa como uma prática capaz de criar e fortalecer a construção

de espaços dialógicos. Vemos aproximações entre as conceituações de alguns autores no campo da pedagogia deliberativa e as propostas de pedagogia centradas na argumentação, nas quais a colaboração e a argumentação têm papel central. Tal pedagogia possibilita “situações de formação crítica [...] em que o contexto existe para a colaboração entre parceiros, ou seja, a construção do saber seria realizada a partir de situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 46).

Neste contexto, objetivamos apresentar a pedagogia deliberativa como uma possibilidade presente para educar para a emancipação, e se opor à semiformação imposta pela indústria cultural em contexto educacional. Baseamo-nos na perspectiva da teoria crítica, nos estudos sobre pedagogia deliberativa e nos estudos da análise crítica do discurso.

Acreditamos que pedagogias dialogizantes tem o potencial de colaborar para perspectivas que se preocupam em desvendar os pressupostos da ordem social, a fazer com que sujeitos se posicionem criticamente a fim de transformar as relações sociais vigentes, como no caso da teoria crítica, que visa “[...] à emancipação e ao esclarecimento, ao tornar os agentes cientes de coerções ocultas, libertando-se assim dessas coerções e deixando-os em condições de determinar onde se encontram seus verdadeiros interesses” (SILVA, 2007, p. 26) e que acredita que “a reflexão deve, com isso, se coadunar com a prática política de transformação, criando condições para uma nova relação entre teoria e práxis” (SILVA, 2007, p. 36).

Apresentamos, portanto, uma breve reflexão sobre a teoria crítica. Em seguida, discutimos a pedagogia deliberativa como forma de superação da semiformação. Discutimos o papel da linguagem e concluímos enfatizando a necessidade de articulação entre os estudos da linguagem e a teoria crítica para uma educação emancipadora na formação docente.

A Teoria crítica

A Teoria Crítica pode se apresentar a partir de dois significados. Em um sentido ela diz respeito às gerações de filósofos e teóricos sociais alemães vinculados à tradição marxista da Europa ocidental, conhecida como a Escola de Frankfurt. Nessa perspectiva, a teoria crítica se diferencia de uma teoria tradicional por seu propósito: busca a emancipação humana (MARCUSE, 1997; HORKHEIMER, 1976; ADORNO, 1995; 1999, entre outros).

Em contrapartida, elas também podem se referir a teorias que de algum modo se reconhecem em sua dimensão de formação humana e que opõem a situações de opressão. Apesar de ambas perspectivas buscarem explicar e transformar o social por meio da diminuição

dos processos de dominação cultural e da emancipação da autonomia do indivíduo, nos pautamos na Teoria Crítica que parte de um projeto que compreende uma formação para a conscientização crítica dos processos de dominação. Quer seja, uma formação cultural e uma educação crítica (SILVA, 2007) capazes de restaurar o desenvolvimento da consciência e seu valor para a humanidade.

Esse entendimento de uma educação para a emancipação dos indivíduos se sobrepõe as visões de uma educação mercadológica. Desta feita, a educação deve ter como sua base a busca por mudanças e uma autonomia capazes de confrontar as relações que estão estruturalmente resguardadas e superar a desigualdade que está imersa na consciência social, pois essas condições de alienação são capazes de projetos de desumanização e individualização dos sujeitos enquanto seres sociais. Assim, o desenvolvimento verdadeiramente humano é aquele que busca nutrir a autonomia individual e coletiva. Neste sentido, para Silva (2007, p. 85),

A proposta de uma educação emancipatória se radica no enfrentamento dos impasses do nosso tempo, ou do mundo administrado, fechado à mudança, cujos fins já estão previamente configurados, enquanto projeto político que se sobrepõe aos valores da humanidade.

Isso significa, segundo o autor, que a teoria crítica entende a educação como um projeto de “desbarbarização”, de conscientização crítica, de enfrentamento da instrumentalização da razão, da dominação e da exploração correlatas a este processo. Assim, o conceito de formação (Bildung) apresenta-se como uma proposta que visa o enfrentamento crítico e operativo do processo de semiformação, como realização de um destino da civilização. A esse respeito, Bandeira e Oliveira (2012, p. 230) apontam:

quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, é convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, distancia-se do saber popular e se aproxima dos interesses do mercado, com isso encontram-se as bases para a consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (Halbbildung). De uma parte, percebemos a dissolução da cultura enquanto potencial libertador dispersa nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural, de outra, avulta a progressiva socialização da semiformação. Sem possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, desta forma, da capacidade de compreensão da própria situação dentro da sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”

Assim, o conceito de semiformação pode ser entendido como ferramenta para identificar uma base social estruturada na dominação e na exploração que se opõe a uma educação como formação cultural e emancipatória. Para Silva (2007), a semiformação é característica da barbárie, da regressão da razão a puro instrumento de dominação da natureza e que, portanto, é preciso pensar uma formação cultural acompanhada de uma educação crítica que possa ajudar a resgatar o valor da consciência da humanidade.

Bandeira e Oliveira (2012), pela mesma perspectiva, ressaltam que a semiformação, produz a acomodação dos sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos, se opondo ao ideal de formação que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social.

Concordamos, portanto, que nesta perspectiva, podemos relacionar o tema da formação com a proposta pedagógico/educacional emancipatória, pois se a educação, para Adorno, é enfrentar as ameaças da barbárie, “formar é contrapor-se à semiformação que forma para a desumanização, adulterando o espírito” (SILVA, 2012, p. 98). Isso significa que a educação é pensada como instrumento de transformação da consciência e da própria sociedade, necessária para a possibilidade de mudança e autonomia dos sujeitos.

Assim, pela perspectiva da teoria crítica, é preciso formar nos indivíduos a consciência do verdadeiro significado da existência humana, de sua presença na história, de sua capacidade de desmontar as armadilhas da instrumentalização da razão e dos interesses ideológicos de grupos economicamente dominantes (SILVA, 2012), o que para nós, só pode ser feito por meio da mediação com a linguagem. Daí a necessidade de se focar em práticas dialogizantes como parte do processo educacional, como forma de superação à uma semiformação.

O papel da linguagem para a conscientização e emancipação crítica: discurso, deliberação e argumentação

Caracterizar a interação verbal como dialógica implica uma concepção de linguagem que entende os sujeitos inseridos em uma totalidade sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo de colaboração em que há a resignificação na e pela linguagem de práticas discursivas (BAKHTIN, 1981). Nesse âmbito, a colaboração “é essencial porque permite a emersão de desafios mais significativos e, deste modo, abre possibilidades para se aprender com o outro não somente de modo explícito, mas igualmente e ainda mais importante, de modo tácito” (2002, p. 121).

O diálogo que emerge dessa colaboração gera a possibilidade de os alunos investigarem questões controversas sobre os mais variados pontos de vista. Assim, estabelecer um ambiente de colaboração é criar contextos em que os alunos possam estabelecer conflitos, debater conceitos, valores e ideias (JOHN-STEINER, 2000). Este estudo assume a linguagem a partir de uma concepção dialógica que a compreende de maneira histórica como um diálogo permanente “entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98). Para Brait (1997, p. 53)

o dialogismo bakhtiniano ultrapassa o diálogo entre os interlocutores numa interação; implica, igualmente, o diálogo entre outros discursos. Essa questão elucidada que a relação dialógica está nas relações de sentidos estabelecidos na interação verbal que decorrem, sobretudo, da atitude responsiva do falante, entendida como a tomada de posição axiológica, inerente a todo e qualquer enunciado.

Desse modo, a argumentação é intrínseca ao princípio dialógico, pois à medida que nos apropriamos dos enunciados de outrem, também carregamos as condições sociais em que tais enunciados foram produzidos. Ao construir posicionamentos no processo argumentativo, a dialogicidade emergirá no momento em que o enunciado surgir como uma resposta ao que foi dito sobre o problema, por uma cadeia de enunciados concretos (BAKHTIN, 1997). A argumentação é uma ferramenta constituinte de um discurso democrático, por meio da qual os sujeitos podem examinar, defender suas ideias de maneira crítica, estabelecer pontos de vista, questionar, gerando, assim, outras maneiras de conceber o discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 2010) em contraposição ao discurso de autoridade (MAGALHÃES; NINIM; LESSA, 2014).

Para Bakhtin (2010), o discurso internamente persuasivo se realiza em três dimensões: enunciativa, linguística e discursiva. A primeira se refere ao contexto em que o evento ocorre, ou seja, a dialética entre o contexto de produção dos enunciados, os objetivos da comunicação e os temas abordados. A dimensão linguística dá ênfase na maneira com que as ideias são construídas. A categoria discursiva, por sua vez, compreende o plano organizacional, o foco sequencial, a organização temática e a articulação de ideias.

O discurso autoritário, por outro lado, tem enunciados fixos, que não são passíveis de mudança durante o processo argumentativo, são apenas assimilados como um padrão de verdade, pois ele busca se impor. Magalhães, Ninim e Lessa (2014) exemplificam o discurso autoritário do formador como aquele que é entendido pelo aluno-professor como uma verdade absoluta, neutralizando suas vozes e impossibilitando a negociação de significados.

Apesar de possuir tais características, o discurso de autoridade pode, durante a dinâmica discursiva, ser assimilado no discurso de outro sujeito, e se tornar internamente persuasivo. Essa característica de incompletude do discurso internamente persuasivo está relacionada à formação crítica, pois permite a produção de enunciados e pontos de vista capazes de unir o discurso do outro com o discurso próprio. Essa interação é marcada pela colaboração e produção coletiva de novos significados.

Formas dialógicas democráticas podem ser caracterizadas de diferentes maneiras. De modo geral, distinguem-se: diálogo, debate, discussão, deliberação e argumentação. Do ponto de vista dialético, a argumentação envolve o diálogo, uma vez que ela aparece em resposta a diferenças de opiniões ou a uma crítica (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012). O diálogo pode ser definido como uma conversa em que os indivíduos se revezam nos turnos de fala; e para que a argumentação possa ocorrer nesse diálogo se faz necessário um movimento que inclui a apresentação de argumentos, a utilização de perguntas, inclusive questões críticas, que podem ser usadas em resposta a tais argumentos. Assim, realizar as perguntas certas em um diálogo e as responder de maneira adequada é um aspecto importante que faz com que o diálogo tenha continuidade (WALTON, 2006).

Walton (2006) define o diálogo argumentativo em seis tipos. Segundo o autor, cada um deles tem um objetivo coletivo que rege os participantes e suas falas. No entanto, cada indivíduo que participa do diálogo dispõe de um objetivo individual para se envolver. Dessa forma, qualquer que seja o diálogo, ele exigirá colaboração, e os envolvidos estão aptos a realizar o intercâmbio de ideias e conduzir-se pelas regras pré-estabelecidas. O Quadro abaixo traz uma síntese da categorização realizada por aquele autor:

Quadro 1 - Tipos de diálogos argumentativos

TIPOS DE DIÁLOGO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO
Diálogo persuasivo	Diálogo sobre uma questão em que cada parte possui um ponto de vista. Representa um desacordo sobre se uma ação ou política é boa ou não. Ambos participantes tentam convencer o outro de que sua tese é verdadeira.	Utilização de argumentos que atendem a uma estrutura plausível de convencimento, com premissas que podem ser aceitas pelo outro proponente.
Diálogo investigativo	Diálogo em que tenta se provar se uma proposição pode ser considerada verdadeira ou falsa por meio da coleta, organização e avaliação de evidências.	O estágio argumentativo ocorre na tentativa de se chegar a conclusões de verificação da premissa.

Diálogo negociável	Busca se chegar a um acordo em que ambos os lados concordem ser aceitável, envolvendo ganhos e perdas para os dois lados envolvidos.	Os argumentos utilizados incluem ameaças e coações que não são tidas como inapropriadas, mas são considerados táticas de grande risco, envolvendo um conflito que geralmente implica interesses financeiros.
Diálogo que busca informações	Tende a ser um diálogo colaborativo, em que há a troca de informações. O objetivo não é que ambos os participantes cheguem a uma decisão, mas que haja uma troca e informações entre eles.	A argumentação se faz presente pelo uso de perguntas.
Diálogo deliberativo	Tem o objetivo de se chegar a um consenso sobre uma linha de ação que possa solucionar um problema. Frequentemente envolve um número grande de pessoas.	Na argumentação as questões que surgem incluem propostas ou posições possíveis para uma ação, argumentos contra e a favor às diferentes propostas. A argumentação geralmente assume um caráter prático, permitindo o pensamento conjunto de possíveis meios de implementar os objetivos em uma situação particular.
Diálogo heurístico	Caracterizado por uma disputa argumentativa, ou discussão em que há antagonismos entre os dois lados.	A argumentação se resume a ataques pessoais e ofensas que possam surgir nos turnos de fala.

Fonte: MOLINARI 2016, adaptado de Walton (2006)

Segundo o autor, o diálogo deliberativo é descrito pelo emprego de um raciocínio que visa à argumentação e realização de perguntas com o objetivo de analisar opções para a solução de um problema, de maneira coletiva, assumindo um caráter crítico, a partir do qual as pessoas com diferentes opiniões sobre determinado tema controverso se revezam no processo argumentativo. É este tipo de diálogo que nos interessa e que pode contribuir para a emancipação dos sujeitos pelo viés da teoria crítica.

Se utilizando o termo “dialogicalidade⁴”, Fairclough (2011, p. 126) enfatiza que “um grau relativamente elevado de dialogicalidade e orientação para a diferença pode ser visto como favorecendo o surgimento de novos significados através do hibridismo interdiscursivo”, o que é importante para uma perspectiva que considera a aprendizagem através de texto e fala como parte da condição semiótica para a transformação social.

⁴ Fairclough (2003, p. 214) explica que “a dialogicidade é uma medida da medida em que existem relações dialógicas entre a voz do autor e outras vozes, a extensão em que essas vozes são representadas e respondidas, ou inversamente excluídas ou suprimidas. Este aspecto dos textos pode ser abordado através da diferenciação de várias orientações para a diferença”.

Lewis e Ketter (2011), por exemplo, descrevem a importância da interdiscursividade e do hibridismo do discurso na aprendizagem, demonstrando que o surgimento de novos significados se apoia nas possibilidades da relativa dialogicidade do texto e da fala e sua orientação para a diferença. Nesse processo, a argumentação exerce um papel fundamental, pois possibilita a deliberação. Essa possibilidade trazida pelo diálogo deliberativo é fundamental para uma pedagogia deliberativa, que abordamos na próxima seção.

Pedagogia deliberativa

A pedagogia deliberativa é considerada uma abordagem que tem por objetivo a criação de espaços que propiciam uma aprendizagem com base no diálogo entre professor e alunos, e entre os próprios alunos. Ela busca promover a expressão de ideias, dando ênfase na investigação e o confronto de tais ideias, de maneira respeitosa.

Com vistas a preparar os alunos a interagir de maneira mais democrática na sociedade, a pedagogia deliberativa também incentiva a colaboração e o compartilhamento de responsabilidades. Isso pode favorecer no envolvimento dos alunos nos temas, por meio do diálogo e da (re)construção de conhecimentos de maneira conjunta. A abordagem busca ainda fornecer práticas significativas que envolvam o ato de escuta do outro de maneira respeitosa, aprimorando as habilidades de argumentação e incentivando os alunos a buscar possíveis soluções para um problema (COLE, 2013).

Promove-se, nesse sentido, o desenvolvimento da criticidade, por meio da expressão de ideias. Wood, DeMulder e Stribling (2011) explicam que a prática investigativa do potencial da pedagogia deliberativa e as práticas de ensino/aprendizagem nela ancoradas, oportunizam aos alunos a expressão de suas opiniões, mantendo-os abertos ao diálogo, o que pode levar a uma ação informada e a possíveis aberturas de espaços de participação na comunidade em momentos de tomadas de decisão.

Alfaro (2008) aponta ainda que o processo de ensino/aprendizagem que pode ocorrer por meio da pedagogia deliberativa propicia aos alunos diversidade de perspectivas e desenvolve capacidades e habilidades implicadas no trabalho colaborativo, visando ao bem comum. Pesquisadores têm sustentado a ideia da pedagogia deliberativa, entendida como a utilização de fóruns deliberativos com finalidades educacionais, sendo essa parte de uma filosofia que busca unir a esfera pública e o ensino/aprendizagem para o fortalecimento da vida cívica (MATHEWS, 2014; DOHERTY, 2012).

A pedagogia deliberativa no contexto universitário, porém, busca promover predisposições para a vida cívica por meio de abordagens colaborativas de ensino/aprendizagem em que o conhecimento é coproduzido por meio da ação pública reflexiva. “Essa mudança em direção à colaboração também ajuda a iluminar as dimensões cívicas de ensino e aprendizagem” (LONGO, 2013, p. 2). Estaria, portanto, articulada a possibilidade de qualquer pessoa expressar pública e livremente seus pensamentos, rompendo com as tutelas do poder vigente, como possibilidade de emancipação, não só individual, mas coletiva, de cidadãos esclarecidos (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 227), questão cara à teoria crítica.

A linguagem, portanto, desempenha um papel central na aprendizagem, porque é vista como resultado de justaposições conflitantes e contraditórias de discursos divergentes (ROGERS, 2011) e como parte de uma “reflexão teórica sobre aspectos semióticos da transformação social” (FAIRCLOUGH, 2011).

Muitas pesquisas mostram como a adoção da pedagogia deliberativa, tanto na sala de aula como em atividades extraclases, podem contribuir para os propósitos da educação, visando à cidadania (ex: ENGLUND, 2012; MURRAY, 2014; PEARSON, 2015). Os autores citados corroboram a visão de universidade como um espaço que visa proporcionar práticas democráticas e uma formação voltada para a vida cívica. Esses autores entendem que a formação profissional não deve ser estritamente técnica; ela deve ter como objetivo, sobretudo, preparar cidadãos que valorizem práticas democráticas, dentre as quais figura a colaboração.

Entendemos que a colaboração, por ser uma dimensão que “envolve o fato das vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas [...] poderem ser ouvidas em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), é essencial na deliberação, pois pode levar os alunos-professores a pensarem em uma coparticipação, na qual o nós prevalece sobre o eu. Além disso, a colaboração em contexto de deliberação pode facilitar a criação de espaços onde os alunos podem compartilhar e criar significados (JOHN-STEINER, 2000).

Além de permitir múltiplas vozes, as práticas que a deliberação pode nutrir incluem um olhar crítico para temas controversos, a valoração das diferenças, o engajamento em diálogos e um senso de responsabilidade compartilhada (DOHERTY, 2012). Nesse sentido, a deliberação propõe “um viés crítico, que aposta na comunicação como modo de fortalecer a autonomia dos sujeitos e a construção colaborativa de decisões” (MENDONÇA, 2013 p. 50). Essas práticas são oportunas em qualquer ambiente, seja ele o centro comunitário ou a sala de aula.

Na sala de aula, a pedagogia deliberativa requer um novo olhar sobre as atividades de ensino/aprendizagem, para que os alunos se empenhem nas práticas discursivas de maneira democrática, em um ambiente marcado pela reciprocidade. Nesse âmbito, ela é vista como uma abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem, na qual o conhecimento é coproduzido por meio da reflexão.

Longo (2013b) assevera que esse paradigma nos move para além de uma mudança no ensino-aprendizagem em direção a um modelo de colaboração e engajamento, onde o conhecimento é mais genuinamente cocriado por meio de ação pública reflexiva. A mudança em direção à colaboração também nos ajuda a ver o potencial da pedagogia deliberativa para iluminar as dimensões cívicas de ensino e aprendizagem em um momento de rápida transformação no ensino superior.

A pedagogia deliberativa no espaço da sala de aula age como uma ferramenta no desenvolvimento de habilidades de comunicação e promove a ligação entre educação e vida cívica (HORTON; FREIRE, 1990). Ademais, pode trazer maior reflexão sobre um tipo de educação colaborativa, na qual alunos e professores podem dialogar, por meio da criação de espaços que interligam as experiências dos alunos, decisões e ações coletivas, promovendo o “deslocamento de um ensino/aprendizagem tradicional para um modelo de engajamento colaborativo onde o conhecimento é cocriado por meio da reflexão da ação pública” (LONGO, 2013, p. 2).

A pedagogia deliberativa pode ainda ser capaz de apresentar aos alunos uma gama de perspectivas sobre determinado assunto, desenvolvendo neles as habilidades de ouvir e pensar os prós e contras de cada perspectiva, a capacidade de mudança de pontos de vista, a habilidade de trabalhar coletivamente para a solução de um problema e de se manter aberto a novos pontos de vista. Além disso, é necessário pensar criticamente, comprometer-se com o diálogo de maneira respeitosa e com o cultivo das capacidades de construção do conhecimento (DOHERTY, 2012).

Tomada como uma ferramenta para a educação cívica, a pedagogia deliberativa se agrega ao conjunto de componentes considerados essenciais por Ehrlich (1999): a) o aprendizado acadêmico, que envolve o ensino de teorias, conceitos e práticas; b) o aprendizado social, com o desenvolvimento de habilidades interpessoais; c) o aprendizado moral, a partir do qual o aluno precisa refletir sobre suas crenças e atitudes; d) o aprendizado cívico, que inclui a dimensão do trabalho colaborativo e a compreensão dos processos democráticos.

Considerações finais

Neste texto apresentamos a pedagogia deliberativa como uma possibilidade de prática pedagógica dentro de um projeto crítico para a educação que visa educar para a emancipação e se opor à semiformação imposta pela indústria cultural. Baseamo-nos na perspectiva da teoria crítica, nos estudos sobre pedagogia deliberativa e nos estudos da análise crítica do discurso.

Defendemos um alinhamento entre estudos da pedagogia deliberativa e da teoria crítica de formação, pois ambas se preocupam com o desenvolvimento verdadeiramente humano, que é aquele que busca nutrir a autonomia individual e coletiva, como parte de um projeto que compreende uma formação para a conscientização crítica dos processos de dominação. Buscamos enfatizar que essa formação só pode ser alcançada por meio de processos dialéticos e dialogizantes nas práticas educacionais.

Assim, compreendemos a mediação dialógica como o principal meio que auxilia na apropriação recursos linguísticos e culturais relevantes, e que serve de orientação à medida que os alunos usam e transformam esses recursos para atingir determinados objetivos. Essa mediação também enxerga o aprendizado como um processo cíclico de longo prazo que é responsável por “reconceitualizar e recontextualizar o conhecimento à medida que professores e alunos se envolvem em atividades juntos” (JOHNSON, 2009, p. 62). Desse modo, compreendemos que é por meio de um processo de engajamento dialógico que as oportunidades de aprendizagem podem ser criadas levando ao desenvolvimento (compreendido como um processo dialógico de engajamento).

Defendemos, portanto, assim como Bandeira e Oliveira (2012), que o grande desafio que se coloca no âmbito educacional hoje, à luz da teoria crítica, é a crítica da semiformação também no espaço da própria sala de aula, por meio da conscientização das ideologias, da análise crítica da linguagem e pela forja de espaços dialogizantes que permitam a superação de práticas que submetem os indivíduos passivamente ao processo de semiformação que impele ao conformismo e à indústria cultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

- ALFARO, C. Reinventing Teacher education: The role of deliberative pedagogy in the K-6 classroom p. 143-190. *In*: Dienstfrey, H., Dendrick, J. R., Grattan, L. (Ed.). **Deliberation and the work of higher education**. Dayton: Kettering Foundation Press, 2008.
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin**. Tradução Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.
- COLE, H. J. Teaching, Practicing, and Performing Deliberative Democracy in the Classroom. **Journal of Public Deliberation**, n. 2, v. 9, artigo 2, 2013. Disponível em: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol9/iss2/art10>. Acesso em: jun. 2019
- DEDRICK, J. R.; GRATTAN, L.; DIENSTFREY, H. (Org.). **Deliberation and the work of higher education: Innovations for the classroom, the campus and the community**. Kettering Foundation, 2008.
- DOHERTY, J. Deliberative pedagogy: an education that matters. *In*: **Connections: education for democracy**. Dayton, Kettering Foundation, 2012.
- EHRlich, T. **Civic responsibility and higher education**. Phoenix: Oryx Press, 1999.
- ENGLUND, T. Educational Implications of the ideas of deliberative Democracy. *In*: M. Murphy; T. Fleming (Ed.). **Habermas, Critical Theory and Education** (Reprint edition, p. 19-32). London: Routledge, 2012.
- FAIRCLOUGH, F. **Language and power**. England, Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, F. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, F. Semiotic aspects of social transformation and learning. *In*: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. 2th ed. New York: Routledge, p. 119-127, 2011.
- FAIRCLOUGH, F.; FAIRCLOUGH, N. **Analysis and evaluation of argumentation in critical discourse analysis: deliberation and the dialectic of enlightenment**, 2012. Disponível

em:

http://www.academia.edu/3775784/Fairclough_Isabela_and_Fairclough_Norman_Analysis_and_evaluation_of_argumentation_in_CDA_deliberation_and_the_dialectic_of_enlightenment_2012_. Acesso em: 07 jun. 2019.

FLUM, H.; KAPLAN, A. Identity formation in education settings: a critical focus for education in the 21st century. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 37, n. 3, p. 171-175, 2012.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

HORTON, M.; FREIRE, P. **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change**. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

INGHAM, L. Introducing deliberation to first-year students at a historically black College/University. *In*: DEDRICK, J. R.; GRATTAN, L.; DIENSTFREY, H. (Org.) **Deliberation and the work of higher education: Innovations for the classroom, the campus and the community**. Kettering Foundation, 2008.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford: Oxford University Press. 2000.

JOHNSON, K. **Second language teacher education: a socio-cultural perspective**. Routledge: Amazon, 2009.

LAVE, J. **Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge, University Press, 1988.

LEWIS, C.; KETTER, J. Learning as social interaction: interdiscursivity in a teacher and researcher study group. *In*: ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education**. 2. ed. Routledge: Amazon, p. 128-153, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 01, p. 43-66, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/14513803/Formação_de_professores_e_pesquisadores_Argumentando_e_compartilhando_significados. Acesso em: 20 maio 2019.

LONGO, N. Deliberative Pedagogy in the Community: Connecting Deliberative Dialogue, Community Engagement, and Democratic Education. **Journal of Public Deliberation**, v. 9, n. 2, artigo 16, 2013. Disponível em: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol19/iss12/art16>. Acesso em: jun. 2019

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? / The Discursive Dynamics. *In*: Teacher Education: Authoritative Discourse or Internally Persuasive Discourse? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147, jan./jul. 2014.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz & Terra, v. 1, 1997.

MATHEWS D. **The ecology of democracy: finding ways to have a stranger hand in shaping our future.** Kettering Foundation, 2014.

MENDONÇA, R. F. Teoria Crítica e Democracia Deliberativa: diálogos instáveis. **Opinião Pública**, v. 19, n. 1, p. 49-64, 2013.

MORIN, E. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** SP: Editora Cortez, 2009.

MURRAY, T. **Supporting deeper deliberative dialogue through awareness tools.**

Presented at Build Peace, MIT, May, 2014. Disponível em:

http://socialdeliberativeskills.com/documents/FINAL_2014BuildPeace_Murray.pdf. Acesso em: jun. 2019

PEARSON, P. **Incorporating democratic pedagogy into a traditional classroom and the university experience: benefitting the community and country.** Honors College Capstone Experience/Thesis Projects. Western Kentucky University. 2015.

ROGERS, R. (Ed.). **An introduction to critical discourse analysis in education.** 2th ed. London: Routledge, 2011.

ROTH, W.; TOBIN, K. Redesigning an “urban” teacher education program: an activity theory perspective. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

RYAN, M.; BROUGH, D. Reflections around artefacts: using a deliberative approach to teaching reflective practices in fashion studies. **Journal of learning design**, v. 5, n. 1, 2012.

SANTOS, M. F. O. As relações de poder na interação professor-aluno, em contexto Universitário - Uma amostragem. **Revista do GELNE**. Ano 1, n. 1, p. 117-124, 2000.

SILVA, V. A. **Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação.** 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.** Madrid: Visor, 1995.

WALTON, D. **Fundamentals of critical argumentation.** Cambridge University Press, 2006. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/0B0OLpB181f_vZDA1MTFmMHJYWfK/edit. Acesso em: 01 jun. 2019.

Como referenciar este artigo

EL KADRI, Michele Salles; MOLINARI, Andressa Cristina; RAMOS, Samantha Mancini. Pedagogia deliberativa, linguagem e poder: emancipação e transformação social na educação pelo viés da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2088-2103, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12936>

Data de submissão: 25/06/2019

Data de aceite: 20/07/2019

Data de publicação: 01/09/2019