

TEORIA HABERMASIANA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PENSAR FILOSÓFICO DO TRABALHO DOCENTE

ANA RUTH DE SOUZA BRITO

O presente artigo é o resultado da minha experiência como educadora na área de formação de professores, somada a uma trajetória de pesquisadora. Foi com base na experiência construída como formadora de professores em nível superior que pude dimensionar a importância que tem o pensar filosófico, procurando na Teoria Habermasiana elementos pertinentes à complementação dessa formação. A busca de uma base teórica para fundamentar as questões e dilemas que envolveram a construção da epistemologia da prática pedagógica teve como resultado a aproximação com Jürgen Habermas. As reflexões e pressupostos teóricos relatados neste trabalho são explicitados de forma a estimular e aproximar cada vez mais estudos e pesquisas para o campo das ciências da educação com Jürgen Habermas, teórico ainda distante do foco de interesse dos formadores de professores.

Iniciamos o trabalho trazendo uma reflexão sobre a importância do ato de filosofar no trabalho docente, em sua construção de identidade e conscientização profissional enquanto formador de seres pensantes críticos e reflexivos. A seguir, temos as perspectivas e contribuições das teorias apresentadas por Habermas que mais se aproximam do campo da educação, em especial para a formação de professores. Destacamos os paradigmas da racionalidade e em especial o paradigma do conhecimento e a ação pedagógica. Por último, o encontro com dois grandes teóricos do campo das ciências humanas: Jürgen Habermas com o pensador e educador Paulo Freire.

O Trabalho Docente e a Importância de Filosofar

O ato de pensar é próprio da existência humana. Nenhum ser humano pode se esquivar à atividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente, e de pouco vale tentar ensinar o outro a pensar e como fazê-lo exata-

mente. O fato é que nos é facultado a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da escolha de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um ato de vontade individual. Isto é, cada um, de posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente uma linha que supõe conduzir aos melhores resultados.

O pensar no sentido filosófico está sempre associado a uma atitude de curiosidade, a uma capacidade de questionar e de problematizar, enfim, a uma vontade de estar sempre em busca do novo, de negar a acomodação, de nunca se satisfazer plenamente com uma resposta dada. Dessa forma o filosofar se aproxima do cotidiano da cada ser humano, que possui a capacidade de refletir acerca da existência, acerca do que faz e para que faz.

Bouffleur (2002)¹ considera que diferentemente do que à primeira vista possa parecer, a Filosofia não trata de questões distantes, alheias à nossa vida. Ao contrário, ela tematiza o que de mais próximo nos envolve: a vida, as relações com os outros e com a realidade, os pressupostos do pensar e do agir, enfim, o que nos constitui como seres humanos.

No campo da educação, com base nesse entendimento, a reflexão filosófica sobre a educação pode ser colocada na perspectiva da busca e construção da identidade teórica e prática do profissional da educação, quer chame-mos de professor, facilitador, mediador ou educador.

Essa busca pela identidade é certamente fundamental, não só para que sua ação e pensamentos a nível individual sejam coerentes, mas também para que as atividades que forem realizadas coletivamente possam ser articuladas e coordenadas de modo reflexivo e crítico. As noções de identidade e de coerência, por sua vez, remetem a uma apreensão de globalidade do fenômeno educativo, trazendo ao profissional uma cosmovisão do seu trabalho que inclui suas condições de possibilidade, seus agentes, seus meios e seus fins, levando a uma atuação prepositiva e produtiva de ação.

¹ *Mundo da vida* é considerado por Habermas como o espaço onde estão presentes nossas emoções, expectativas e ações do nosso cotidiano.

Para Bouffleur

[...] a ação educativa adquire os requisitos da criteriosidade, do discernimento e da coerência, na medida em que todos os aspectos nela envolvidos se articulam reflexiva e ativamente numa certa perspectiva teórica de conjunto. Proporcionar uma tal perspectiva sempre tem sido visto como tarefa da Filosofia da Educação. E, nesse sentido, podemos dizer que a educação sempre foi tributária de uma concepção filosófica.

O resultado da relação teórica entre filosofia e educação traz como uma reflexão filosófica sobre a educação que pode ser colocada na perspectiva da construção da identidade teórica e prática do educador. Essa identidade é fundamental não só para que a postura individual seja coerente, mas orienta para que as ações coletivamente construídas possam ser organizadas e coordenadas, de um modo reflexivo e crítico. Bouffleur afirma que

[...] as noções de identidade e de coerência, por sua vez, remetem a uma apreensão de globalidade do fenômeno educativo, que inclui suas condições de possibilidade, seus agentes, seus meios e seus fins (BOUFFLEUR, 2002).

O trabalho docente tem por natureza desenvolver suas ações com base em conhecimentos de diferentes áreas científicas, por envolver motivações político-ideológicas em conhecimentos pedagógicos e associados ao saber-experiência construído com a história de vida dentro de um contexto sócio-econômico e cultural. O educador depara-se com prática pedagógica e social que requer uma orientação que lhe confira um sentido de totalidade e de coerência. E é sob esse ponto de vista, de uma relação temática com o todo que se coloca a necessidade de uma reflexão filosófica na educação. Essa reflexão deve permitir ao educador ter uma apreensão de si, de seus saberes e de sua prática e, por sua vez, pode servir de orientação para suas decisões e atitudes.

Perspectiva Habermasiana para a Educação

Por educação entendemos todo um processo de formação, construção e reconstrução permanente dos sujeitos

pelo qual todos passam. A educação, nesta perspectiva, é um processo contínuo e dinâmico, em que, se pode através da interação, enriquecer esta caminhada. Ampliando ainda mais nossa reflexão no campo das ciências da educação, encontramos na didática alguns elementos que são centrais na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que contribui de forma significativa, para inovar as reflexões já existentes sobre a relação entre: saber, professor, aluno. No que se refere à aprendizagem e formação do professor, Habermas faz algumas reflexões filosóficas em "Conhecimento e Interesse", onde apresenta três tipos de interesse que motivam a aquisição de novos conhecimentos, que detalharemos na seqüência deste artigo.

Essa construção sempre em movimento do conhecimento constitui uma educação que leva em conta a palavra do homem.

Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] A educação reduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar sua forma humana (FREIRE, 1987, p.13).

Freire (1987) critica a concepção bancária de educação, que é oposta à educação problematizadora, porque ela se conduz como ato de depositar, escamoteando a criatividade, impedindo o saber, porque nega o dinamismo da busca. Através dela somente o professor educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina a classe, prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, enfim, só ele é o sujeito do processo e anula o poder criativo dos educandos, domesticando-os e impedindo a boa relação: educador e educandos.

Contrariamente à educação tradicional que Paulo Freire chamou de bancária, a educação na perspectiva habermasiana nega o homem abstrato e desligado do mundo e nega o mundo como algo ausente do homem, pois a reflexão é feita a respeito dos homens em suas relações com o mundo, tornando-se um esforço constante por meio do qual os homens vão se percebendo criticamente. Boufleuer (1997) considera

[...] que toda ação educativa se apresenta como uma ação social, assim, indiferentemente de compreendermos a educação como um ato de construção de conhecimento, ou como uma prática da liberdade, ou como um processo de formação humana, sempre estaremos pressupondo que se trata de uma ação social ou de uma interação.

Por interação, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Destaca-se a dimensão da prática social, onde prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta

[...] segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes (HABERMAS, apud GONÇALVES, 1999, p.129).

Nesse contexto, é oportuno lembrar as palavras de Moran (1999, p.6), quando nos diz que

[...] pela interação aprendemos, nos expressamos, confrontamos nossas experiências, idéias, realizações; pela interação buscamos ser aceitos, acolhidos pela sociedade, pelos colegas, por alguns grupos significativos.

A capacidade de interação, de socialização e a maneira como os sujeitos irão agir durante suas vidas estão diretamente ligadas ao fato de as pessoas serem capazes de julgar e responder por suas ações no mundo da vida². Neste sentido o mundo da vida fornecerá subsídios, normas e regras para que as pessoas tenham uma base sólida para prosseguirem de forma bastante correta a lidarem também com o mundo do sistema.³

A teoria crítica da sociedade apresentada por Habermas, em que para ele a sociedade é subdividida em

² *Mundo do sistema* é considerado por Habermas como o mundo formal, das regras, das leis, das normas, etc... ou seja, um mundo artificial criado pelo próprio homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza.

³ Texto original dos autores portugueses.

dois grandes mundos, quais sejam, o Mundo do Sistema e o Mundo da Vida, que apresenta as seguintes características:

MUNDO DO SISTEMA	MUNDO DA VIDA
<ul style="list-style-type: none">• Ação instrumental e/ou estratégica S – O• Estado / Economia• Poder / Dinheiro• Conhecimento voltado a interesses• Êxito e domínio	<ul style="list-style-type: none">• Ação comunicativa S-S• Experiência comunicativa intersubjetiva• Cultura, linguagem e verdades falíveis• Conhecimento tácito• Entendimento, liberdade e autonomia reflexiva

Quadro 1 - Divisão do mundo na visão Habermasiana

Diante dessas premissas, quanto mais se concretiza, na sociedade como um todo e mais especificamente nas instituições escolares, práticas pedagógicas voltadas ao incentivo do individualismo, da exclusão e da competitividade, faz-se necessário desenvolver ações buscando maior socialização e participação dos sujeitos, voltadas ao entendimento. O sujeito individualista é aquele que visa a dominação e manipulação, sendo este justamente o paradigma cartesiano criticado por Habermas.

Ao analisarmos o quadro teórico desenvolvido por Habermas, podemos interpretar em sua Teoria da Ação Comunicativa que seria possível construirmos uma nova e democrática estrutura nos atuais sistemas de ensino, buscando basicamente uma conciliação entre os dois mundos: o mundo do sistema e o mundo da vida, onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos com a nova racionalidade.

Paradigma da Racionalidade e sua Relação com a Aprendizagem

Habermas aprofundou seus estudos sobre a “razão” como forma de criticar os modelos racionalidades vigentes em sua época. Isso levou-o a um distanciamento de alguns teóricos da Escola de Frankfurt, da qual era membro. Desta

forma ele descreve um tipo de racionalidade que figura nos diferentes paradigmas da reflexão filosófica, quais sejam: "o paradigma da consciência ou do sujeito e o paradigma da filosofia da linguagem ou da comunicação".

A filosofia da consciência está baseada na relação do sujeito cognoscente (nossa consciência, nossa mente) com objetos, e através desta autoconsciência solitária o mesmo poderia obter pleno conhecimento dos objetos, da sociedade e do mundo que o cerca. Neste paradigma, o sujeito estabelece uma relação puramente cognitivo-instrumental com os objetos, não trabalhando a relação intersubjetiva que é extremamente importante para que se estabeleça uma racionalidade comunicativa. Para Habermas, o conhecimento não acontece apenas na interação solitária do sujeito com os objetos, mas na interação da filosofia da consciência com a filosofia da linguagem, em que os sujeitos atuam numa relação de reciprocidade e, juntas, buscam um entendimento.

A filosofia da linguagem ou da comunicação é defendida por Habermas com vistas a superar a abordagem do paradigma do sujeito, próprio de ação positivista, fragmentada; o sujeito cognoscente é aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com os outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos" ou "agir através de objetos", ou ainda dominar objetos ou coisas" (SIEBENEICHLER, 1989, p.61-62).

A mudança de paradigma, proposta por Habermas, supõe não apenas a passagem do raciocínio lógico ou do processo de interpretação do conhecimento, em que o sujeito conhece isoladamente, mas baseia-se principalmente em tomarmos as ações e os atos de fala como ponto de partida e de extrema importância no interior das relações. Surge, diante desses dois paradigmas, o questionamento de Habermas a respeito da filosofia da consciência, de no qual, inicia então, uma busca intensa em suas pesquisas, para explicar o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa:

[...] não é mais a relação do sujeito isolado com algo no mundo objetivo, representável e manipulável; o que é paradigmático, é ao contrário a relação

intersubjetiva que se instaura entre os sujeitos capazes de falar e de agir, assim que eles entendem entre si sobre alguma coisa. (HABERMAS, 1987, p.395).

O que se destaca, nesse sentido, diante de seus estudos, que representa um grande avanço ou grande salto paradigmático proposto por Habermas em relação ao paradigma da filosofia da consciência ou do sujeito, é que ele não se deteve apenas em criticar de um modo radical o pensamento moderno, mas foi além: propôs e construiu toda uma alternativa baseada no paradigma da comunicação. Entre os pontos que diferenciam estes dois paradigmas, destacamos os que mais se aproximam das questões educacionais:

Paradigma da Consciência ou do Sujeito	Paradigma da Linguagem e da Comunicação
Conhecimento obtido pela racionalidade centrada no sujeito; Paradigma cartesiano;	Conhecimento obtido pela racionalidade centrada na comunicação; Paradigma do entendimento e da comunicação
Baseado em ações cognitivo-instrumentais;	Baseados em ações comunicativas;
Pensador solitário que conhece o mundo;	Sujeito dialógico (intersubjetivo);
Visando operação lógica do conhecimento;	Visando ao entendimento entre sujeitos;
Conhecimento de objetos e sua dominação;	Predomínio da liberdade de expressão;
Razão instrumental.	Razão comunicativa.

À medida que estudamos melhor estes dois paradigmas, percebe-se grandes e intensas mudanças em relação ao modo como o conhecimento poderá ser construído e/ou adquirido. Na mudança da teoria da consciência para a teoria da comunicação observa-se a preocupação de Habermas com o caráter emancipatório dos sujeitos. Transportando esses paradigmas para o ambiente educacional, podemos verificar que os conceitos apresentados se aproximam do contexto didático pedagógico, das relações entre seus agentes, da própria função social da escola.

O caminho visando buscar a aproximação com a aprendizagem de adultos e a formação de professores veio se confirmando com mais leituras a respeito, como o artigo Loiola (2000), em que o autor afirma, com base nos traba-

lhos desenvolvidos por Simpson (1989), que existem três tipos de teorias sobre a educação de adultos: as teorias que se baseiam nas características do adulto, as teorias que se baseiam nas situações da vida adulta e, as teorias que se baseiam nas mudanças de conscientização da pessoa adulta.

A aprendizagem de adultos está relacionada aos saberes e interesses dos sujeitos ativos da construção ou transformação dessa nova aprendizagem. Com base nessa afirmação, verificamos pontos em comum nos trabalhos de Mezirow (1991), Cranton (1996) e Loiola (2000), quando mencionam em seus trabalhos a concepção filosófica desenvolvida por Jürgen Habermas, por a considerarem referência, no que se refere à aprendizagem do adulto, dentre as várias correntes de pensamento. Loiola comenta em seu artigo sobre a importância da Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 1987), um estudo sobre os interesses do ser humano adulto, categorizados em três interesses básicos e que nos conduzem a generalizar três tipos de saberes: o técnico, o prático e o emancipatório.

- O interesse técnico centra-se na resolução das relações de causa-efeito, sendo uma forma de conhecimento em que o indivíduo se relaciona com o ambiente, ou seja, o contexto que o envolve. O conhecimento nesse tipo de interesse é construído em referência ao mundo exterior, existindo uma realidade objetiva que pode ser identificada através do método científico.
- O interesse prático se opõe ao técnico por partir da ação subjetiva, onde o indivíduo se relaciona com os outros, e é marcado pela procura de consenso entre os diversos indivíduos. Como afirma Habermas (1971, p. 92), se a validade das normas sociais está fundada apenas na intersubjetividade do entendimento mútuo das intenções e assente no reconhecimento geral das obrigações, a intersubjetividade garante que esse saber não seja totalmente subjetivo e arbitrário, pois ele é fruto do consenso entre as diversas pessoas, requerendo que os sujeitos interajam e partilhem um conjunto de significados. É neste sentido que Habermas atri-

bui um papel importante ao diálogo racional na validação de significados.

- É pelo interesse emancipatório que o sujeito se liberta das forças contextuais, institucionais e ego-cêntricas. Este conhecimento identifica-se com o autoconhecimento ou a auto-reflexão. Este tipo de saber relaciona-se com o poder, pois é pelo conhecimento emancipatório que o indivíduo se liberta, ou melhor, se emancipa dos diversos tipos de dominação que interferem no controle sobre sua vida, adquirindo pela auto-reflexão a sua autodeterminação. A reflexão crítica assume, dessa forma, um papel central na construção do conhecimento emancipatório.

Inserida também no seio do interesse emancipatório encontra-se a corrente da pedagogia crítica. A pedagogia crítica centra-se na premência emancipatório do sujeito ser capaz de analisar a sua realidade social e cultural. Grande parte das idéias destas concepções partem da corrente progressista, e muito particularmente no trabalho de Eduard Linderman no campo da educação de adultos. Para Linderman (1926), o crescimento individual tem lugar no contexto social, nunca podendo ser dissociado dele. Assim, a mudança no indivíduo tem necessariamente de provocar o efeito de mudança na sociedade.

No seio da literatura da pedagogia crítica, o trabalho de Paulo Freire assume especial destaque. O trabalho de alfabetização de Paulo Freire com as populações iletradas da América Latina teve um profundo impacto em diversas experiências de educação de adultos em diversas partes do globo. Neste sentido, o objetivo da reflexão crítica é o de levar as pessoas a

[...] profundamente dar-se conta da realidade socio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela (FREIRE, 1970, p. 27).

Trazer tais reflexões para o campo de pesquisa sobre a aprendizagem do adulto e da formação de professores se justifica face a percepção da necessidade de considerar

que os professores são sujeitos em cuja atividade profissional são desafiados a compreenderem suas determinações, a desenvolverem a auto-reflexão e a se emanciparem em relação com outros sujeitos (intersubjetividade) e através de aprendizagem de saberes referenciados no mundo, o que os leva a se confrontarem com situações formais e não formais de aprendizagem.

Torna-se então relevante levar em consideração que os professores são pessoas que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos para as mudanças (como exigem as atuais reformas políticas educacionais). Sob essa concepção, a investigação sobre o desenvolvimento profissional pode explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como condições que facilitem a aprendizagem dos professores.

Os Paradigmas do Conhecimento e a Ação Pedagógica

A expressão "paradigma" é compreendida aqui num sentido maior, que qualifica as referências e condicionantes, adotados pela sociedade que não passaram por uma reflexão crítica perpassam toda uma época histórica. O conhecimento se articula intimamente com as percepções do papel e finalidades dos processos educativos. Ele se articula com o grande tema da filosofia: a racionalidade.

A educação busca ser expressão do estágio de desenvolvimento da razão do homem no que no tocante a relação que ele estabelece com a natureza, com as pessoas com quem convive e consigo mesmo. Dessa forma a educação torna-se sempre uma expressão (racional) do entendimento que determinada sociedade tem em relação ao que constitui propriamente o "humano". Com base nessa referência podemos afirmar que a finalidade da educação é humanizar. Para isso, depende da escolha da forma de operacionalização da racionalidade, ou seja, dos caminhos e processos contemplados para chegar ao conhecimento.

Jürgen Habermas, em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*, traz o conceito de racionalidade como o conceito principal do qual se origina toda a sua teoria. Para o filósofo, racionalidade é a maneira como adquiri-

mos e usamos o conhecimento. Ele a classifica em dois tipos: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Na racionalidade cognitivo-instrumental, empregamos o conhecimento de forma monológica e estrategicamente. Na racionalidade comunicativa, fazemos uso do conhecimento de maneira dialógica, visando o entendimento. Essa forma de racionalidade vem aos poucos se impondo em nossa era contemporânea a ponto de já se falar que estamos sociedade da informação e comunicação, ou seja, há uma mudança rumo ao "paradigma comunicativo".

Da racionalidade cognitivo-instrumental deriva o que Habermas chama de ação estratégica, e da racionalidade comunicativa resulta a ação comunicativa. Na ação estratégica, o ator procura realizar intenções próprias. Visa a dominação tanto dos participantes do ato de fala quanto da natureza, para fins instrumentais. Na ação comunicativa, os participantes da comunicação buscam alcançar um entendimento sobre uma situação. Esta exige interação e é, sobretudo, um mecanismo para coordenar ações. Visa o entendimento, o acordo obtido através de definições de situações que admitem consenso. Interessa-se por organizar as relações dos homens entre si, de modo a regulamentar os processos de vida social por meio de normas que, uma vez aceitas, passam a ser institucionalizadas, devido à sua força legal, não podem mais ser desrespeitadas.

Paulo Freire e Habermas: Dois Teóricos Duas Teorias que se Complementam

Ao posicionarmos Paulo Freire e Jürgen Habermas lado a lado, e analisarmos com atenção as suas origens, trajetórias de vida e formação acadêmica, parece estranho num primeiro momento qualquer ponto de aproximação e mais distante ainda se torna buscarmos uma complementaridade em termos de análise teórica. Mas se relacionarmos ambos com os trabalhos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt e estudos realizados sobre a Pedagogia Crítica, verificamos que suas teorias constituem-se como duas referências fundamentais, embora distantes em muitos aspectos. Habermas se apresenta como um teórico radicado na

Teoria Crítica, e Paulo Freire, com base na mesma teoria, torna-se um representante da Pedagogia Crítica.

Ao estudarmos as obras de Paulo Freire, verificamos que ele possui uma postura ideológica e prática que exprime a possibilidade de intervenção, à luz de um pensamento reflexivo e crítico, cujo objetivo maior é postular por uma educação libertadora e emancipatória do ser humano nas suas dimensões pessoal e social.

Por outro lado, num outro contexto, temos Habermas, cujas contribuições teóricas são hoje internacionalmente reconhecidas, que defende que a filosofia deve agir a serviço das ciências sociais e humanas, sendo a sua obra *Teoria da Ação Comunicativa* uma referência teórica fundamental para designar um novo significado a algumas práticas pedagógicas já existentes. Ele propõe novas formas de ver e interagir no contexto educativo, isto é, nos diversos níveis de interações, por exemplo: professor e aluno, gestores e professores, professores e familiares, gestores e comunidade.

Morrow e Torres (1998) publicaram um artigo sobre a aproximação entre Freire e Habermas, e consideram que:

[...] os trabalhos seminais de Habermas e Freire não são apenas verdadeiramente complementares, mas oferecem também novas e frutuosas direções para a educação comparada. Aos "educadores comparados" de todos os domínios- investigadores, professores, planeadores, administradores, funcionários públicos, consultores – compete explorar a complexidade dos contributos de Habermas e Freire, procurando compreender a complexidade da reforma educativa a partir das formulações da pedagogia crítica, que afirma a responsabilidade social face à dominação e às trocas sociais desiguais. Das páginas escritas por Freire e Habermas devemos aprender, pelo menos, que a necessidade de acções oportunas, rentáveis e eticamente correctas no domínio da educação não pode ser satisfeita com raciocínios simplistas (MORROW e TORRES, 1998, p. 152-153)⁴.

⁴ Os Quadros foram adaptados do livro *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*, organizado por Luiza Cortesão (2001).

- Ambos autores se baseiam na filosofia e na teoria social continental (européia) para a exploração dos problemas mais cruciais dos nossos tempos.
- Desenvolveram linguagens esotéricas e conceitos teóricos marcantes no quadro internacional das ciências sociais, por exemplo: a *esfera pública e democrática* e a situação de discurso ideal de Habermas, e a *educação para a libertação* e a *conscientização* de Paulo Freire.
- Representam posicionamentos de resistência à racionalização instrumental da educação como pretexto de otimização do desenvolvimento econômico, isto é, ao se referirem à substituição da formação cultural e equidade social por estratégias orientadas para resolução das exigências econômicas.
- Valorizam os pressupostos do construtivismo social, partilham de reservas no que diz respeito ao abandono completo de toda e qualquer assunção relativa à natureza da natureza humana.
- Os pensamentos de ambos prestam uma atenção especial às crises de suas sociedade de origem, respectivamente o Brasil e a Alemanha.

Quadro 2 - Síntese de complementaridade no trabalho de Freire e Habermas

Morrow e Torres (1998) afirmam que, apesar das diferenças de personalidade, origens biográficas e áreas de formação, Habermas e Freire partilham preocupações e conceitos de base. Apresento a seguir um resumo em dois quadros contendo no primeiro os pontos de complementaridade, e no segundo os pontos que retratam as diferentes realidades, e no segundo, entre Freire e Habermas, seus pensamentos e suas práticas.

Paulo Freire	Habermas
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogo nascido no Brasil em 1921 e mais tarde forçado a um longo exílio, é talvez a figura de maior fama internacional do período do pós-guerra no campo da educação de adultos. Por este motivo, o seu trabalho é co- 	<ul style="list-style-type: none"> • Nascido na Alemanha em 1929, é freqüentemente apresentado como o mais influente filósofo e teórico social alemão do pós-guerra. É geralmente considerado o mais importante representante da "Teoria Crítica", termo que refe-

Quadro 3 - Síntese de Diferenças no trabalho e na trajetória de Paulo Freire e Habermas⁵

⁵ Os Quadros foram adaptados do livro *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*, organizado por Luiza Cortesão (2001).

nhecido, sobretudo nos círculos educativos, sendo Freire considerado um perito em estratégias de alfabetização no terceiro mundo.

- As origens do pensamento de Freire têm como eixo uma análise do processo de modernização da sociedade, levando-o a uma dedicação maior à alfabetização de adultos, devido às carências essenciais de um país subdesenvolvido, como o que viveu.
- Enquanto tradicional pensador retórico latino-americano apresenta uma profundidade e um rigor filosófico que nem sempre são visíveis nas suas formulações de pedagogia direcionada para professores.

re à teoria social crítica com origem na Escola de Frankfurt, na Alemanha dos anos 20.

- As preocupações iniciais de Habermas foram com a integração da Alemanha Ocidental pós-fascista na Comunidade Européia. Numa sociedade avançada, a atenção de Habermas centrou-se sobre as questões da crítica aos resíduos da ideologia nacional socialista, a democratização da universidade e a melhoria do acesso à educação.
- Enquanto filósofo alemão esotérico, é um pensador muito mais apaixonado e fundamentado do que sugerem muitos dos comentários que lhe são feitos.

Existem muitos outros pontos de aproximação e de trajetória de vida entre Paulo Freire e Habermas, que foram estudados por Morrow e Torres (1998). Descrevemos alguns pontos que consideramos relevantes para conhecermos um pouco da obra e biografia de cada um. O que visamos, neste estudo, é destacar os trabalhos desenvolvidos por ambos, no sentido de fundamentar que da mesma maneira que há essa aproximação com Paulo Freire, existe também uma contextualização da Teoria Habermasina no campo da educação, em especial da didática, que ainda é pouco valorizada e divulgada nas instituições responsáveis pela formação de professores.

Considerações Finais

No Brasil, a educação ainda não é vista como prioridade. Infelizmente não temos projetos políticos pedagógicos suficientes para reverter o quadro atual. No entanto, os discursos em prol de uma educação para todos visando uma sociedade mais justa e igualitária não se concretizam nas ações. A escola que ora se apresenta reproduz a divisão de classes sociais e reforça os valores impostos pela classe

dominante. Como conseqüência, temos práticas pedagógicas voltadas para o incentivo ao individualismo, à exclusão e à competitividade.

Faz-se necessário desenvolvermos ações que visem conscientizar cada vez mais a sociedade, mais especificamente aos profissionais da área educacional, na busca de incentivar mais ações para uma maior socialização e participação dos sujeitos, voltada ao entendimento (consenso).

Em face a esse quadro, Habermas nos fornece uma teoria que fundamenta novas formas de ação (ação comunicativa, por exemplo), podendo contribuir para construirmos uma nova e democrática estrutura nos atuais sistemas de ensino, buscando basicamente uma conciliação entre os dois mundos: o mundo do sistema e o mundo da vida, onde a teoria e a prática estariam interligadas através de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os atores envolvidos visando à nova racionalidade. Concluimos com o pensamento de Habermas que nos aponta as perspectivas para a educação:

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (HABERMAS, 1993, p.105).

Referências Bibliográficas

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

_____. A administração política da instituição escolar na perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas. *RBAE*, Brasília, v.10, n. 2, jan./jun.,1994.

_____. Filosofia uma demanda da educação. *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, v. 27. n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/autores_rev.htm> Acesso em: 10 de julho de 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. *Professora sim tia não*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1993.
- FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. e ROUANET, Sergio Paulo. *Habermas – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1980.
- GARCIA, Carlos M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Porto – Portugal, 1995.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Tomo I, Racionalidad de la acción e racionalización social, Madrid, Taurus, 1988.
- _____. *Técnica e ciência como “ideologia”*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).
- LOIOLA, Francisco A. *Le travaux sur l'éducation et la formation des adultes et ses implications dans le domaine de la formation de professeurs universitaires*. 2000. (Mimeo).
- MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela et al. *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: Asa, 2001.
- MORENTE, M. G. *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.
- MORROW, R.L. e TORRES, C. A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.10, p. 123 –155. 1998.
- NÓVOA, Antônio. “Os professores: em busca de uma autonomia perdida?”. *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade portuguesa de Ciências da Educação, 1991.