

Contribuições para pensar a prática educativa no diálogo com Habermas e Freire em oposição ao excesso de racionalidade instrumental

Resumo

Este trabalho objetiva identificar convergências nas teorias de Jürgen Habermas e Paulo Freire que constituem contribuições para a prática educativa. Os referidos autores apresentam aproximações que nos ajudam a perceber a racionalidade instrumental, que ainda hoje persiste na prática educativa. O excesso de racionalidade instrumental denunciado por Habermas e Freire demonstra o valor e a atualidade das ideias dos autores para a educação. Habermas propõe a razão comunicativa, trazendo o potencial da linguagem voltado ao entendimento intersubjetivo no agir comunicativo. Freire, por sua vez, opõe-se à educação bancária, que é por si mesma a personificação da racionalidade instrumental. Como alternativa à educação bancária, Freire nos apresenta a educação libertadora. As afinidades de pensamentos entre esses teóricos estão na intersubjetividade, na proposição e na exploração de uma concepção dialógico-comunicativa da razão, em que o diálogo se apresenta como mediador. Assim, as convergências teóricas percebidas entre Habermas e Freire, com relação às oposições e ao enfrentamento da razão instrumental, expressam relevantes contribuições para a educação.

Palavras-chave: racionalidade instrumental; razão comunicativa; educação libertadora; diálogo.

Ivone dos Santos Siqueira

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA
– Conceição do Araguaia/PA – Brasil
ivone.siqueiraifpa@gmail.com

Elinete Oliveira Raposo

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
elineterr@gmail.com

Nadia Magalhães da Silva Freitas

Universidade Federal do Pará –
UFPA – Belém/PA – Brasil
nadiamsf@yahoo.com.br

Para citar este artigo:

SIQUEIRA, Ivone dos Santos; RAPOSO, Elinete Oliveira; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Contribuições para pensar a prática educativa no diálogo com Habermas e Freire em oposição ao excesso de racionalidade instrumental. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 280-310, jan./abr. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824542023280

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824542023280>

Contributions to think the educational practice in the dialogue with Habermas and Freire in opposition to the excess of instrumental rationality

Abstract

This work aims to identify convergences in the theories of Jürgen Habermas and Paulo Freire that constitute contributions to educational practice. These authors present approximations that help us to understand the instrumental rationality, which still persists today in educational practice. The excess of instrumental rationality denounced by Habermas and Freire demonstrate the value and timeliness of the authors' ideas for education. Habermas proposes communicative reason, bringing the potential of language aimed at intersubjective understanding into communicative action. Freire, in turn, opposes banking education, which is in itself the personification of instrumental rationality. As an alternative to banking education, Freire presents us with liberating education. The affinities of these theorists are in the intersubjectivity, in the proposition and exploration of a dialogic-communicative conception of reason, in which dialogue is presented as a mediator. Thus, the theoretical convergences perceived between Habermas and Freire, with respect to oppositions and the confrontation of instrumental reason, express relevant contributions to education.

Keywords: instrumental rationality; communicative reason; liberating education; dialogue.

Aportes para pensar la práctica educativa en el diálogo con Habermas y Freire en oposición al exceso de racionalidad instrumental

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo identificar convergencias en las teorías de Jürgen Habermas y Paulo Freire que constituyen contribuciones a la práctica educativa. Los referidos autores presentan aproximaciones que nos ayudan a percibir la racionalidad instrumental, que aún hoy persiste en la práctica educativa. El exceso de racionalidad instrumental denunciado por Habermas y Freire demuestra el valor y la actualidad de las ideas de los autores para la educación. Habermas propone la razón comunicativa, trayendo el potencial del lenguaje dirigido al entendimiento intersubjetivo en el actuar comunicativo. Freire, por su parte, se opone a la educación bancaria, que es en sí misma la encarnación de la racionalidad instrumental. Como alternativa a la educación bancaria, Freire nos presenta la educación liberadora. Las afinidades de pensamiento entre estos teóricos están en la intersubjetividad, en la proposición y en la exploración de una concepción dialógico-communicativa de la razón, en la que el diálogo se presenta como mediador. Así, las convergencias teóricas percibidas entre Habermas y Freire, con relación a las oposiciones y al enfrentamiento de la razón instrumental, expresan relevantes contribuciones para la educación.

Palabras clave: racionalidad instrumental; razón comunicativa; educación liberadora; diálogo.

Introdução

O racionalismo moderno tem como “[...] pressuposto básico o procedimento lógico-metodológico, [que] constitui-se numa conduta racional rigorosa de planejamento e controle dos meios, tendo em vista fins previamente determinados” (BOLZAN, 2005, p. 39). A razão instrumentada se fundamenta na observação repetida, repertoriada e tecnicada. Na modernidade, a “[...] ciência é pragmática, voltada para o desvendamento utilitário do mundo, conceituando como natureza, uma totalidade complexa abstrata caracterizada por leis” (LUZ, 2019, p. 26).

A natureza por sua vez é vista como objeto/material/coisa e, como tal, deveria ser dominada. Assim, a racionalidade legitimou a dominação, “[...] não só da técnica enquanto tal: ela implica não apenas a dominação da natureza, mas a dominação dos próprios homens” (HABERMAS, 2014, p. 19). Assim, a “[...] razão torna-se condição fundamental de apropriação do objeto pelo sujeito, de sua ‘sujeição’” (LUZ, 2019, p. 62, grifo do autor).

Na modernidade, a “[...] razão encolheu-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver problemas” (CAVALCANTE, 2001, p. 39). Nesse contexto, a ciência que se mostrava salvaguarda não conseguiu resolver os problemas humanos e problemas como fome, violência, degradação ambiental e pobreza vão revelar a fragilidade da ciência moderna (NABAES; PEREIRA, 2016).

A constatação de que a ciência com seus atributos humanos apresenta limitações e fragilidades levou a um novo olhar sobre a realidade. Assim, surgem “[...] novas bases epistemológicas, que substituiriam o paradigma do sujeito – objeto pelo paradigma do sujeito – sujeito. A realidade seria concebida, então, como uma construção intersubjetiva de uma razão comunicativa” (VIANNA, 2008, p. 36). Nesses termos,

As ações humanas e o desenvolvimento da sociedade passam, então, a ser compreendidos por ele a partir de dois diferentes paradigmas: o de uma racionalidade instrumental e o de uma racionalidade comunicativa. Habermas se contrapõe, com isso, ao diagnóstico da absolutização da

racionalidade instrumental, mas o faz sem excluir essa forma de racionalidade de sua teoria social. (BRESSIANI, 2016, p. 22)

Na perspectiva de uma razão mais ampla, a racionalidade comunicativa, na qual o conhecimento aparece como uma realização intersubjetiva, tem seus pressupostos pragmáticos no entendimento linguístico. Sendo a educação uma ação humanizadora de sujeitos racionais, a relação pedagógica a partir “[...] dos pressupostos do paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora” (BOUFLEUER, 2001, p. 87).

A racionalidade reinante nas escolas se ajustou à racionalidade instrumental, voltada para o desenvolvimento tecnológico e econômico, esquecendo-se do mundo da vida e das relações intersubjetivas (PAIVA, 2019). Na sala de aula, o racionalismo moderno passa a imperar quando deixamos de dar espaço ao diálogo. Como resultado da ausência do diálogo, tem-se distanciamento, individualismo e fragmentação do conhecimento.

O modelo de educação que se assenta na racionalidade instrumental tem contribuído para a formação de indivíduos que compõem uma sociedade, predominantemente, individualista. A ênfase dada às técnicas tem resultado em competitividade e em padrões estéticos excludentes. Nesse contexto, a predominância de relações individualistas, solitárias e carentes, nas quais o próximo não tem espaço, ainda é vista como uma ameaça devido às exigências quanto aos padrões de qualidade, aumentando a competitividade. Nessas ações, não há interação, o que contribui para o isolamento dos indivíduos, impedindo a integração social (ANJOS, 2018). Por outro lado, ao priorizarmos a racionalidade comunicativa nas ações educativas, pautadas no diálogo comunicativo, o entendimento intersubjetivo assume o lugar da finalidade instrumental.

É a razão instrumental,

[...] que permite os sujeitos decidirem o fim útil do dinheiro, por exemplo, enquanto o diálogo visando um consenso diz respeito à razão comunicativa. Assim, sem a razão comunicativa não conseguimos ultrapassar os egocentrismos da razão instrumental. Ultrapassando o monólogo do sujeito solitário é possível, por um diálogo racional ampliado, estabelecer uma comunidade ética racional. (ALVES; MELO, 2016, p. 116)

Sem o diálogo, a instrumentalização passa a ser um imperativo que desintegra o nosso mundo social. Só “[...] podemos esperar a racionalização da dominação a partir de relações que propiciem ao poder político uma reflexão vinculada ao diálogo (HABERMAS, 2014, p. 149). Assim, “[...] o indivíduo que não se relaciona de forma comunicativa, que não fala, que não escuta, que não interage, conseqüentemente, não gera desenvolvimento” (ANJOS, 2018, p. 132).

Segundo Melo Neto (2011, p. 20), “[...] Habermas estabelece uma teoria da ação comunicativa que tem no diálogo um esteio para sua realização”. Em Freire (2011, p. 21), tem-se uma “[...] pedagogia orientada pela interpretação do mundo, considerando que todos se educam pelo diálogo e em comunhão”. Desse modo, Habermas e Freire, ao se oporem e confrontarem a racionalidade instrumental, ajudam-nos a perceber as conseqüências perniciosas de uma educação pautada em meios e fins, além dos autores considerarem o diálogo como promotores da emancipação.

Neste artigo, buscamos estabelecer pontes entre o pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire, de modo a inferir na obra dos dois autores denúncias, oposições e alternativas à racionalidade instrumental. Embora as experiências de Habermas e Freire sejam distintas, há consonâncias na visão desses autores que nos permitem pensar a educação, na superação dos desafios contemporâneos nos processos de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva emancipatória. Assim, buscamos nas inter-relações entre Habermas e Freire, a partir dos conceitos centrais de suas teorias, na valorização do diálogo, por meio de interações intersubjetivas, contribuição para a superação da visão tradicional de educação.

Tanto na Teoria da Ação Comunicativa quanto na Pedagogia Dialógica, o diálogo se apresenta como capaz de promover a humanização e libertação dos seres humanos. Assim, a atualidade das obras de Habermas e de Freire nos ajuda a pensar a prática pedagógica em sala de aula, sinalizando a importância do agir comunicativo em detrimento de um agir transmissivo.

Desse modo, no desenvolvimento deste artigo, apoiamo-nos nas obras de Habermas e Freire, além de estudiosos que discutem a convergência de pensamentos entre Habermas e Freire, em especial no que se refere à denúncia e à oposição frente à racionalidade instrumental. Assim, estruturamos este artigo em quatro seções. A primeira

apresenta as *Interloquções entre os pensamentos de Habermas e Freire em denúncia e oposição à racionalidade instrumental*.

Em continuidade, a segunda seção, em que é exposta *A racionalidade comunicativa de Habermas em oposição à racionalidade instrumental*, trata do diagnóstico que Habermas faz da modernidade, no que o autor questiona a ordem dominante capitalista, estruturada na racionalidade instrumental. Como possibilidade de equilibrar mundo da vida e mundo sistêmico, Habermas propõe a racionalidade comunicativa como forma de promover a integração social.

A terceira seção versa sobre *A educação bancária como reveladora da racionalidade instrumental e a educação libertadora como outro caminho possível*. Nessa seção, explicitamos as oposições à educação bancária feitas por Freire, ao evidenciar os mecanismos de dominação, que mantêm as relações de opressão na sociedade.

Freire, em sua ação pedagógica, propõe a educação libertadora como alternativa à educação bancária. Em *O agir comunicativo e ação dialógica para a superação da racionalidade instrumental: o diálogo como ponte*, quarta seção, o tema central é o diálogo. Nela, apontamos, em Habermas, a importância do diálogo para as relações intersubjetivas, para o entendimento, para a construção de um mundo da vida que faça sentido. Em Freire, o diálogo é uma via para superar a opressão e promover a emancipação. No contexto educacional, o diálogo é imprescindível. Por último, apresentamos as considerações finais e referências utilizadas no texto.

Interloquções entre os pensamentos de Habermas e Freire em denúncia e oposição à racionalidade instrumental

A ação educativa, quando iluminada pela Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, favorece os processos de ensino e de aprendizagem no enfrentamento da racionalidade instrumental. As interloquções entre os dois autores nos ajudam a pensar a educação/ensino, especialmente a sala de aula, na qual o diálogo tem grande importância.

Os pensamentos de Habermas e Freire são convergentes, apesar de apresentarem diferenças importantes que precisam ser consideradas, visto que: “Freire é

da realidade do povo, Habermas da teoria filosófica. A concepção de ética em Freire caracteriza-se pela ética de libertação dos oprimidos, já Habermas advoga pela ética do discurso em uma visão macro” (PITANO, 2016, p. 17).

No tocante às diferenças entre Habermas e Freire, é possível identificar Habermas como um teórico da sociedade, sendo ele um clássico intelectual, envolvido com questões filosóficas e sociológicas, herdeiro da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Por outro lado, Paulo Freire se dedicou à causa da libertação dos povos oprimidos da América Latina, África e Ásia, denunciando a opressão causada pelo colonialismo. As produções de Freire são marcadas pela busca e compreensão dos problemas educacionais (PITANO, 2016).

Outro ponto de destaque relativo às diferenças diz respeito ao contexto em que Habermas e Freire se inserem. Enquanto Habermas discute o alinhamento do capitalismo à tecnociência e o enfrentamento da crise desse sistema econômico como forma de reconstrução do materialismo histórico de Marx que se dá no espaço europeu (HABERMAS, 2014b), Paulo Freire, por sua vez, problematiza a opressão do Sul, denunciando as formas de dominação do capitalismo injusto, se dedicando à causa da libertação dos povos explorados do Sul global (DUSSEL, 1995).

As convergências entre Habermas e Freire são bem maiores do que as diferenças, de maneira que Morrow e Torres (2003, p. 242, grifo do autor) afirmam que é possível “[...] ler Freire através de Habermas e Habermas através de Freire”. Apesar de os autores terem vivido em contextos sociais muito diferentes, ambos exercem fortes influências em vários campos, como educação, política e sociologia.

Segundo Pitano (2016, p. 16), Freire e Habermas apresentam convergências de pensamento, posto que “[...] ambos abordam temas como educação, democracia, liberdade e justiça social [e] a preocupação utópica com uma sociedade emancipada”. Além de idealizarem “[...] uma sociedade democrática em que todos possam viver com dignidade” (PITANO, 2016, p. 16).

A racionalidade comunicativa elaborada por Habermas, ao contrário da racionalidade instrumental, liberta-se do logocentrismo, sendo no horizonte concreto do mundo da vida uma prática cotidiana de entendimento. A racionalidade comunicativa

“[...] oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e pelas desconfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade” (HABERMAS, 2002b, p. 60).

Para opor-se à racionalidade instrumental na educação, que assume o formato de educação bancária, Paulo Freire propõe a educação libertadora, que “[...] rompe com os esquemas verticais da educação bancária [e] realiza-se como prática da liberdade” (FREIRE, 2019a, p. 95). Nesse sentido, a prática educativa do professor se torna “preche de sentidos”, ao ter contato com conteúdos que o coloquem em proximidade com situações reais, concretas (FREIRE, 2019a).

Em relação à educação, Freire e Habermas apresentam importantes contribuições para a viabilização da ação pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente as afinidades de pensamento relativas às concepções de conhecimentos e de educação, em objeção à racionalidade instrumental. Em Habermas, encontramos denúncias e oposições à racionalidade instrumental pela via de uma “[...] racionalidade comunicativa [que] aspira a superar o aspecto deficitário, unilateral e excludente da *racionalidade instrumental*” (PIZZI, 2005, p. 67, grifo nosso). Passamos, então, a elencar essas aproximações, no que concerne a denúncias, oposições e confrontos à racionalidade instrumental:

a) a racionalidade instrumental “[...] dirige a aplicação das informações da ciência experimental sob o ponto de vista ilusório de que a histórica dominação prática pode ser reduzida ao controle técnico de processos objetivados” (HABERMAS, 2014, p. 197-198);

b) a “[...] *racionalidade cognitivo-instrumental* é institucionalizada nos meios científicos; ao mesmo tempo, de acordo com os parâmetros da racionalidade formal, cumpre-se o desenvolvimento autolegitimador das ordenações econômicas e políticas da vida [...]” (HABERMAS, 2012a, p. 422, grifo do autor);

c) a “[...] razão comunicativa, diferentemente da razão instrumental, não se deixa subsumir *apaticamente* por uma autopreservação obcecada” (HABERMAS, 2012a, p. 684, grifo do autor);

d) a racionalidade comunicativa é dialógica por natureza e “[...] oferece as condições para que possa servir de ‘endereço de liberdade’” (HABERMAS, 2002a, p. 21). Por outro lado, a racionalidade instrumental promove a “[...] mortificação da relação dialógica [ao transformar] os sujeitos, que se voltam para si mesmos monologicamente, em objetos uns para os outros, e só em objetos” (HABERMAS, 2000, p. 345).

Em Freire, do mesmo modo, a racionalidade instrumental é denunciada e objetada no contexto educacional, na forma de uma educação bancária, que precisa ser enfrentada. Podemos afirmar que a educação bancária “[...] é a mais expressiva crítica que Freire dirige à escola burocrática e sua *racionalidade instrumental*” (CARVALHO, 2009, p. 441, grifo nosso). Na obra de Paulo Freire há inúmeros registros que denunciam a presença da racionalidade instrumental na educação. A seguir, apresentamos alguns apontamentos relativos à denúncia e oposições de Freire à racionalidade instrumental:

a) para Paulo Freire, a “[...] simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área [é] a instrumentalização da educação” (FREIRE, 2018, p. 82);

b) a educação bancária que é personificação da racionalidade instrumental “[...] parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas –; não se pode esperar que provoque o desenvolvimento” (FREIRE, 2019a, p. 90);

c) a formação voltada para o mercado de trabalho segue os pressupostos da “[...] visão pragmático-tecnicista, [...] o que vale é a transferência dos saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (FREIRE, 2000, p. 43);

d) a racionalidade instrumental na forma de educação bancária é objetada por Freire quando o autor diz que: a “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE, 2006, p. 69);

e) a educação libertadora de Freire se opõe à racionalidade instrumental, em que a “[...] força criadora do diálogo [provoca] o esclarecimento das consciências” (FREIRE, 2019b, p. 180).

Das produções científicas que assinalam as confluências entre Habermas e Freire, elencamos algumas sinalizações que apontam para a sintonia de pensamento entre os autores, denotando o quão fecundo para a educação constituem essas aproximações:

a) a “[...] convergência fundamental entre Freire e Habermas é propor uma práxis centrada no reconhecimento mútuo e no diálogo comunicativo” (ANDRADE; ALCÂNTARA; PEREIRA, 2019, p. 15);

b) o “[...] conceito de emancipação, tanto no pensamento de Habermas quanto no de Freire, constitui-se dos conceitos de indivíduo como construtor do mundo vivido e como ser construído cotidianamente por um processo comunicativo dialógico” (RODRIGUES, 2001, p. 106);

c) Habermas é “[...] fundamentalmente um pensador da política, ou seja, a ênfase da sua reflexão é posta na questão da justiça, na crítica da dominação injusta e na análise dos pressupostos do espaço público” (SOUZA, 1998, p. 30). Do mesmo modo, o “[...] percurso de Paulo Freire representa uma busca para tornar mais clara a sua compreensão das conexões entre política e educação, as quais estão sem dúvida alguma, no centro dos dilemas educacionais do nosso tempo” (TORRES, 2003, p. 213);

d) em Habermas (2012a; 2012b), os processos de dominação se dão com a colonização do mundo da vida, contribuindo para o surgimento das patologias sociais. Segundo Freire (2019a, p. 187), “[...] instaurada a situação opressora, antidialógica em si, o antidialógico se torna indispensável para mantê-la”;

e) tanto “[...] Habermas quanto Freire representam posicionamentos de resistência àquilo que recentemente se tornou o objeto dominante em ambos os contextos: a racionalização da educação com o pretexto da otimização do desenvolvimento econômico” (MORROW; TORRES, 2003, p. 242).

Tendo em vista a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2012a; 2012b), as discussões relativas aos conceitos de mundo da vida¹ e mundo sistêmico² permitem fazer

¹ Mundo da vida é o mundo em que a razão comunicativa se estabelece, promovendo os processos de socialização, nos quais os atores percebem e vivenciam sua realidade social, por meio de experiências culturalmente partilhadas.

² Mundo sistêmico é o mundo regido pela razão instrumental, cujas normas e regras são controladas pelos subsistemas e *mediuns*: Estado, economia, dinheiro e poder. As normas visam ao correto funcionamento do

a ponte com as questões educacionais e as relações existentes na sociedade, envolvendo questões políticas, sociais e econômicas, dentre outras. Da mesma forma, em relação ao mundo da vida educacional, Paulo Freire em toda a sua obra também valoriza o mundo da vida na produção de conhecimento, a partir do mundo vivido dos sujeitos. Assim, o mundo da vida se coloca como um conceito muito importante no contexto do ensino.

Assim, Habermas e Freire apresentam afinidades teóricas que nos permitem lançar mão das ideias desses dois pensadores para discutir o processo educacional, especialmente o necessário enfrentamento da racionalidade instrumental, ao considerarmos, principalmente, a centralidade da interação intersubjetiva e do diálogo no processo educativo.

A racionalidade comunicativa de Habermas em oposição à racionalidade instrumental

A teoria da racionalização em Habermas advém do sentido de racionalização proposto por Weber em termos “[...] da interação simbolicamente mediada” (HABERMAS, 2014, p. 25). Assim, com “[...] o conceito de ‘racionalização’, Max Weber tentou compreender a repercussão do progresso técnico-científico sobre o quadro institucional da sociedade abarcado pelo processo de modernização” (HABERMAS, 2014, p. 88). Desse modo, Habermas desenvolve suas ideias de racionalidade a partir de Weber, se diferenciando deste ao propor uma saída via racionalidade comunicativa (MÜHL, 2003, p. 102).

O discurso da modernidade, desde o final do século XVIII, apresenta um único tema: a “[...] esperança no poder reflexivo da razão, ou ao menos, em uma mitologia da razão” (HABERMAS, 2000, p. 197). E, de modo a manter a esperança viva, a filosofia da linguagem tem a “[...] linguagem como mediadora do trabalho e como *médium* universal da comunicação passa a constituir a instância horizontal, o critério do processo de emancipação da humanidade” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 50).

No diagnóstico da modernidade, Habermas questiona a ordem de dominação continuada do sistema capitalista que se ancora “[...] segundo os critérios de uma

sistema na eficácia da produção do lucro.

racionalidade universalmente válida das relações de meios e fins, seja de caráter instrumental ou estratégico” (HABERMAS, 2014, p. 96). O sistema econômico amplia a ação racional dos subsistemas com respeito aos fins por meio dos *médiuns*: dinheiro e poder, e, assim, impõe a racionalização que vai exercer pressão sobre o mundo da vida. Dessa forma,

Os contextos tradicionais são cada vez mais submetidos às condições crescentes *da racionalidade instrumental ou estratégica*: à organização do trabalho e do intercâmbio econômico, à rede de transportes, às informações e à comunicação, às instituições do direito privado e da burocracia estatal, que segue a administração financeira. Assim se forma a infraestrutura de uma sociedade sob a pressão da modernidade. Ela se apodera um pouco de todas as dimensões da vida social: do aparato militar, do sistema escolar, do sistema da saúde e mesmo da família [...]. (HABERMAS, 2014, p. 99-100, grifo nosso)

Também, no diagnóstico das sociedades modernas, Habermas (2012a; 2012b), verifica um desequilíbrio nas formas de reprodução cultural. Esse desequilíbrio acontece no modo relacional entre mundo da vida e sistema. É desse desequilíbrio que se dá a percepção de crise. Assim, “[...] as crises surgem quando a estrutura de um sistema social já não apresenta possibilidade de resolver o problema de manutenção do equilíbrio do próprio sistema, necessário para a sua sobrevivência” (MÜHL, 2003, p. 78). A interpretação dada ao mal-estar do nosso tempo se deve à “[...] ideia de que a crise tem de ser debitada na conta da razão instrumental, capaz de gerar nada mais do [que] reificação ou coisificação dos valores do mundo vital” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 36).

Os principais críticos da racionalidade técnica foram Adorno e Horkheimer. Na obra “Dialética do Esclarecimento”, os autores trazem que: “[...] todo o sistema racionalista da filosofia ocidental, onde se vê depurado até a lógica formal, impera até mesmo sobre a série dos sistemas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26).

A partir de leituras sobre o processo de instrumentalização da razão, Habermas (2012a; 2012b) constata a “[...] insuficiência da teoria da racionalidade de Adorno e Horkheimer, cuja concepção reduzia a razão a uma dimensão cognitivo-instrumental” (MÜHL, 2009, p. 255). Com isso, Habermas vai introduzir um conceito mais complexo de racionalidade, a racionalidade comunicativa. Assim, Habermas reconstrói a teoria da

modernidade no confronto da racionalidade comunicativa com a racionalidade instrumental (MÜHL, 2009).

Segundo Habermas (2000, p. 185), “Horkheimer e Adorno entraram por um caminho realmente problemático; entregaram-se, como o historicismo, a um desenfreado ceticismo perante a razão em vez de ponderar os motivos que permitiram duvidar do próprio ceticismo”. Desse modo, segundo Siebeneichler (2003, p. 33), Habermas critica a “[...] dialética do esclarecimento” de Adorno e Horkheimer, “[...] por estarem convencidos de que a ciência moderna completou-se com a chegada do positivismo lógico”. As críticas relativas à racionalidade instrumental, apontadas pelos frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, e por Weber, levam o conceito de racionalidade a um beco sem saída (SIEBENEICHLER, 2003).

Na busca da compreensão desse pessimismo, Habermas (2012a; 2012b), desenvolve o conceito de racionalidade comunicativa de modo propositivo, como alternativa aos problemas da racionalidade instrumental, diagnosticados por seus precursores. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2012a; 2012b) é uma resposta aos problemas da racionalidade sistêmica/instrumental no esforço por oferecer outro horizonte, que se consolida com a racionalidade comunicativa no agir comunicativo.

O conceito de agir comunicativo está apoiado “[...] numa concepção de linguagem e de entendimento. E esta concepção deve ser desenvolvida em contextos das teorias do significado” (HABERMAS, 2002b, p. 76). A questão fundamental da teoria do significado consiste na compreensão da linguagem a partir de “[...] um consenso racionalmente motivado sobre o que é dito” (HABERMAS, 2002b, p. 77).

Assim, para Habermas (2012a; 2012b), o agir comunicativo se dá na interação mediada pela linguagem para o entendimento entre sujeitos de fala e de ação. Nas interações mediadas pela linguagem, os conceitos elementares agir e falar se encontram ligados, e são utilizados para analisar o agir social ou interação. Das ligações possíveis entre agir e falar formam-se os conceitos centrais da teoria de Habermas (2012a; 2012b): agir estratégico e agir comunicativo.

O agir estratégico está relacionado à ação que tenha por finalidade o êxito, ou seja, o sucesso do sujeito sobre sua ação – o “[...] êxito da ação também é dependente de

outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas na medida em que isso corresponda ao seu cálculo egocêntrico das vantagens” (HABERMAS, 2012a, p. 169). O agir comunicativo e agir estratégico se distinguem da seguinte forma: “[...] enquanto no agir instrumental a linguagem se limita a instrumento de transmissão de informações, no agir comunicativo, a linguagem aparece como fonte de integração social, geradora de entendimento” (BASTOS; OLIVEIRA, 2006, p. 124). Ainda sobre as diferenças:

O agir comunicativo distingue-se do agir estratégico uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. (LIMA; KEMPNER; TISCOSKI, 2010, p. 6)

As ações instrumentais e estratégicas também são chamadas de teleológicas. Elas têm por finalidade a realização de um objetivo pré-estabelecido e atendem, por meio da persuasão, as estruturas econômicas e administrativas. Desse modo, o agir teleológico pressupõe relações firmadas nos “[...] interesses próprios, voltadas exclusivamente ao êxito e desenvolvidas em um campo moralmente neutralizado” (HABERMAS, 2012a, p. 388).

O caráter utilitarista da razão instrumental que regula o agir teleológico não dá conta das múltiplas questões que envolvem o desenvolvimento humano. Desse modo, o sujeito entra em crise; tanto o sujeito quanto o próprio sistema, o que leva a uma mudança de paradigma. Aqui tem início o giro linguístico. Nesse contexto, Habermas (2012a; 2012b) se opõe à razão instrumental, apresentando uma “outra” racionalidade, a racionalidade comunicativa a partir da Teoria da Ação Comunicativa.

Falar em racionalidade comunicativa implica falar do mundo objetivo onde essa comunicação acontece. Assim, o “[...] conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que agem comunicativamente possam chegar a um entendimento mútuo sobre o que acontece no mundo ou o que se deve fazer nele” (HABERMAS, 2012a, p. 40).

Esse mundo do qual fala Habermas é o mundo da vida em que os falantes, guiados pela racionalidade comunicativa, orientada pelo entendimento intersubjetivo, equilibram o mundo da vida e mundo sistêmico. Nesse sentido, o agir característico da ação comunicativa é o agir comunicativo que se refere “[...] àquela forma de interação na qual os participantes definem e coordenam, de comum acordo, seus planos de ação” (PIZZI, 2005, p. 86). Nesse sentido, temos que:

[...] o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento [...] os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. (HABERMAS, 2002b, p. 72)

Tanto o agir estratégico quanto o agir comunicativo dependem da linguagem. Já o agir comunicativo tem por finalidade o entendimento. Os mecanismos, estratégico e comunicativo, da linguagem se distinguem nos seguintes termos:

[...] No mecanismo estratégico a linguagem aparece tão somente como meio de transmissão de informações, sendo que o efeito de coordenação ocorre por forças de influências recíprocas em que os atores perseguem fins. Já no mecanismo comunicativo a linguagem aparece como geradora de entendimento e fonte de integração social. (BOUFLEUER, 2001, p. 27)

A linguagem, na concepção habermasiana, é um elo entre os sujeitos. É por meio da linguagem, numa relação de reciprocidade, que se chega a um entendimento. Nesse sentido, os atos de fala e as interações têm grande importância para a construção do conhecimento (HABERMAS, 2012a).

O agir e falar são dois conceitos fundamentais dentro da Teoria da Ação Comunicativa e compreendem o “[...] ‘agir’ eu tomo certas atividades corporais do dia-a-dia, tais como, correr, fazer entregas, pregar, serrar; e explícito o ‘falar’ lançando mão dos atos de fala, tais como ordens, confissões, constatações. Em ambos os casos estamos lidando com ações no sentido amplo” (HABERMAS, 2002b, p. 65, grifo do autor).

É na relação intersubjetiva que os sujeitos capazes de agir e de falar chegam ao entendimento sobre alguma coisa. Dessa forma, a linguagem na relação intersubjetiva concretiza-se em diálogo quando os sujeitos estabelecem uma discussão. Nesse sentido,

É preciso falar a mesma linguagem e como que entrar no mundo da vida, compartilhado intersubjetivamente, compartilhado por uma comunidade linguística, a fim de poder tirar vantagens da peculiar reflexividade da linguagem natural e poder apoiar a descrição de uma ação executada por palavras sobre a compreensão do auto-comentário implícito nessa ação verbal. (HABERMAS, 2002b, p. 67)

Com isso, chega-se a entendimentos a partir de reflexões e de compreensões compartilhadas. Dessa forma, os “[...] vários nexos entre a ação e a linguagem, entre o agir e o falar [...] são proferimentos linguísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo” (HABERMAS, 2002b, p. 65). Assim sendo,

Habermas escolhe o ato de fala como unidade elementar da comunicação linguística. Um ato de fala não é um símbolo, uma palavra, uma frase, nem sequer a ‘instância’ do símbolo, da palavra, ou da frase. Um ato de fala ‘é a produção ou enunciação de uma ‘instância’ de uma frase sob certas condições’, o emprego de uma frase num enunciado. (MORAES JÚNIOR, 2018, p. 159, grifo do autor)

É por meio da fala que os estudantes entre si, e os estudantes e o professor, a partir de interações, chegam a um entendimento sobre um conteúdo trabalhado. E, no “[...] caso de atividades orientadas para um fim, essas mesmas descrições somente serão possíveis quando introduzidas em contextos cooperativos” (HABERMAS, 2002b, p. 66). Portanto,

A linguagem está no centro de uma trama cognitiva estabelecida na aprendizagem. No desenvolvimento da cognição, verifica-se que, durante as aulas, as experiências ajudam os professores a interagir com os alunos enquanto trabalham com conhecimento. O conhecimento, objeto de trabalho de professores e alunos, no processo de cognição, interage com esses sujeitos por meio da linguagem. (ROMANOWSKI, 2007, p. 112)

Sendo a cultura, a sociedade e a personalidade os componentes básicos do mundo da vida, é a comunicação a partir das estruturas dos atos de fala que vai possibilitar a reprodução do mundo da vida (BOUFLEUER, 2001). No mundo capitalista, onde o poder e

o dinheiro se sobrepõem, as ações estratégicas é que guiam as ações. Assim, acontece a colonização do mundo da vida pelo sistema, levando à desestruturação da sociedade e ao seu enfraquecimento.

Nos processos de ensino-aprendizagem viabilizados pela ação pedagógica como agir comunicativo, o entendimento se dá nas interações intersubjetivas. Por outro lado, a racionalidade objetivante continua embasando as ações desenvolvidas nas escolas. A escola se ajustou à racionalidade instrumental voltada para o desenvolvimento tecnológico e econômico, esquecendo-se do mundo da vida e das relações intersubjetivas. Com isso, o desenvolvimento individual e tecnológico no espaço escolar passou a ter mais expressividade do que o desenvolvimento humano (PAIVA, 2019).

Nesse contexto, na educação, a ação pedagógica comunicativa se coloca enquanto ação potencial capaz de “[...] rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida, restabelecendo, desta forma, o potencial de racionalidade ofuscado pelo domínio de uma cultura estrategicamente racionalizada” (GOMES, 2009, p. 246). O fortalecimento da comunicação na busca permanente do entendimento mútuo é o desafio educacional, que se opõe à racionalidade instrumental (GOMES, 2009).

A Educação bancária como reveladora da racionalidade instrumental e a educação libertadora como outro caminho possível

A atitude crítica de Paulo Freire, frente ao contexto sociopolítico brasileiro na busca por respostas democráticas à opressão, constituiu as bases do seu projeto educativo (FREIRE, 2019a; FREIRE, 2019b). Na ação pedagógica de Freire há a construção de um pensamento dialético reflexivo com base em práticas, que partia da realidade dos estudantes para ampliar o conhecimento sobre essa realidade e que favorecia a criticidade (AZEVEDO, 2010). Com uma atitude questionadora da realidade, denunciava os mecanismos de dominação e de poder que mantinham e mantêm as relações de opressão na sociedade. Freire (2019, p. 67), assim se insurge contra esse estado de coisas:

[...] Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada. (FREIRE, 2019b, p. 67)

Segundo Habowskii e Contell (2020, p. 42), Freire promovia a “[...] práxis social crítica mediada pelo diálogo, articulando as dimensões objetiva, subjetiva e social da racionalidade educativa, pela capacidade de leitura crítica de mundos e pela abertura realizada num contexto sociocultural com os outros (marginalizados e oprimidos)”. Assim, ao perceber os mecanismos de dominação, Freire desenvolveu uma práxis reflexiva que visava a “[...] problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, [e] possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciências da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 2006, p. 33).

Nas suas experiências educativas pelo Brasil, especialmente no Nordeste, Paulo Freire presenciou e se indignou com o analfabetismo e com a situação de pobreza em que vivia grande parte da população e, dessa situação, Freire acreditava que a realidade podia ser mudada e realmente o fez num “[...] movimento que começou em 1962 no Nordeste – região mais pobre do Brasil: cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população com 25 milhões de habitantes” (FREIRE, 2019b, p. 17). Sua experiência iniciada em Angicos, no Rio Grande do Norte, teve como resultado trezentos trabalhadores alfabetizados em 45 dias (FREIRE, 2019b). A partir desse trabalho inicial foram desenvolvidas muitas outras ações, como cursos de formação para alfabetização e capacitação de coordenadores para atuar em quase todas as capitais brasileiras. Desse modo,

Sua concepção de educação e, logicamente, sua proposta educacional, que havia mostrado resultado altamente positivo na experiência em Angicos (RN), consistia em afirmar que todo ato educativo é um ato político; assim sendo, a educação contém a potencialidade da transformação da sociedade por intermédio de uma consciência crítica da realidade, tarefa que tanto o educador como o educando devem assumir no ato educativo. (CARVALHO, 2012, p. 43)

Das ações de alfabetização, muitos trabalhadores, conscientes de sua situação de opressão, dando expressão às suas insatisfações, “[...] aderiram ao movimento de organização dos sindicatos [...] porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho” (FREIRE, 2019b, p. 19). Com o trabalho de conscientização das massas, os “[...] grupos reacionários confundiram a educação e a política de modo sistemático em suas acusações” (FREIRE, 2019b, p. 19). Os resultados da política de alfabetização deixaram as elites insatisfeitas. Nesse período, tanto o Brasil quanto vários outros países da América Latina viviam um momento em que as “[...] antigas elites – formadas por oligarquias com influências liberais – se acostumaram a ver na educação ‘alavanca do progresso’. Assim, tomaram o tema analfabetismo e despejaram rios de retórica” (FREIRE, 2019b, p. 20, grifo do autor).

Segundo Freire (2019b, p. 21-22, grifo do autor),

O grupo das elites agarradas aos privilégios, não se contentam com a ideia, que eles próprios nunca tomaram a sério, de que a educação é ‘a alavanca do progresso’. Em realidade, se comportam como se por esta mesma razão os frutos do progresso devessem ficar para os ‘cultos’.

Com as mudanças no esquema do poder com a ditadura militar em 1964, Paulo Freire foi duramente perseguido, razão pela qual foi exilado no Chile para preservar sua vida. O novo regime ditatorial reprimiu os projetos e os movimentos de educação que fossem considerados uma ideologia de esquerda. O exílio de Paulo Freire começou na Bolívia e depois foi para o Chile, onde permaneceu e desenvolveu um intenso trabalho com a educação popular (CARVALHO, 2012).

O trabalho de Freire levava os oprimidos a terem consciência de sua opressão e a questionarem a legitimidade dos privilégios do grupo dominante. Para Freire (2019b, p. 19), “[...] conscientizar, não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem”, mas tão somente a conscientização é uma tomada de consciência a partir da reflexão.

A concepção filosófica de educação de Paulo Freire está vinculada a uma ideologia, a transformação da sociedade; e para tal, era fundamental o aspecto da consciência na relação dialética consciência-mundo, de modo que, nessa relação não existe um antes do

outro, ambos estão em interação (AZEVEDO, 2010). A tomada de consciência resulta da defrontação com o mundo, com a realidade concreta, “[...] exige sempre a inserção crítica na realidade que se lhe começa a desvelar” (FREIRE, 2006, p. 77).

Em suas obras, Paulo Freire “[...] segue denunciando a vigência de decisões e práticas curriculares que concretizam o que [ele] denominou ‘educação bancária’ e anuncia proposições éticas e epistemológicas, na direção de uma pedagogia emancipatória” (SAUL; SILVA, 2014, p. 2066, grifo do autor). A educação bancária é a pedagogia do depósito de conteúdos, em que, em analogia com as operações financeiras, os conhecimentos são “depositados” nos estudantes – a “[...] educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2019a, p. 80).

Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação vertical entre professor e estudante, em que o professor detém o conhecimento e o estudante o recebe do professor passivamente. Nesse sentido, o processo educativo se dá na transmissão de conteúdos previamente selecionados pelo professor. Assim,

Na visão ‘bancária’ de educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das *manifestações instrumentais da ideologia da opressão* – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2019a, p. 81, grifo nosso)

Na educação bancária, os “[...] conteúdos são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2019a, p. 79-80). Na ação pedagógica, a palavra sempre está com o professor; ao estudante cabe fixar, memorizar e repetir. Na educação bancária, a relação entre professor e estudante se apresenta nos seguintes termos:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa, os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que as escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) o educador é o que prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2019a, p. 82-83)

Das características da educação bancária, podemos dizer que ela se baseia num modelo formativo pautado na racionalidade instrumental, devido as suas “[...] formas de comportamento automatizado e de obediência a uma lógica de programação rígida que só promove a inércia inibindo os agentes da educação de refletirem criticamente sobre a realidade” (CARVALHO, 2009, p. 450).

Na educação é a ação do professor que reproduz a educação bancária. Desse modo, o professor que, quando estudante, foi formado nos termos da educação bancária, tende a reproduzir esse modelo, ao exercer a profissão. A educação bancária objetiva o ajustamento e a adaptação do ser humano a uma situação de dominação, de conformidade. Assim, quanto “[...] mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeito” (FREIRE, 2019a, p. 83). Na educação bancária é imposta aos estudantes a passividade que “[...] anula o poder criativo dos educandos [...] estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2019a, p. 83).

De outro modo, a educação libertadora se apresenta como alternativa viável à educação bancária. Por esse caminho, o “[...] que antes já existia como objetividade, mas não era percebido nas suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio” (FREIRE, 2019a, p. 100, grifo do autor). Trata-se de uma proposta de educação humanista que chamou de educação libertadora ou educação problematizadora. Essa é uma via diferente, que se indigna com a opressão e com as relações que coisificam os seres

humanos e “[...] gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos” (FREIRE, 2006, p. 83).

As desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista que resultam das diversas formas de opressão, que levam a uma luta contínua entre opressores e oprimidos, constituem a atualidade de Paulo Freire. No nosso contexto, ao refletirmos sobre as condições sociais do nosso povo, a educação libertadora ainda é a esperança de outra via possível, do desejo de uma vida melhor para todos.

Agir comunicativo e ação dialógica para a superação da racionalidade instrumental: o diálogo como ponte

Tanto em Habermas quanto em Freire o diálogo autêntico constitui dispositivo de interação. No “[...] diálogo autêntico cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva [...]” (BUBER, 2014, p. 53). O diálogo autêntico de Buber tem o mesmo sentido do diálogo autêntico em Freire: o “[...] diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum” (FREIRE, 2019, p. 28).

No horizonte linguístico, com Jürgen Habermas e Paulo Freire, o diálogo tem um espaço privilegiado. Em Habermas há o fortalecimento da tendência para “[...] a comunicabilidade, para o diálogo e para o consenso, algo que considera imanente à própria humanidade” (MELO NETO, 2011, p. 98). Em Freire, o “[...] diálogo se torna a concretização do próprio exercício para a liberdade” (MELO NETO, 2011, p. 108).

A linguagem, tanto para Freire quanto para Habermas, constitui-se instrumento utilizado para a superação da dominação. É por meio da atitude dialógica, pela cooperação e pelo entendimento intersubjetivo que a linguagem se constitui instrumento de emancipação. Assim, a linguagem está no centro das nossas vivências, em “[...] relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos” (FREIRE, 2006, p. 67). Assim, a “[...]”

linguagem é um *médium* de comunicação a serviço do entendimento” (HABERMAS, 2012a, p. 194, grifo do autor). Nesse sentido, o “[...] entendimento é a coordenação dos planos de ação dos interlocutores que se compreendem mutuamente e, então, assentem ou dissentem” (ZASLAVSKY, 2017, p. 74).

Na sala de aula, o processo de ensino e de aprendizagem se efetiva na interação entre os estudantes e o professor. Para que essa interação ocorra no processo educativo, o professor precisa favorecer a constituição de um ambiente de diálogo, com oportunidades de fala e de escuta. Essa abertura, por parte do professor, viabiliza a interação na sala de aula, para que, em conjunto, todos os agentes atuem na construção do conhecimento. Desse modo, nos processos educacionais o diálogo se faz imprescindível, pois sem o diálogo “[...] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2019a, p. 115).

Assim, o ambiente estabelecido pelo professor, juntamente com a relação empática, sua capacidade de ouvir, de refletir e de discutir sobre o nível de compreensão dos estudantes, é a ponte para criação de canais para a troca de conhecimentos entre estudantes e professores. É nesse contexto, que se faz possível educar para a mudança, para a autonomia e para liberdade (FREIRE, 2018). Para Rodrigues, do ponto de vista habermasiano,

[...] o diálogo possibilita a busca do consenso, que se dá a partir do questionamento da validade dos valores e da verdade existentes no sistema. A busca do consenso, no processo educativo, exige a problematização sobre a realidade, ou melhor, sobre o mundo vivido. A partir dessa problematização, as pretensões de validade e veracidade e as normas são colocadas em evidência, no sentido de gerar ação reflexiva que, pela dialogicidade, gera a emancipação do indivíduo. (RODRIGUES, 2001, p 104-105)

Nesse movimento de interação entre estudantes e o professor, o exercício da problematização faz com que o estudante saia do senso comum e desenvolva várias visões sobre determinado assunto. Assim, problematizar numa perspectiva crítica e “[...] colocar esse mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo” (FREIRE, 2006, p. 83, grifo do autor).

A busca pelo entendimento a partir do conhecimento do mundo da vida acontece com as aproximações entre a realidade social e o contexto histórico (HABERMAS, 2012a). Por meio da problematização, torna-se possível a construção de um conhecimento que transforma e que emancipa, à medida que nos colocamos nesse mundo da vida para conhecê-lo e, a partir desse conhecimento, poder transformá-lo (FREIRE, 2018). Essa dinâmica prescinde o diálogo para a elaboração de argumentações, ou seja, o “[...] diálogo é parte importante da construção do conhecimento, e a prática dialógica contribui para formação de indivíduos críticos, autônomos e reflexivos” (ANJOS, 2018, p. 131).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento constitui-se “[...] nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2006, p. 36). Assim, “[...] a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais na realidade” (FREIRE, 2006, p. 82-83).

Para Paulo Freire, o diálogo é imprescindível no contexto educacional e, neste sentido, ele nos fala da Pedagogia Dialógica, como sendo aquela que se estabelece no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos. O diálogo, na concepção de Freire, não é aquele diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o que acontece entre oprimidos para a superação da sua condição de oprimidos (FREIRE, 2019a). O diálogo enquanto meio para superar a opressão promove a emancipação.

Na educação dialógica, por meio da reflexão, para se entender a realidade, chega-se a um nível mais profundo do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento crítico deve estar alinhado a uma racionalidade crítica, tendo em vista a luta pela transformação da vida social. A construção do conhecimento por essa via converte-se numa forma de intervenção no mundo em que os estudantes reconstróem seus próprios atos de conhecer. Assim, o “[...] que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 2006, p. 52).

O diálogo em Jürgen Habermas é voltado para o entendimento, por meios intersubjetivos. Esse diálogo é voltado para o consenso que se chega a partir da interação entre os indivíduos dotados de fala e de ação. Por meio da interação, os sujeitos em sociedade, juntos, atuam para a construção de um mundo da vida que lhes faça sentido, um mundo da vida completo, sem fragmentações.

Na sala de aula, o racionalismo moderno passa a imperar quando deixamos de dar espaço ao diálogo. Como resultado da ausência do diálogo, têm-se distanciamentos, individualismo e fragmentação do conhecimento (FREIRE, 2019a). Sem o diálogo, a instrumentalização passa a ser um imperativo que desintegra o nosso mundo social (HABERMAS, 2012a). É nesse contexto que,

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento de falar com, nem sequer é ensaiado. (FREIRE, 2016, p. 113)

Nesse formato autoritário de educação, a relação entre professor e aluno é verticalizada; o aluno é subordinado à autoridade superior do professor. Na educação bancária, é comum o autoritarismo na transmissão do conhecimento; este não se constrói, se reproduz a partir da repetição, da memorização. Aqui, a ausência do diálogo é manifesta. Para Freire (2019a, p. 81), o “[...] educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento enquanto processo de busca” (FREIRE, 2019a, p. 81).

A educação libertadora tem a formação enquanto processo, e o diálogo é essencial e constitui-se o gerador de interação. Na educação libertadora, o professor se preocupa em falar com o aluno e, para isso, lança mão de várias estratégias e procedimentos dialógicos para acessar o mundo da vida do estudante. A utilização de estratégias didáticas que viabilizam a discussão de temáticas de relevância social no ensino, quando a comunicação é estabelecida por meio do diálogo interpares, assume relevância nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva habermasiana, a ação educativa é a do agir orientado para o

entendimento. Essa ação apresenta especificidades próprias, ou seja, uma “[...] forma de interação coordenada pela linguagem. Porque na linguagem está embutida a razão comunicativa em forma de pretensão de validade e, com ela, a capacidade dos participantes da interação em produzir um consenso fundamentado argumentativamente” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 153).

Considerações finais

A ação educativa, quando iluminada pela Pedagogia Dialógica de Paulo Freire e pela Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, favorece os processos de ensino e de aprendizagem no enfrentamento da racionalidade instrumental. As interlocuções entre os dois autores nos ajudam a pensar a educação, especialmente a sala de aula, na qual o diálogo tem grande importância. Apesar de Freire e Habermas apresentarem dissonâncias, elencadas anteriormente, as afinidades teóricas entre os dois autores nos permitem lançar mão das ideias dos dois pensadores para discutir o processo educacional, especialmente, o ensino e a aprendizagem, ao considerarmos, principalmente, a centralidade do diálogo e o envolvimento da intersubjetividade nas interações, necessárias ao processo formativo.

Com Freire, vimos que o diálogo viabiliza os canais de comunicação que podem colocar professores e estudantes diante do mundo da vida. Do mesmo modo, por meio do agir comunicativo, Habermas, ao privilegiar a inclusão na perspectiva do outro, numa situação de fala, coloca a comunicação e o diálogo na centralidade da ação pedagógica.

O ser humano dotado de linguagem se move no mundo para a compreensão dos fatos. Assim, na medida em que interagimos com o outro, vamos direcionando nossas ações no mundo de forma racional. Nesse processo, estudantes e professores, juntos, constroem e reconstróem conhecimentos.

O diálogo é para o agir comunicativo, no processo de ensino, o caminho para se chegar a entendimentos promotores da aprendizagem. A compreensão dos sentidos que se dá no diálogo e na interação comunicativa torna as aproximações percebidas entre Freire e Habermas valiosas para a educação, especialmente como outra via à racionalidade instrumental, esta, materializada no formato de educação bancária.

A concepção comunicativa de educação correspondente às perspectivas teóricas de Habermas e Freire, em que explicitam interações intersubjetivas tanto para a busca de entendimentos quanto para os mecanismos sistêmicos de controle do mundo da vida. A relação dialógica entre sujeitos possibilita acesso ao acervo cultural constituído historicamente (CASAGRANDE, 2009).

O diálogo, ao fazer parte dos processos pedagógicos escolares, promove situações de entendimento mútuo no favorecimento da aprendizagem, possibilitando a emancipação. Assim, o diálogo entre os sujeitos do processo educativo, estudantes e professores, estimula uma consciência crítica e, ao refletirem juntos, é possível compreender as contradições e atuar criticamente para transformar a realidade nos termos de Habermas e Freire.

Referências

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

ALVES, Marcos Alexandre; MELLO, Paloma Lencina. Consciência social, comunidade ética e crítica da alienação em Habermas. **Aufklärung: Revista de Filosofia**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 113-126, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/30417>. Acesso em: 12 de set. 2020.

ANDRADE, Luís Fernando Silva; ALCÂNTARA, Valderí de Castro; PEREIRA, José Roberto. Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 12-24, 2019.

ANJOS, Eline dos. Diálogo na ação comunicativa. In: SÍVERES, Luiz; VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de (Org.). **Diálogo: um processo educativo**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 129-147.

AZEVEDO, José André. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis** Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, 2010.

BASTOS, Carolina Vieira; OLIVEIRA, Simone Vinhas de. Ação Comunicativa e Ação Dialógica: contribuições para uma educação libertadora. **Aprender. Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 4, n. 7, p. 119-134, 2006.

BOLZAN, José. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRESSIANI, Nathalie. Entre sistema e mundo da vida: teoria social e diagnóstico de patologias sociais em Jürgen Habermas. In: SCHMIDT, Rainer; PINZANI, Alessandro (Orgs). **Um pensamento interdisciplinar: ensaios sobre Habermas**. Florianópolis: Nefponline, 2016. p. 13-43.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CAVALCANTE, Alberto Rocha. **Projeto da modernidade em Habermas**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CARVALHO, Marco Antonio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. In: GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo. **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p. 41-54.

CARVALHO, Maria João de. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 441-454, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19659/11458>. Acesso em: 02 de nov. 2021.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

GOMES, Luiz Roberto. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 33, p. 231-250, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1659>. Acesso em: 15 de set. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **O agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 2002b.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência com "ideologia"**. Tradução: Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: UNESP, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HABOWSKII, Adilson Cristiano; CONTEII, Elaine. Notas marginais sobre Adorno e Freire. **Comunicações Piracicaba**, Piracicaba, v. 27, n. 1, p. 27-47. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/4209/2401>. Acesso em: 04 de out. 2021.

LIMA, Clóvis Montenegro de; KEMPNER, Fernanda; TISCOSKI Gabriela Pelegrini. Discurso e aprendizagens em organizações complexas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 34, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/53/eor2459.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

LUZ, Madel. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade moderna**. Rio de Janeiro: Fiocruz: Edições Livres, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://portolivre.fiocruz.br/natural-racional-social-raz%C3%A3o-m%C3%A9dica-e-racionalidade-moderna>. Acesso em: 04 de nov. 2021.

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em educação: Platão, Habermas e Freire**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MORAES JÚNIOR, Manuel Ribeiro. Linguagem e ação comunicativa: uma introdução fundamental à teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Aufklärung: Revista de Filosofia**, João Pessoa, v. 5, p. 155-166, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/arf/article/view/42240>. Acesso em: 21 out. 2020.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. In: TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. 229-261.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPP, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. Violência, racionalidade instrumental e a perspectiva educacional comunicativa. **Cadernos de Educação – UFPel**, Pelotas, v. 33, p. 251-274. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1660>. Acesso em: 10 de out. 2021.

NABAES, Thais de Oliveira Nabaes; PEREIRA, Vilmar Alves Pereira. Ontologia ambiental: o reposicionamento do Ser no horizonte da racionalidade ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 189-204, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45961>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PAIVA, Amanda Santos de Queiroz Oliveira. **Possibilidades do agir comunicativo no espaço escolar**: um estudo em uma escola pública de ensino médio. 2019. 136f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2019.

PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire e Jürgen Habermas e o ideal formativo da educação popular**: cidadão ou sujeito social? Curitiba: Editora CRV, 2016.

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. O processo comunicativo na prática pedagógica. **Inter-Ação**: Revista Faculdade de Educação, Goiânia, n. 26, v. 2, p. 101-117, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1603>. Acesso em: 12 out. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 101-122.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 2064-2080, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20907>. Acesso em: 10 out. 2021.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SOUZA, Jessé José Freire de. De Goethe a Habermas: autoformação e esfera pública. **Lua Nova**, São Paulo, n. 43, p. 25-57, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/MQbk8pcjGjf8xnpfFbDcxpH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto. **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 2003. p. 209-227.

VIANNA, Túlio Lima. Crítica da razão comunicativa. O direito entre consenso e o conflito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 45, n. 180, p. 31-46. 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176562>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ZASLAVSKY, Alexandre. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 69-81, 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4435>. Acesso em: 10 out. 2019.

Recebido em: 19/02/2022
Revisões requeridas em: 27/10/2022
Aprovado em: 20/12/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG
Revista Linhas
Volume 24 - Número 54 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com