

## Tempo e performance

*Time and performance*

*Tiempo y desempeño*

ELAINE CONTE\*

### RESUMO

O ensaio trata das relações horizontais, dinâmicas e ambíguas entre tempo, performance e educação. Investiga a relação entre o tempo e o uso performativo da linguagem como referência normativa para pensar o sentido do trabalho docente, chegando à ressignificação de que um dos papéis promissores do professor é saber mediar linguisticamente o tempo. Daí que o uso performativo das palavras (Jürgen Habermas) e a reflexão dialógica (Paulo Freire) são indispensáveis à justificação normativa da ação docente, uma atitude provocativa e contrária à *performance como produção* e à própria *didatização da performance*. As perspectivas sinalizam que a performance como horizonte dialógico e aberto às potencialidades dos sujeitos não deve ser tomada de forma técnica e mercadológica, sob pena de sofrer o esvaziamento de sentido e da tensão constitutiva da comunicação com a alteridade.

**Palavras-chave:** Tempo. Performance. Formação docente.

### ABSTRACT

The essay deals with the horizontal, dynamic and ambiguous relationships between time, performance and education. It investigates the relationship between time and performance use of language as a normative reference to think the sense of teaching, reaching to the reinterpretation that one of the promising role of the teacher is to know how to mediate linguistically the time. Hence the performance use of words (Jürgen Habermas) and the dialogic reflection (Paulo Freire) are indispensable for the justification of the tensions that mark the teaching action, an opposite attitude to *performance as production* and to the *didactization performance* itself. The perspectives indicate that performance as problem-solving horizon of the *word world* with inter-subjective potential and critical of the reality should not be taken of technical and marketing form, or suffer the emptying of meaning and constitutive tension of the communication with the otherness.

**Keywords:** Time. Performance. Teacher formation.

### RESUMEN

El ensayo se ocupa de las relaciones horizontales, dinámicas y ambiguas entre el tiempo, el desempeño y la educación. Investiga la relación entre el tiempo y el uso performativo del lenguaje como una referencia normativa a pensar el sentido de la enseñanza, alcanzando reinterpretación de uno de los prometedores papeles del maestro que es saber mediar el tiempo linguisticamente. De ahí que el uso performativo de las palabras (Jürgen Habermas) y la reflexión dialógica (Paulo Freire) son esenciales para la justificación normativa de la acción docente, una actitud provocativa y contrario a la rentabilidad, la producción y el desempeño mientras didactization. Las perspectivas indican que el desempeño como horizonte de actuación dialógico y abierto a la potencialidad de los sujetos no debe tomarse de forma técnica y mercadologica, o sufrir el vacío de significado y de tensión constitutiva de la comunicación con la alteridad.

**Palabras clave:** Tiempo. Desempeño. Formación docente.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, RS, Brasil). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE, Canoas, RS, Brasil) e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/UNILASALLE/CNPq). E-mail: <elaine.conte@unilasalle.edu.br>.



## TEMPO E PERFORMANCE NO HORIZONTE DO DIÁLOGO

O debate sobre o tempo e a performance<sup>1</sup> é movido por paradoxos e ambivalências presentes na tradição interativa humana como um saber em jogo<sup>2</sup> (diálogo inquietante, permanente, arriscado), que transita pelo reconhecimento do outro, na ação performativa do professor, enraizada na apropriação sociocultural dos discursos. Isso significa trabalhar com o saber em infinita reconstrução no mundo das linguagens e com a força interpeladora dos professores que atuam pelo dispositivo da palavra e da presença do outro (imprevisível), com a crise, limites, diferenças e multiplicidades da educação nutridas intersubjetivamente. Diante disso, a performance é uma ação de potencializar o sentido das palavras e de fazer emergir o saber criador e múltiplo (na interlocução com o outro). Este transforma os sujeitos pelo jogo do saber (em seus usos dialógicos e fronteiras relacionais) e, ao mesmo tempo, pode causar a pulverização de vozes em sala de aula (pressa, cansaço e impermanência no debate), dificultando coordenar as ações (HABERMAS, 1987). O desafio é desenvolver um diálogo humanizador e transformador pela performance de encontros com o diverso e com o inefável, experienciando e partilhando aprendizagens sensíveis. Além de ressaltar que os atores sociais se educam ora encontrando-se, ora enfrentando-se em suas diferenças reflexivas, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1996).

No mundo moderno, vive-se no auge da condição de *estar sem tempo* (intensificação do trabalho solitário) para o encontro interrogante com o outro e com as diferentes maneiras de saber, conhecer e aprender, desencorajando a partilha do conhecimento profissional. Já que o tempo relacional da formação (intersubjetiva e social) é superado pelo instrumental técnico (lógica burocrática do controle, fragmentação, imediatismo do trabalho e, em

consequência, didatização da ação unidimensionalizada), originando também a negligência com os esforços alheios. Naturalmente, estudar a ação performativa e sua relação com o tempo (dispersivo da aceleração sistêmica e alienação) e finitude humana requer mobilizar conceitos de certa forma íntimos, indissociáveis e em tensão dialética. Além de gerar possibilidades humanas de criar novos pulsares e problematizações na base dos conhecimentos vitais em transformação. Desse modo, convém questionar: como a perda da noção de tempo pela velocidade e instantaneidade da vida contemporânea influencia a performance dos professores? Para esclarecer o trabalho docente como forma de mediação linguística do tempo, recorreu-se aos diferentes sentidos de linguagem como uso performativo e práxis dialógica. Nesse contexto, o problema da formação com os outros sociais passa pela linguagem no movimento intersubjetivo da vida (cujas reinterpretações constituem a trama do ato performativo), que precisa ser ressignificada como elemento educativo dentro de uma sociedade fragmentada (de administração da cultura enquanto progresso apressado). E, ao mesmo tempo, carente de um papel crítico, epistemológico e questionador em relação à contingência histórica.

Para Arendt (1972), o tempo não é um plexo ininterrupto e contínuo, mas emerge de um jogo dialético e transformador que envolve o passado-futuro-presente em performance, que necessita da presença ativa dos outros, como condição de possibilidade à recriação de processos autoformativos. É em meio a esse debate que se encontra uma percepção das mutações do tempo presente e das variadas formas de reinterpretação desse processo de esfacelamento de uma ordem estabelecida, que tem a emergência da pluralidade como um discurso eminentemente moderno.

## AS PERFORMANCES PEDAGÓGICAS NO TEMPO

A arte de educar “é um acontecimento temporal” e não obedece a modelos “da ação correta que assegure a obtenção do fim desejado”, pois depende da compreensão dos interlocutores na polissemia de linguagens e na polivocidade da cultura (HERMANN, 2001, p. 129). O agir na complexidade do mundo é fonte de fraqueza (estabelecer uma interpretação opaca centrada na subjetiva) e de força (diferenças intersubjetivas de interpretação em movimento e abertura linguística), no sentido de que reconhecer o outro em sua singularidade implica respeitá-lo como outro, diferente em sua visão de mundo, experiência e linguagem. Ao se falar, revive-se a identidade com o outro na troca interlinguística, ressignificando as aprendizagens mútuas, pois não existe ação desconectada do mundo que se vive.

<sup>1</sup> O termo performance aqui utilizado designa uma tensão constitutiva entre percepção e expressão originada na vitalidade da ação (que é simultaneamente voz, gesto e corpo), revelando que o sujeito ao se expressar dispõe de saberes e atos de comunicação que brotam do próprio diálogo intersubjetivo (que ainda não foi capturado), simultaneamente do mundo objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 1987). A racionalidade instaura a ação performativa, transitória e em constante metamorfose, pois remete à capacidade comunicativa de dar sentido à própria educação – transformação mútua, na medida em que está ligada à conversação de experiências em movimento no mundo.

<sup>2</sup> Gadamer (2004) utiliza a metáfora do jogo da linguagem (acontecer transformador e dinamizador para conhecer mundos diferentes), a partir da ideia heideggeriana do ser-no-mundo como presença (como vir a ser – obra inacabada). A intenção é analisar as possibilidades do processo dialógico como ação viva e transformadora de mundos em infinitas direções, ultrapassando a linearidade da performance como fechamento (fora da experiência) de mundo. É por meio do jogo que a sociedade expressa sua interpretação da vida e do mundo na diversidade dos jogos de linguagem (diferentes, mas nenhum é superior), estando sujeitos a modificações constantes no horizonte comum. O que permite pensar a racionalidade performativa como autoformativa.

As transformações ocorridas ao longo da história com a performance estão na palavra, cujo princípio está no movimento intersubjetivo inscrito no mundo pelo agir, que move as fronteiras do conhecimento e serve de orientação para a mudança e atualização da obra cultural (capacidade de fazer novas experiências). Essa tensão constitutiva da cultura, embora tenha potencial performativo, hoje está sendo aligeirada pelas demandas da velocidade, pois se precisa fazer de tudo e concentrar energia para ser criativo (sem o ócio para respirar), competitivo e para se manter o sistema funcionando (em ritmo forçado). Cabe, então, ressignificar a performance como o tempo de aprender com o outro (com a alteridade da relação formativa), na compreensão e recriação linguística da existência histórica (no tempo). Uma vez que o ato performativo está sempre em movimento e em relação com o diferente, é uma coordenação da ação em curso, e, nesse processo, é passível de ser revista como condição para o conhecimento. Para esclarecer a dinamicidade da experiência performativa nesse ponto, recorre-se a diferentes perspectivas de pensadores, como Sócrates, Kant, Adorno, Freire e Habermas. E o sentido é justificar e repensar o trabalho docente como forma de mediação linguística do tempo, na maleabilidade que envolve a interpretação e a compreensão histórico-cultural dos sujeitos, do contexto da fala e das ideologias, que estão obscuras na sociedade tecnológica.

Pode-se dizer que a arte da performance educativa é marcada inicialmente por Sócrates (399 a.C.), quando em suas performances em praça pública questionava as próprias certezas e argumentava que nada deveria ser apreendido de modo passivo, mas na atuação vital. Era preciso buscar saber e reconstruir (renovar) esse conhecimento, em uma dinâmica capaz de elevar o interlocutor à contradição e à dúvida. Com isso, ele traz a lógica da circularidade dialética do conhecer-se a si mesmo no outro. “Sócrates não se propõe portanto comunicar uma doutrina ou complexo de doutrinas. Ele não ensina nada: comunica apenas o estímulo e o interesse” (ABBAGNANO, 1987, p. 120). Nessa perspectiva, o professor é o próprio construtor e coordenador do tempo da fala, na luta da conversa com os outros (discípulos), na condição existencial da ação humana. Um ator audacioso que não cai no vazio da ação no tempo<sup>3</sup>, mas tem neste a eternidade do agir sobre o mundo, que conduz o homem a se olhar como ser político da ação (dando voz ao outro na dimensão política).

Por sua vez, Immanuel Kant (1724-1804) tem como ponto de partida a ideia de luta por autonomia como capacidade de alimentar as reflexões (autodeterminações) e a vontade de emancipação<sup>4</sup>. O filósofo leva em conta a possibilidade de fazer escolhas pessoais e de ter liberdade de realizar performances próprias, o que implica escrever

o próprio mundo da ação, criando e modificando as relações. Kant foi descrito por um de seus aprendizes como professor alegre, jovial, transbordando ideias, fluente, vivaz e com grande senso de humor. A partir de Kant (1995), o tempo é uma dimensão que conduz a autonomia e que passa a ser reconhecida pela tensão entre razão e sensibilidade, entre conhecer (ato de coragem e libertação que aspira chegar à maioridade) e ser controlado (mecanismos opressores do entendimento e do pensar).

Na perspectiva de Theodor Adorno (1903-1969), é lançado um olhar crítico sobre o *obscurecimento da consciência pelo existente* (homogeneização do pensar na cultura da urgência), revelando um duplo sentido na ambiguidade da educação, que seria simultaneamente adequação (reprodução da força de trabalho em mercadoria) e conscientização emancipadora do sentido das ações (agir autocrítico). Devido a sua experiência no pós-guerra (com os narcisismos coletivos e com a cegueira da prática alienada que torna as relações impessoais), Adorno (1995) tinha uma visão sombria da performance do professor. E o resultado foi a impossibilidade de autorrealização (pela competitividade desumana) e o desrespeito às diferenças. Assim, a comunicação perde toda a sua expressão e ocorre o empobrecimento da linguagem (destituída de contradição e resistência). Os professores transformaram-se, segundo o pensador (1995a), em simples funcionários do Estado, executores de planos e sem motivação, pois tinham perdido a expressividade performativa do ensino enquanto *comunicação do diferenciado e problematização do existente*<sup>5</sup>.

Tal ensino implica a capacidade de cultivar o aprender a pensar (dirigido à autocrítica), tarefa que os professores da época não queriam assumir, dado o evidente controle padronizado dos comportamentos e sentimentos, diante da reflexão sobre a vida social. Adorno (1995, p. 148) crê que fazer experiências com a arte tem uma função importante para abrir a mente humana às instâncias da sensibilidade (no compromisso de educar com amorosidade à comunicação), colaborando para que sejam removidas as condições de retrocesso à barbárie

<sup>3</sup> Hoje, o tempo é ilustrado pela infinitude da conexão virtual em rede como algo desesperador, angustiante, ilimitado (operando em qualquer lugar e o tempo todo), que conduz à comunicação desencontrada, no sentido da ausência da reflexão crítica sobre a sujeição e uniformização dispersiva do presente (dominação dos sentidos e resignação do pensar). Parafraseando Sartre, os professores interconectados no tempo do virtual ilimitado podem ser comparados à *figura do garçom* que continua levando a bandeja mesmo depois do expediente.

<sup>4</sup> Emancipação, na perspectiva da utopia performativa de Kant (1995), surge como um potencial (ético, estético e prático) para projetar mudanças nas possibilidades de aprender por meio da sensibilidade pedagógica, no sentido de se tornar sujeito em *obra de libertação*.

<sup>5</sup> Adorno afirmava 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 parteira (*Diotima* – mulher de Sócrates, parteira de ideias), para agirem de modo que a natureza se expandisse, melhorasse e iluminasse a racionalidade.

(imobilismo diante do sofrimento do outro), e ocorra a “superação permanente da alienação”. Essa experiência traduzida para a arte da performance educativa implica entrar em jogo com os horizontes diferentes e participar do processo como agente no diálogo com as tradições, o que permite repensar as múltiplas direções e realizações do movimento intersubjetivo, tomando conhecimento das contradições da sociedade atual. A experiência da arte de educar enquanto performance é a advertência para que o paradigma técnico-científico reconheça seus limites em termos de modelos e sínteses apressadas.

Paulo Freire (1921-1997) revolucionou a performance educativa moderna (como um misto de entonação da palavra, gesto e corpo), propondo a problematização da realidade e a superação da opressão pela atitude dialógica e inclusiva de construir significados e fazer a leitura do mundo, da *palavra mundo*. Valeu-se de uma pluralidade de linguagens como instrumentos de compreensão da realidade, considerando fundamental a abertura para a ação criadora e trazendo implicações nos estudos da comunicação humana que mediatiza mundos. Foi um professor que sabia usar a palavra como apelo à concepção de uma pedagogia aberta e transformadora, pois corporificava em sua voz a coerência de um discurso performativo, dialético e hermenêutico, ao empregar conceitos do mundo vivido, válidos àqueles que se comprometem e se entusiasma no exercício da ação pedagógica. Para Freire (1996), a performance implica na geração de um pensar crítico, pois quando não há comunicação também não existe verdadeira educação.

A inclinação pelo conceito de racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas (1987) surge do diálogo profundo que ele desenvolve com as diferentes tradições na realidade virtual e atual como um agir performativo (voltado à reciprocidade), que reconhece as questões interativas dos horizontes empíricos, cognitivos, morais e estéticos (todos fundamentais para a educação). Essa temporalidade do sujeito brota no próprio diálogo intersubjetivo e autoformativo, manifestado na performance (práxis<sup>6</sup>) orientadora e construtora do novo, que leva à libertação da escravidão e da degradação humana. As dimensões linguísticas trazem a força justificadora do sentido da educação, pois promovem a participação na construção da tradição histórica enquanto expressão do trabalho e *medium* universal da comunicação.

O filósofo sugere gestos de resistência aos poderes constituídos sobre as bases de uma racionalidade monológica, instrumental, contribuindo, assim, para a

aprendizagem pedagógica integrada à ação educativa (comunicativa e aprendente) dos tempos atuais. Para Habermas (1989), não há sujeito no mundo destituído de linguagem, pois esta é a ação do sujeito no mundo, o *medium* de expressividade humana (dá sentido ao mundo) e a instância de inteligibilidade da ação social. Considera ainda que é possível fazer uma autorreflexão sobre os limites da linguagem (no sentido de transcender aos reducionismos balizadores de diálogos que abreviam e distanciam a alteridade), permitindo uma reavaliação crítica da própria tradição cultural e dos processos formativos. Por tudo isso, o pensar sobre a performance compõe-se de diálogos tensos, confusos e contraditórios com o mundo, pois implica decisão valorativa, articulação de uma trama de conceitos que existem e tomam sentidos diferentes à medida que entram 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).

O sentido do tempo vivido, enquanto narrativa de construção dinâmica, contingente e renovada do sujeito, diante das circunstâncias e em relação com os outros, revela um potencial fértil para a educação. Para Candau (2011), a liberdade comunicativa está no projetar-se da própria fala, uma vez que, no tempo vivido, a incerteza é inerente à ação, provocando o sentimento de contrariedade. A linguagem se torna maleável na experiência e no complexo jogo dialógico que acompanha o processo de construção das narrativas e histórias no tempo do agir vital, cuja profundidade rivaliza com o nivelamento da produtividade frenética, linear e desengajada (cada um falando no seu aparelho, distanciado do contexto).

Gadamer (2000) deixa transparecer que o reconhecimento do outro é ouvir a sua narrativa, a partir da sensibilidade estética, no agir performativo do formar-se e do educar-se. Essa performance polissêmica é fruto de situações, motivações e referências culturais de intercâmbios, diálogos e práticas sociais, que mudam e transformam o homem na cauda do tempo. Tal iniciativa revela a ampliação e renovação da capacidade de realizar performances no mundo, em relação às experiências plurais da multiplicidade formativa e da heteroformação, que tocam o horizonte educativo e fogem da simples polarização ou ativismo em tempos de dispersão tecnológica. Mas até que ponto a incidência da permanente aceleração do tempo está melhorando a vida e as relações humanas, ou apresentando lacunas às diferentes linguagens performativas? Será que os interesses na preservação do poder socioeconômico e burocrático tem contribuído para uma alienação da própria performance, tornando as relações dispersas, frias, manipuladoras, banais e

<sup>6</sup> A práxis é o horizonte da performance no tempo, pois está orientada para o futuro e produz o novo, no sentido de que anuncia as possibilidades de uma fala contingente e criadora no ato, que transcende todas as determinações previamente elaboradas/dadas (HABERMAS, 1990).

impossibilitando a conversação, a troca de experiências, sensibilidades, sentidos e reconfigurações com os outros? Em sua lógica compreensiva, a performance é uma forma de resistir à dominação instituída. Isso porque faz ressurgir em cada ato uma força que torna supérfluas a prepotência e a padronização de comportamentos, projetando para o diálogo que humaniza, as aprendizagens evolutivas na coexistência da diferença, da imaginação criadora e da multiplicidade de vozes, dando vitalidade e abertura à permanente reconstrução argumentativa, que transforma o presente.

### O SABER EM JOGO NO TEMPO DA PERFORMANCE

O tempo “é, na verdade, o fundamento que sustenta o acontecer, onde a atualidade finca suas raízes. [...] Na verdade trata-se de reconhecer a distância de tempo como uma possibilidade positiva e produtiva do compreender” (GADAMER, 1998, p. 445). Há um potencial de alteridade na abertura de mundos com o círculo hermenêutico, pois, conforme Gadamer (2004, p. 387), “a linguagem está longe de ser uma mera explicitação e credenciamento de nossos preconceitos. Ela os coloca, antes, em jogo, os expõe à própria dúvida e à contraposição do outro”.

No caráter performativo do processo pedagógico, os pontos de vista habituais são ultrapassados e o sujeito se coloca em jogo de linguagem com a alteridade, suscitando sempre novas reflexões, transformações e compreensões na renovada tensão crítico-dialética da temporalidade humana. Os elementos tensionados pelas diferenças (os outros *heterônomos*) e pelas múltiplas linguagens e experiências cognitivas entre os participantes impedem a unificação do pensar e sensibilizam a performance, enquanto um projetar-se no horizonte da reconstrução dialógica como experiência da finitude humana efetivada nas interconexões com o mundo (ADORNO, 1995; GADAMER, 2004).

Certamente, a própria ação linguística é uma experiência transformadora na relação com o outro no mundo, mas a linguagem enquanto *élan vital* reside no diálogo pulsante que não pode ser realizado no uso imediatista ou convencional de uma informação ou conhecimento. A linguagem revela o próprio mundo, pois pertence à própria experiência o fato de o jogo performativo buscar as palavras que a expressem (ganhando sentido na realização e atualização) no diálogo efetivo para transformar o conhecimento em experiência que conduz ao apreender mundo. Diante disso, vislumbra-se que a performance do professor tem a função de atualizar a fala no momento de sua experiência, ou seja, quando se fala, manifesta-se modos de ser em interlocução com o outro no tempo como um diálogo vivo

na ação. As diferentes compreensões e interfaces geradas nas experiências comunicativas com a diversidade de provocações do outro originam transformações em termos de conhecimento, conteúdos e experiências formativas. E estas impossibilitam o predizer do agir, pois só ganham concretude nas interconexões dinâmicas da ação pedagógica.

Essa forma de experiência não pretende que o conhecimento das pessoas sirva para controlá-las, mas, antes disso, desencadeia um processo compreensivo que exige quebrar nossas resistências para se abrir ao outro, para deixar valer a palavra do outro. O encontro com a alteridade nos enriquece ao integrar o que nos falta, ao experimentar que nem sempre o que sabemos é suficiente para compreender a situação (HERMANN, 2010, p. 177).

Se o professor é um ser-no-mundo, cuja dimensão temporal da experiência é crucial na aquisição do sentimento de competência e na estruturação da prática, então “a própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo” (TARDIF, 2002, p. 108-109). Diante disso, o que pode ser feito é desenvolver uma pedagogia performativa dos múltiplos espaços/tempos de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa, que desacomode, incomode, desinstale e desafie com questões para o pensar, o aprender e o pesquisar.

O trabalho do professor pressupõe a construção de saberes em uma relação com o outro, que encoraja efeitos de sentido no tempo, pois a atitude de educar-se e de formar-se mantém um movimento da linguagem, através do exercício hermenêutico. E este representa uma forma de abertura temporal, processual e de reconhecimento do outro no acontecer de um diálogo vivo no tempo (GADAMER, 2000). Por isso, a educação poderia significar aprender com os desacertos e resistências à comunicação, como o *locus* privilegiado da ação vital no acontecer da performance. De acordo com Gadamer (2000, p. 10), “só se pode aprender através da conversação”, que amplia nosso horizonte de sensibilidade para o acontecimento mundano, porque exige a presença do diferente, do conflito necessário à intersubjetividade, cuja orientação reinterpreta o tempo presente.

Assim, entender a linguagem remete a saber atuar, pois linguagem e ação são momentos do jogo argumentativo da metamorfose do aprender. Por esse motivo, a performance atualiza virtualidades, rearranja o tempo de inacabamento, fazendo *passar ao ato* a força originária do diálogo formador que descentra e

ao mesmo tempo reintegra a multiplicidade de sentidos humanos na plenitude (HABERMAS, 2002). Trata-se da capacidade de entender e orientar a ação no sentido comunicável e de torná-la compreensível em casos de comunicações perturbadas, cuja meta é a autorreflexão crítica e o esclarecimento sobre o próprio processo de formação. Daí a importância de um trabalho crítico sobre a performance numa zona fronteira que subsidia a diversidade dos modos de ver e pensar o mundo, o que equivale a continuar sua criação ininterrupta.

Em tempos de dispersão, os professores sentem que precisam correr cada vez mais rápido (direcionados pelas tecnologias) para permanecerem atuantes. Isso porque a velocidade tornada algo atraente no campo da virtualidade da linguagem também se manifesta como uma ameaça, dando a sensação de sobrecarga alienadora do próprio tempo (fragmentação, superficialidade, vazio, indiferença, banalidade da vida). Embora o ato de comunicar seja algo natural da razão humana, o excesso de informação conduz à desagregação de sentido e da própria condição emocional de pensar o que se faz no cotidiano (sabota-se o ócio criativo). A complexidade do mundo tecnológico trouxe o mundo codificado<sup>7</sup>, a informação, a programação (de tentar controlar a realidade no sentido cronológico e mecanicista) e a falta de sentido em tempo real (FLUSSER, 2007). O mundo codificado sob o impacto da revolução na comunicação (escrita em face da crescente importância das mensagens imagéticas e sonoras) acabou reformulando a experiência linguística e perceptiva da realidade em dois caminhos:

Ou ela se tornará uma crítica da tecnologia (o que significa: um desmascaramento das ideologias escondidas atrás de um processo técnico que se tornará autônomo em relação às decisões humanas) ou se tornará a produção de pretextos para a tecnoimaginação (um planejamento para aquele progresso técnico) (FLUSSER, 2007, p. 150).

As linguagens tecnológicas são instrumentos criados pelo homem para facilitar sua orientação no mundo, mas, às vezes, implicam uma relação desnorteada com o mundo. O que incapacita o desenvolvimento de vínculos comunicativos, intersubjetivos e problematizadores do cotidiano, devido ao “eterno retorno da vida em um aparato que progride por meio de sua própria inércia” (FLUSSER, 2007, p. 150). Paradoxalmente, os objetos tecnológicos são obstáculos necessários para desenvolver relações de acesso à tarefa inacabada de conhecer e criar, e quanto mais necessários, maior a interdependência e o

consumo. Historicamente, o professor tem a tecnologia educativa como um apoio ao fazer didático. Mas também como uma prótese de conhecimento (visão limitadora da prática) para solucionar as problematizações docentes em termos de baixos salários, formação deficitária, escasso tempo disponível, elevado número de estudantes nas turmas, etc. A objetividade prática das tecnologias atende às exigências de “inovação” mercadológica e de práticas bem-sucedidas (imediatistas), reduzindo os dissensos e as contradições do fazer docente.

Esse fazer controverso que submete a regras técnicas o próprio agir autônomo alimenta um trabalho invisível da prestação de contas com efeitos perversos de rivalidade e concorrência, afetando a propulsão do sentido performativo.

Procura-se assim suprimir a perda de tempo, a falta de rentabilidade e, mais ainda, o imprevisível, inavaliável por definição. Em face do ininteligível provocado e intensificado pela mudança permanente, ligada entre outras coisas à aceleração das tecnologias, a sociedade foi levada a desenvolver ferramentas de avaliação; indiferente ao indivíduo em sua singularidade, a avaliação tende a individualizá-lo e controlá-lo incessantemente e, ao mesmo tempo, a diferenciá-lo e homogeneizá-lo cada vez mais (HAROCHE, 2011, p. 659).

O tempo do agir dos professores na atualidade passa pelo horizonte da eficiência (produtividade cega), marcado por intensas cobranças, competição, burocratização e urgências avaliativas, que desconsidera o outro no processo dialógico, da *performance como reprodução, massificação e didatização do ensino*, comuns ao sentimento da alienação dos tempos sem pausas. Revisando a literatura sobre o tema, percebe-se que a performance no tempo com o outro impulsiona a uma relação permanente de tensão com a complexidade do mundo, com os processos de mudança acelerados, com a corporeidade, com o universo social e cultural, que se movem entre os limites e as possibilidades linguístico-expressivas do contemporâneo. Pode-se afirmar que até hoje a pior maneira de enfrentar os debates educativos é seguir os ditames amorfos da moda, que estabelecem uma regularidade para a formação humana baseada na ilusão de um conhecimento seguro, formalizando e banalizando a própria linguagem que constitui o sujeito em obra.

## O TEMPO COMO CAMPO DO SABER HUMANO QUE CORRÓI VERDADES

A produtividade do trabalho é uma diretriz apresentada por Marx como necessária à racionalidade social, mas que tem contribuído para uma formação desumanizada e

<sup>7</sup> Precisamos sair da ignorância aos novos meios eletrônicos do mundo e aprendê-los “senão seremos condenados a prolongar uma existência sem sentido em um mundo que se tornou codificado pela imaginação tecnológica”. (FLUSSER, 2007, p. 137).

subordinada aos vínculos de compromisso lucrativos da organização social que tende a desvalorizar os professores. Marx (1974, p. 98) acredita que, somente com a redução da sobrecarga de trabalho, todo homem terá tempo para viver intensamente o seu desenvolvimento na totalidade das condições sociais (campo da ação em que a cultura é enriquecida), uma vez que o “tempo é o campo do desenvolvimento humano”. Vale lembrar aqui que seria muito idealismo querer qualificar a performance na educação como ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo, sem uma contrapartida em termos de condições dignas de trabalho (piso salarial) e diminuição dos encargos (a pressão incisiva pelo produtivismo acadêmico, por exemplo). Da mesma forma como seria contraditório pensar a performance do professor como realização humana (estímulo ao agir correto eticamente, felicidade na ação) no isolamento dos sujeitos ou na alienação do mundo do trabalho, onde o ócio criativo tornou-se uma atividade marginal espremida entre o trabalho e o sono. Tempo subjetivo e tempo social precisam coexistir (co-habitar), caso contrário ocorrerá conflitos e angústias gerados pelo excesso de possibilidades que são oferecidas (entretenimento digital de massa como uma poderosa expressão do humano) e que excedem aquilo que realmente pode-se viver.

A mudança de perspectiva do tempo virtualizado pode transformá-lo em reificação da duração, tendendo à perda do sentido das ações humanas, em virtude da ideologia de mercado que o desumaniza (apreensão do sujeito como objeto sem valor moldado à empregabilidade temporária). Na lógica capitalista, altera-se a própria noção de trabalho educativo à conversão da relação humana em mercadoria ou serviço produtivo, que lembra semieducação, semicultura e semcidadania (ADORNO, 1995). Compreende-se o conceito semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos. Mas, na realidade, contribui decisivamente tanto para a transgressão e reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. A racionalização educativa elimina categorias como a da linguagem e da aprendizagem, em função do tempo patológico (ativismo e relativismos extremos), esgotando-se na fragmentação dos ensinamentos e na adaptação ritualística ao existente. Os professores ficam tão preocupados e comprometidos com o cumprimento dos programas e das metas estabelecidas hermeticamente, que não conseguem desenvolver a competência discursiva, científica e política como um campo de atuação e expressão performativa (FREIRE; GUIMARÃES, 1984).

Na verdade, não é possível falar de educação e cultura hoje sem levar em consideração a pluralidade, a diferença, as contingências, as múltiplas linguagens

e a polissemia de todos esses conceitos. Se a ação pedagógica foi considerada por Hanna Arendt (1972) esvaziada antecipadamente de toda pertinência em uma época em que os meios de comunicação não tinham tamanha visibilidade e repercussão na vida das pessoas, o que falaria a autora hoje? O que diria diante do poder alucinante das novas tecnologias, que desestabilizam valores, perturbam a temporalidade social, valorizam a velocidade e conduzem massivamente pelos caminhos do vazio afetivo, do pensar e da ação?

Nessa impermanência, constata-se que, nas situações de ensino, o professor se depara com um fluxo contínuo de acontecimentos que deixam pouco tempo, no decorrer da ação, para o pensar, para o discernir para o desafio de conversar sobre o papel social de humanização dos sujeitos no mundo (função intelectual pertencente ao mundo temporal da vida). Mesmo assim, o professor age, arrisca-se, toma decisões e julga em função do que conhece e vivencia, sendo que essa necessidade de agir confronta-o com o contingente de uma situação vivida, mergulhado na estranheza de um universo educacional. Habermas (1987) estabelece um conceito de racionalidade comunicativa capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais, levando em consideração questões simples da vida cotidiana que se realizam entre os envolvidos no processo de conversação. Para dar sustentação à argumentação, o autor assevera que a ação comunicativa ocupa um lugar proeminente, pois necessita,

a interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou com meios extra-verbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações (HABERMAS, 1987, p. 124).

Nesse processo de comunicação, a ação performativa emerge como realização intersubjetiva e elemento mediador do entendimento e da integração social, que se engendra no horizonte comum da vida, alcançando um movimento de expressão na reviravolta linguístico-pragmática. Esse giro linguístico é poroso porque corrói certezas, obtendo, através da linguagem, o consenso que não apaga as diferenças das perspectivas dos falantes, mas converge para a temporalidade autopoietica. Dessa maneira, a autoformação possui um núcleo intersubjetivo que testemunha a correlação contínua dos saberes que aprendemos no trato prático da linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não objetivado.

A arte do tempo para o professor não termina na pedagogização do ensino ou em um modelo de professora bem-sucedida, sustentado na unidirecionalidade do

diálogo. Isso porque o educador é confrontado com a heterogeneidade dos aprendentes (os comportamentos mudaram) e precisa coordenar essa multiplicidade de linguagens e ritmos dos estudantes na ação educativa. Dentro dos limites institucionais e da efervescência tecnológica, o educador, talvez, seja mais oprimido e ingênuo que os educandos. Contudo, Habermas (1989) vê o poder educativo no desenvolvimento e na articulação da competência técnica (habilidades) e emancipatória (interativa) como ação performativa 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 permanece o melhor meio disponível para se certificar da performance ancorada na práxis intramundana de impulso à aprendizagem (criadora de novos sentidos) (HABERMAS, 1990).

Na temporalidade do falar, usando a linguagem cotidiana, os sujeitos se põem em movimento e em relação com o mundo, com os demais agentes, com suas intenções, sentidos e sentimentos, reconhecendo-se como participantes e membros efetivos e ativos da práxis social comunicativa. Todavia, a interação apresenta uma flexibilidade, um tipo de vulnerabilidade dialogal, sendo passível de ser redefinida, dada a possibilidade de um interlocutor apresentar um novo enfoque, uma nova reconstrução interpretativa na forma de proferimentos linguísticos (pretensões de validade). Em tal perspectiva, o professor é compreendido em sua formação processual e comunicativa, afinal, “a realidade com a qual confrontamos nossas proposições não é uma realidade *nua*, mas já, ela própria, impregnada pela linguagem. A experiência pela qual controlamos nossas suposições é linguisticamente estruturada e se encontra engastada nos contextos de ação” (HABERMAS, 2004, p. 45).

Trata-se de situar o conhecimento do professor na interface entre o individual e o social, entre os atores e o sistema, visando a captar a totalidade de seu papel social nos sistemas culturais de ação. Essa ideia revela que o saber dos professores é temporal, fluido, heterogêneo, plural, porque envolve conhecimentos e práticas culturais diversas (família, escola, universidade). Adquiridos estes saberes em momentos sociais diferentes (da infância, da escola, do ingresso na profissão), que persistem pelos processos infundáveis e inacabados de ensinar e aprender da formação no mundo do trabalho. Porém, a temporalidade não se limita à história escolar dos professores, mas se estende e se aplica também ao processo de transformação, de continuidade e de ruptura que constitui a subjetividade dos professores, marcando

a construção da identidade profissional como um projeto situado no tempo e ao longo da vida.

Segundo Habermas (1990), a ação comunicativa entrelaça os componentes da reprodução simbólica do mundo objetivo, social e subjetivo, como contínuo processo de socialização, bem como compreende a individuação do sujeito, quer como diferenciação da identidade pessoal (singularidade), quer como desenvolvimento de sua autonomia (desempenho da competência linguística). Nesse sentido, identifica-se que durante muito tempo a prática educativa foi considerada uma arte (*arte, technè*), e nos tempos modernos, passou a ser considerada como uma espécie de técnica e de ação moral guiada por valores, e mais recentemente, tornou-se interação (expressão de uma racionalidade prática de mudança cognitiva, argumentativa e social).

Essas concepções inserem-se numa duração temporal e acabam atribuindo ao professor determinados fundamentos conceituais que precisam ser identificados, porque trazem à tona a questão da hierarquização<sup>8</sup> dos conhecimentos. No mundo contemporâneo, os princípios que regem a hierarquização dos saberes acontecem em função da instrumentalidade no ensino (modismos), ou seja, quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional é conferido. Por esse caminho, o ato pedagógico necessita de um suplemento tecnológico como forma de adequação à sociedade, que não reconhece o seu próprio poder senão através das tecnologias que engendra, deixando marcas de uma ação fragmentada que invisibiliza as diferenças humanas, como uma sequência de temporalidades ilimitadas e desconexas.

Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições de formação de professores, que caminham em direção a uma extinção de espaços linguísticos, filosóficos, sociológicos, da estética e da ética, entre outras áreas, dando ênfase à dimensão técnico-instrumental integrada à economia (situação de executantes, automatização e escravidão mental). Posto que a linguagem na educação parece que somente se desenvolve de forma auxiliar e reducionista com imposição didática, tomando a linguagem instrumentalmente como um campo automatizado, alheio aos elementos cognitivos da cultura e da integração social (HABERMAS, 1996). Observa-se aqui a *didatização da performance* como uma ação metódica, além do agente, que visa a convencer o outro por meio de uma ação intervencionista,

<sup>8</sup> A noção de hierarquia (saber-ignorância) é cara à escola capitalista, mas na sociedade do conhecimento o espaço/tempo escolar é alargado aos novos ambientes da formação que são virtuais, comunitários, multiculturais e globais. Hoje, pensa-se, trabalha-se, pesquisa-se em rede, sem hierarquias, pela conectividade na gestão coletiva do conhecimento. Como idealizava Paulo Freire, o novo paradigma educativo funda-se na condição planetária da existência humana, emocional, social e pragmática, pois, como o educando, o professor também é um aprendente.

no sentido de um *fazer* eficaz relacionado a uma *técnica* de ação administrada via coação operacional pela palavra.

O que impera, segundo Adorno (1995, p. 16), é uma “racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas”, direcionado ao imediato, no qual a linguagem enfoca a informação, competição e regulamentação, sufocando a utopia (campo da ação, da transformação e das possibilidades) e o tempo histórico. A profissão docente é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos instituídos (que disciplinam as maneiras de agir) e por práticas ineficazes de avaliação padronizada, que transferem o culto da eficiência (performance como produção) dos negócios para a educação. A subordinação dos processos formativos à autoridade do mercado acaba fragilizando a atuação política e democrática dos envolvidos, tornando a passividade preferível à tomada de posição (voz) no ambiente formativo. Assim, a dimensão formadora dos saberes culturais (*Paideia, Bildung, Lumières*), cuja aquisição implicava uma transformação das formas de pensar, de agir e de ser dos professores, é negligenciada por não resolver em curto prazo de tempo as questões da prática educativa.

Nesse contexto, os saberes relativos à formação profissional dos professores são incorporados numa relação de exterioridade e conformidade, visto que esses saberes parecem não ter nenhum vínculo com as decisões que os afetam. Pode-se lançar a hipótese de que são essas formas de ação acrílicas, estáveis e resistentes através do tempo que, em parte, dão origem aos modismos, à rotinização do ensino e aos preconceitos. A reprodução no tempo também encontra respaldo na ciência como ritual, que dispensa o pensamento e a liberdade por manter-se restrita a própria fraqueza, procurando justificar-se à custa de preconceitos. Adorno (1995) vê no mundo administrado o comportamento da instrumentalidade que fixa até mesmo a palavra efêmera que tem sua verdade na transitoriedade. O filósofo adverte os professores sobre o perigo do condicionamento social e ético (estar no mundo como vínculo ontológico) do processo formativo que ameaça o conteúdo humano da palavra. Convertendo, assim, a educação em presa da cientificidade engessada na determinação social e limitando seu agir ao vínculo no mundo. Num diálogo com Wittgenstein, Adorno procura evitar o emudecimento do que aparentemente não pode se expressar, teimando em dizer o indizível para superar a intersubjetividade reprimida (performance despersonalizada e sem comunicação com o diferenciado) e insistindo no aprendizado aberto ao outro, ao diferenciado, ao não idêntico e à reelaboração da história.

Tendo claro que a visão disciplinar e técnico-aplicacionista da formação não tem mais sentido hoje em dia, pelo seu caráter profundamente redutor, limitado e contrário à realidade contingente, procurou-se mostrar que o contexto pragmático da *ação performativa é o tempo do aprender*; um jogo discursivo, compartilhado e dinâmico que consiste em tentar validar, por meio da força ativa da linguagem com a alteridade, uma ação transformadora. Na linguagem, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando validar intersubjetivamente suas palavras e justificar seus atos como atores do conhecimento. Afinal de contas, no paradigma da linguagem, conforme expõe Habermas (1990, p. 69), “a racionalidade não tem tanto a ver com a posse do saber do que com o modo como os sujeitos capazes de falar e de agir empregam o saber”. Nesse sentido, propõe a superação da visão antagônica das liberdades subjetivas e das liberdades políticas, como forças ativas e co-originárias em uma relação com permanente tensão, pois o consenso obedece às exigências comunicativas da interação e requer o reconhecimento recíproco para o exercício da radicalização da intersubjetividade. A responsabilidade em relação à linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão pedagógica e filosófica de sensibilidade para com a expressão do seu tempo (ADORNO, 1995).

De fato, o retrocesso da instância expressiva, que se concretiza na escola e na família, através da esquematização da linguagem, continua na existência profissional, pois o mundo atual aplaina as diferenças existentes nos jeitos, nas emoções e nas personalidades. O terreno movediço da ação performativa dos educadores encontra respaldo na pedagogia de Freire (1996), que desafia a realizar uma ação educativa crítica como ato dialógico, estético e libertador, tendo como fontes o humanismo<sup>9</sup> e uma dialética marxista em que a intersubjetividade seria condição da transformação social.

Freire (1996) investe contra a ética do mercado que dá ênfase à eficiência, à competitividade e ignora o ser humano como agente no *tempo acinzentadamente imparcial* de anestesia aos conteúdos, mostrando que a racionalidade educativa deve estar *molhada de afetividade* para a autorrealização da performance com o reconhecimento do outro. Para o pensador, tal ação implica na problematização do conhecimento de forma integradora e interativa (conhecer é reconstruir a ação), para que o conhecimento tenha feições de beleza na

<sup>9</sup> Freire ressalta a empatia pedagógica como um sentimento solidário para aprender com os outros a partir da confiança recíproca construída, que cria vínculos de intimidade e civilidade, mas que é cultivada em tempo real e na proximidade vital. Será que a incapacidade de realizar uma performance dialógica estaria associada a um sentimento individualista ou a incapacidade de amar (o outro e o que se faz)?

reinvenção transformadora e aproximação do estético, do epistemológico<sup>10</sup> e do social. Em outras palavras, na busca do conhecimento é preciso ousar transmutar, é preciso reconhecer para entender o mundo (palavra mundo), para interpretar (distinguir certo ou errado) e para enfrentar os desafios de viver o inesperado com o encorajamento do outro, com vistas a transformar o mundo. Nesse contexto de discussão, a performance surge na expectativa de um campo privilegiado de reflexão partilhada na práxis comunicativa cotidiana, que é inevitavelmente o próprio agir no tempo que torna as relações interpessoais humanizadas. O debate sobre a performance trata de responder aos desafios de hoje e evidencia o dialógico interrompido pelo predomínio da razão instrumental, absoluta e imediata. Tal percurso histórico contém as diferentes dimensões do tempo, cuja metáfora do aprender infinito funda a relação social, caracterizada como capacidade de reconhecer os efeitos da ação do homem no mundo.

A tecnologia digital se apresenta como um fenômeno descontínuo que rompe com a narrativa sequencial das imagens e das formas de conhecimentos, ativando e expandindo domínios que foram relegados (LÉVY, 1993). Sua temporalidade está diretamente relacionada ao momento de sua apresentação no próprio tempo, revolucionando a maneira humana de pensar, comunicar e agir. Cada vez mais é exigida a manifestação dos sentidos humanos, a audição, a visão, o tato, a emoção, a voz, no envolvimento e compreensão das mensagens multimidiáticas, de acordo com o interesse e a sensibilidade dos interlocutores. O impacto das tecnologias no mundo do trabalho (marcado pela pressão do relógio e diversidade de tarefas) exige novas perspectivas para a ação docente de ensinar e de aprender, inerente ao próprio sujeito.

Daí a necessidade de buscar alternativas para que se utilizem as tecnologias como meio para fazer o sujeito pensar, educar-se e aprender com os outros nas múltiplas possibilidades de interação com o conhecimento. Interagindo com diferentes tempos de aprendizado, os sujeitos cada vez mais singulares, múltiplos e em meio à metamorfose (ou à aprendizagem) permanente, necessitam conviver com todos os espaços sociais e com as mais recentes tecnologias. A apropriação dos conhecimentos nesse sentido envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a pragmaticidade e com a emocionalidade,

em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do conhecimento. Com toda a sensibilidade pedagógica e dialógica de sentido vital, “a suposição de racionalidade efetuada performativamente parte, diferentemente da imputação da racionalidade objetivante, de um entendimento de racionalidade comum, não apenas de um entendimento objetivamente acordado” (HABERMAS, 2002, p. 91). Pode-se dizer que a emergência do estético revela que o saber é atingido pelo critério da performatividade no horizonte comum, pois o atuar no mundo assume um gesto expressivo, reflexivo e crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O horizonte revolucionário de hoje aposta numa prática dialógica, política e pedagógica da formação, uma vez que o ato de aprender depende do passado, do presente e do futuro, bem como da singularidade dos atores e da capacidade de contextualizar performativamente os diferentes aspectos socioculturais em jogo nas situações educativas. Daí que os desdobramentos e justificações pedagógicas são perpassados por momentos estéticos que, sem abrir mão da utopia, da seriedade e da simplicidade inerente ao saber, podem ser vividos com alegria e impulsionados por um ato de restauração da intersubjetividade da comunicação. As posições de Freire e de Habermas tornam-se muito oportunas neste limiar do século XXI, em que o tempo assume um determinado sentido ético-político na condição humana em sociedade, pois está entrelaçado à análise de ações performativas em sua multiplicidade de expressões (tempo de liberdade ou de vazio, de criatividade ou de destruição). As teorias reconhecem que a práxis educativa desabrocha na relação com o outro, para dar conta das necessidades humanas de conhecimento (pluralidade de dimensões) que precisam ser ao mesmo tempo criticadas e reconstruídas na temporalidade que se vive.

Pensadores como Freire e Habermas, entre outros, lançam impulsos na atualidade e ajudam a ressignificar a ação educativa no movimento contínuo do diálogo com a própria condição humana. A formação concebida no horizonte da performance, desestabilizadora por si mesma, intercepta a imediaticidade pela aproximação de temporalidades no limiar estético, estremece o sentido único na ambivalência que também ensina e apresenta o outro sujeito capaz de linguagem e ação.

Conforme se viu até aqui, é uma exigência da atualidade formar professores que saibam mediar tempos e que sejam capazes de dar sentido à sua própria ação reelaborada entre racionalidade, sensibilidade, afetividade e utopia, num momento em que o *ato de aprender colaborativamente se torna mais importante que o fato de*

<sup>10</sup> Para Schön (2000, p. 31), *o ato de conhecer está na ação*, na performance, uma vez que a dimensão da temporalidade da ação do professor tem uma função crítica, reflexiva e indeterminada. Por isso, questiona os pressupostos do ato de conhecer avaliados numa perspectiva estritamente técnica, que criam demandas excessivas a partir de recursos escassos, desconsiderando a incerteza, as singularidades e os conflitos de valores para a atuação competente em zonas incertas e potencialmente importantes da prática formativa. Sobre o assunto, ver: SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

*saber*. Afinal, se todo aprendizado é um ato socialmente construído (e não a reprodução solitária de estruturas linguísticas), o uso performativo das palavras equivale a uma produção compartilhada que necessariamente afirma a autonomia dos sujeitos (dando sentido às informações e aos acontecimentos) contra a cultura do silêncio (privação das palavras como forma de alienação). Talvez seja o momento de se orientar o trabalho docente a partir de um jogo de busca de sentido relacional e processual, com uma mudança de estímulo perceptivo, de sensibilidade, de performances na dinâmica da vida (no encontro com o outro para a relação educativa da conversa, leitura, escrita e investigação) e não apenas na mobilização finalista do tempo em modismos teóricos e práticos (da interrupção e fragmentação das ações).

### REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. 2. ed. Lisboa: Presença, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Tempo livre. In: **Palavras e sinais**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. Trad. Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Vol. II.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complemento e índice. 2. ed. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **La lógica de las Ciencias Sociales**. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HAROCHE, Claudine. O inavaliável em uma sociedade de desconfiança. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 37, n. 3, p. 657-676, set./dez. 2011.
- HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: CIVITA, Victor (Ed.). **Os Pensadores**. Karl Marx. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Submetido em: 30/11/2013

Aprovado em: 18/09/2015