

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EMANOEL PEDRO BORROMEU DA SILVA

**TECENDO OS FIOS DA SOCIEDADE: AS CONVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E
HABERMAS NO QUE TANGE A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NOS ESPAÇOS
DE DELIBERAÇÕES**

CÁCERES-MT

2018

EMANOEL PEDRO BORROMEU DA SILVA

**TECENDO OS FIOS DA SOCIEDADE: AS CONVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E
HABERMAS NO QUE TANGE A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NOS ESPAÇOS
DE DELIBERAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Odimar João Peripolli

CÁCERES-MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S586t SILVA, Emanuel Pedro Borromeu da.
Tecendo os fios da Sociedade: as Convergências entre Freire e Habermas no que tange à emancipação dos Sujeitos nos espaços das Deliberações / Emanuel Pedro Borromeu da Silva – Cáceres, 2018.
89 f.; 30 cm.

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.
Orientador: Odimar João Peripolli

1. Educação Libertadora. 2. Emancipação. 3. Freire. 4. Habermas. 5. Teoria da Ação Comunicativa I. Emanuel Pedro Borromeu da Silva. II. Tecendo os fios da Sociedade: as Convergências entre Freire e Habermas no que tange à emancipação dos Sujeitos nos espaços das Deliberações.

CDU 37

EMANOEL PEDRO BORROMEU DA SILVA

**TECENDO OS FIOS DA SOCIEDADE: AS CONVERGÊNCIAS ENTRE FREIRE E
HABERMAS NO QUE TANGE A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS NOS ESPAÇOS
DE DELIBERAÇÕES**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Odimar João Peripolli (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dr. Jair Reck (Membro Externo – PPGEduc FUP/UNB)

Dr. Alceu Zoia (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 06/02/2018

Proporciono esta dissertação:

Aos que dedicam as suas vidas à emancipação humana.

Agradeço,

A Deus por ter me dado saúde e força para superar esse desafio, por cada etapa da vida vivida, pelas dificuldades encontradas, pelos momentos festejados, pelas escolhas, pelo comprometimento e, por ter me proporcionado a realização desta pesquisa, sinto-me realizado, pois somos o resultado de nossas escolhas e decisões. Em nossas mãos estão a felicidade ou o sofrimento. É certo que não podemos voltar no tempo e apagar o que foi feito, mas sempre podemos começar de novo e fazer diferente. Nossas escolhas definem o nosso futuro. Genesis 13.1-13.

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que por meio do seu corpo docente e coordenação, oportunizou-me a janela que hoje vislumbro, um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes nesse espaço.

Ao meu orientador Odimar João Peripolli, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos.

Aos professores componentes da banca de qualificação, Prof. Dr. Alceu Zoia e Prof. Dr. Jair Reck, pelas sugestões que auxiliaram e muito a organização e construção de minhas ideias.

Aos colegas e amigos de curso, pela partilha de alegrias e angústias compartilhadas durante esse período.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram e fazem parte da minha formação.

Muito obrigado a todos! (Emanoel Pedro)

Duas coisas enchem o coração de admiração e veneração, sempre novas e sempre crescentes, à medida que a reflexão se dirige e se consagra a elas: o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim. (...) O primeiro espetáculo, de uma inumerável multidão de mundos; aniquila, por assim dizer, a minha importância; por ser eu uma criatura animal que deve voltar à matéria de que é formado o planeta (um simples ponto no universo), depois de (não se sabe como) ter sido dotada de força vital durante curto espaço de tempo. O segundo espetáculo, ao contrário; eleva infinitamente o meu valor; como o de uma inteligência, por minha personalidade; na qual a lei moral me manifesta uma vida independente da animalidade e até mesmo de todo o mundo sensível.

(Immanuel Kant)

RESUMO

Esta dissertação é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, que teve como objetivo geral analisar as convergências entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações, para demonstrar as aproximações ideológicas desses pensadores, mundos interligados pela comunicação, permeados por um processo de uma educação libertadora. No que diz respeito à metodologia utilizada para a pesquisa bibliográfica, baseados nas concepções de Prodanov et al. (2013), fez-se a revisão de literatura para colocar-se em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto as aproximações ideológicas de Paulo Freire (1979, 1994, 1999, 2000, 2001, 2005, 2010, 2011) e Habermas (1980, 1981, 1990, 1997, 1999, 2001, 2002), em que os achados escritos foram confiados em livros, artigos científicos, teses, dissertações, com o cuidado de fazer uma interpretação baseada em teóricos primários e secundários na busca de compreender o momento em que se situa o fenômeno, a *práxis* dialógica da ação comunicativa nos espaços de deliberações. Dessa forma, afirma-se que esta pesquisa possui uma reflexão crítica epistemológica, decorrente de leituras das concepções educacionais de Paulo Freire sobre a Pedagogia da Autonomia e os pensamentos de Jürgen Habermas, especialmente nos estudos que fundamentam a Teoria da Ação Comunicativa. Pelo desenvolvimento do balanço de produção, contou-se também com as reflexões de outros autores que discutem sobre este tema. A pesquisa foi dividida em seis (6) seções: 1 Introdução; 2 Itinerário metodológico: o percurso da pesquisa; 3 O primado da educação e importantes concepções: a pedra fundamental; 4 A ação comunicativa e ação dialógica: Habermas e Freire como um referencial produtivo; 5 Pensando a emancipação dos sujeitos; 6 Considerações finais. Ao final deste estudo, foi possível afirmar que os pensamentos de Freire e Habermas convergem a uma perspectiva emancipatória, saindo da escola onde o professor é o protagonista e o condutor do conhecimento, partindo para uma educação que atenda as expectativas de todos os envolvidos. Seus pensamentos, portanto, convergem para um currículo que possibilita a conscientização dos sujeitos em relação aos fatores condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem, isto é, um currículo pautado na sociedade como unidade dialética, considerando sua inter-relação com o sujeito. Os alunos não podem ser considerados somente pelo que sabem, mas também, pelo que são, pois acreditam-se que, somente assim, será possível melhorar a condição objetiva e subjetiva de vida. Assim, afirma-se que favorecer o diálogo democrático é fator fundamental para que perceba mudanças sociais a partir de uma educação libertadora.

Palavras-Chave: Educação libertadora. Emancipação. Freire. Habermas. Teoria da Ação comunicativa.

ABSTRACT

This dissertation is a bibliographical research of qualitative approach, whose general objective to analyze the convergences between Freire and Habermas regarding the emancipation of the subjects in the spaces of deliberations', to demonstrate the ideological approximations of these thinkers, worlds interconnected by communication, permeated by a process of liberating education. Regarding the methodology used for the bibliographic research, based on the conceptions of Prodanov et al. (2013), already written on the subject the ideological approaches of Paulo Freire (1979, 1994, 1999, 2000, 2001, 2005, 2010, 2011), the Habermas (1980, 1981, 1990, 1997, 1999, 2001, 2002), which the written findings were entrusted to books, scientific articles, theses, dissertations, with the care of making an interpretation based on primary and secondary theoreticians in the search to understand the moment which the phenomenon is situated, the dialogical praxis of communicative action in the spaces of deliberations. Thus, it is stated that this research has a critical epistemological reflection, resulting from readings of the educational conceptions of Paulo Freire on the Pedagogy of Autonomy and the thoughts of Jürgen Habermas, especially in the studies that base the Theory of Communicative Action. By the development of the production balance, we also had the reflections of other authors who discuss this issue. The research was divided into six (6) sections: 1 Introduction; 2 Methodological itinerary: the course of the research; 3 The primacy of education and important conceptions: the cornerstone; 4 Communicative action and dialogical action: dialogues between Freire and Habermas as a productive reference; 5 ; 6 Final considerations. At the end of this study, it was possible to affirm that the thoughts of Freire and Habermas converge to an emancipatory perspective, leaving the school where the teacher is the protagonist and the driver of knowledge, leaving for an education that meets the expectations of all those involved. His thoughts, therefore, converge to a curriculum that allows the subjects to become aware of the conditioning factors of the social structures that they alienate and oppress, that is, a curriculum based on the society as a dialectical unit, considering its interrelationship with the subject. Students can not be considered only for what they know, but also, for what they are, because it is believed that only in this way will it be possible to improve the objective and subjective condition of life. Thus, it is affirmed that favoring democratic dialogue is a fundamental factor so that it perceives social changes from a liberating education.

Keywords: Liberating education. Emancipation. Freire. Habermas. Theory of Communicative Action.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EP - Educação Popular

FACCAT/RS - Faculdades Integradas de Taquara do Rio Grande do Sul

NEFI - Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias

PE - Pernambuco

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PPGEdu - Programa de pós-graduação em Educação

PPPs - Projetos Político-Pedagógicos

PT - Partido dos trabalhadores

RS - Rio Grande do Sul

TAC - Teoria da Ação Comunicativa

TCC - Trabalho de conclusão de curso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO: PERCURSO DA PESQUISA.....	18
2.1 A caracterização da pesquisa	18
2.2 O objeto do estudo e o processo de coleta de dados.....	20
2.2.1 O balanço de produção: em busca de dados para a pesquisa.....	20
3 O PRIMADO DA EDUCAÇÃO E IMPORTANTES CONCEPÇÕES: A PEDRA FUNDAMENTAL.....	24
3.1 As reflexões sobre a educação na construção de uma sociedade que se quer formativa e igualitária.....	24
3.2 A educação como ação social para cidadania	32
3.3 A educação como processo de libertação.....	35
3.4 A educação e suas nuances: sociedade, cultura e novas regulações, as mazelas da sociedade contemporânea	38
4 A AÇÃO COMUNICATIVA E A AÇÃO DIÁLOGICA: HABERMAS E FREIRE COMO UM REFERENCIAL PRODUTIVO	44
4.1 Os pensamentos defendidos por Freire e Habermas	44
4.2 Diálogo: mediação essencial entre os sujeitos	45
4.3 Paulo Freire, quem foi?.....	50
4.3.1 Luta até a morte.....	50
4.3.2 A educação como libertação	52
4.4 Quem é Jürgen Habermas?	53
4.4.1 A biografia de Jürgen Habermas	54
4.4.2 As publicações de Jürgen Habermas	56
5 PENSAR DO SENTIDO DA PRÓPRIA EMANCIPAÇÃO	59
5.1. Emancipação, libertação e cidadania	59
5.2 O potencial emancipatório em Habermas	61
5.3 A racionalidade	68

5.4 O potencial emancipatório em Freire	73
5.5 O diálogo.....	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

“[...] a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem” (Paulo Freire).

A proposta desta dissertação intitulada *Tecendo os fios da sociedade: as convergências entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações* busca inspiração e referência na reflexão filosófica de Jürgen Habermas, especialmente nos estudos que fundamentam a Teoria da Ação Comunicativa¹ (TAC), e nas concepções educacionais de Paulo Freire, na qual nos permite revisitar algumas das obras desses autores para que possamos encontrar o suporte da dimensão dos conceitos que direcionam para uma educação dialógica, emancipadora e libertadora, tendo o diálogo como fenômeno humano fundamental, ou seja, pretendemos demonstrar as aproximações ideológicas dos pensadores, mundos interligados pela comunicação, no que tange tratar da questão da emancipação dos sujeitos permeados por um processo de educação libertadora.

Com efeito, espera-se que a educação possa ser entendida e vista como um processo de desenvolvimento de potencialidades, como um “movimento em direção à liberdade”, sendo necessariamente experimentada como um conjunto sequencial e particular de ações com objetivo comum, qual seja, a construção de um mundo mais humano, mais justo, com a contribuição de processos educativos críticos e transformadores, não podendo mais ser vista como propósito de algo mecânico, sem vida, sem esperança. Para Freire “uma educação sem esperança não é educação” (1979, p. 30).

A esse respeito Fiori (1987) afirma que a tarefa da educação é:

[...] inventar historicamente o homem [...]. [...] seu compromisso não se funda no estabelecido, é risco e aventura histórica. Seu processo não se orienta por um plano medido e calculado; é desenvolvimento dialético de um processo histórico-cultural (FIORI, 1987, p. 85).

Desta forma, entendemos ser pertinente e possível desenhar uma correspondência entre as ideias defendidas pelos pensadores, tendo como principal motivação a realização de um fim ou objetivo derradeiro, qual seja, debater a fundamentação de um projeto de sociedade que vise à emancipação social como prática política.

Assim, concorda-se com Morrow e Torres (2003, p. 229-263), quando afirmam que “Habermas e Freire desenvolvem conceitos que direcionam a uma educação comunicativa-

¹ Título do livro e teoria de Habermas (1987).

dialógica”. É importante dizer que ambos destacam, em suas obras, o conceito de emancipação humana como processo.

A busca do entendimento das relações que se estabelecem nos conceitos dos pensadores torna-se imprescindível, pois, ambos situam os sujeitos no centro de suas reflexões, ou seja, o objeto da investigação pressupõe:

- 1) Um sustentáculo racional de decisões políticas que sejam tomadas por meio de um diálogo livre de restrições onde repousa a base do conhecimento e a educação possa contribuir não só para entender o momento presente, mas para transformá-lo.
- 2) Uma análise entre educação libertadora de Freire e o projeto emancipatório de Habermas projetando uma convergência de diálogos como o principal instrumento de libertação e valorização das relações entre os sujeitos e suas relações sociais.

Portanto, o delineamento das relações das ideias dos pensadores está sendo elaborado de acordo com as seguintes formulações/indagações baseadas nos pensamentos de Morrow e Torres (2003, p. 229-263), em resumo vale mencionar que:

- a) Os sujeitos devem ser influenciados pela força do melhor argumento imbuídos pela comunicação participativa dentro das estruturas organizacionais, capazes de negociar os limites de suas realidades e as opressões vivenciadas;
- b) A força do diálogo pela educação como processo catalizador que permite compreender, por um lado, que existe a necessidade dessa equalização com potencial transformador, não só para dissolver os problemas e mazelas sociais, mas para ressignificar os modelos sociais que não atendem às expectativas de libertação;
- c) Pelo agir comunicativo, no resgate da capacidade dos sujeitos se tornarem capazes de decisões autônomas no estabelecimento do discurso, da relação interpessoal na busca incessante de consenso;
- d) No modelo que possibilite a construção de uma identidade cultural e política dos sujeitos, pois somente uma reflexão sobre um modelo ideal de educação pretendida, necessariamente “libertadora”, possa construir uma possível emancipação pela educação;
- e) A pretensão para formar sujeitos capazes com autonomia moral e intelectual, no enfrentamento dessa sociedade contemporânea excludente e preconceituosa, que tornem sujeitos capazes de contrapor ao discurso falacioso de modernidade, compondo uma estrutura sólida para o agir comunicativo e para a emancipação humana.

Em toda arquitetura conceitual que se pretende elaborar para fundamentar a pesquisa, as questões centrais partem do entendimento que afirma Kant (1974a, *apud* PRESTES, 1996, p. 33), “[...] quando nos diz que o homem é o que a educação faz dele”. Assim, abre-se a perspectiva de que o “progresso”, seja ele de todas as formas existentes, só é possível por intermédio de um modelo de educação séria, justa, igualitária e para todos, aliás, a própria Constituição Federal de 1988 afirma isso.

Essa construção é possível, pois a TAC de Habermas, juntamente com as ideias defendidas pelo educador Freire, oferecem fundamentos valiosos para entender a educação como prática de libertação e emancipação humana dos que se encontram em situação de marginalização e exclusão social das mais variadas formas. Como afirma Zitkoski (2008, p. 42): “[...] como filósofo da educação, Freire constrói uma prática educativa emancipatória que se estende para a sociedade. Habermas, ao inverso, constrói uma teoria da sociedade, que deve se estender para a educação, pois sem esta é inviável”.

De acordo com o autor citado a cima, é preciso, entretanto, destacar que Habermas não escreve diretamente acerca de questões relacionadas à educação, é preciso fazer a mediação com as ideias de Freire para o entendimento desse processo como objetivo e pretensões únicas, qual seja sujeitos livres, emancipados e autônomos, em que o paradigma do diálogo e da comunicação potencialize o entendimento entre os Homens. Pautado nessas ideias que tecemos os diálogos dessa pesquisa, a fim de dar visibilidade à emancipação dos sujeitos em espaços deliberativos.

Nesse entendimento, do ponto de vista de Habermas e Freire, a comunicação participativa como um exercício de deliberação, pode emancipar-se das relações e das circunstâncias opressivas através das práxis recíprocas, pautando pela legitimação democrática através do poder discursivo ou ação da comunicativa (CHITNIS, 2005).

Na busca pela convergência entre Habermas e Freire, presume-se neste estudo a compreensão de novos modelos e categorias de comunicação para um sujeito que pode compreender e conhecer o mundo em termos intersubjetivos, ou seja, em um paradigma social dualista, pois necessita nos espaços de deliberações, de um novo modelo de democracia que Habermas chama *deliberativo*, visa reforçar as condições de comunicação entre os sujeitos nas sociedades pluralistas, um modelo necessário que possa potencializar ações que leve em conta a valorização do diálogo nas relações sociais, de argumentos e reconhecimento de que o diálogo deve ser entendido como um instrumento possível e capaz de imprimir possibilidades, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Habermas traz críticas significativas no processo produtivo massificador de indústrias, sobretudo automotivas, com isso, corrobora com o pensamento Freireano frente à concepção filosófica de um ser humano objeto, compreendido como peça de engrenagem no sistema capitalista, que o reproduz em sua totalidade e que abrangendo a coisificação do homem frente o mecanismo de produtividade, o mesmo que divide o trabalho e o saber e, conseqüentemente o próprio homem, desprovido de si, de significados, de ser percebido e respeitado enquanto um sujeito pensante.

Em vista disso, Habermas sugere um modelo ideal de ação comunicativa, estabelecendo um elo da intersubjetividade, na qual visa manter em pauta a discussão entre atores diferentes, onde o diálogo é a fonte propulsora, para a possibilidade de atos de entendimento.

A pedagogia de Freire possui como concepção a perspectiva ontológica, na qual evidencia que a educação é algo que se constrói pela dimensão social e coletiva, tomando como referência o meio em que estão inseridos. O diálogo surge não apenas como instrumento pedagógico, mas também como método de desconstrução dos discursos políticos e pedagógicos. Originariamente, Freire construiu uma teoria da educação, cuja ideia fundamental é a formação política dos cidadãos e sua autocompreensão como sujeitos de sua própria história, por isso, mantem-se com grande força na atualidade.

O contato deste pesquisador com esses pensadores ocorreu em períodos distintos. Primeiramente com a realização, no ano de 2016, do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Bacharel em Direito, intitulada *Reflexões sobre a assessoria jurídica popular: uma análise sobre a democratização do direito e a emancipação dos sujeitos de direito*, concebida acerca de reflexões da democratização do direito, por meio do pluralismo jurídico, na qual se evidencia a emancipação dos sujeitos de direito, subsidiada pela ética da libertação em prol da formação de um novo conceito de cidadania, devendo-se pensar em um coletivo social que emprega em sua totalidade existencial a transformação da sociedade, visando à emancipação de sujeitos historicamente oprimidos, partindo das ideias da Educação Popular embasada nos escritos de Freire e Habermas, acompanhada pela análise de alguns interpretes e/ou comentadores, bem como de outros teóricos, tais como: Enrique Dussel, Boaventura de Souza Santos, Mauro Cappelletti, Bryant Garth, Antonio Carlos Wolkemer.

Ao concluir a *Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude* pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso (UFMT), também foram buscados teóricos como base fundante nas questões relacionadas à educação de jovens e adultos, na possibilidade de entender como os sujeitos que dependem dessa modalidade peculiar de

ensino se posicionam, bem como participam de processos de aprendizagens, como desenvolvem os atos de fala, de comunicação e participação.

As realizações desses trabalhos abriram as portas para o universo da pesquisa, deram sustentáculo para buscar entender questões que me fizeram perceber que a ação educacional deve ser pensada como uma comunicação dialógica, cuja reflexão deve permitir a transformação da realidade, pois a educação verdadeira visa a mudança.

Portanto, longe de ter o espaço para tratar toda a confluência de ideias entre Freire e Habermas, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as convergências entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações. Assim como, pontuar a *práxis* dialógica da ação comunicativa de princípios que podem e devem ser empiricamente testados. Desta forma, os processos de comunicação participativa entre os sujeitos para mudanças sociais significativas podem ser mais bem teorizados.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, adota-se como técnica de pesquisa a investigação bibliográfica, assim sendo, estruturamos esta dissertação em seis (6) seções construídas da seguinte maneira:

A primeira seção refere-se à *Introdução* e, a partir da segunda seção os conteúdos que formam o corpo principal da produção. Então, na segunda seção foi apresentado *O itinerário metodológico: percurso da pesquisa*, que traz uma revisão de literatura com uma reflexão crítica comparativa entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações. Nesta oportunidade descreve-se o caminho percorrido no desenvolvimento deste estudo.

Na terceira seção chamada *O primado da educação e importantes concepções: a pedra fundamental*, o tema central é a educação. Nela, descreveu-se de forma objetiva as concepções/enfoques e a importância da educação nos dias atuais para a (re)construção de uma sociedade desenvolvida, onde os sujeitos possam promover as transformações sociais, a partir do entendimento de que a educação possui enquanto projeto e utopia meios concretos e eficazes para a formação de sujeitos livres e emancipados, para que ocorra a materialização da educação como prática libertadora.

Na quarta seção sobre *A ação comunicativa e a ação dialógica: Habermas e Freire como um referencial produtivo*, abordou-se questões referentes ao diálogo como referencial produtivo para a ação educativa e apresentou-se as biografias de Paulo Freire e Jürgen Habermas, no que tange tratar dos conceitos centrais que tanto contribuem para nos ajudar a pensar e refletir em um mundo mais humano e igualitário. Para isso, apresentou-se a análise

dos conceitos produtivos que ambos os pensadores demonstram acerca do diálogo como elemento fundante para a libertação do sujeito.

A quinta seção, *Pensando a emancipação dos sujeitos*, compreende os resultados e discussões acerca da emancipação dos sujeitos.

Por fim, apresenta-se as *Considerações finais*, tendo em vista as discussões empreendidas acerca da educação como projeto viável para a emancipação dos sujeitos, as convergências entre as ideias defendidas pelo filósofo Jürgen Habermas e o educador Paulo Freire, baseadas nas leituras destes autores, bem como seus intérpretes e/ou comentadores.

2 O ITINERÁRIO METODOLÓGICO: PERCURSO DA PESQUISA

Estudar é também uma arte, depende muito de motivação. Estudiosos são conhecidos pela sua motivação para estudar. Motivação não implica necessariamente em prazer, pois nem sempre o que é importante é prazeroso. Estudo é trabalho, dedicação, esforço e renúncia (Pedro Demo).

As pessoas estão sempre em busca do conhecimento, e uma forma dela é a pesquisa, que entre muitos conceitos:

Pesquisar é produzir conhecimento novo, relevante teórica e/ou socialmente. Dado o caráter social da atividade científica, o crivo último dessa produção é a comunidade de pares do pesquisador que, em última instância, referendará ou não a relevância e a qualidade das respostas oferecidas pela pesquisa (LUNA, 1997, p. 01).

Nesta seção delinea-se o caminho metodológico da pesquisa, isto é, os passos que conduziram a realização desta investigação qualitativa, para revelar novos conhecimentos.

Referenciada pelas convergências apresentadas nas teorias dos pensadores Freire e Habermas e caracterizada pela investigação crítica, a partir da compilação de diversos trabalhos publicados (teses, dissertações, livros e artigos), culminou na investigação científica para compreender o tema proposto.

2.1 A caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por uma reflexão crítica epistemológica que, de acordo com Japiassú (1991, p. 16) consiste em um “estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais”. Assim, nesta pesquisa procedeu-se com leituras críticas das concepções educacionais de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito à Pedagogia da Autonomia e os pensamentos de Jürgen Habermas, especialmente nos estudos que fundamentam a TAC.

Em relação aos procedimentos adotados, de acordo com Prodanov *et al.* (2013, p. 55), o procedimento é o “[...] elemento mais importante para a identificação de um delineamento, pois envolve dois grandes grupos, como fonte manuscrita: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental”. Em relação à pesquisa bibliográfica, é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, dissertações, teses, sites recomendáveis. Diante deste contexto,

procuramos abordar questões referentes ao diálogo como referencial produtivo para a ação educativa, baseado em Paulo Freire e Jürgen Habermas.

Nesse sentido, a revisão de literatura realizada, ofereceu condições para compreender o momento em que se situa o fenômeno, a *práxis* dialógica da ação comunicativa nos espaços de deliberações, assim colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto. Nesse estudo realizou-se a pesquisa bibliográfica, os achados escritos foram confiados em livros, artigos científicos, teses, dissertações, com o cuidado de fazer uma interpretação baseada em teóricos primários e secundários.

Considerando que se tem como objetivo geral analisar as convergências entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações, se fez necessário o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Segundo Prodanov *et al.* (2013, p. 70) “[...] na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados”, os autores apresentam cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo, a saber:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados pesquisados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De posse do referencial bibliográfico, procedeu-se a leitura seletiva de livros e capítulos, artigos, textos que contribuiriam com esta investigação. Houve uma primeira aproximação com o material, mas outras se procederam em momentos distintos na tentativa de explicar alguma informação não compreendida ou se realizar comparações entre autores. Em seguida, nova exploração dos textos foi realizada, mas em uma perspectiva mais crítica, analítica. Buscou-se compreender o que os autores tratavam e a razão de defenderem suas ideias. Durante a leitura realizada buscou-se adotar o pensamento filosófico, buscando aprofundar o estudo a partir de questionamentos constantes que faziam com que o caminho fosse sendo traçado constantemente, assim, faz-se importante afirmar que a pesquisa foi tomando forma no decorrer da escrita, sempre tendo o objetivo geral como base para a reflexão crítica com vistas a manter o contexto do estudo.

2.2 O objeto do estudo e o processo de coleta de dados

O objeto principal deste estudo aponta duas vertentes, apresentados da seguinte maneira:

- 1) um sustentáculo racional de decisões políticas que sejam tomadas por meio de um diálogo livre de constrictões onde repousa a base do conhecimento e a educação possa contribuir não só para entender o momento presente, mas para transformá-lo;
- 2) Uma análise entre educação libertadora de Freire e o projeto emancipatório de Habermas projetando a confluência do diálogo como principal instrumento de valorização de argumentos desenvolvidos nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos.

Sobre o processo de coleta de dados, o autor Prodanov (2013, p. 131), diz que “após a escolha do tema, o pesquisador deve iniciar amplo levantamento das fontes teóricas, levantar os dados em relatórios de pesquisa, livros, artigos científicos, dissertações e teses, com o objetivo de elaborar a contextualização da pesquisa e seu embasamento teórico”, este fará parte do referencial da pesquisa na forma de uma revisão bibliográfica. Esta consiste na etapa inicial de uma pesquisa teórica, para reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta.

Desta forma, além de traçar um histórico sobre o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica também ajuda a identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas. É uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Prodanov (2013, p. 76) explica que ao ler um livro, uma dissertação ou um artigo científico, é essencial que se faça um fichamento, resumo do material lido, que contribui muito para sistematizar na coleta das informações, oferece condições para comparar com outros trabalhos. Desta forma, foi realizada a coleta de dados, observando as relações que se estabelecem entre os grandes pensadores nas questões centrais entre a TAC de Habermas com as ideias de Freire, primeiro nos livros, em seguida os artigos científicos publicados na internet, destacando a finalidade da pesquisa científica.

2.2.1 O balanço de produção: em busca de dados para a pesquisa

Vale mencionar que o processo de coleta de dados ocorreu também por meio de um balanço de produção, e as bases de dados foram os seguintes: Núcleo de Estudos de Filosofias

e Infâncias (NEFI)²; *Philapapers*; e *Google Scholar*. Ressalta-se que delimitamos o período ou idioma de publicação, tendo em vista que se considera ser um tema atemporal e ultrapassa barreiras geográficas.

As pesquisas foram iniciadas na NEFI pesquisando os descritores: Habermas; Freire; e Emancipação do Sujeito. Com esses descritores, foram encontrados 10 resultados que foram analisados um a um, sendo selecionados 5 estudos para utilizar nesta pesquisa. Vale ressaltar que os resultados da pesquisa nessa base de dados também apontam livros de importante leitura sobre o assunto que também foram considerados nesta pesquisa como Kant, Libâneo, Gramsci e os próprios autores estudados Habermas e Freire.

Na base de dados *Philapapers* com os mesmos descritores já citados, os resultados voltaram-se para as obras de Habermas, que foram consideradas como indispensáveis no desenvolvimento deste estudo. Já as pesquisas relacionadas a Paulo Freire retornaram resultados mais variados, verificando diferentes pesquisadores que se debruçaram sobre sua percepção de educação libertadora. Escolheu-se nesta etapa 20 obras para serem analisadas, dentre elas, teóricos renomados como Adorno e Dewey.

E a busca realizada no *Google Scholar*, os resultados foram amplos, com 33.200 resultados, o que exigiu maior critério para escolha das publicações que seriam analisadas desta pesquisa. Nessa ocasião foi encontrada uma importante obra para este estudo: *Reading Freire and Habermas de Morrow e Torres (2002)*, que também se debruçaram na convergência de pensamento entre Freire e Habermas. Assim, buscou-se na obra citada o que os autores encontraram quando o assunto se volta para a emancipação de sujeitos. Mais catorze (14) estudos foram selecionados nessa base de dados, utilizando como critério o tipo de publicação científica, priorizando aquelas publicadas em revistas de *Qualis A e B* focadas em compreender e identificar as convergências entre os pensamentos de Freire e Habermas.

Dentre as pesquisas encontradas que se assemelham ao tema tratado neste estudo cita-se a de Rosa (2014), apresentada à Faculdade Integrada de Taquara do Rio Grande do Sul (FACCAT/RS), que objetivou contribuir na reflexão da *práxis* pedagógica na contemporaneidade a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire e Jürgen Habermas. A partir de uma revisão de literatura o autor fez um debate teórico entre as concepções de Freire e Habermas, verificando que a perspectiva dos dois autores auxilia para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao passo que suas teorias colaboram para que haja, por parte dos sujeitos sociais, ações condizentes ao seu papel na sociedade. De acordo com Da

² Trata-se de um espaço de ensino, pesquisa e extensão vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Organizado por professores-estudantes em filosofia, educação e infâncias.

Rosa (2014), as ideias desses teóricos convergem a uma perspectiva emancipatória que desafia a um agir a um pensar constante que transcende a realidade atual e enfatiza modelos *práxis* educativas salutar e que atendam as expectativas de todos os envolvidos.

Outra pesquisa que seguiu um caminho semelhante foi a de Menezes e Santiago (2014), que analisaram os elementos que configuram a proposta educacional libertadora e o diálogo como uma das categorias fundantes do pensar freireano para tratar das questões sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória. Como metodologia os autores utilizaram a análise temática de Laurence Bardin. Os autores identificaram em seus estudos que o pensamento freireano contribui para a fundamentação de um currículo que possibilite a conscientização pelos sujeitos dos condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem – currículo pautado na compreensão de mundo, de ser humano e de sociedade como unidade dialética, os quais se movem na inter-relação de complementaridade.

Virginio (2006), em sua tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) estudou a emancipação no espaço escolar, tendo como objetivo identificar em que medida a escola pública, em seu contexto de crise da modernidade, pode ser considerada como um espaço de emancipação social. Em uma pesquisa de campo, o autor considerou a realidade de três (3) escolas públicas, localizadas em áreas de periferia em três (3) regiões distintas do Estado do Rio Grande do Sul (RS), as manifestações do potencial emancipatório do currículo escolar. Inicialmente o autor buscou situar o debate em torno das características e dos desdobramentos da relação entre sociedade, educação e currículo enfatizando o contexto brasileiro e sublinhando no mesmo a importância da escola.

Dando continuidade à sua pesquisa, Virginio (2006), buscou caracterizar e analisar, minimamente, a realidade em que realizou seu estudo. O conjunto de dados foi recolhido junto à realidade escolar a partir do contato com documentos que retratam o cotidiano escolar (Projetos político-pedagógicos - PPPs, Atas de reuniões, Regimentos, Estatutos), por meio de observações e de entrevistas. Foram ao todo cinquenta e três (53) depoimentos, além de diálogos informais, que procuraram anotar como os atores, quais sejam, professoras, alunos e pais e/ou mães, percebem a escola e a educação. A partir desta profunda pesquisa, o autor verificou que um currículo emancipatório é resultado da construção de um equilíbrio entre as esferas cognitiva, política e estética, de modo que, na formação escolar, os alunos não sejam considerados apenas pelo que sabem mas, também, saibam-se quem são e do que precisam para melhorar sua condição objetiva e subjetiva de vida.

Virginio (2006), afirma que a emancipação deve ser pensada não somente como formas de resistência a realidades sociais adversas, mas sobretudo, como contextos de

proteção e de socialização dos quais podem emergir relações e práticas sociais alternativas à dinâmica societária em curso. Neste auditório, a escola pública pode ter sua importância, senão reforçada, ao menos revigorada. O autor ainda afirma que mesmo com uma pesquisa que buscou analisar todos os pontos de vistas ainda não foi possível chegar a uma conclusão, porém, elucida que de outra natureza é a participação da dimensão política na apropriação dos saberes, inclusive o científico. Muito do potencial cognitivo das escolas poderia ser alavancado se as escolas garantissem uma disposição e uma organização espaço-temporal que favorecesse o diálogo democrático.

Por fim, cita-se a pesquisa de Schütz (2016), que mais se assemelha ao estudo realizado nesta dissertação. O autor realizou um estudo bibliográfico para analisar as obras de Jürgen Habermas e Paulo Freire com o objetivo de (re)pensar um projeto de sociedade emancipada, com verdadeiros sinais de democracia, dimensionando e colocando as reflexões convergentes que ambos oferecem em torno dos desafios da emancipação social presentes na educação. Ao final do estudo Schütz (2016), verificou que os pensamentos de Freire se entrelaçam com a categoria de ação comunicativa de Habermas, caracterizando um avanço na prática educacional e, conseqüentemente, de procedimentos transformadores da sociedade atual.

3 O PRIMADO DA EDUCAÇÃO E IMPORTANTES CONCEPÇÕES: A PEDRA FUNDAMENTAL

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Paulo Freire).

Nesta seção inicia-se a reflexão crítica teórica sobre as convergências de pensamentos entre Freire e Habermas, para tanto, estuda-se; *O primado da educação e suas importantes concepções*, considerando como uma *pedra fundamental*. Trata-se de uma introdução ao estudo com uma concepção geral, visando adentrar em seus pensamentos. Na primeira subseção foram tecidas; *As reflexões sobre a educação na construção de uma sociedade dentro dos pressupostos da modernidade e sua busca de visões igualitárias*. Em seguida, o estudo volta-se para; *A educação como ação social para cidadania*. Por sua vez, a terceira subseção traz; *A educação como Processo de Libertação* e, fechando esta seção, o quarto tópico aborda a educação e suas nuances, considerando sociedade, cultura e novas regulações, bem como as mazelas da sociedade contemporânea.

3.1 As reflexões sobre a educação na construção de uma sociedade que se quer formativa e igualitária

A tomada de consciência frente à realidade que nos cerca, requer problematização frente a tudo o que ainda pode ser desnudado, o despir a realidade e seu contexto, possibilita a reflexão para a transformação, abrindo visões para a construção de princípios teóricos metodológicos amplos de um projeto educativo, com vistas a emancipação de homens e mulheres. A par disso, o filósofo prussiano Immanuel Kant no livro *Sobre a Pedagogia* postula que “O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma ideia como quimérica e como um belo sonho só porque se interpõem obstáculos a sua realização” (KANT, 1999, p. 17).

Nesse sentido, quando Kant (1999), refere-se à educação, é compreendida como um processo importante (ou mais importante) meio de libertação dos sujeitos das amarras da

alienação³. Neste entendimento, trata-se de um propulsor para um rumo de significações variáveis, soa como uma promessa da modernidade, mesmo esta considerada inconclusa. De acordo com Lima e Andrade (2010):

É perceptível que os modelos educacionais implementados possuem intenções outras, por isso “falar da educação e do papel que ela exerce no contexto da sociedade moderna não é tarefa fácil, ainda mais quando se compara o discurso oficial e legal contrastando com a realidade dos povos marginalizados (LIMA; ANDRADE, 2010, p. 83).

Nessa direção, argumenta Pizzeta (1999, p. 165) que se deve sempre “lutar-se em prol de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros, uma educação que seja incluyente, formadora de consciências críticas e fomentadora das mudanças necessárias. O autor evidencia ainda que no caso brasileiro, a educação foi historicamente controlada pelas elites, com o objetivo de garantir-lhes a ascensão social, fato que remetia as camadas populares à exclusão e a ignorância. Sobre o assunto. Sobre o assunto Freire (1979), adverte para a libertação histórica necessária e que passa pelo compromisso:

Compromisso que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. (...) este compromisso não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra fuga do mundo, da realidade concreta, onde encontram-se os homens concretos. O compromisso próprio da existência humana só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. (...) ao enfrentá-lo num ato que é necessariamente corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, ao histórico, aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um compromisso contra os homens, contra a humanização que parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979, p, 09)

Sendo assim, o homem reflete o seu meio, de forma consciente ou ingênua, ao expressar tal meio, quando o reproduz ingenuamente, acaba por compactuar

³ Quando refere-se à palavra alienação, faz referência ao processo educacional, que dos objetivos desta pesquisa, pois, tal palavra é “conhecida” no pensamento de Karl Marx, quando associada a palavra alienação aos sujeitos e ao trabalho. Desta forma, entende-se que para Freire quando utiliza a referência a alienação educacional, precisamente refere-se a uma característica de uma atividade pedagógica que deve ser viva, possuir ênfase a conscientização crítica dos sujeitos envolvido na relação educacional, tendo como base fundante a luta pela transformação dos indivíduos, suas ideais humanistas consideravam a educação a mais poderosa “arma” contra a alienação e contra a opressão, entendida como pressuposto primeiro para a efetivação da liberdade humana. Já um de seus comentadores, o Professor Doutor Jaime José Zitkoski, no Livro intitulado Paulo Freire & a Educação, ao citar Habermas (1998), também esclarece que “na luta pela libertação transformadora das sociedades contemporâneas”, que se caracterizam pela opressão e alienação da vida humana, controlada pelo mundo dos sistemas por meio do processo de racionalização social ancorada na razão instrumental, visa descaracterizar o real sentido de um processo educacional voltado para a emancipação social (ZITKOSKI, 1998, p. 10-11).

descomprometidamente com uma sociedade excludente, que também o excluí de si mesmo e dos demais homens em comunhão. Este processo homogeneiza a desigualdade que vem sendo ideologicamente concretizada pela educação.

De forma que a educação e sua práxis remetem-nos a reflexão, dado ao fato de que a vida em sociedade e o próprio processo civilizatório ocorrem com a mesma e a partir da mesma, nas diversas dimensões da vida humana.

Frente a educação e a sua relação intrínseca com a sociedade, Libâneo (1994, p, 17), esclarece que é:

[...] através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações.

Segundo o autor citado acima, quando se fala nessa nova construção social, logo se traz ao bojo da discussão da necessidade de terem-se políticas públicas e sociais que envolvem a educação com vistas a cidadania, portanto mais equânime e em constante busca de mais igualdade para todas as camadas sociais.

Freire ao analisar o contexto da educação, permite que se entenda a histórica tarefa de libertação das diversas formas de opressão, pois dos escritos de Freire, evidencia-se, que suas análises refletem criticamente sobre a problematização de não sujeição de um sistema em que as pessoas são desumanizadas pela opressão e dominação social. Assim, a educação deve estar sempre ligada a um projeto político e a uma concepção de mundo.

Gramsci (1991), diz que a supremacia embora dominante, em relação a teoria e a prática educativa são elementos que não se separam e se coadunam na construção de uma política educativa que vai além da escola.

[...] hegemonia, embora dominante, não é estática nem absoluta, mas enraizada nos processos de luta e, portanto, toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra hegemônicas (GRAMSCI, 1991, p. 392).

O conceito gramsciano de hegemonia alinhado ao legado freireano pressupõe a realização de um projeto de educação que se constitui em um pensamento dominador ⁴, que

⁴ Utiliza-se essa terminologia no sentido de que os ideais destes pensadores sempre se pautaram na possibilidade de que as pessoas marginalizadas possam ter voz e vez nessa sociedade em que o capital é a mola propulsora de discriminações e exclusões das mais variadas formas, então, entende-se que esse projeto de educação dominadora, a qual refere-se, segue um pensamento objetivamente libertador de consciências, trata-se de um projeto de educação como prática de “dominação” de descoberta, de conquista, de acordo com Hegel “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” porque a “pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação (Fiori, no Prefácio do Livro Pedagogia do Oprimido).

permite reformulações para a construção de projetos educacionais que atentam determinados grupos, as suas necessidades, tudo em atenção à realidade socioeconômica que caracteriza seu modo da vida.

No livro “Educação como prática da liberdade”, o contexto é o processo de desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial; nesta “sociedade em trânsito” Freire (1999) procura mostrar o papel político que a educação possa vir a desempenhar, visando sempre a construção de uma sociedade aberta. Desenvolvem nesse contexto, reflexões na qual evidencia que a nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, pois são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas.

A educação é permanente, não porque certa linha ideológica, ou certa linha política, ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão de um lado, da finitude do ser humano de outro, de outro, da consciência que ele tem da sua finitude. Mas ainda, pelo fato de ao longo da sua história, ter incorporado a sua natureza, não apenas saber que vivia, mas saber que sabia que sabia mais. A educação e formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1999, p. 12).

Tal visão de educação, em constante processo formativo, encontra respaldo no diálogo e na conscientização dos envolvidos. A citação de FREIRE (1999), no presente texto possibilita tecer reflexões sobre a educação como obra de transformação e mudança que, tenha como base fundamental a formação dos sujeitos em sua plenitude,⁵ pois a instrução constitui elemento vital das sociedades modernas: ela é a sua primeira condição de qualquer progresso material e moral, porque é a luz como a liberdade é sua atmosfera, em função da construção de um mundo mais justo, solidário e humano, articulada com a cidadania. Partilhando das sábias palavras de Paulo Freire (1994, p. 11), quando diz que hoje, mais do que em outras épocas, “devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos.”⁶

É certo que as tramas e os efeitos de um modelo de educação defendido por Freire para alguns, ou melhor, para o sistema que está posto soa como uma utopia. De fato, os

⁵ É perfeita a síntese de José Francisco Lopes Lima que ao citar Kant diz que a prática educativa é própria dos seres humanos e visa ao sujeito em sua totalidade. A ação operativa do sujeito cognoscente aparece como inerente à condição humana e à sua forma de expressão. Sendo assim, tudo que se relacione com ações humanas leva o selo da expressividade do sujeito que conhece, pois atrás da ação está o corpo, a inteligência e as maneiras de compreender e perceber o mundo próprio de cada sujeito (LIMA, 2002, p. 72). Todavia em Rousseau (1712-1778), não pensou numa educação de massas, mas na educação de um indivíduo suficientemente rico para custear um preceptor, sua ideia trazia a educação do “homem total” e pleno, independente da função ou profissão par as quais se quer moldá-lo ou destiná-lo, e a sua ideia de educação para vida (CUNHA, 1991, p. 36).

⁶ Paulo Freire no Livro Pedagogia da Esperança traz o alerta acerca das situações que estamos vivenciando atualmente, quando diz que “a “democratização da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se por de pé, a protestar. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez” [...] (FREIRE, 1992).

dicionários definem, unanimemente, utopia, como “projeto irrealizável, quimera, fantasia, mas *mutatis mutandis*, perseveramos e almejamos dias melhores, pois entendemos que a utopia é a proposta de uma transformação do mundo alicerçado no possível” (RECK, 2005, p. 56). Para Freire (2005, p. 96), utopia soa como esperança:

Utopia, entendida como sonho possível, que se vincula à esperança arraigada na possibilidade de transformar o mundo. [...] utopia que envolve compromisso histórico e engajamento efetivo de mulheres e homens, que se reconhecem e que atuam como sujeitos nas lutas de transformação e reinvenção substantivamente democrática das estruturas societárias na sociedade na busca de sua humanização e da libertação das condições desumanizantes de opressão e dominação.

Advogamos com Carlos Rodrigues Brandão educador brasileiro que entende a educação como sendo um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida, ocorrendo em casa, na rua, no trabalho, na igreja, na escola, ou seja, nos mais diversos ambientes, senão vejamos o que diz Brandão (2001, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação.

Sendo evidente que a educação se insere no contexto mais amplo da sociedade humana, estando articulada em todos os processos sociais de nossa vida, permitindo-nos o desenvolvimento de potencialidades para que possamos compreender o mundo e viver em coletividade, tendo em vista que educação não molda o homem em abstrato, mas em uma dada sociedade e para ela, almeja-se um modelo de educação que seja concretizado como um projeto realizado com viés a atenção de formação de sujeitos críticos e emancipados, sujeitos capazes de voz, de ação, de reflexão e participação ativa.⁷

Como ensina Paulo Freire (1987, p. 73), há um:

[...] sentido profético e esperançoso da educação (ou ação cultural) problematizadora ou emancipadora. Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tomando-se a utopia como a unidade inquebrável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico.

Freire (1987) coloca-se como o defensor de uma teoria em que os sujeitos possam ser críticos, que estejam em um processo de transformação progressiva e fazem com que a sociedade também seja transformada, defendendo, ainda, o pensamento de que toda ação

⁷ Ao falarmos da educação, torna-se preponderando citar Pedro Demo, quando diz que “Educação não pode reduzir-se a mera técnica, porque confunde-se com os fins e valores mais centrais do homem, pois o instrumento principal de emancipação não é ideologia, mas conhecimento crítico e criativo. Este não se faz sem aquela, mas este é mais relevante (DEMO, 2000, p. 89).

educativa deve ser, antes de qualquer coisa, uma ação cultural que objetiva as mudanças moral e intelectual.

Essa ação cultural inicia-se na descoberta da razão que reproduz as estruturas materiais e simbólicas de dominação. Tal descoberta perpassa pela crítica e pelo anseio de mudanças, conduzindo os indivíduos à ação de novos valores e padrões de relações dialogais.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

Para o educador, a educação deve procurar desenvolver a consciência e a criticidade, para que o homem aprenda a escolher e a decidir, tornando-se livre em lugar de ser domesticado, adaptado, como ainda acontece na educação vigente em nosso país.

Referindo-se a este aspecto, Giroux (1986 *apud* TONET, 2012, p. 262), diz que:

[...] para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática.

De posse dessas informações, torna-se fácil entender que a educação é um instrumento de potencialidades, que possibilita o crescimento humano, tida como uma prática social imprescindível, devendo ter como ato principal formar cidadãos críticos, para que possam atuar efetivamente na transformação de sua realidade. Todavia, tendo em vista que o modelo de educação atual padece sob a hegemonia de uma teoria substanciada em um modelo empírico-analítico, que reduz a sua ação à simples tarefa de transmissão de conhecimentos, de formação e treinamento de pessoas para exercerem determinadas funções, sem possuírem capacidade de intervenção na realidade em que vivem. Del Roio (2006, p. 323), descreve que:

[...] para Gramsci há uma certa contraposição à concepção burguesa de educação, quando afirma que para a classe trabalhadora era preciso formular uma nova concepção de escola, indicando que nem um estudo objetivo, nem uma cultura desinteressada pode ter lugar nas nossas filas.

Nesse sentido é que Gadotti (2001) vê em Freire a influência e faz referência acerca da teoria da educação, e a partir de sua concepção diz que:

A ligação entre teoria e prática é fundamental na educação. Por isso, pensamos que filosofia, história e sociologia da educação sejam inseparáveis. Realizando essa ligação da teoria com a prática, tornamos vivo o pensamento. Assim, não nos apropriamos dele por deleite, por gosto pela teoria pura; mas porque ele, em

confronto com a prática educacional, é reapropriado e transformado de forma coletiva (GADOTTI, 2001, p. 18).

A educação deve sempre ser considerada como um processo de formação de intelectuais, para que houvesse a compreensão da situação em que os oprimidos se encontravam, se dirigindo a um processo revolucionário, em busca de mudanças reais, na direção da emancipação.

Justamente, a constituição dessas concepções, não obstante, em análise, embora Habermas não tenha escrito assuntos diretamente direcionados à educação, em atenção à fecundidade de suas teorias, tem-se visto que seus conceitos são aceitos no campo pedagógico, pois há várias dissertações, teses, artigos e livros que articulam as teorias habermasianas às questões epistemológicas, normativas e éticas da educação, desta feita, o desafio de utilizar suas teorias, possibilita interpretar que a educação para o filósofo deve ser pensada como um ato de interação entre os sujeitos, com objetivo de construção e reconstrução de saberes, como um ato em que todos os participantes harmonizam-se entre si, como bem esclarece Oliveira (2003). Esse autor complementa ainda que:

[...] a educação como ação social que se realiza em contexto privilegiado do processo interativo, pode se valer da ação comunicativa como possibilidade de resignificação da prática pedagógica. A educação como interação pode assim ser pensada, no caminho vigoroso de uma racionalidade dialógica, que se estrutura nos processos linguísticos da relação entre os diversos sujeitos (OLIVEIRA, 2003, p. 36).

Partindo das teorias apresentadas por Freire e Habermas, observa-se que ambas as propostas alimentam a esperança na possibilidade de superar as crises das sociedades atuais por meio da reconstrução dos processos culturais. Esta reconstrução precisa recriar os paradigmas hegemônicos através do diálogo crítico com as tradições culturais fundantes, cujo propósito visa à superação da visão superiorizada do sistema que não vê a educação como um ato de interação, como um plano de ação e conexão entre os sujeitos, onde há o exercício da socialização, uma condição para a emancipação.

Nesses termos é que as concepções de Freire são defendidas por Damke (1995) tendo como prioridade o compromisso político e a ética de uma educação libertadora que: “Permite aos sujeitos assumirem uma posição profética, entendendo-a como capacidade de denunciar as estruturas desumanizantes e, ao mesmo tempo, anunciar um novo projeto de sociedade, é na teoria freireana, a educação libertadora”. (DAMKE, 1995, p. 60).

Os pressupostos da educação libertadora de Freire são visíveis nas práticas educativas populares. Faz-se necessário explicitar que a Educação Popular (EP) se impõe a necessidade de questionar-se, de modo profundo, sobre sua atuação prática situada no atual contexto sociopolítico, sobre suas estratégias de trabalho junto aos Movimentos Sociais, tendo

em vista sua histórica utopia de alavancar um projeto de transformação social a partir de um processo cultural libertador/emancipatório, o anúncio de outro projeto de sociedade.

O projeto de educação com viés emancipatório/anunciador não deve oportunizar somente aprendizagens básicas clássicas como: ler, escrever, calcular, mas deve também poder exprimir-se numa linguagem que facilite o diálogo, a comunicação e a compreensão do mundo, talvez seja esse um dos primados da educação popular, pois o modelo de educação que defende Freire (1987), significa enfatizar que a alfabetização é mais do que o domínio mecânico da técnica que permite aos educandos a escrever e a ler.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar – se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear - se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

Em linhas gerais, podemos dizer que ao se tratar do processo de educação em um contexto globalizado (em que o capital dita as regras, quando direciona a educação a um só fim), é evidenciar o plano de omissão do Estado em garantir uma educação de qualidade e progressiva, desvinculada de um mundo de existências. Assim, ao reportar-se ao pensamento de que “os trabalhadores serviam apenas para produção de bens, em função do capital, ou seja, gerar riquezas para as elites dominantes” (ZITKOSKI 2008, p. 35). Ou seja, há evidências dos vários efeitos da globalização no processo de construção de um projeto educacional, bem como na implementação de uma política de educação que atenda a todos sem haver distinções de qualquer natureza.

Vale ressaltar a ideia de Ianni (2007), na qual faz considerações interessantes sobre a globalização:

Globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. A sociedade global está sendo tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. Trata-se de uma configuração histórica problemática, atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório (IANNI, 2007, p. 30).

É preciso, entretanto, evidenciar as mudanças no processo de educação, além de toda a problemática trazida pela globalização, que por ser entendida às avessas trouxe ideologias e práticas desumanizantes. Dentro desta lógica, não houve a integração, a homogeneização como diz o autor, mas a fragmentação do sistema, os interesses sonhados em busca de saberes com viés a atingir os interesses tanto cognitivos, afetivos e sociais foram deixados de lado.

Segundo Pitano (2008, p. 49), na visão pós-moderna é nítida a tendência de despolitização da sociedade, ao levar os indivíduos a “se descontraírem em mil jogos aquisitivos, em esportes, espetáculos, facilidades”.

É nesse sentido que desenvolvemos uma reflexão que tem por finalidade discutir as propostas dos pensadores Freire e Habermas no que tange tratar das possibilidades de que a educação seja o meio propício de emancipação humana, como necessidade ontológica, cuja base deve sempre ser pautada pelo senso crítico. Pois, o pensamento crítico e o diálogo, como exigências existenciais do homem, são características essenciais da sociedade que desejamos. Sobre este aspecto, continua o autor “a educação deve formar um homem crítico, participativo e criativo, permeados pelo diálogo e pela comunicação” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 68-78).

Freire (1987) chama a atenção para a ação do homem na sociedade pelo viés da educação que pode transformar ou não a realidade. Assim, é entendida a educação como um processo contínuo e permanente, que orienta e conduz os indivíduos a novas descobertas a fim de fazer com que esses sujeitos possam tomar suas próprias decisões. Seguindo essa linha de raciocínio, evidencia-se que Machado (2010, p. 52), faz a seguinte afirmação:

Concepção de educação e de teoria pedagógica que remonta às suas reflexões de origem, ou seja, da educação como processo de humanização do indivíduo ou de formação humana que, sendo amplo e permanente, ocorre em diversos espaços. Um dos espaços privilegiados dessa formação é a prática social, embora nem sempre considerado pela Pedagogia, e o outro é a escola.

Coloca-se, para isto, como tema central desta discussão a educação-mudança social, como uma idealização transformadora. Não se trata de evidenciar a educação pelos mais diversos pensamentos existentes/defendidos, nem tecer críticas a algum pensador, mas algo muito mais intrínseco: pensar a educação como um projeto possível para a emancipação/libertação dos sujeitos, para que todos possam ter legitimidade para apreciar as questões sociais sem coerção e exclusão a que muitos são acometidos, viabilizando, sobretudo, a igualdade de participação nos espaços de deliberações.

Contudo, essa igualdade de participação só é viável nesse sistema se as pessoas menos favorecidas possuírem capacidades de debaterem e de se posicionarem frente aos problemas que lhes são apresentados. Enfatiza-se a valorização do diálogo nas mais diversas relações sociais existentes, cujo propósito é se chegar ao consenso por meio de atos de fala.

3.2 A educação como ação social para cidadania

A educação é um fenômeno social. Isso significa que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade (José Carlos Libâneo)

A educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, em que os sujeitos se encontram envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, sendo evidente entender que não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade (LIBÂNEO, 1994).

Dialogando com Libâneo, torna-se importante destacar as ideias de Pinto (1984, p. 30), quando nos diz que:

A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.). É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal.

Para esse pensador a educação deve perceber todos os atos que envolvem interação entre sujeitos, pois daí esse processo poderá ser entendido como pleno devido a abrangência envolvida. Por isso, Pinto (1984, p. 31) alerta que:

[...] em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se tem tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades letradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação.

Quanto a isso, Oliveira (2003), esclarece que *A Pedagogia de Freire* (1987), tem como concepção a perspectiva ontológica de que a educação do homem é algo que só vem pela dimensão social e coletiva, porque os seus escritos sempre se direcionam para a conscientização, para a luta e libertação do homem:

[...] Freire nos fala da necessidade da mediatização do mundo nesse processo de educação expressando, dessa forma, uma concepção de pedagogia que seja problematizadora do mundo e da situação em que o homem se encontra – um estado de opressão (OLIVEIRA, 2003, p. 112).

Constituindo-se como parte fundamental para o desenvolvimento do ser humano e como tal, deve ser pensada como um fator de mudança social, devendo partir do reconhecimento do movimento dialético que engloba a estrutura social e a consciência humana, cuja interação social e cultural do indivíduo possa contribuir para um projeto de cidadania comprometida com os valores adquiridos ao longo da vida, com vistas à construção de uma base sólida para outras aprendizagens. De acordo com Boufleuer (1996, p. 55):

[...] A educação constitui uma interação que precisa ser coordenada e que suas tarefas de ensino e aprendizagem se relacionam, em grandes linhas, com a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade.

Para Saviani (1980, p. 20), a educação é tida como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”.

Exploram-se, por meio da educação, as mais diversas formas de expressão e construção do conhecimento, conhecimento este adquirido com base num progresso social, desde o nascimento estamos sempre desenvolvendo, interagindo, ou seja, estabelecendo entendimentos sobre o mundo, cuja finalidade é desenvolvermos como sujeitos socializados.

Desta forma, concorda-se com Brandão (2001), quando este afirma que em todos os lugares nós estamos sendo educados, mesmo que os contextos sejam os mais diferentes possíveis, embora a escola se destaque como o lugar que de forma intencional e planejada possam transmitir uma educação com percepções diferentes e carregadas de símbolos que distorcem o real fundamento do processo educacional, uma formação de indivíduos autênticos e libertos, com poder de fala, de ação e reflexão. Partindo dessa linha explicativa, cita-se Libâneo (1994, p. 18), quando diz que:

[...] as formas que assume a prática educativa, sejam não-intencionais ou intencionais, formais ou não-formais, escolares ou extraescolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação.

Não há dúvida de que na contemporaneidade a transmissão de conhecimento continua sendo uma necessidade vital da sociedade, embora não se possa fazer coincidir educação com conhecimento, porque uma é fim e outro é meio, a aproximação fecunda é fundamental, sobretudo para que se possa educar o conhecimento e a própria modernidade, pois a:

[...] educação do nosso tempo é fortemente marcada pela intolerância e pelos fundamentalismos diversos que compõem o agir contemporâneo. A percepção que temos é que, no mundo atual, a *Bildung* (formação cultural), que poderia proporcionar um sentido emancipatório para a sociedade, encontra-se eclipsada e independentemente desta, sobrepõe-se hegemonicamente, os projetos educativos que se orientam pela racionalidade cognitivo-instrumental, e que, ao invés de promover a emancipação, conduz a sociedade cada vez mais à alienação e à barbárie (GOMES, 2009, p. 232).

Portanto, podemos ainda dialogar com Adorno (2003, p. 223) ao considerar que:

A educação deve, simultaneamente, evitar a barbárie e buscar a emancipação. O autor compreende que, de certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade, anunciando para estes termos um sentido mais profundo que apenas o desenvolvimento lógico formal, mas correspondendo literalmente a capacidade de fazer experiências. De acordo com o autor — pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

Nessa perspectiva, é notório que a educação sempre deve ser pensada como algo que possa realmente trazer um significado para a vida das pessoas, pois toda ação humana está historicamente condicionada a produzir algo, seja nos debates e também na relação educação-cidadania.

Freire (1987) pensa a educação como um processo progressivo, logo, toda a sociedade deve abraçar este projeto e estar atenta às necessidades dos cidadãos marginalizados, que estão sobre os palcos da terra, todos devem ter o entendimento de que uma boa educação forma um bom cidadão, pois há certa relação com os fins da vida em sociedade, com valores, para entender a consciência social da educação e, assim atuar e lutar, ou seja, contribuir de forma efetiva para a sua “formalização”. Pensemos nisso e dilatemos a nossa atenção. Façamos um pacto conosco mesmos e coloquemos mãos à obra. Sendo assim, indaga-se, cabe à educação que só é autêntica se for libertadora, opor-se ao ensino dos valores dominantes e fazer a crítica do saber ideologizado? Pode-se dizer que existem saberes que prescindem de uma concepção ideológica, considerando que há uma grande discussão acerca de questões ideológicas que de certa forma influenciam os modelos educacionais, podemos ver isso todos os dias na mídia, a exemplos as discussões em torno de temas como o Projeto de Lei da Escola sem partido, o direito ou não de abordar sobre gênero nas escolas, a religião e a laicidade, as diversas formas de racismo, entre outros.

3.3 A educação como processo de libertação

O exercício da liberdade nunca estará conforme com educação. A ideia de educar para a liberdade guardaria em nossa concepção um paradoxo, uma contradição nos próprios termos. Nesta moldura te ensino que a liberdade não se ensina. É uma prática que nasce da vivência de um pensamento emancipado. É um ato de fuga (rompimento, quebra) desta moldura (Carlos Alberto Reys Maldonado).

As reflexões de Freire (1979), sobre a educação estão sempre ligadas às reflexões sobre o que é o ser humano. Com base em estudos filosóficos-antropológicos Freire (1979), considera o ser humano como um ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar consciência de sua incompletude. Para Freire (1979), devemos assumir a posição de sujeito cognoscente, comunicar-se e estabelecer relações consigo, com os outros sujeitos e com a natureza, são exigências do processo de conquista pessoal e do mundo.

Segundo Freire (1979) se quiser que o ser humano faça a história sem deixar-se subjugar, será necessário pensar numa educação que liberte e não que domestique, o que

obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas educacionais e da prática pedagógica. Esta será transformadora quando englobar educação e política que caminhem de mãos dadas na direção da libertação de homens e mulheres, que estão imersos numa sociedade desigual e subjugados a todo o tipo de exploração. Essa realidade opressora é resultado da ação do homem na sociedade, sua transformação só será possível a partir da ação do próprio homem, porém conscientizado e disposto à luta.

Kant (1999) desenvolve uma concepção interessante no livro intitulado *Sobre a pedagogia*, na qual afirma que a educação é a mais importante forma de prosperidade rumo à evolução da humanidade, afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada, sendo enfático ao dizer que a disciplina e a instrução devem formar o homem desde a sua infância. Nesse sentido, observa-se nos escritos de Kant (1999) que a educação deve possibilitar uma formação para a autonomia e, que, conseqüentemente possa levar os indivíduos a agirem com a razão.

Como afirma Zatti (2012, p. 45) ao referir-se ao homem, “Kant o pensou como dotado de uma razão com o poder de pensar o universal”, vinculando a isso, sua liberdade e dignidade, sua autonomia. Seguindo essa linha de reflexão é importante citar Machado (2010) que diz:

Pensar na educação como formação humana é pensar na educação e vida produtiva - compreender a educação a partir de seus determinantes estruturais que se constituem no modo de produção material da existência humana ou de uma sociedade, bem como os processos sociais aí embutidos, e que ajudam a formar e a educar as pessoas. Em síntese, não há como menosprezar a influência das relações sociais de produção, cujo elemento característico é o trabalho, na conformação da educação; na sua formação humana e cultural; na relação entre educação e história; na qual a escola pode ser vista como um dos espaços e tempos de formação humana (MACHADO, 2010, p. 32).

A concepção de educação libertadora, em atenção ao pensamento freireano é aquela que permite aos sujeitos a capacidade de “denunciar” as estruturas desumanizantes e, ao mesmo tempo, “anunciar” um novo projeto de sociedade, é na teoria freireana, que uma educação libertadora se perfaz.

Nesse quadro de ideias, “a teoria educacional deve também ser compreendida como tendo um profundo compromisso e desenvolver a escola como espaço que prepare os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas” (GIROUX, 1987, p. 25).

A respeito da crítica de Freire ao "modelo bancário" tradicional ou ao modo monológico de educação descreve “os atores como seres conscientes capazes de negociar os limites de seus mundos e as opressões vivenciadas nele” (MORROW; TORRES, 2002, p. 1).

Na organização onde acontecem as mudanças sociais, àqueles que participam do desenvolvimento e se configuram como parceiros, não se contentam apenas em falar para o público pretendido, mas sim considerar que os envolvidos fazem parte ao manter um diálogo aberto (de forma horizontal), em que os participantes em um esforço contínuo, juntos determinam o tipo de informação necessária.

[...] A teoria dialógica de Freire poderia, assim, facilitar uma compreensão mais ampla, ou seja, a multiplicidade de ideias, do que um estado de desenvolvimento de uma sociedade que, poderia parecer na sua natureza e forma, na medida em que o desenvolvimento não é apenas o crescimento econômico, mas também inclui formas mais inclusivas de participação e prática em Discurso e estratégia de desenvolvimento (ROBINSON; WHITE, 1998, p. 11).

Para o contexto de uma sociedade que almeja ser reconhecida como democrática este tipo de *práxis* dialógica, constitui-se numa mudança particularmente relevante do discurso e das práticas tradicionais de desenvolvimento paternalista para estruturas de tomada de decisão mais inclusivas e consensuais. Isto é, especialmente relevante no contexto de uma ideologia do estado democrático. Como bem afirma Passos (*Apud.* RECK, 2007, p. 107):

Não é possível construir uma democracia no capitalismo. Ele é essencialmente desumano; é uma relação de expropriação, acumulação do trabalho coletivo de muitos nas mãos de um número cada vez menos de pessoas e grupos que dominam e destroem a convivialidade (sic), o sentido da vida, a biodiversidade, o jogo e a alegria.

Dessa forma, parte-se do pressuposto de que o capitalismo impede a existência de uma democracia de fato, tornando os indivíduos escravos do modo de produção, onde o objetivo maior é o lucro, com a classe trabalhadora sendo dominada pelo empresariado, alienando-se a busca incessante e cíclica por ser o dominador.

Na visão de Jacobson e Storey (2004, p. 100), estes advertem que Freire (1987), de maneira marxista, enfatiza demasiada a sujeição dos oprimidos em vez de apreciar a natureza fluente do poder na sociedade e, portanto, até certo ponto, a disponibilidade para os oprimidos. No entanto, não é suficiente para apreciar a capacidade de conhecimento dos envolvidos, mas também o valor essencial para que a comunicação participativa ocorra nas relações de poder existentes.

[...] A suposição epistemológica é que o diálogo acontece entre as elites e os oprimidos, criando a tarefa adicional de examinar a comunicação participativa dentro das estruturas organizacionais de tais relações de poder e suas configurações sociais maiores (JACOBSON; STOREY, 2004, p.100).

De acordo com os autores Jacobson e Storey (2004), na maioria das vezes, na consecução da dinâmica do poder, o diálogo social resulta em uma cessão de acordo e discussão em vez de apenas uma formulação de políticas com objetivos acordados e mandatos específicos.

3.4 A educação e suas nuances: sociedade, cultura e novas regulações, as mazelas da sociedade contemporânea

O triunfo crucial das teorias educacionais modernas está no reconhecimento de que educação, como processo emancipatório, nutre-se do relacionamento de sujeitos (José Carlos Libâneo).

Os desafios em que a educação se apresenta atualmente, em atenção as grandes transformações sociais, como a inserção de novas tecnologias, quebra de paradigmas educacionais, onde a mera transmissão de conteúdo já não é suficiente, tem despertado grande interesse e reflexões de especialistas e estudiosos da área. Uma vez que, para Freire (1975), a educação deve sempre ser pensada como um ato coletivo, como um ato de libertação. Essa libertação deve proporcionar a intervenção no meio social em que estamos inseridos, para que possamos de fato participar e fazer com que a relação sujeito-sujeito possa transmitir o entendimento de que a educação pode servir como um instrumento de democratização.

A educação é tida como um processo de interação entre os sujeitos, devendo sempre ser desenvolvida como uma troca de informações em que o principal ato é o entendimento de situações, pois temos visto nos escritos que a educação pensada no coletivo é o modelo ideal para que de fato possa nutrir-se de diálogo. Melo Neto (2011), ao citar Habermas diz que:

[...] no campo da educação, propriamente, revela que num procedimento de interações entre falantes e ouvintes promove-se a intersubjetividade pela prática do diálogo. Descerra-se possibilidades para uma pedagogia crítica, sendo possível a elaboração de novas maneiras de orientação para as futuras atuações. A teoria habermasiana é mediada pela práxis (MELO NETO, 2011, p. 99).

Para Gadotti (2001, p. 49), a “[...] relação entre educação e sociedade é uma relação que persiste, complicada de equacionar”, mas o que torna o seu reflexo é um reflexo do espaço principal de convergência do político-doutrinário, ético e cultural, educacional e ideológico. Por isso, deve se ater na importância de refletir sobre como está sendo exercida ação educativa nas sociedades contemporâneas, que de acordo com Santos (2010) são caracterizadas como aberta, democrática e pluralista.

Para Freire (2004), a esperança de avançar rumo a um projeto de sociedade justo e igualitário, une homens e mulheres num ideal de liberdade para a construção de nova utopia realizável. A esperança, portanto faz vencer as barreiras e o impossível se torna possível. Por isso, é necessário dizer que a educação é um ato político e a formação não pode se divorciar das características sociais. Assim, os interesses antagônicos de uma sociedade dividida em

classes, e de outra que se pretende construir alicerçada na base da igualdade, ou seja, sem classes, se expressam na política e na educação de forma muito contundente.

Os movimentos sociais depositam na educação a esperança do desenvolvimento, na condição de cidadãos críticos, conscientes da organização social. A necessidade de mudança que é o desafio maior da educação, mudar a realidade atual. O saber construído com lutas é um saber que contribui para o desenvolvimento humano do sujeito, ao contrário do que se decora, que some no espaço da mente e se torna impróprio para o uso do sujeito, pois não tem consistência e não é significativo.

A educação como um processo social, diante das mazelas que a sociedade contemporânea enfrenta, o argumento de que o aprendizado é objeto de transformação da prática social, política e pedagógica, que somente ocorre quando as pessoas alcançarem uma compreensão mais profunda, mais rica, mais texturada e matizada de si mesmos e de seu mundo.

Dessa forma Habermas (2003), contribui explicando que em dada sociedade, a educação dialógica permite aos sujeitos que se manifestem racionalmente de forma inteligível em dado contexto, assim significa que nesta sociedade contemporânea, por meio da educação, na visão de transformar a prática social, significa trabalhar junto aos sujeitos, uma educação para ação, onde as pessoas conseguem problematizar a realidade e participar dos processos de transformação social.

A teoria é o fundamento da prática, portanto ambas devem se articular de forma coerente para que a ação seja organizada, bem planejada e dê bons resultados do ponto de vista da transformação social. Neste sentido, o autor destaca que o ato educativo por meio do diálogo auxilia, para entender e ajudar nas relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade.

Em análise do homem contemporâneo, embalado pela pós-modernidade, nesse contexto pós-moderno, a estetização da vida cotidiana, a cultura fica subordinada a produção, ao consumo sob a forma de marketing, com uma ascensão cada vez maior do conceito de produto, do design e da publicidade. O homem influenciado pelas mazelas da sociedade contemporânea vai perdendo sua identidade, cortando o elo com o passado, passa a viver o presente intensamente, sem preocupar-se com suas raízes, sua origem, seus valores, éticas e costumes, sem respeito à sua cultura.

Os fragmentos desse sujeito vão sendo reconstruídos pelas portas da educação, que segundo Arroyo (2004), fundamenta-se em um movimento emancipatório, incentivando os sujeitos a pensarem e agirem por si próprios, assumindo uma condição de sujeitos da

aprendizagem, do trabalho e da cultura. Emancipar significa romper com a proteção de outrem, ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, segundo seus interesses e necessidades. As pessoas têm o direito de definir seus próprios caminhos, suas intencionalidades, seus horizontes.

[...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p.67).

Assim, o autor, define que a educação bancária que foi imposta ao longo dos anos, constituiu-se numa ação compensatória, tratando os sujeitos como incapazes de tomar suas próprias decisões. Neste modelo educacional não levou em consideração os conhecimentos que os indivíduos traziam de suas experiências diminuindo a autoestima descaracterizando suas identidades. São sujeitos que apresentam limitações, em funções das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. Transformar a educação do Brasil, que sempre foi burocrática e elitista, numa educação popular e democrática, consiste num grande desafio.

[...] Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e\ou aprendidos, implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2004, p. 99-100).

Conforme o autor, a educação deve reconhecer-se como transformadora e adotar caminhos que possam conduzir as pessoas na direção da formação cidadã, por meio de uma concepção político-ideológica, organizativa, cultural, moral e efetivada. Tornar claro os reais objetivos da educação é buscar meios científicos, que não visa os interesses de um pequeno grupo, mas de toda uma sociedade sofrida ao longo da história. Sociedade essa que viu durante muito tempo e, ainda vê a educação caminhar sentido contrário ao que deveria.

Na perspectiva de Gadotti (2001), a educação é a luta sobre o sentido da manifestação do pensamento do homem no conjunto da sociedade, para acabar com a ideologia que coloca o ser como algo isolado, fora do comum, definido como o espaço dos atrasados. O autor coloca ainda, ser necessário que a educação deva ser pensada a partir da realidade, para que esta seja significativa e intervenha no sentido de mudar a realidade atual excludente.

Desta forma, entende-se que é por meio de uma educação dialógica, concebida nos espaços das deliberações, em que há necessita de formar sujeitos que compreenda desde a formação inicial, que a atividade comunicativa deve ser exercida diante de seus semelhantes para que sejam capazes de observar, de avaliar, de comparar, de optar, de intervir, de romper e

decidir. Se a educação é fundamental para essa construção, é preciso pensá-la com muito cuidado, para que a mesma não se torne apenas mais um projeto de educação, que serviu aos interesses de alguns e parou quando não despertou mais esses mesmos interesses.

Campos (2006), explica que garantir o desenvolvimento do sujeito contemporâneo é desenvolver todos os aspectos sociais. Para o autor, o desenvolvimento social é qualidade de vida, que envolvem: saúde, educação, segurança, emprego, lazer, preservação ambiental, cidadania, etc. Por meio da Educação, se constitui como espaço de debates e estudos sobre um novo projeto de desenvolvimento, e suas implicações. Por isso, é importante garantir a autonomia dos sujeitos, enquanto espaço de deliberações. A necessidade de mudança que é o desafio maior da educação, mudar a realidade atual. Para responder a essa urgente necessidade, evidencia o sujeito como coparticipante da construção do seu conhecimento. O saber construído é um saber eterno, ao contrário do que se decora que some no espaço da mente e se torna impróprio para o uso do sujeito, pois não tem consistência e não é significativo. Educar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e para conceituar essa questão baseiam na teoria de Paulo Freire que diz:

[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever, de propor limites a liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido, que o professor autoritário, que por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o processo licencioso rompe com a realidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. É a formação de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos [...] (FREIRE, 2004, p. 64).

O pensamento de Freire (2004) sugere a formação do ser humano na sua plenitude, o que significa compreendê-lo no seu tempo histórico e a partir deste, respeitá-lo frente suas visões de mundo. Somente respeitando-o no seu pensar e atitudes, é que o professor, pode assumir uma atitude democrática e efetivamente dialógica, a ponto de intervir no mundo, intervindo nas visões de seus alunos, não para apenas contemplá-las, mas para a partir delas, ampliá-las.

Neste processo de ampliar visões, professores e alunos também de auto educam, pelo diálogo, reconstruindo-se as identidades e perspectivas (sonhos) de ambos para a sociedade. Para o autor, a escola enquanto instituição formadora de consciência deve acampar esses

valores e fazer de sua pedagogia um ato político transformador, trazendo para o bojo da discussão as relações da sociedade em desenvolvimento e suas contradições práticas para a transformação social. O processo de construção desse sujeito pela educação deve assumir um caráter de formação integral, trabalhando em suas práticas educativas todas as dimensões da pessoa humana, ambas em sintonia e tendo como alicerce a realidade social sobre a qual vivemos.

De acordo com Gadotti (2001), a mudança para a aprendizagem dialógica freireana implica por parte do sujeito contemporâneo a formação do homem novo, para nova sociedade. Esse novo sujeito, segundo o autor, deve compreender a educação como uma construção histórica que se obtêm ao longo da vida e se basear em valores que compreendem o respeito ao outro, aceitação das diferenças, ser solidário, ter responsabilidade, justiça e paz. E ainda, em estar preocupado com o que acontece na sociedade a partir de uma visão cidadã.

Para Gadotti (2001), a formação de uma nova compreensão de educação que une a luta dos sujeitos no processo gradual e árduo, uma vez que, requer um novo olhar para enfrentar os desafios impostos pela atual sociedade, que segundo Freire (1995, p. 56), afirma que “[...] não somos seres de adaptação, mas de transformação e para que tais mudanças se concretizem”. Dentro dessa lógica, o sentido da educação é social, é coletivo e público. E tem por finalidade uma formação que prepara as pessoas para fazer uso de suas habilidades, competências e conhecimentos em prol de si mesmo e da sociedade em que vive. Desse modo a educação deve servir para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Segundo Gadotti (2001), teoria e a prática de Freire foram orientadas a lutar por valores como a igualdade, a solidariedade, a emancipação e fazê-lo em conjunto com as pessoas como um todo. Na educação emancipadora prevê que o ser humano seja sujeito de sua história e se forme nas relações sociais que estabelecem no seu cotidiano. Entende-se que em uma sociedade em que predomina uma educação emancipadora, quem determina a função social na educação é a coletividade, pensando sempre na qualidade de vida e na construção de uma sociedade sem divisão de classe, ou seja, uma sociedade igualitária em todos os níveis.

Para Freire (2004, p. 14), “[...] outro saber necessário à prática educativa, é que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso”, com isso, queremos dizer que a educação é um projeto social no qual se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação humana e cultural, e entre educação e história.

As ações educativas intencionais e planejadas devem orientar a partir de elementos sociais concretos e culturais visando a formação do sujeito contemporâneo. Percebe-se até

aqui, que a educação entende o sujeito, não como um sujeito submetido cegamente à submissão de um meio de produção, mais como sujeitos críticos e atuantes, que transformam a realidade física, biológica, cultural, econômica e social. Muito além, de ensinar a ler e escrever, a educação tem um compromisso com a construção de uma nova sociedade, que tenha base na solidariedade, justiça social, pesquisa, conhecimento, etc. E por isso, tantos são os desafios enfrentados pela educação libertadora.

Assim, o pensamento freireano é bem presente, deve ser evitada a imposição de dogmas aos sujeitos no desenvolvimento de suas competências. Finalmente, a formação de uma nova compreensão da educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, permitindo entender como o mundo funciona, para que possamos transformá-lo.

O entendimento da afirmação freireana de que os seres humanos são inconclusos, permite-se, a descoberta de diversas possibilidades existenciais de humanização, necessariamente da identidade cultural de cada sujeito para que se possa reconhecer a capacidade de pertencimento e participação do processo libertário, ou seja, ter-se consciência de que é possível a transformação. Desta forma, é de se entender que esse processo de mudança é clarividente nos seus mais diversos livros, na qual reafirma sua convicção que a relação dialética subjetividade-objetividade é possível pelo ato de fala e diálogo. Por isso, a sua afirmação de que:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1987 p. 11).

É assim que podemos observar a ocorrência dos processos de transformações, essas devem ser permanentes, pois as relações dialógicas por meio da perspectiva freireana possuem horizontes de possibilidades que permitem a busca da liberdade tão sonhada por quem não tem espaço nessa sociedade excludente e opressora.

4 A AÇÃO COMUNICATIVA E A AÇÃO DIÁLOGICA: HABERMAS E FREIRE COMO UM REFERENCIAL PRODUTIVO

Todos os participantes no discurso têm que ter oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações, justificações e de problematizar, aprovar ou refutar pretensões de validade delas, de tal sorte a não prejudicar o tema e a crítica (Jürgen Habermas).

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Paulo Freire).

Esta seção refere-se ao ato de utilizar-se o diálogo enquanto referencial produtivo para a propositura de ações voltadas a projetos emancipatórios em que os sujeitos possam ser membros ativos nos debates e discussões. Com o intuito de buscar o entendimento sobre o tema, foram pesquisados os conceitos e as percepções acerca do diálogo nos pensamentos defendidos por Freire e Habermas. Em seguida, discorre-se sobre o diálogo como mediação essencial entre os sujeitos. E ao finalizar esta seção, tem-se a apresentação das biografias de Paulo Freire e Jürgen Habermas.

4.1 Os pensamentos defendidos por Freire e Habermas

Segundo Melo Neto (2001), é evidente que Habermas elabora a teoria da ação comunicativa, permeada pelo diálogo, o autor é conhecedor das obras do filósofo/sociólogo, por conseguinte, enfatiza que nos seus escritos é fácil observar severas críticas à objetividade e à veracidade do conhecimento, indicando que a razão instrumental positivista reduz o conceito de Razão a procedimentos metódicos e lógico-formais. Afirma que “a razão positivista não é aplicada à moral e à prática, aspectos presentes na razão dialógica/comunicativa” (MELO NETO, 2001, p. 72).

O próprio autor esclarece ainda que:

É a partir dos conceitos de razão comunicativa e de mundo da vida que Habermas aposta num processo educativo pela comunicação, tendo no diálogo a base que pode conduzir a um mundo melhor, em que as relações humanas e sociais sejam transparentes e menos violentadoras (MELO NETO, 2001 p. 74).

Das leituras realizadas nos escritos de Freire, pode-se perfeitamente perceber que o diálogo deve ser visto como um momento de encontro, devendo ser entendido como algo inerente à própria natureza dos seres humanos, sendo condicionada a uma postura necessária,

na medida em que a busca por transformação torne-se o marco necessário para a concretização de um mundo ideal e justo para todos. Assim, pode-se dizer que o diálogo está intrinsecamente ligado à condição humana, pois para o educador comunicar-se é uma necessidade fundante, essencial à sobrevivência.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e; nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se (FREIRE, 1987, p. 08).

Neste sentido, podemos dizer que a essência do ser humano está no fato de ser o sujeito, um conhecedor da importância do diálogo. Para Gadotti (1996);

O diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido. Ultrapassando suas “situações-limites”, o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo (GADOTTI, 1996, p. 86).

Em Habermas pode-se inferir que o diálogo parte sempre da possibilidade de que é importante sempre se chegar ao consenso para que se obtenha êxito em um processo comunicativo, o que se chama de “situação ideal de fala”, que levaria a um processo contínuo de aprendizagem consciente.

No mesmo sentido, mas com alguns caracteres particulares Freire (1971, p. 27), defende o diálogo como sendo a principal “arma” para o bom relacionamento entre os sujeitos. Paulo Freire desenvolveu uma proposta de educação dialógica e libertadora contrária à proposta de “educação bancária”, caracterizada por ações de depósito, transferência, transmissão de valores e conhecimentos, onde a relação educador-educando se resume em “narrador” e “dissertador”.

Segundo Freire (1971, p. 27), “[...] este é um modo estático, verbalizado de entender o conhecimento que desconhece a confrontação com o mundo, com a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos diferentes níveis, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral”. A educação baseada no diálogo educador-educando, fornece subsídios para a concepção de um discurso horizontal, levando a formação do homem dialógico de Freire.

4.2 Diálogo: mediação essencial entre os sujeitos

Gadotti (2000, p. 102), explica que a pedagogia de Freire às vezes mal interpretada em relação à educação dialógica, que na maioria das vezes essa contribuição é entendida de

forma estrita, limitando o diálogo entre professor e aluno na sala de aula. Este não é o único propósito, o diálogo proposto por Freire não está confinado dentro de quatro paredes, mas abrange toda a comunidade de aprendizagem, incluindo os pais, segmentos sociais, voluntários, os sujeitos que fazem sua própria história.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade (FREIRE, 1987, p. 50).

Na relação dialógica estabelecida, segundo o autor, deve ser respeitada as diferentes opiniões, visando à construção coletiva de decisões por meio do diálogo conjugada entre os sujeitos, que traz no bojo das discussões a essência da democracia deliberativa, que pode ser exercida em diferentes contextos, tanto público, não-governamental como no privado, em qualquer instância, assim como regional e local. Na realidade dolorosa que hoje vivem os povos, pelas turbulentas sucessões dos desnivelamentos das diferenças econômicas e sociais, promovem na maioria das vezes a desintegração quantitativa e qualitativa dos cidadãos aos seus processos de deliberações.

Assim como é enfatizado pela *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas (1987), sobre a dimensão pragmática da linguagem, é por meio desta dimensão que a relação comunicativa e dialógica na sociedade é construída. Conforme o autor, essas representações e simbolizações estão contidos nos códigos linguísticos, expostos a um processo de compreensão factual, que é conseguido por meio da palavra e dos diferentes discursos que são gerados nas relações sociais. Habermas (1987) preocupou-se com a formação de um espaço de interação diferenciado do Estado, onde os indivíduos pudessem debater questões políticas e delinear estratégias capazes de tornar o poder público sensível às suas deliberações, nesse contexto, afirma que:

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987, p. 392).

Em seu sistema teórico Habermas (1987), procura por meio do diálogo, discorrer para que haja uma compreensão em relação às interpretações colocadas pelos outros sujeitos e encontrar argumentos para refutar, confirmar ou reconsiderar a situação que deliberam.

Entende-se, dessa forma, que contextualizadas ações dos diferentes indivíduos que integram o diálogo para almejem acordos em assuntos de interesse, devem agir por meio do diálogo.

No que diz respeito ao processo de mediação, Lévy (1998, p. 13), afirma:

[...] O processo da mediação, originários da Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, sua concepção consiste em trabalhar a consciência pela importância da função do mediador para promover as habilidades cognitivas, afetivas e sociais que complementam os processos de pensamento e da interação: terapeuta/paciente, gerente/subordinado, etc.; instrumentar os profissionais para melhorar a sua atuação como mediadores nos contextos acadêmico, empresarial, reabilitativo, social e familiar.

Assim, como as peculiaridades próprias de cada indivíduo, o autor explica que pelo processo de mediação, torne-se capaz de superar limites na apreensão e na resolução de problemas, frente às demandas da contemporaneidade, tais como habilidades, preferências e maneiras de ponderar e agir de cada sujeito e, que tenha sua forma diferenciada de receber e processar as informações que o oriente em direção a um entendimento de que deve ser discutido e refletido, consensualizadas as ações pelas quais batalha.

Suprindo essas necessidades, a experiência por meio do diálogo mediado, proposta por Reuven Feuerstein possibilita o desenvolvimento de ferramentas teórico-metodológicas capazes de produzir modificabilidade cognitiva estrutural, necessária às demandas da contemporaneidade (TURRA, 2007, p. 297).

De acordo com Turra (2007), baseado nos estudos de Feuerstein que desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Mediada, esta consideração pragmática e formal, é necessária que desenvolva por meio da dupla “mediador-mediado” a participação racional dos cidadãos interessados ou afetados no momento das decisões, para executar a mediação, deve existir uma interação entre aquele que coloca seu ponto de vista e aquele que assimila o discurso com o objetivo de alcançar modificabilidade, pois, para acontecer o desenvolvimento cognitivo desta ação, é somente por meio da interação do comunicador com outros que serão capazes de mediar informações necessárias, estando estes sujeitos interagidos com um meio ambiente favorável e estimulante. Acredita-se que essa aprendizagem mediada em termos de conteúdo e forma é complementar aos pensamentos de Habermas e Freire.

Nesse contexto, da mediação conforme Kramer (1989, p. 19), levanta a questão, que “a partir das transformações das relações sociais, é comum afirmar que os conflitos são resolvidos através do diálogo”, dessa forma, no contexto do fortalecimento do processo democrático, quando os cidadãos atuam nos processos de tomada de decisão por meio da participação no desempenho das políticas públicas e sociais, implica em um processo democrático deliberativo. Ao abrir os espaços de deliberação pressupõe que aqueles

envolvidos no bojo das discussões aumentem a receptividade na medida em que os mecanismos de participação são estabelecidos.

Assim Habermas (1987), ao longo de seu trabalho intelectual, discorre sobre a ação comunicativa, afirmando que esta deve levar em conta todas as pessoas envolvidas pelas consequências das decisões. Precisa-se de um novo modelo de democracia, a que Habermas (1987) chama de atos de deliberações, que visa reforçar as condições de comunicação nas sociedades pluralistas, um modelo que tem seu alicerce nas relações justas.

O ato libertador de pensar de forma crítica sobre a realidade contextualizada ou algum objeto específico de estudo a ser pesquisado, é denominado em Freire de autonomia intelectual, o que se conquista e pressupõe disciplina intelectual, de responsabilidade epistemológica para melhor compreender e apreender a totalidade que se manifesta simbolicamente no real. Sendo assim, refletir exige disciplina intelectual, tomada de consciência de querer apreender, desbravar o mundo, conhecendo-o, transformando-o em um objeto cognoscível. Conforme Mafra (2016), em Freire a reflexão é ato de introspecção, mas interativo e conectivo, entre ideias e pessoas humanizadas. O diálogo é neste sentido, uma dinâmica da reflexão, uma exigência que toma todos os seres humanos: “[...] encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2003, p. 79).

De acordo com Morrow e Torres (2002, p. 52-53), esta visão dialógica não descarta o fato de que no bojo das discussões entre os sujeitos, no cerne dos sistemas democráticos, reside o entendimento de que todos devem igualmente ser tratados como competentes na participação das decisões.

Nesse entendimento, se houver nos espaços de deliberações as relações de dominação e opressão, elas devem ser dialogicamente corrigidas. Entretanto, a partir das colocações acima, é evidente que, tanto em termos Habermasianos quanto Freireanos, a comunicação participativa entre os sujeitos, na consolidação dos processos democráticos de deliberação, consiste num comportamento orientado para a ação e compreensão, isto é, o respeito à fala e ao posicionamento das partes envolvidas deve estar em primeiro plano.

Dialeticamente ao mudar-se o mundo, o mesmo se volta sobre nós e exige novo pronunciamento, nova síntese problematizadora, uma vez que tal processo é uma espiral. Somente quando superamos o silêncio, cortando-o com a dialogicidade é que superamos a mudez cristalizada perante o mundo, nos fazendo ser e ouvir, pelo simples ato político da palavra: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003, p. 78).

Ao conceber o processo de ação-reflexão-ação, Freire insere o fazer pedagógico na perspectiva aprofundada da práxis. A mesma nos impulsiona para desvendar o mundo, via uma construção coletiva dialógica, onde os contrapontos e contrassensos determinam os limites, levando-nos a novas problematizações na busca incansável de superar situações limitantes. Assim, o ato político educativo ocorre quando consideramos a coletividade, a cidadania e questionamos o que vamos fazer frente a tais situações limites? Onde podemos atuar para mudar este cenário? Com quais pessoas podemos efetivamente contar? A leitura do mundo é o que nos propicia uma reflexão sobre o mesmo e sua prospecção de transformação, através de uma humanidade que atua conjuntamente para sair da aridez da realidade, superando-a e tornando-a mais compreendida.

Em a Pedagogia da Autonomia (última obra de Paulo Freire), o mesmo traz à tona a necessidade de boas relações entre professores e acadêmicos, deixando claro que as mesmas devem ter como base o diálogo problematizador, cujo foco é um objeto, situação, contexto, que necessita ser melhor pesquisado, aprofundado e interconectado com outras áreas, afim de propor um espectro maior de saberes diferenciados, interdisciplinar, no esforço de uma síntese dialética que possa gerar soluções provisórias, mas importantes. A academia, portanto é este espaço dialógico problematizador, comprometido, de disciplina intelectual de professores e alunos, buscando conhecer, analisar, questionar e ter através do rigor intelectual, possibilidades de saídas científicas, valendo-se de uma abordagem interdisciplinar para superar desafios abstratos e cognitivos.

Nesse contexto, deve ser levado em consideração também, quando existem os debates que envolvem determinados assuntos, todos devem ter a visão em respaldar os temas emergentes, sem deixar que desviem o foco das atividades elencadas como relevantes.

Os múltiplos atores e as diversas visões que interagem entre os sujeitos, devem considerar no momento das deliberações, a premissa de que qualquer instituição, a garantir que as preocupações dos demais envolvido na ação deva ser considerada relevante sobre um determinado assunto, sempre estimulando a busca pelo melhor argumento para conseguir uma maior consistência nas decisões. Aqueles constituídos como participantes ativos, não podem fechar-se ao diálogo. Ao contrário, devem influenciar-se mutuamente e cooperar para que argumentos e soluções coerentes sejam viabilizados.

O conceito de ação comunicativa ou de razão comunicativa apresentado por Habermas substitui a ideia de sujeito autônomo capaz de atribuir um sentido subjetivo a sua ação, pela ideia de sujeitos capazes de atos de fala que intersubjetivamente constroem um sentido comum às ações. Isto significa que os fins das ações são construídos pelas práticas

comunicativas entre os sujeitos. Portanto, a unidade de vários processos de ação pode ser pensada tendo em vista os fins intersubjetivos alcançados pelo agir comunicativo de sujeitos orientados pelo reconhecimento recíproco e entendimento mútuo.

4.3 Paulo Freire, quem foi?

Paulo Reglus Neves Freire foi um educador brasileiro, pedagogo e filósofo que ficou conhecido mundialmente pelas suas ações e práticas pedagógicas progressistas e humanistas. Nasceu em 19 de setembro de 1921, na capital do Estado de Pernambuco (PE), Recife; e morreu em 2 de maio de 1997, na cidade de São Paulo - SP.

Conforme Bosco Pinto (2014), ideias de Paulo Freire desenvolveram-se a partir de sua experiência no ensino da leitura a camponeses brasileiros. Seus métodos interativos, que encorajaram os alunos a questionarem o professor, muitas vezes levaram-nos à alfabetização em apenas trinta (30) horas de instrução.

Em 1963 ele foi nomeado diretor do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), mas foi preso depois do golpe militar de 1964, exilado e só retornou ao Brasil em 1979 para ajudar o Partido dos Trabalhadores (PT). Seu trabalho seminal foi o livro *Pedagogia dos Oprimidos* (1970).

A pedagogia que o autor é precursor denomina-se de libertadora ou ainda humanística. Seu estilo respeitoso e crítico frente a realidade circundante, faz de Freire sempre um texto a ser relido e reconstruído de acordo com o contexto histórico social segundo o qual os professores atuam.

Defensor da Pedagogia de Pergunta e não da resposta, Freire em suas categorias reflexivas, deixa evidente sua defesa em prol de práxis humanizadoras.

4.3.1 Luta até a morte

Ao encontrar-se, o concurso torna-se um para o reconhecimento - cada assunto que exige a aquiescência e a validação do outro. Torna-se uma luta até a morte, o sujeito mais fraco finalmente reconhecendo e validando a consciência de quem assume o papel de mestre. A consciência do servo, conseqüentemente, torna-se dependente, por sua existência, no mestre (DELIZOICOV, 2011).

A identidade do servo é derivada de sua subserviência e seu papel, que define e justifica sua existência. Nos termos de Hegel, ele não tem "mente própria" (DELIZOICOV, 2011 p. 239), mas vê-se como um objeto para o uso do mestre.

No entanto, através do domínio prático do servo em seu papel como servidor para o mestre, o mestre depende, por sua vez, do servo. O mestre deixa de ter a capacidade de se envolver com o mundo natural de maneira prática. De fato, neste estado de coisas, a capacidade do servidor para trabalhar e manipular o mundo natural para fins humanos significa que ele tem uma vantagem significativa sobre o mestre.

O mestre, em sua dependência, é essencialmente irrelevante.

'Conscientização' em Hegel.

O servo só tem que ver sua capacidade e a irrelevância do mestre, para que ocorra uma mudança de consciência - "o fiador se torna consciente, por meio dessa re-descoberta de si mesmo por si mesmo, de ter e ser uma" mente própria". (DELIZOICOV, 2011 p. 239).

Uma vez que essa realização ocorre, essa auto-realização, o servo sacode sua servidão, retorna a si mesmo em autoconsciência e engaja-se como um homem livre capaz de exercer seus poderes criativos no mundo natural. Ele é totalmente humanizado, capaz de afirmar e expressar todos os órgãos de sua individualidade com atividade consciente e consciente. Significativamente, esta nova situação também liberta o antigo mestre que agora deve desenvolver sua própria consciência independente (BOSCO PINTO, 2014).

Ao empregar essa perspectiva dialética hegeliana, Freire considerava os oprimidos estar em um estado de dependência:

Dentro de sua visão inautêntica do mundo e de si mesmos, os oprimidos se sentem como "coisas" de propriedade do opressor. Para o último, ser é ter, quase sempre à custa de quem não tem nada. Para os oprimidos, em certo ponto de sua experiência existencial, enquanto ser estes não se assemelham ao opressor, mas estar debaixo dele dependem dele. Assim, os oprimidos são emocionalmente dependentes. (DELIZOICOV, 2011 p. 65)

Para Freire, o elemento-chave neste processo é a realização por parte dos oprimidos deste estado de coisas do mestre e servo, para descobrir-se como tendo e sendo mentes próprias. Ele chamou esse processo de conscientização de sublimação levando a conscientização consciente da humanidade total daqueles em um estado situação de oprimido (DELIZOICOV, 2011 p. 109). No entanto, a natureza dessa conscientização tem consequências importantes para o processo de humanização, especialmente no que se refere àqueles que levariam à luz o estado de coisas: os educadores.

E diante dessas concepções lutou sua vida toda para levar aos oprimidos, a consciência de que são capazes, ou ainda a tomada de consciência frente a práxis que parte da ação-reflexão-ação, onde os sujeitos cognoscentes vão tornando-se cada vez mais cognoscentes e portanto, conscientes.

4.3.2 A educação como libertação

Uma visão chave da pedagogia freireana é a natureza do relacionamento tradicional professor/aluno, que reflete em muitos aspectos a relação mestre-escravo.

Na sala de aula clássica, os alunos não têm mentes próprias, mas dependem de seus professores para "ensiná-los" (FIORENTINI, 1999).

Freire denominou essa forma de ensino de Educação Bancária (FIORENTINI, 1999, p. 71): o professor tem conhecimento e os alunos são navios vazios esperando pelo depósito do professor. E para ele, esse tipo de educação (bancária) é um instrumento de opressão, recriando as condições de escravidão e dependência em outro campo (FREIRE, 2000). Aquilo que podemos chamar de uma oposição do que é o verdadeiro significado da educação humanizada, que leva a emancipação do Homem.

Como resultado, Freire defende uma educação de reciprocidade, em que a aprendizagem é situacional e colaborativa, onde a agência no desenvolvimento da visão é tanto com professores quanto com alunos.

A técnica pedagógica é socrática e dialógica - é "problema de postura", apresentando a situação não como uma palestra, mas como um problema, permitindo que as faculdades críticas dos alunos descubram as contradições na sua situação e, como resultado, as transcendem (FREIRE, 2000).

Outro elemento freireano chave neste processo, com base na noção hegeliana de que a libertação do escravo precipita a libertação do mestre, é a natureza inclusiva ou não dualista do resultado da libertação dos oprimidos. O mal-entendido comum do conceito marxista da "ditadura do proletariado" torna a posição de Freire aparente nova.

No entanto, a posição de Freire está claramente dentro do quadro liberatório de Hegel e Marx:

É apenas o oprimido que, libertando-se, pode libertar seus opressores. O último, como uma classe opressiva, não pode libertar os outros nem se libertar. Por conseguinte, é essencial que os oprimidos façam a luta para resolver a contradição em que são capturados; e a contradição será resolvida pela aparência do novo homem: nem opressor nem oprimido, mas homem em processo de libertação. (SAUL, 2010, p. 56).

Tendo esse conhecimento de Freire, e de sua visão em termos do assunto, cabe então compreender o ponto de vista de Habermas, como destacado na subseção a seguir.

4.4 Quem é Jürgen Habermas?

Jürgen Habermas é amplamente considerado como o pensador mais influente na Alemanha na última década [1970-80]. Como filósofo e sociólogo, ele dominou e articulou criativamente uma gama extraordinária de literatura especializada nas ciências sociais, na teoria social e na história das ideias na provocativa teoria crítica do conhecimento e dos interesses humanos. Suas raízes estão na tradição do pensamento alemão de Kant para Marx, e ele foi associado à Escola de Teores Críticos de Frankfurt que foi pioneira no estudo da relação das ideias de Marx e Freud (ARAGÃO, 1992, p. 78).

Habermas também forneceu uma base teórica para as metodologias defendidas pelos defensores da pesquisa-ação (APEL, et al, 2004), e não vice-versa. Kemmis (1990), afirma que há um debate considerável sobre a medida em que a pesquisa-ação é uma metodologia ou técnica de pesquisa, por um lado, ou uma abordagem ampla de pesquisa social e reforma, por outro.

Kemmis (1990, p. 78) também levanta a questão de onde a pesquisa-ação deve ser localizada, seja como “[...] parte do campo mais vasto da teoria social ou no foco mais estreito da educação e do desenvolvimento da teoria educacional”. Isso pode ser facilmente observado pelas diferentes escolas de pesquisa-ação, onde alguns estão preocupados com [...]” o desenvolvimento de teorias de educação e sociedade de professores (ou outras) em relação a questões de mudança social e educacional - melhoria, reforma e inovação” (KEMMIS, 1990, p. 79).

Nascido 18 de junho de 1929, é um alemão sociólogo e filósofo na tradição de teoria crítica e pragmatismo. Ele é talvez mais conhecido por suas teorias sobre a racionalidade comunicativa e a esfera pública. Em 2014, os leitores escolheram Habermas como um dos seus favoritos entre os "principais pensadores do mundo".

Associada à escola neomarxista de Frankfurt, o trabalho de Habermas centra-se nos fundamentos da teoria social e da epistemologia, da análise das sociedades capitalistas avançadas e da democracia, do Estado de Direito em um contexto social-evolutivo crítico e da política contemporânea, particularmente a política alemã. O sistema teórico de Habermas é dedicado a revelar a possibilidade da razão, da emancipação e da comunicação racional-crítica

latente nas instituições modernas e na capacidade humana de deliberar e perseguir interesses racionais (ARAGÃO, 1992, p. 99).

Habermas é conhecido pelo seu trabalho sobre o conceito de modernidade, particularmente em relação às discussões de racionalização originalmente estabelecidas por Max Weber. Ele foi influenciado pelo pragmatismo americano, teoria da ação e mesmo pós-estruturalismo (APEL, et al, 2004).

4.4.1 A biografia de Jürgen Habermas

Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf, província do Reno, na Alemanha, em 1929. Ele nasceu com fenda palatina e realizou uma cirurgia corretiva duas vezes durante a infância. Habermas argumenta que sua deficiência na fala o fez pensar de forma diferente sobre a importância da comunicação, preferiu escrever, buscando na palavra falada o seu principal meio de comunicação.

Como jovem adolescente, ele foi profundamente afetado pela *Segunda Guerra Mundial*. Até sua graduação no ginásio, Habermas morava em Gummersbach, perto de Colônia. Seu pai, Ernst Habermas, foi diretor executivo da Câmara de Indústria e Comércio de Colônia, e foi descrito por Habermas como simpatizante nazista.

Habermas foi criado em um ambiente protestante, sendo o seu avô o diretor do seminário em Gummersbach. Estudou nas universidades de Göttingen (1949/50), Zurique (1950/51) e Bonn (1951-54) e obteve o doutorado em filosofia de Bonn em 1954 com uma dissertação escrita sobre o conflito entre o absoluto e a história em o pensamento de Schelling, intitulado, *Das Absolute und die Geschichte. Von der Zwiespältigkeit in Schellings Denken*⁸. Seu comitê de dissertação incluiu Erich Rothacker e Oskar Becker (HERRERO; NIQUET, 2000, p. 78).

A partir de 1956, estudou filosofia e sociologia sob os teóricos críticos Max Horkheimer e Theodor Adorno na Universidade de *Frankfurt Goethe's*, Instituto de Pesquisa Social, mas por causa de uma rixa entre os dois sobre a sua dissertação, Horkheimer fez exigências inaceitáveis para *revision*. Assim como a sua própria crença de que a *Escola de Frankfurt* ficou paralisada com o ceticismo político e o desdém pela cultura moderna.

⁸ O Absoluto e a História: sobre o *Schism* no pensamento de *Schelling*.

Concluiu sua habilitação em ciência política na Universidade de *Marburg* sob o marxista Wolfgang Abendroth. O trabalho de habilitação foi intitulado *Strukturwandel der Öffentlichkeit; Untersuchungen zu einer Kategorie der Bürgerlichen Gesellschaft*⁹.

É uma história social detalhada do desenvolvimento da esfera pública burguesa a partir de suas origens nos salões do século XVIII até sua transformação através da influência de meios de comunicação movidos por capital. Em 1961, tornou-se um *Privatdozent* em *Marburg* e, em um movimento que era muito incomum para a cena acadêmica alemã da época, foi-lhe oferecido o cargo de *Professor Extraordinário* – professor sem cadeira – de filosofia na Universidade de *Heidelberg*. E por iniciativa de Hans-Georg Gadamer e Karl Löwith, em 1962, ele aceitou o cargo de *Professor Extraordinário* (HERRERO; NIQUET, 2000, p. 66).

No mesmo ano, ele ganhou sua primeira atenção pública séria, na Alemanha, com a publicação de sua habilitação. Em 1964, fortemente apoiado por Adorno, Habermas voltou a Frankfurt para assumir a cadeira de Horkheimer em filosofia e sociologia. O filósofo Albrecht Wellmer foi seu assistente em Frankfurt de 1966 a 1970.

Ele aceitou o cargo de *Diretor do Instituto Max Planck* para o Estudo do Mundo Científico-Técnico em *Starnberg*, perto de Munique, em 1971 onde trabalhou até 1983, dois anos após a publicação de seu *Magnum opus*, *The Theory of Communicative Action*. Ele foi eleito membro honorário estrangeiro da *Academia Americana de Artes e Ciências* em 1984.

Habermas voltou então a sua cadeira em *Frankfurt* e a diretoria do *Instituto de Pesquisas Sociais*. Desde que se retirou de *Frankfurt* em 1993, a Habermas continuou a publicar extensivamente. Em 1986, recebeu o Prêmio *Gottfried Wilhelm Leibniz da Deutsche Forschungsgemeinschaft*, que é a maior honra concedida na pesquisa alemã. Ele também ocupa o cargo de Professor de "Visitante Permanente" na *Northwestern University em Evanston, Illinois*, e "Theodor Heuss Professor" na *New School*, Nova York (PINTO, 1992).

Conforme Herrero (2000) Habermas recebeu o Prêmio Príncipe das Astúrias em Ciências Sociais em 2003. Habermas também foi o Laureado de Kyoto de 2004 na seção de Artes e Filosofia. Ele viajou para San Diego e em 5 de março de 2005, como parte da Universidade de *San Diego 's Kyoto* Simpósio, proferiu um discurso intitulado *O papel público da religião no contexto Secular*, sobre a evolução da separação de igreja e estado de neutralidade à intensa secularismo. Ele recebeu o Prêmio *Memorial Internacional Holberg*, em 2005.

⁹ Publicado na tradução em inglês em 1989 como *A transformação estrutural da esfera pública: um Inquérito sobre uma categoria da sociedade burguesa*.

Em 2007, Habermas foi listado como o sétimo autor mais citado no *Humanidades* (incluindo as ciências sociais) pelo *The Times Higher Education Guide*, à frente de Max Weber e atrás de Erving Goffman.

Jürgen Habermas é pai de Rebekka Habermas, historiador da história social e cultural alemã e professor de história moderna na Universidade de *Göttingen*.

Habermas é um professor e mentor famoso. Entre seus estudantes mais proeminentes estavam: o filósofo pragmático Herbert Schnädelbach – teórico da distinção e racionalidade do discurso); o sociólogo político Claus Offe – professor da *Hertie School of Governance* in Berlin; o filósofo social Johann Arnason – professor da Universidade *La Trobe* e chefe editor da revista *Thesis Eleven*; o filósofo social Hans-Herbert Kögler – presidente da Filosofia da *Universidade do Norte da Flórida*; o teórico sociológico Hans Joas – professor da *Universidade de Erfurt* e da *Universidade de Chicago*; o teórico da sociedade evolução Klaus Eder; o filósofo social Axel Honneth – atual diretor do Instituto de Pesquisas Sociais; o teórico político David Rasmussen – professor do Boston College e editor-chefe da revista *Philosophy & Social Criticism*; o ético ambientalista Konrad Ott; o filósofo anarco-capitalista Hans-Hermann Hoppe; o filósofo americano Thomas McCarthy; o co-criador da investigação consciente na pesquisa social Jeremy J. Shapiro; e o assassinado primeiro-ministro sérvio Zoran Đinđić (PINTO, 1992).

4.4.2 As publicações de Jürgen Habermas

No período entre conhecimento e interesses humanos e a teoria da ação comunicativa, Habermas começou a desenvolver um método distintivo para elaborar a relação entre uma ciência social teórica das sociedades modernas, por um lado, e a base normativa e filosófica para a crítica, por outro. Seguindo a definição de Horkheimer de Teoria Crítica, Habermas perseguiu três objetivos em sua tentativa de combinar ciência social e análise filosófica: deve ser ao mesmo tempo explicativo, prático e normativo.

Isso significava que a filosofia não poderia, como fez com Kant, tornar-se a única base para a reflexão normativa. Em vez disso, Habermas argumentou que uma crítica adequada exige uma cooperação profunda entre a filosofia e as ciências sociais. Esse tipo de análise é característico da crise de legitimação (1975), em que Habermas analisa o estado moderno como sujeito a crises endêmicas, que decorrem do fato de que o Estado não pode atender simultaneamente as demandas de resolução de problemas racionais, democracia e identidade cultural (PRESTES, 1996).

Aqui, a ciência social a que Habermas atrai é mais sociológica e funcional. Da mesma forma, neste trabalho e na *Comunicação e na Evolução da Sociedade* (1979), Habermas começa a desenvolver uma concepção distintiva de reconstrução racional, que modela o desenvolvimento *societal* como um processo de aprendizagem. Nessas obras, Habermas começa a incorporar os resultados da psicologia do desenvolvimento, que alinha os estágios do desenvolvimento com as mudanças nos tipos de razões que o indivíduo maduro considera aceitáveis.

Analogamente, as sociedades desenvolvem-se por meio de mudanças semelhantes na base racional da legitimidade no nível coletivo. Neste ponto de sua teorização, a apropriação de Habermas das ciências sociais tornou-se metodologicamente e teoricamente pluralista: em sua opinião, uma teoria social crítica não é distintiva à luz de endossar alguma teoria ou método particular, mas como unindo inquéritos normativos e empíricos (PRESTES, 1996).

Nesta fase de transição do conhecimento e dos interesses humanos para a TAC. O esforço filosófico básico de Habermas foi desenvolver um relato mais modesto, falibilista e empírico da reivindicação filosófica da universalidade e da racionalidade. Essa abordagem mais modesta move a *Teoria Crítica* longe de seu forte quadro transcendental, exemplificado na teoria dos interesses cognitivos com a linguagem inconfundivelmente kantiana da constituição do objeto.

Conforme Pinto (1992) ao separar esse projeto anterior de lado, Habermas adota uma abordagem mais naturalista, "pós-meteorográfica" (1992a), caracterizada pela explicação hermenêutica falível ou "reconstrução" de competências compartilhadas e pressupostos normativos que permitem aos atores se envolverem em práticas familiares de comunicação, discurso e inquérito.

Ao articular pressupostos de prática, a análise reconstrutiva permanece fracamente transcendental. Mas também se qualifica como um "naturalismo fraco", na medida em que as práticas que pretende articular são consistentes com a evolução natural das espécies e localizadas no mundo empírico (2003a, 10-30, 83ff); consequentemente, a reconstrução pós-física envolve formas específicas de conhecimento científico-social na análise de condições gerais de racionalidade manifestadas em várias capacidades e poderes humanos (SIEBENEICHELER, 1990).

O encontro de Habermas com a teoria dos atos de fala revelou-se particularmente decisivo para este projeto. Na teoria do ato de fala, ele encontra a base para uma concepção de competência comunicativa (no modelo da competência linguística de Chomsky). Dada essa

ênfase na linguagem, muitas vezes, Habermas tomou uma espécie de "turno linguístico" nesse período.

Habermas entende a *pragmática formal* como uma das "ciências reconstrutivas", que visam tornar teoricamente explícito o conhecimento intuitivo e pré-teórico subjacente a competências humanas básicas como falar e entender, julgar e agir. Ao contrário da análise transcendental de Kant das condições de racionalidade, as ciências reconstrutivas fornecem conhecimento que não é necessário, mas hipotético, não a priori, mas empírico, não é certo, mas falível. Eles são, no entanto, direcionados a estruturas e condições invariantes e levantam reivindicações universais, mas passáveis, para uma conta de razão prática (PINTO, 1992).

Com a vez da ciência linguística e reconstrutiva, Habermas mina os dois papéis kantianos tradicionais para a filosofia: **(1)** a filosofia como único juiz em questões normativas; **(2)** e como a autoridade metodológica que atribui os vários domínios de pesquisa às suas questões adequadas. Na visão de Habermas, a filosofia deve envolver-se em um relacionamento plenamente cooperativo com as ciências sociais e as disciplinas empíricas em geral. Este passo é completado em *The Theory of Communicative Action* (PRESTES, 1996).

5 PENSAR DO SENTIDO DA PRÓPRIA EMANCIPAÇÃO

Nesta seção o estudo volta-se para o tema central, trazendo reflexões sobre emancipação e diálogo, convergindo os pensamentos de Freire e Habermas. Inicia-se as subseções com as abordagens sobre emancipação, libertação e cidadania. Nas demais subseções, faz-se um estudo sobre a discussão teórica do potencial emancipatório em Habermas; um estudo sobre a racionalidade; uma discussão sobre o potencial emancipatório sob o ponto de vista de Freire; e finalizando a seção, um estudo sobre o diálogo.

5.1. Emancipação, libertação e cidadania

A Emancipação, conforme Apel *et al* (2004) é qualquer esforço para adquirir direitos econômicos e sociais, direitos políticos ou igualdade, muitas vezes para um grupo especificamente desprotegido ou, mais geralmente, na discussão de tais assuntos. A emancipação decorre de *ēx manus capere* (separar da mão).

Entre outros, Karl Marx discutiu a emancipação política em seu ensaio de 1844 intitulado “Sobre a questão judaica”, embora muitas vezes em adição ao termo emancipação humana (ou em contraste com isso). Os pontos de vista de Marx sobre a emancipação política neste trabalho foram resumidos por um escritor como envolvendo "status igual de cidadãos individuais em relação ao estado, igualdade perante a lei, independentemente da religião, propriedade ou outras características "privadas" de pessoas individuais" (PRESTES, 1996).

Nós vivemos, no mundo hoje, em tempos contraditórios e paradoxais. Por um lado, as consequências nefastas da política neoliberal consagrada no consenso de *Washington* são acentuadas em todos os planos da atividade humana. Por outro lado, testemunhamos a eleição de um presidente da classe trabalhadora e sindicalista que carrega com ele uma imensa esperança para a possível construção de uma sociedade mais justa e coesa.

Em face de uma divisão histórica da investigação racional, seja na análise científica, baseada em fato ou na natureza existencial, poética e religiosa da existência,

[...] o projeto intelectual da teoria crítica exigia, portanto, recuperar da filosofia precoce os elementos do pensamento social que preocupavam exclusivamente os valores, os juízos e os interesses da humanidade e integrá-los em um quadro de pensamento que poderia fornecer uma abordagem nova e justificável para as ciências sociais (CARR; KEMMIS, 1986, p. 132).

Assim, os teóricos críticos estavam preocupados não apenas com a renúncia à racionalidade, à ciência e ao técnico, mas sim a devolvê-los ao equilíbrio com outros aspectos da vida, como as perspectivas morais. A crítica inicial do capitalismo, sugerida acima, está relacionada à teoria marxista. Essa relação às vezes pode suscitar reações negativas naqueles que não estão familiarizados com a teoria crítica. No entanto, a maioria dos teóricos da crítica inicial foram forçados a analisar a orientação marxista e se afastar dela. A análise de Giroux (1983, p. 80), nos ajuda a entender essa história:

É particularmente na rejeição de certos pressupostos marxistas doutrinários, desenvolvidos sob a sombra histórica do totalitarismo e o surgimento da sociedade de consumo no Ocidente, que Horkheimer, Adorno e Marcuse tentaram construir uma base mais adequada para a teoria social e a ação política. Certamente, essa base não era encontrada em suposições marxistas padrão, como: a noção de inevitabilidade histórica; o primado do modo de produção na formação da história; e a noção de que as lutas de classes, bem como os mecanismos de dominação, ocorrem principalmente dentro dos limites do processo de trabalho [...] o foco da Escola de Frankfurt.

Apesar deste afastamento do marxismo, o capitalismo continua a ser uma questão importante para muitos teóricos críticos. Habermas, por exemplo, acredita que as sociedades capitalistas se opõem à democracia, em parte desencorajando a comunicação racional e encorajando as crenças destrutivas nas "ideologias burguesas que circulam em torno da conquista competitiva, do individualismo possessivo, do privatismo familiar e do consumismo" (INGRAM; SIMON-INGRAM, 1991, p. 22).

No campo da educação, também, a análise do capitalismo ocupa teóricos críticos, por exemplo, McLaren (1994, p. 85):

Situados fora do alcance de formas de responsabilidade eticamente convincentes, os teóricos críticos também sugerem que as crises sociais modernas, digamos, na educação ou no governo, estão relacionadas à intrusão de filosofias excessivamente racionais (científicas, analíticas, tecnológicas), instrumentais, de fins e meios que prejudicam a reflexão sobre nossos fins finais - finais relacionados a Bom e ruim, certo e errado.

Ao longo do tempo, abandonamos as perspectivas morais em grande parte. É claro que os teóricos críticos nem sempre concordam um com o outro sobre especificidades no domínio moral. Por outro lado, Habermas (1983/1990) diz que a melhor maneira de descobrir os princípios morais universais é por meio da argumentação racional,

Várias metodologias estão associadas ao trabalho de teóricos críticos (POPKEWITZ, 1990). Do mesmo modo, o método principal é a "crítica imanente, que prossegue através do fortalecimento das visões existentes às suas conclusões sistemáticas, trazendo-as frente a frente com sua incompletude e contradições e, em última instância, com as condições sociais de sua existência" (YOUNG, 1990, p. 18).

Para este fim, vertentes de métodos de disciplinas como psicologia, economia, história, sociologia e filosofia informaram a pesquisa da teoria crítica. A abordagem interdisciplinar de Horkheimer combinou os métodos objetivos e explicativos da teoria tradicional (ciência) com abordagens empáticas, subjetivas e históricas.

Marcuse usou a teoria psiquiátrica para argumentar que, sob o imperativo da produção capitalista, as sociedades tornaram-se menos livres e menos felizes. Habermas defende o método de ação comunicativa, onde "a justificação racional deve ser concebida como um processo dialógico de acordo sobre declarações contestadas" (INGRAM; SIMON-INGRAM, 1991, p. 27).

Dentro desse contexto a emancipação e cidadania, estão dentro de um vínculo de ação, que Grundy (1987) descreve como pesquisa social com o objetivo de ajudar os participantes por meio da melhoria e envolvimento. A melhoria geralmente significa que os contextos materiais precisam ser melhorados.

O envolvimento significa que "é sempre o conhecimento gerado a partir do grupo de pesquisa-ação, que deve ser considerado como a base autêntica e legítima para a ação, e não o conhecimento de 'fora'" (GRUNDY, 1987, p. 143).

5.2 O potencial emancipatório em Habermas

Habermas diferencia três áreas cognitivas genéricas primárias em que o interesse humano gera conhecimento. Essas áreas determinam categorias relevantes para o que interpretamos como conhecimento. Ou seja, eles são chamados de "constitutivo do conhecimento" - eles determinam o modo de descobrir o conhecimento e se as reivindicações do conhecimento podem ser garantidas. Essas áreas definem interesses cognitivos ou aprendendo domínios, e são fundamentadas em diferentes aspectos da existência social - trabalho, interação e poder (PINTO, 1992).

O trabalho refere-se amplamente à forma como controla e manipula o ambiente. Isso é comumente conhecido como ação instrumental - o conhecimento é baseado em investigação empírica e regido por regras técnicas. O critério do controle efetivo da realidade direta é ou não uma ação apropriada. As ciências analíticas empíricas que utilizam teorias hipotéticas e dedutivas caracterizam esse domínio. Muito do que consideramos domínios de pesquisa "científicos" - Física, Química e Biologia - são classificados por Habermas como pertencentes ao domínio do trabalho (PRESTES, 1996).

O domínio prático identifica a interação social humana ou a "ação comunicativa". O conhecimento social é regido por normas consensuais vinculativas, que definem expectativas recíprocas sobre o comportamento entre indivíduos. As normas sociais podem ser relacionadas a proposições empíricas ou analíticas, mas sua validade é fundamentada "apenas na intersubjetividade da compreensão mútua das intenções" (APEL et al, 2004, p. 56).

O critério de esclarecimento de condições de comunicação e intersubjetividade (a compreensão do significado e não a causalidade) é usado para determinar quais são as ações apropriadas. Muitas das disciplinas histórico-hermenêuticas – ciência social descritiva, história, estética, legais, etnográficas literárias e outras são classificadas por Habermas como pertencentes ao domínio da Prática.

O domínio Emancipatório identifica "autoconhecimento" ou autorreflexão. Isso envolve "interesse na forma como a história e a biografia se expressaram da maneira como se vê, os papéis e as expectativas sociais. A emancipação é de forças libidinais, institucionais ou ambientais que limitam nossas opções e controle racional sobre nossas vidas, mas foram consideradas como adquiridas além do controle humano (também conhecido como 'reificação')" (PINTO, 1992).

Os pontos de vista adquiridos por meio da autoconsciência crítica são emancipatórios no sentido de que pelo menos um pode reconhecer os motivos corretos de seus problemas. O conhecimento é adquirido pela auto-emancipação por meio da reflexão levando a uma consciência transformada ou "transformação perspectiva". Exemplos de ciências críticas incluem a teoria feminista, a psicanálise e a crítica da ideologia, de acordo com Habermas (ABOULAFIA *et al*, 2002).

A teoria crítica de Habermas é uma teoria da sociedade com uma intenção prática: a *auto emancipação* das pessoas das estruturas de dominação, de modo que a humanidade possa criar sua própria história de maneira mais autoconsciente. Habermas viu o modo como as sociedades capitalistas e socialistas mudaram ao longo do tempo, enquanto as razões instrumentais e a burocracia cresciam rapidamente ao custo da esfera pública. As formas de pensar sobre as sociedades tinham que ser repensadas (MCCARTHY, 1978).

Sua ideia de teoria crítica baseia-se nos usos mais sistemáticos de teóricos como Marx e Freud, mas encontra seus fundamentos na filosofia grega e alemã mais clássica.

Habermas encontrou originalmente um terreno comum com a escola de Frankfurt. Ele observou uma interdependência crescente entre o estado e a sociedade e também entre ciência, tecnologia e indústria; isso criou um ambiente em que a racionalidade instrumental, de fim de meio-termo vem dominar maneiras de pensar sobre o conhecimento. As pessoas de

conhecimento técnico são chamadas mais frequentemente a intervir nos assuntos sociais e econômicos, e, portanto, a ordem social começa a ser justificada de forma mais tecnocrática (PRESTES, 1996).

Habermas viu isso prejudicial para uma esfera pública da sociedade em que os conflitos são tratados de forma discursiva através da razão pública sob um ônus de montagem gratuita. Esses problemas práticos são definidos como problemas técnicos e são tratados como tal. Portanto, um sistema de dominação é criado à medida que a consciência tecnocrática se torna interessada em lidar e demarcar os assuntos humanos. A reflexão crítica de Habermas procurou compreender melhor os mecanismos e o significado histórico desse movimento em direção ao conhecimento tecnológico e à razão instrumental, bem como suas implicações societárias (APEL *et al*, 2004).

No conhecimento e no interesse humano, Habermas apresenta sua teoria do interesse cognitivo. Ele reconhece que a história percebida e a realidade social do homem são o produto do "trabalho constitutivo" da espécie humana (PINTO, 1992).

O homem cria sua própria realidade. No entanto, Habermas rejeita a ideia de Kant de um sujeito cognitivo transcendental que é removido do interesse histórico. Em vez disso, o homem produz e reproduz sua existência organizada em torno de interesses orientadores, que são produzidos a partir de objetos naturais de valor para a existência material (PINTO, 1992).

Isso é feito através da manipulação de objetos naturais, bem como a comunicação centrada em torno de símbolos comumente entendidos no contexto de instituições governadas por regras. Assim, o homem mantém um interesse em criar conhecimento que lhe permite controlar processos naturais e manter a comunicação. Além disso, existe um interesse reflexivo inerente ao homem que lhe permite entender completamente a natureza dele. Isso o leva a estar interessado em agir de forma racional para aumentar sua própria autonomia. Portanto, juntamente com o interesse técnico e prático, o homem também possui um interesse emancipador em relação a si mesmo. Os interesses cognitivos são rotulados como "quase-transcendentais" na medida em que seu propósito é transcendental dos seres humanos, mas eles são gerados pela atividade humana real (RASMUSSEN, 1990).

Habermas achou necessário investigar a natureza do interesse humano em geral e suas implicações em relação ao conhecimento. A ideia crescente de conhecimento instrumental significava que o conhecimento estava sendo definido em um sentido positivista. O conhecimento foi colocado em uma trajetória linear de progresso em que a utilidade para os fins interessados e a eficiência foram valorizadas, mas isso destruiu o meio para uma reflexão efetiva sobre o significado histórico dessa trajetória (PINTO, 1992).

Embora a filosofia positivista tenha sido originalmente destinada a emancipar o homem, ele acabou destruindo os fundamentos para investigar o significado do conhecimento, definindo-o de forma tão rígida. De acordo com um ponto de vista positivista, a teoria crítica seria a regressão na medida em que prejudica o conceito de certeza.

Sob essa lente, os fatos científicos são realmente apenas observações de sucesso ou falha dentro de um ambiente proposital, de modo que a "realidade" resultante é distorcida na direção do interesse constitutivo. Os interesses estão no controle cognitivo da definição do mundo. A ciência, então, é um produto da atividade social (PRESTES, 1996).

Esses três interesses originam três tipos de meios de organização social, ou mídia: (1) ação instrumental; (2) interação; e (3) poder. Os três meios de comunicação, por sua vez, criam as condições para os três tipos de ciência: (1) o analítico empírico; (2) o histórico-hermenêutico; e (3) o crítico. Ao conectar o conhecimento humano e a atividade humana, Habermas também postula a teoria da competência comunicativa. A teoria crítica começa com a ideia de um consenso racional sobre a verdade de uma declaração da veracidade das normas. Os consensos racionais são alcançados em uma situação de fala ideal onde a linguagem é governada por regras comuns que asseguram um entendimento idealizado completo entre os sujeitos. A competência comunicativa exige, então, a habilidade de estar aberta às verdadeiras reivindicações de verdade dos outros e de poder pensar criticamente sobre as próprias crenças (RASMUSSEN, 1990).

As ideologias são criadas em situações onde o consenso é coagido ou distorcido, e a teoria crítica procura sujeitar esses sistemas ao discurso racional que pode ter sido evitado na sua criação, revelando assim formas de dominação potencialmente oculta. O imperativo categórico de Kant torna-se, para Habermas, um processo no qual um ator individual deve submeter suas máximas aos outros, de modo que possam ser testados discursivamente para determinar seu grau de universalidade. Sob condições ideais de fala, as pessoas seriam capazes de gerar uma vontade racional que produz normas universais (HABERMAS, 2002).

Habermas define o alcance da atividade da vida humana como uma *práxis*, que inclui o trabalho humano e a interação. O trabalho pode ser definido como ação racional proposital, que é regida por regras técnicas que implicam previsões condicionais. Em contraste, a interação é regida por normas mutuamente consensuais que definem as expectativas. A capacidade de liberdade dos seres humanos depende, então, de aprendizagem teórica e prática que produz conhecimentos que podem ser utilizados para o domínio técnico dos mundos natural e social, bem como para a organização da interação social humana, expandindo a *práxis* (HABERMAS, 1980).

Os seres humanos evoluem de duas maneiras, então: o desenvolvimento das forças de produção e o desenvolvimento de estruturas normativas de interação. Essas duas dimensões da evolução produzem sua própria lógica de desenvolvimento. No campo de trabalho, há uma acumulação cumulativa de conhecimento técnico ou científico. Na esfera interativa e comunicativa, surge um padrão de reflexividade e discursividade que, idealmente, gera uma universalidade de crenças (HABERMAS, 1990).

Habermas viu o poder crescente da "consciência tecnocrática" através do poder desproporcional de um grupo para controlar as instituições da sociedade como destruindo a esfera pública. A esfera pública se originou no século XVIII com o surgimento de fóruns para o discurso público, como jornais e revistas, que então produziram uma opinião pública informada. No entanto, o ideal de liberdade de expressão com ele, a formação discursiva completa na esfera pública sempre permaneceu utópico e foi cada vez menos percebida à medida que a economia capitalista crescia. A principal motivação de convicção baseada em princípios do jornalismo deu lugar ao mérito comercialismo (HABERMAS, 1999).

Na verdade, Habermas observou a tendência crescente do capitalismo ocidental para a intervenção do Estado para estabilizar o crescimento econômico. Assim, a sociedade não é mais autonomamente regulada pelo mercado, mas está bastante dominada pelo estado de formas que devem ser refletidas. À medida que a economia capitalista cresce, produz novas necessidades que devem ser atendidas para manter a estabilidade social. A política, então, afasta-se da "realização de objetivos práticos" e se preocupa mais com "a solução de problemas técnicos", e o capitalismo é cada vez mais legitimado tecnocraticamente por meio de técnicos e políticos que podem garantir certo nível de estabilidade (HABERMAS, 2002).

Como ideologia, essa consciência tecnocrática não é tão opaca quanto os outros, na medida em que seus interesses não são tão caracteristicamente criados e definidos. No entanto, é um alcance socialmente mais inevitável e abrangente do que outras ideologias mais tradicionais, pois enrubesce as linhas entre o "prático" e o "técnico", eliminando assim um aspecto ético da ação social e tornando as tentativas reflexivas dentro do sistema discutidas. A utilidade do conhecimento técnico vem reforçar a dominação por meio da racionalização weberiana (HABERMAS, 1990).

A sociedade move-se em direção a "uma organização inteira [na qual] a tecnologia se torna autônoma, dita um sistema de valores - a saber, próprio - para os domínios da práxis que usurpou". Existem quatro níveis de racionalização da dominação técnica. Primeiro, existe a aplicação da técnica científica aos problemas sociais em relação a objetivos específicos.

O segundo ocorre quando existem visões técnicas conflitantes sobre como lidar com esses problemas sociais. Aqui, os valores são independentes dos processos de decisão racional e existem apenas como objetivos subjetivos. Estes valores são avaliados pelo seu valor técnico no segundo nível, onde uma decisão deve ser feita de forma racional entre pontos de vista conflitantes (HABERMAS, 2002).

Assim, o terceiro nível de racionalização é quando a racionalidade técnica se aplica aos próprios valores. Habermas ainda tinha que ver o quarto nível em vigor - a tomada de decisão delegada inteiramente aos computadores - embora pareça ter atualizado de muitas maneiras e continua a ser a direção em que a política tecnocrática está se movendo. O segundo ocorre quando existem visões técnicas conflitantes sobre como lidar com esses problemas sociais. Aqui, os valores são independentes dos processos de decisão racional e existem apenas como objetivos subjetivos (HABERMAS, 1999).

Estes valores são avaliados pelo seu valor técnico no segundo nível, onde uma decisão deve ser feita de forma racional entre pontos de vista conflitantes. Assim, o terceiro nível de racionalização é quando a racionalidade técnica se aplica aos próprios valores. Habermas ainda tinha que ver o quarto nível em vigor – a tomada de decisão delegada inteiramente aos computadores - embora pareça ter atualizado de muitas maneiras e continua a ser a direção em que a política tecnocrática está se movendo (MARGOLIS, 2002).

O segundo ocorre quando existem visões técnicas conflitantes sobre como lidar com esses problemas sociais. Aqui, os valores são independentes dos processos de decisão racional e existem apenas como objetivos subjetivos. Estes valores são avaliados pelo seu valor técnico no segundo nível, onde uma decisão deve ser feita de forma racional entre pontos de vista conflitantes. Assim, o terceiro nível de racionalização é quando a racionalidade técnica se aplica aos próprios valores. Habermas ainda tinha que ver o quarto nível em vigor - a tomada de decisão delegada inteiramente aos computadores - embora pareça ter atualizado de muitas maneiras e continua a ser a direção em que a política tecnocrática está se movendo. Estes valores são avaliados pelo seu valor técnico no segundo nível, onde uma decisão deve ser feita de forma racional entre pontos de vista conflitantes (SIEBENEICHELER, 2009).

Assim, o terceiro nível de racionalização é quando a racionalidade técnica se aplica aos próprios valores. Habermas ainda tinha que ver o quarto nível em vigor - a tomada de decisão delegada inteiramente aos computadores - embora pareça ter atualizado de muitas maneiras e continua a ser a direção em que a política tecnocrática está se movendo. Estes valores são avaliados pelo seu valor técnico no segundo nível, onde uma decisão deve ser feita de forma racional entre pontos de vista conflitantes. Assim, o terceiro nível de

racionalização é quando a racionalidade técnica se aplica aos próprios valores. Habermas ainda tinha que ver o quarto nível em vigor - a tomada de decisão delegada inteiramente aos computadores - embora pareça ter atualizado de muitas maneiras e continua a ser a direção em que a política tecnocrática está se movendo (SIEBENEICHELER, 2009).

As ciências hermenêuticas, em vez de serem direcionadas ao controle técnico, visam a compreensão de diferentes interpretações da realidade em relação a uma possível compreensão intersubjetiva, dado um ponto de partida hermenêutico particular. Em termos mais gerais, destina-se a facilitar o processo de autorreflexão para gerar autonomia. Isso implica penetrar a linguagem e o contexto social de um sujeito para entender seu significado para o sujeito. Isso pode ser estendido ao pesquisador, para quem o conhecimento é compreendido por meio de um entendimento histórico. A ação social só pode ser plenamente compreendida em um contexto que reconheça a linguagem, o trabalho e a dominação, que afetam o significado objetivo da ação social (ARAÚJO, 2000).

Habermas (2001) também se propôs a reconstruir a teoria de Marx do materialismo histórico, em que todas as formas de pensamento social, como a instituição da família ou do estado, surgem como superestruturas fundadas em uma base econômica. Essas manifestações do pensamento social mudam de acordo com a luta de classes. No entanto, Habermas vê o equilíbrio de Marx dos dois aspectos da *práxis* como um erro. Marx se concentra demais no conceito de modos econômicos de produção. Habermas encontra grande discórdia com o desenvolvimento linear da sociedade que o materialismo histórico de Marx. Habermas se concentra mais no aspecto interativo da *práxis* e observa que a linguagem também é necessária para a retificação de papéis e normas sociais de maneiras que não são reacionárias aos modos de produção.

Habermas (1999) viu a inter-relação entre os modos de produção de Marx e a repressão de Freud a desejos e necessidades que proporcionam às instituições sociais a capacidade de facilitar a sobrevivência. À medida que as sociedades ganham poder técnico para controlar o mundo exterior, as escassezes tornam-se menos relevantes para a cultura e o nível de repressão necessária diminui. A repressão de Freud também produz comunicação distorcida que impede a atualização da situação de fala ideal.

A psicanálise de Freud também representa para Habermas uma tentativa de conhecimento emancipatório que aumenta a reflexão e, portanto, a autodeterminação, que representa um interesse na razão. O grau em que os indivíduos podem ser iludidos pela ideologia é examinado metodicamente. Este interesse, no entanto, é um interesse na razão como um meio, não como um fim, e, de fato, é somente por meio do processo de

autorreflexão que se pode compreender o motivo como interessado. Razão é uma vontade de raciocínio. É uma distinção importante aqui que a liberdade é o principal objetivo da liberdade emancipatória, e a felicidade é o objetivo secundário. Uma pessoa mais livre pode ser mais feliz, mas ele não deve ser tão breve. A liberdade e a felicidade podem até mesmo ser justapostas na sua capacidade de coexistir (SIEBENEICHELER, 2009).

A verdadeira emancipação, portanto, significa que não caímos no domínio do cientificismo completo, onde a ciência se torna a única forma de conhecimento e não uma possibilidade. Além disso, a epistemologia deve ser reexaminada para interrogar o papel do sujeito epistêmico em vez de se preocupar primariamente com questões puramente metodológicas, de modo que os resultados da ciência sejam rotineiramente criticados a partir de uma perspectiva reflexiva; deve haver o terceiro tipo de conhecimento destinado a libertar a consciência além daquilo que expande o controle técnico. É aqui que Habermas vê as falhas de Marx (PINTO, 1992).

Marx simplificou demais o conceito de autoconsciência para aquele em que a verdadeira liberdade poderia ser alcançada por meio do controle técnico. Emancipação para Habermas é uma luta contínua pela compreensão reflexiva.

5.3 A racionalidade

A racionalidade é uma teoria ou conjunto de teorias que descreve a racionalidade humana como um resultado necessário da comunicação bem-sucedida. Em particular, está vinculada à filosofia de Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e seu programa de pragmática universal, juntamente com suas teorias relacionadas, como a ética do discurso e a reconstrução racional. Esta visão da razão preocupa-se em esclarecer as normas e procedimentos pelo qual o acordo pode ser alcançado e, portanto, é uma visão da razão como uma forma de justificação pública (APEL, 2004).

De acordo com a teoria da racionalidade comunicativa, o potencial de certos tipos de razão é inerente à própria comunicação. Com isso, Habermas tentou formalizar esse potencial em termos explícitos. De acordo com Habermas, os fenômenos que precisam ser explicados pela teoria são as "regras dominadas intuitivamente para alcançar uma compreensão e realização de argumentação", possuídas por sujeitos que são capazes de falar e agir. O objetivo é transformar esse "know-how" implícito em "saber-isso" explícito, ou seja, conhecimento, sobre como nos conduzimos no domínio do raciocínio "moral-prático" (SIEBENEICHELER, 2009).

O resultado da teoria é uma concepção da razão que Habermas considera fazer justiça às tendências mais importantes da filosofia do século XX, ao mesmo tempo em que escapa ao relativismo que caracteriza o pós-modernismo e também fornece padrões necessários à avaliação crítica.

De acordo com Habermas (2002), a racionalidade "substantiva", ou seja, formalmente e semanticamente integrada, que caracterizou as visões mundiais pré-modernas, desde tempos modernos, foi esvaziada do seu conteúdo e dividida em três reinos puramente "formais": (1) razão cognitivo-instrumental; (2) razão moral-prática; e (3) razão estético-expressiva.

O primeiro tipo aplica-se às ciências, onde a experimentação e a teorização são voltadas para a necessidade de prever e controlar os resultados. O segundo tipo está em jogo em nossas deliberações morais e políticas (muito amplamente, respostas à pergunta "como devo viver?"). E o terceiro tipo é tipicamente encontrado nas práticas de arte e literatura. É o segundo tipo que diz respeito a Habermas.

Por causa da descentralização da religião e outras tradições que desempenharam esse papel, de acordo com Habermas, não podemos mais dar respostas substanciais à pergunta "Como devo viver?" Além disso, existem limites rígidos que uma teoria "pós-metafísica" deve respeitar - a saber, o esclarecimento de procedimentos e normas de que depende a nossa deliberação pública. Os modos de justificação que usamos em nossas deliberações morais e políticas e as maneiras pelas quais determinamos quais as reivindicações dos outros são válidas são o que mais importa, e o que determina se estamos sendo "racionais". Daí o papel que Habermas vê por razões comunicativas na formulação de métodos adequados para conduzir o nosso discurso moral e político (HABERMAS, 2002).

Esta "divisão do trabalho" puramente formal foi criticada por Nikolas Kompridis, que vê nela uma divisão muito forte entre o raciocínio prático e estético, uma distinção injustificada entre o "direito" e o "bom", e uma prioridade de validade inabalável ao significado. A concepção de Habermas sobre a racionalidade comunicativa se move junto com essas correntes contemporâneas da filosofia. Quanto a (1) pode-se dizer que:

A racionalidade [comunicativa] refere-se principalmente ao uso do conhecimento em linguagem e ação, ao invés de uma propriedade do conhecimento. Pode-se dizer que se refere principalmente a um modo de lidar com reivindicações de validade, e que, em geral, não é uma propriedade dessas reivindicações. Além disso ... esta perspectiva sugere não mais do que especificações formais de possíveis formas de vida ... não se estende à forma concreta da vida (HABERMAS, 2002, p. 45).

Quanto a (2), Habermas (2002) compreende clara e explicitamente a racionalidade comunicativa de acordo com os termos de uma ciência reconstrutiva. Isso significa que a concepção da racionalidade comunicativa não é uma representação definitiva do que é a razão, mas sim uma reivindicação falível. Pode prescrever apenas especificações formais relativas ao que se qualifica como razoável, sendo aberto a revisão por causa da experiência e da aprendizagem.

Sobre (3) e (4), todo o quadro conceitual de Habermas baseia-se na compreensão da interação social e das práticas comunicativas, e liga a racionalidade à base de validade do discurso cotidiano. Esta estrutura localiza razão nas práticas diárias de indivíduos modernos. Isso está em contradição com as teorias da racionalidade (por exemplo, Platão, Kant, etc.) que buscam fundamentar a razão em um reino inteligível e não temporal, ou "visão objetiva de nada", o que supõe que a razão é capaz de julgar a realidade de maneira adequada uma perspectiva separada e desinteressada (HABERMAS, 2001).

Embora a noção de Habermas (1999) de racionalidade comunicativa seja contextualizada e historicizada, não é relativista. Muitos contextualistas filosóficos tomam razão para serem inteiramente dependentes do contexto e relativos. Habermas tem razões para ser relativamente específico do contexto e sensível. A diferença é que Habermas explica as estruturas profundas da razão, examinando os pressupostos e as dimensões de validade da comunicação cotidiana, enquanto os relativistas se concentram apenas no conteúdo exibido em vários padrões concretos de racionalidade.

Assim, Habermas pode comparar e contrastar a racionalidade de várias formas de sociedade com um olhar para os processos mais profundos e universais no trabalho, o que lhe permite justificar a crítica de certas formas (ou seja, que o nazismo é irracional e ruim) e presta apoio à defesa de outros, isto é, a democracia é racional e boa (HABERMAS, 1999).

Os relativistas, por outro lado, podem comparar e contrastar a racionalidade de várias formas de sociedade, mas não conseguem assumir uma posição crítica, porque não podem colocar nenhum padrão de racionalidade fora do conteúdo relativo e variável das sociedades em questão, o que leva a conclusões absurdas, ou seja, que o nazismo é moralmente equivalente à democracia porque os padrões para ambos são relativos.

Quanto à (5), a racionalidade comunicativa de Habermas enfatiza a igual importância das três dimensões de validade, o que significa que vê o potencial de racionalidade na correção normativa (WE), a verdade teórica (TI) e a veracidade expressiva ou subjetiva (EU) (HABERMAS, 2002).

A diferenciação desses três "mundos" é entendida como uma valiosa heurística. Isso deixa cada uma das suas formas específicas de argumentação e justificação. No entanto, essas dimensões de validade devem estar relacionadas entre si e compreendidas como peças complementares em uma concepção mais ampla de racionalidade. Isso aponta para uma interpenetração produtiva das dimensões de validade, por exemplo, o uso de insights morais pelas ciências sem ter que sacrificar o rigor teórico ou a inclusão de dados psicológicos em recursos da filosofia moral (PINTO, 1992).

Estes últimos pontos sobre a amplitude da racionalidade comunicativa têm, de longe, as implicações mais importantes. Ao diferenciar as três dimensões de validade e mantê-las igualmente valiosas e racionais, abre-se uma concepção mais ampla e multifacetada de racionalidade. O que isso significa é que Habermas, por meio da análise pragmática formal da comunicação, revelou que a racionalidade não deveria limitar-se à consideração e resolução de preocupações objetivas. Ele afirma que a própria estrutura da própria comunicação demonstra que as preocupações normativas e avaliativas podem (e deveriam) ser resolvidas por meio de procedimentos racionais (PRESTES, 1996).

A maneira mais clara de ver isso é reconhecer que as dimensões de validade implícitas na comunicação significam que um falante está aberto à acusação de ser irracional se colocam reivindicações de validade normativa fora do discurso racional. Seguindo Habermas (1999), o argumento baseia-se nos seguintes pressupostos: **(a)** que a comunicação pode prosseguir entre dois indivíduos apenas com base em um consenso (geralmente implícito sobre as reivindicações de validade levantadas pelos atos de fala que eles trocam; **(b)** que estas reivindicações de validade referem-se a pelo menos três dimensões de validade – Eu, veracidade nosso, razão TI, verdade; **(c)** que uma compreensão mútua é mantida com base no pressuposto compartilhado de que qualquer reivindicação de validade acordada poderia ser justificada, se necessário, recorrendo a boas razões.

A partir dessas premissas, conclui-se que qualquer indivíduo envolvido em comunicação é responsável pela validade normativa das reivindicações que eles levantam. Ao oferecer sinceramente um ato de fala para outro na comunicação, um orador afirma não só que o que eles dizem é verdadeiro (TI), mas também que é normativamente correto (WE) e honesto (I). Além disso, o falante oferece implicitamente para justificar essas reivindicações se contestado e justificar-lhes motivos. Assim, se um orador, quando desafiado, não pode oferecer motivos aceitáveis para o quadro normativo que eles impliquem através da oferta de um determinado ato de fala, esse ato de discurso seria inaceitável porque é irracional (HABERMAS, 2002).

Na sua essência, a ideia de racionalidade comunicativa baseia-se nas reivindicações de validade implícitas que são inevitavelmente vinculadas às práticas cotidianas de indivíduos capazes de falar e agir. Uma compreensão mútua pode ser alcançada por meio da comunicação apenas por fusão das perspectivas dos indivíduos, o que exige que eles alcancem um acordo (mesmo que seja assumido apenas) sobre a validade dos atos de fala que estão sendo compartilhados. Além disso, os atos de fala compartilhados entre os indivíduos em comunicação são carregados com três tipos diferentes de reivindicações de validade, todos os quais silenciosamente, mas insistentemente exigem ser justificados por boas razões.

A racionalidade comunicativa aparece nas competências intuitivas dos atores comunicativos que não sentiriam que um entendimento mútuo tivesse sido alcançado se as reivindicações de validade levantadas fossem injustificáveis. Portanto, é claro que uma questão muito importante surge disso, que é que o que constitui uma justificativa boa ou aceitável varia de contexto para contexto. Mesmo que seja aceito que a racionalidade deve ser expandida para incluir dimensões normativas e avaliativas, não está claro o que é que justifica um ato de fala, porque não está claro o que constitui uma boa razão (HABERMAS, 1997)

Deve ser entendido que existem diferentes tipos de razões em relação às diferentes dimensões de validade. Isso é aparente, porque o que define uma dimensão de validade são os procedimentos de justificação que são únicos para ele. Por exemplo, se alguém reivindica ou implica com seu ato de fala que está chovendo para fora, uma boa razão para reivindicar isso é que alguém a viu pela janela. Se isso fosse questionado, a reivindicação seria reivindicada olhando pela janela. Esta é uma maneira muito simples de descrever os procedimentos de justificação únicos para reivindicações de validade objetiva (HABERMAS, 1990).

No entanto, se alguém reivindica ou implica com seus atos de fala que "o aborto é aceitável em certos casos", os motivos para reivindicar isso devem ser de natureza diferente. O orador deveria dirigir a atenção do ouvinte para certas características do mundo social que são infundidas com significado e significado. O palestrante teria que se basear em informações sobre, por exemplo, a vulnerabilidade dos indivíduos sob o peso das circunstâncias da vida,

O que constitui uma boa razão é um problema mais complexo. Aceitar a distinção entre os diferentes tipos de razões que acompanham a diferenciação das dimensões de validade não dá qualquer visão sobre o que um bom motivo em uma determinada dimensão de validade seria. Na verdade, isso complica o problema porque deixa claro que existem diferentes procedimentos únicos para cada dimensão de validade e que essas dimensões não podem ser reduzidas entre si.

Habermas (2001) sugere algumas orientações gerais relativas à racionalidade dos processos comunicativos que levam a conclusões (ver pragmática universal). Mas suas explicações sobre os procedimentos específicos que são únicos para cada dimensão de validade são muito mais elaboradas.

5.4 O potencial emancipatório em Freire

Vamos começar nossa discussão com uma citação original de seu *opus*:

Nenhuma pedagogia verdadeiramente liberadora pode permanecer distante dos oprimidos, tratando-os como infelizes e apresentando seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção (FREIRE, 2001, p. 54).

Podemos supor que sua interpretação da luta pela redenção foi maior do que apenas um chamado político. Provavelmente Freire entenderia essa luta também no sentido de uma luta pela vida humana, cumprindo com a possibilidade de dar vida ao significado de uma vida humana.

Para que esse significado da vida seja individual, a emancipação não é apenas a libertação da heteronomia política e econômica, é especialmente a libertação de um significado heterônimo de vida. Por isso, Freire acreditava que:

[...] a educação faz sentido, porque as mulheres e os homens aprendem que através do aprendizado podem fazer e se refazer, porque as mulheres e os homens são capazes de assumir a responsabilidade por si mesmos como seres capazes de saber - de saber que eles sabem e sabendo que eles não (FREIRE, 2005, p. 15).

É notável que existe uma coerência de autorresponsabilidade e a necessidade de criar um próprio significado da vida por meio da auto experiência. Isso também está de acordo com novas visões filosóficas sobre ética e moral na sociedade moderna. Se Zygmunt Bauman (2001, p. 79) propõe que "[...] a essência de toda moral é a responsabilidade que as pessoas tomam pela humanidade dos outros", os humanos devem primeiro assumir a responsabilidade por sua própria responsabilidade.

Na verdade, isso também cumpre com ideias básicas da *Aufklärung*. A sociedade moderna, formada por indivíduos, precisa de um alto nível de responsabilidade entre os participantes, não só um para o outro, mas mesmo - ou primeiro - para si. Somente um ser humano capaz de assumir a responsabilidade por si próprio pode assumir a responsabilidade pelos outros.

Zeichner (2010) atribui a responsabilidade de funcionar bem da sociedade moderna, a educação deve ser direcionada a isso. Nesta discussão, Paulo Freire se torna uma nova

proeminência. Ele traz principalmente o argumento de que, aprendendo a responsabilidade, precisa colocar alguém responsável, dar responsabilidade e dar os direitos que vem com responsabilidade como aceitar a própria autoridade. O fator crucial é apresentado na questão de como as atividades pedagógicas e educacionais realmente capacitam seu grupo-alvo.

Freire descobre, de que forma uma pedagogia restritiva traz naturalmente pessoas oprimidas. Essa é a questão fundamental na filosofia pedagógica geral, como a pedagogia deve ser estruturada, para trazer pessoas sem oposição. É um problema especial e básico, essa pedagogia (e educação) é um instrumento de opressão e de libertação.

O caminho da chamada educação antiautoritária como efeito do movimento dos estudantes e do "poder das flores" - o movimento, obviamente, não teve muito sucesso. Então, vamos dar uma olhada nos pensamentos de Paulo Freire para lidar com esse paradoxo pedagógico. Para colocar as pessoas em diálogo é o ponto central da sua ideia. Isso parece inicialmente muito fácil, mas não é (FREIRE, 2010).

As estruturas pedagógicas baseadas em princípios dialógicos precisam de uma nova relação entre professor, aluno e sociedade. Aqui está a professora não mais encarregada de atender às necessidades da sociedade - chamada socialização, mas, em geral, para apoiar as necessidades individuais dos participantes.

Então, ele se tornou mais ou menos um defensor deles: "Líderes que não atuam dialogicamente, mas insistem em impor suas decisões, não organize as pessoas que as manipulam. Eles não libertam, nem são liberados: eles oprimem" (FREIRE, 2005b, p. 178).

Essa comunicação tem um valor para levar a justiça social também é um aspecto principal da democracia. Hannah Arendt é uma protagonista em explicar como os diálogos forçam a democracia, quando todos podem participar no diálogo comum. Portanto, Arendt conecta a ação de forma mais central ao discurso. É por meio da ação como discurso que os indivíduos vêm divulgar sua identidade distintiva: "Ação é a divulgação pública do agente na escritura de discurso" (FREIRE, 2011 p. 43).

A ação dessa maneira requer um espaço público em que possa ser realizado, um contexto em que os indivíduos podem encontrar-se como membros de uma comunidade por comunicação (FREIRE, 2005a).

De acordo com este trem de pensamentos, a pedagogia tem um impacto democrático quando ajuda as pessoas a participar neste espaço público e quando ajuda as pessoas a se comunicarem. Freire (2005a) apontou o idioma nunca é neutro, então o educador também tem o dever de não ser neutro. Isso exige pelo menos um tratamento autorreflexivo de pedagogos, formadores e educadores.

Para uma comunicação bem-sucedida é necessário que os participantes tenham uma posição própria, com outras palavras: que eles participem como indivíduos. Assim, as pessoas oprimidas nunca poderiam ser participantes cheios em um diálogo democrático (FREIRE, 2010).

Seguindo Paulo Freire (2005b), uma tarefa principal de educadores e formadores é permitir que os alunos se tornem. Mas, para se tornarem, eles usam escolhas livres, em um sentido muito radical. Isso significa que todos são livres para criar sua própria individualidade. Esse é o significado da citação no início:

Nenhuma pedagogia verdadeiramente libertadora pode permanecer distante dos oprimidos tratando-os como infelizes e apresentando para seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção (FREIRE, 2005b, p. 54).

Paulo Freire (2001) diz que ninguém nasceu totalmente formado: "é através da autoexperiência no mundo que nos tornamos o que somos". A autoexperiência nunca pode ser definida de outra pessoa, sem risco de manipulação. Ajudar as pessoas a se tornarem sempre é vulnerável a manipulá-las (FREIRE, 2001, p. 46).

Para enfrentar este problema muito básico de cada intervenção pedagógica, o principal desafio para a pedagogia de hoje e mesmo a educação de adultos é ser muito autocrítico. Por isso, sugere-se que discuta, o risco de manipulação "ajudando". Na nossa opinião, o avanço de fundos de terceiros do governo inclui naturalmente o perigo de manipular as pessoas dessa maneira. Mesmo que as operações parecem muito democráticas, modernas e socialmente aceitas (FREIRE, 2005a).

Sempre que a pedagogia tem a possibilidade contínua de ser um instrumento de opressão e, ao mesmo tempo, ser um instrumento de libertação, para que os educadores e treinadores tenham sempre de estar cientes de que lado eles defendem. A competência para ser autocrítica e mais: autorreflexão é um aspecto principal do profissionalismo na educação de adultos (FREIRE, 2011).

5.5 O diálogo

A *Teoria Crítica* concorda com a de Karl Marx na medida em que "[...] deve-se tornar consciente de como uma ideologia reflete e distorce [...] a realidade [...] e quais fatores [...] influenciam e sustentam a falsa consciência que representa - especialmente poderes de dominação reificados".

A *transformação da perspectiva* de Habermas ou a consciência transformada é semelhante à de Marx e é semelhante à experimentada pela pesquisa sobre a forma como as ideologias "sexual, racial, religiosa, educacional, ocupacional, política econômica e tecnológica" criam ou contribuem para nossa dependência em "poderes reificados". Habermas difere de Marx em que Marx revisou o pensamento hegeliano para afirmar que uma consciência transformada deveria levar a uma forma previsível de ação - por exemplo: (MARX; ENGELS, 1969, p. 96), "a abolição da propriedade privada". Habermas não postula resultados previsíveis (SAUL, 2010).

O livro *Pedagogia dos oprimidos* de Paulo Freire também se centra em uma consciência tão transformada, mas é dedicada a capacitar os oprimidos (peões centro-americanos empobrecidos) por uma variedade de métodos, incluindo educação autodirigida e adequada.

Ele também se refere à falsa consciência do opressor e enfatiza a necessidade de liderar o opressor para ver como a "reificação" desumaniza o opressor e os oprimidos. A principal preocupação de Freire reside na transformação social das oligarquias políticas da América Central, educando os opressores e os oprimidos por meio da autorreflexão crítica (*conscientisation*) (FREIRE, 2001).

O projeto de diálogo democrático de Freire está em sintonia com as operações concretas de poder (dentro e fora da sala de aula) e fundamentado no doloroso e capacitador processo de conscientização. Este processo abrange um momento crítico de desmistificação em que as estruturas de dominação são descobertas e o envolvimento político é imperativo.

É claro que as teorias críticas da educação estão mudando. Bennett e LeCompte (1990) e Wexler (1988) apresentam bons relatórios sobre as histórias dessas mudanças. Na Teoria Crítica e na Prática Educativa, Giroux (1983, p. 33), analisa o trabalho de teóricos críticos anteriores e diz que "não desenvolveram uma abordagem teórica abrangente para lidar com os padrões de conflitos e contradições que existiam em várias esferas culturais". Ele diz que não entendiam a dominação, a sociedade americana, a classe trabalhadora ou as maneiras contraditórias que as pessoas veem o mundo.

Em 1991 Aronowitz e Giroux (1991, p. 61), afirmam que Habermas considera o pós-modernismo como "uma ameaça para os fundamentos da vida pública democrática" e que, como seus predecessores modernistas, "a teoria crítica, esquerda e direita, lamenta eclipse do motivo, o fechamento da mente americana a cultura do narcisismo" (ARONOWITZ; GIROUX, 1991, p. 136, grifo do autor). Em outras palavras, Habermas é muito profundamente racionalista, se sua teoria da ação comunicativa e sua dependência da

comunicação racional são quaisquer indicações. Isso é irônico, considerando que os teóricos críticos anteriores contestaram as grandes crenças do Iluminismo na racionalidade!

Mais recentemente, Fraser (1994) mostra que a teoria crítica de Habermas e a concepção da esfera pública (ação comunicativa) se revelam inadequadas para as democracias em sociedades capitalistas tardias. Ou seja, a teoria crítica deve primeiro:

[...] tornar visíveis as formas em que a desigualdade social mancha a deliberação dentro dos públicos nas sociedades capitalistas tardias. Em segundo lugar, deve mostrar como a desigualdade afeta as relações entre os públicos ... como os públicos são diferencialmente fortalecidos ou segmentados, e como alguns são involuntariamente enclavados e subordinados a outros. Em seguida, uma teoria crítica deve expor formas pelas quais a rotulagem de algumas questões e interesses como "privado" limita a gama de problemas e de abordagens de problemas que podem ser amplamente contestadas nas sociedades contemporâneas. Finalmente, nossa teoria deve mostrar como o caráter excessivamente fraco de algumas esferas públicas em sociedades capitalistas tardias desnuda "opinião pública" de força prática (FRASER, 1994, p. 393).

Essas acusações sobre Habermas indicam uma evolução clara do (até mesmo um claro desapego) de uma teoria crítica anterior para uma visão pós-moderna. As teorias pós-modernas são mais abrangentes, de acordo com McLaren (1994, p. 196, grifo do autor) observa que:

[...] a crítica pós-moderna se preocupa com uma rejeição ou desânimo dos fundamentos epistêmicos ou meta-narrativas do modernismo; um destronamento da autoridade da ciência positivista que essencializa as diferenças entre o que parece ser identidades auto-possuidoras, um ataque à noção de um objetivo unificado da história e uma desconstrução da magnífica escravidão do Iluminismo do autônomo, estável e auto-ego confinado que é suposto ser capaz de agir independentemente de sua própria história, suas próprias vertentes indigenistas de fazer significado e situar-se cultural e linguístico e livres de inscrições nos discursos de gênero, raça e classe (discursos, entre outros).

Isto significa que o pós-modernismo resiste às culturas dominantes e opressivas, e quer o poder deslocado para grupos de pessoas que lutam pelo poder em suas próprias vidas. Embora as referências e o idioma sejam diferentes, e a busca por universais excessivamente racionalistas, científico-técnicos podem ser destronados, a teoria crítica pós-moderna ainda está relacionada à teoria crítica anterior, pelo menos em termos de formulação de conhecimento como técnica, prática e emancipatória (McLaren, 1994). Além disso, assim como os teóricos críticos anteriores não descartam completamente a racionalidade, Aronowitz e Giroux (1991, p. 117) afirmam que:

[...] ao combinar os melhores conhecimentos do modernismo e do pós-modernismo, os educadores podem aprofundar e ampliar o que geralmente se denomina pedagogia crítica. Precisamos combinar a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos de usar razões críticas para abordar a vida pública com uma preocupação crítica pós-modernista com a forma como podemos experimentar a agência em um mundo constituído em diferenças.

A pedagogia crítica é uma versão educacional da teoria crítica pós-moderna.

McLaren (1994, p. 167) diz que:

A pedagogia crítica apresenta uma variedade de contra-logísticas importantes para a análise positivista, a histórica e despolitizada empregada por críticos liberais e conservadores da escolaridade - uma análise muito facilmente visível nos programas de treinamento em nossas faculdades de educação. Fundamentalmente preocupados com a centralidade da política e do poder em nossa compreensão do trabalho das escolas de arco, os teóricos críticos produziram trabalho centrado na economia política da escolaridade, no estado e na educação, na representação dos textos e na construção da subjetividade estudantil.

Ao pesquisar as relações entre conhecimento e poder, pensadores como Apple e Giroux "tentam desenvolver uma teoria crítica abrangente da educação com a resistência como seu tema central" (GIBSON, 1986, p. 59). Além disso, os defensores da resistência desejam uma pedagogia radical, esperançosa e orientada para a ação.

McLaren (1994), diz da pedagogia crítica que:

Ensinar e aprender deve ser um processo de investigação, de crítica; também deve ser um processo de construção, de construir uma imaginação social que funcione dentro de uma linguagem de esperança. Se o ensino for lançado na forma de . . . "uma linguagem de possibilidade", existe um maior potencial para tornar a aprendizagem relevante, crítica e transformadora. O conhecimento é relevante apenas quando começa com as experiências que os alunos trazem com eles da cultura circundante; só é crítico quando essas experiências são, às vezes, problemáticas (ou seja, racistas, sexistas); e é transformador somente quando os alunos começam a usar o conhecimento para ajudar a capacitar outros, incluindo indivíduos na comunidade envolvente (MCLAREN, 1994, p. 197).

Habermas é um dos teóricos críticos mais conhecidos de hoje, e ele encontra o caminho entre as questões fundamentais anteriores, por meio de sua epistemologia sobre interesses humanos, e o conhecimento, o meio e a ciência associados a cada um. Ingram e Simon-Ingram (1991) resumem o pensamento de Habermas sobre as ciências e os interesses da seguinte forma:

As ciências analíticas empíricas incorporam um método experimental objetivante que constitui a natureza como um sistema legal de fatos interligados. "Este método refina um modo científico de atividade instrumental exigido por um interesse técnico no controle da natureza. As ciências histórico-hermenêuticas incorporam um método interpretativo que constitui a realidade social como um texto simbólico que compreende ações, artefatos e eventos significativos. O método de compreensão subjetiva refina um modo de comunicação pré-científico, exigido por um interesse prático em coordenar ações e estabelecer uma identidade comum (ou compreensão mútua) entre pessoas. Finalmente, as ciências sociais críticas incorporam um método reflexivo que combina procedimentos objetivadores (explicativos causais) e interpretativos para determinar quais regularidades sociais são invariantes e quais não são. A crítica da ideologia refina um modo pré-científico de auto-exame crítico, exigido por um interesse emancipador em alcançar a liberdade da dominação (INGRAM; SIMON-INGRAM, 1991, p. 102).

Assim, as ciências sociais críticas ajudam os indivíduos a entender como seus objetivos e estes objetivos estão subordinados a interesses técnicos e práticos, como ciência e

tecnologia. Desta forma, as ciências críticas ajudam as pessoas a agir para aliviar a opressão. Uma crítica importante das teorias de Habermas foi que eles não mostram de forma convincente que estão livres de ideologias e melhor do que as ciências analíticas ou hermenêuticas empíricas que desejam melhorar. A resposta de Habermas a essas críticas tem sido desenvolver sua teoria da ação comunicativa, cujos aspectos são descritos sucintamente por Ingram e Simon-Ingram (1991):

A comunicação (falar) é o principal veículo pelo qual a identidade pessoal e social é moldada e a compreensão mútua em relação a um mundo compartilhado é provocada. A linguagem, argumenta Habermas, evoluiu até o ponto em que se pode distinguir os aplicativos proposicionais (descritivos), interpessoais (prescritivos) e pessoais (expressivos). No discurso diário voltado para facilitar a interação ... [ação de fala], os três usos são combinados. Por exemplo, sempre que prometo fazer algo, afirmo simultaneamente (descreva) algo a ser feito, prescreva-me uma obrigação interpessoal e expresse uma intenção pessoal) (INGRAM; SIMON-INGRAM, 1991, p. 89).

O mais importante (descrever, prescrever e expressar) é tacitamente acompanhado de reivindicações de validade. A validade de qualquer reivindicação sobre verdade, justiça e autenticidade é testada por meio da argumentação, e apenas os argumentos que atendem (ou podem cumprir) com a aprovação de todos os afetados por eles podem ser considerados aceitáveis. Para Habermas (1981),

[...] esta é uma comunicação racional porque o acordo deve basear-se em razões e aqueles que participam poderiam, em circunstâncias adequadas, fornecer os motivos para suas expressões. Condições adequadas exigem que, entre outras coisas, não haja coerção (HABERMAS, 1981/1984, p. 17).

Habermas (1981-1984) chama este tipo de conversa uma justificativa transcendental-pragmática, na medida em que o tácito em nós e o racional em nós se encontram no mundo da vida adotado. Ele diz que o conhecimento associado ao modo da vida:

[...] é um conhecimento implícito que não pode ser representado em um número infinito de proposições, é um conhecimento estruturado de forma holística, cujos elementos básicos definem intrinsecamente um ao outro, e é um conhecimento que não está à nossa disposição, na medida em que não podemos torná-lo consciente e colocá-lo em dúvida como quisermos (HABERMAS, 1981/1984, p. 336).

Embora a ação comunicativa racional seja considerada uma coisa boa, a racionalização é questionável. Habermas argumenta que a racionalização ocorre quando aspectos do mundo da vida são explicitados. Os pensamentos sobre a racionalização, então, correm contrariamente à sua afirmação de que não podemos tornar o mundo da vida "consciente e colocá-lo em dúvida como quisermos". No entanto, a racionalização significa que os contextos normativos e de valor conferido são transferidos para posições racionais de sim/não, Habermas (1981/1987, p.147). Dá esse exemplo: “Desde o século XVIII, tem havido uma abordagem cada vez mais pedagógica para os processos de criação infantil, o que tornou

possível um sistema formal de educação livre dos mandatos imperativos da igreja e da família".

À medida que a racionalização aumenta, as sociedades se tornam mais complexas e mecanismos são desenvolvidos para reduzir os riscos e falhas envolvidos na coordenação da compreensão mútua. Esses mecanismos são

[...] meios de direção delinguistificados, como prestígio, influência, poder, dinheiro (e, às vezes, meios de comunicação eletrônicos modernos, os autores deste capítulo argumentariam). Infelizmente, esses meios de comunicação coordenam, condensando ou substituindo a compreensão mútua” (HABERMAS, 1987, p. 181).

Além disso, meios como o dinheiro e o poder ligam a comunicação em redes complexas para as quais ninguém se sente responsável (quem?, ano, p. 184 e as aspas para identificar quem disse). A destruição ambiental e a sobreburocratização dos sistemas educacionais podem ser explicadas como resultado do crescimento capitalista e na verdade, Habermas (1981/1987, p. 330) também argumenta que:

[...] nem a racionalização do mundo da vida nem os aumentos na complexidade do sistema são as piores características da crise moderna. A maior dificuldade é "uma elitista separação de culturas experientes de contextos de ação comunicativa na vida cotidiana.

Habermas (1981/1987) não pensa que a mídia seja sempre negativa. Ele afirma que alguns meios de comunicação podem ajudar o entendimento mútuo quando incentivam a confiança no conhecimento: "Os meios de comunicação desse tipo não podem desacoplar a interação do contexto do mundo da vida [...] porque eles têm que fazer uso dos recursos da formação de consenso na linguagem" (HABERMAS, 1981/1987, p. 183).

Tampouco Habermas (1974) rejeita completamente a racionalidade do Iluminismo e as ciências empíricas-analíticas; Como os teóricos críticos anteriores, ele quer desenvolver uma ciência social crítica que esteja em algum lugar entre filosofia e ciência. Ele acredita que a descoberta do conhecimento universal, especialmente o conhecimento emancipatório, é possível por meio de uma ação comunicativa racional, embora não possa dizer exatamente quando e como. Isso é importante porque essa crença em universais é contrária às crenças de muitos teóricos pós-modernistas, feministas e desconstrucionistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que teve como objetivo geral Analisar as convergências entre Freire e Habermas no que tange a emancipação dos sujeitos nos espaços de deliberações, foram verificadas as aproximações ideológicas de Freire e Habermas, mundos interligados pela comunicação, permeadas por um processo de educação libertadora. Iniciou-se o estudo descrevendo o caminho metodológico seguido nesta pesquisa, ocasião em que se realizou um balanço de produção, identificando publicações brasileiras que tiveram objetivos semelhantes e seus achados, destacando-se as influências positivas dos pensamentos de Freire e Habermas na educação.

As questões teóricas abordadas trouxeram importantes concepções sobre a educação, para as discussões sobre as aproximações entre os autores, de forma a instaurar novo pensamento frente ao processo de emancipação na educação, apontando para paradigmas dialógicos e comunicativos na esfera social. Tais conceitos aproximados revelam que o processo de emancipação é possível nas classes sociais, uma vez que se pode questionar, problematizar a realidade na qual os sujeitos se inserem.

Primeiramente, a TAC de Habermas baseia-se fundamentalmente em uma distinção entre dois conceitos de racionalidade que moldam o conhecimento para orientar a ação, como a racionalidade cognitiva-instrumental enquanto um argumento interessante para, via planos estratégicos, se alcançar na produtividade as metas pretendidas. outro ponto de importância no autor, diz respeito ao fato de que a racionalidade pode ser comunicativa, buscando interpretações sintonizadas frente ao mundo, a realidade, fato que altera a visão em processos de análise social.

Entende-se que a TAC de Habermas diferencia entre dois tipos de racionalidade, o raciocínio comunicativo emancipador e o pensamento estratégico ou instrumental. Assim, a ação social pode ser uma ação estratégica orientada para o sucesso ou uma ação comunicativa orientada para o entendimento. A ação estratégica é uma ação intencional-racional orientada para outras pessoas de um ponto de vista utilitário, por exemplo manipulação calculadora de outros. Em outras palavras, um ator que atua estrategicamente está tentando primeiro alcançar seus próprios fins. Em contrapartida, a ação comunicativa é orientada para a resolução de conflitos mútuos por meio de um compromisso. Os atores aqui não visam principalmente a realização de seu próprio sucesso, mas querem harmonizar seus planos de ações com os outros participantes.

Por sua vez, Freire traz principalmente o argumento de que, aprendendo a responsabilidade, precisa colocar alguém responsável, dar responsabilidade e dar os direitos que vêm com a responsabilidade de como aceitar a própria autoridade. O fator crucial é apresentado na questão de como as atividades pedagógicas e educacionais realmente capacitam seu grupo-alvo. Freire descobre que uma forma de pedagogia restritiva transforma naturalmente pessoas oprimidas. Essa é a questão fundamental na filosofia pedagógica geral, como a pedagogia deve ser estruturada, para trazer pessoas sem oposição. É um problema especial e básico. Essa pedagogia educacional é um instrumento de opressão e de libertação, constituindo-se em movimento dialético.

Freire vai lidar dialeticamente com a práxis pedagógica em sua teoria, onde opressão e libertação dão saltos qualitativos de idas e vindas no contexto educativo, sem que se tornem antagônicos, mas também não podem ser harmoniosos, dado que o conflito de tal práxis é histórico, crítico e com desdobramento na vida social dos sujeitos. Retirar o amarelo... Para colocar as pessoas em diálogo, que é o ponto central da sua ideia, Freire defende o desnudar da realidade pela problematização dialética da mesma. As estruturas pedagógicas baseadas em princípios dialógicos precisam de uma nova relação entre professor, aluno e sociedade. O que seria ter um/a professor/a não mais encarregado/a para atender às necessidades da sociedade - chamada socialização -, mas em geral, para apoiar às necessidades individuais dos participantes, porém com constância de vida coletiva digna.

Dessa forma, verifica-se que Freire e Habermas trazem consigo em seus pensamentos uma mudança de paradigma educacional que reflete diretamente na sociedade, convergindo em relação à emancipação da educação, formando indivíduos autônomos, que assumem lugar central em suas vidas, saindo da posição de coadjuvante e para uma postura de protagonista dos seus atos e de sua aprendizagem.

Ao final desta pesquisa e análise, é possível afirmar que os pensamentos de Freire e Habermas convergem na perspectiva emancipatória, saindo da escola onde o professor é protagonista e transmissor de conhecimento e partindo para uma educação que atenda às expectativas de todos os envolvidos. Seus pensamentos, portanto, convergem para um currículo que possibilita a conscientização dos sujeitos em relação aos fatores condicionantes das estruturas sociais que alienam e oprimem, isto é, num currículo pautado numa sociedade como unidade dialética, considerando a inter-relação dos sujeitos.

Os alunos não devem ser considerados somente pelo que sabem, mas também, pelo que são, pois acredita-se que, somente, assim, será possível melhorar suas condições objetivas (práticas, de ação) e subjetiva (da história, dos significados que os sujeitos atribuem ao

mundo) de vida, no favorecimento de um ensino voltado para o diálogo democrático, que é fator fundamental para que percebam mudanças sociais a partir dessa educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- ABOULAFIA, M.; BOOKMAN, M.; KEMP, C. **Habermas and pragmatism**. Routledge: Nova York, 2002.
- ADORNO, Theodor. Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- APEL, K. O.; OLIVEIRA, M. A.; MOREIRA, L.(org.) **Com Habermas, contra Habermas**. Landy, 2004.
- ARAGÃO, L. M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARAÚJO, Inês. Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. **Educação pós-moderna: política, cultura e crítica social**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 1991.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna. (org) **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOSCO PINTO, João et. al. Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUEARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados**. Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014. p. 94-105.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Por uma “pedagogia da ação comunicativa”**: uma proposta com base em Habermas. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadão**. São Paulo: Editora Vozes, 2001.
- CAMPOS, T. **O pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Tornando-se crítico. educação, conhecimento e pesquisa-ação**. Filadélfia, PA: Falmer, 1986.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.
- CHITNIS, K. 2005. **The duality of development: recasting participatory communication for development using structuration theory**. Investigación y Desarrollo, 13(2):228-249.
- DA ROSA, Nilson Carlos. **Freire e Habermas: contribuições à reflexão da práxis educativa na contemporaneidade**. FCCAT, 2014.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da libertação**. As ideias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis (RJ): Vozes; 1995.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, Campinas, Vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em <[http://www.cedes.unicamp.br./](http://www.cedes.unicamp.br/)>. Acesso em: 19 Ago. 2017.

DELIZOICOV, Demétrio. ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. Disponível em: <<http://cuip.uchicago.edu/jds/>>. Acesso em: 02 set. 2017.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Revista Quadrante**, vol. 8, n. 1 e 2, p. 33-59, 1999. Disponível em: <<http://www.apm.pt/portal/quadrante.php>>. Acesso em: 04 Jun. 2017.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos: Metafísica e História**. Porto Alegre: Ed: L&PM, 1987, v. 1.

FRASER, N. Repensando a esfera pública: um contributo para a crítica da democracia existente. In. HA GIROUX H. A.; MCLAREN P. **Entre fronteiras: pedagogia e política de estudos culturais**, 74-98. Nova York: Routledge, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: Uma Bibliografia**. São Paulo: Cortes, 1996.

_____. Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIBSON, R. **Teoria crítica e educação**. Londres, Inglaterra: Hodder & Stoughton, 1986.

GIROUX, Henry. **Ideologia, cultura e processo de escolaridade**. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1981.

_____, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. (tradução Dagmar M. L. Zibas). São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GOMES, Luiz Roberto. Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação** / Faculdade de Educação – UFPel. – Ano 18, n. 33 (mai.-ago. 2009). Ed. UFPel – Pelotas, RS.

GRAMSCI, Antônio. **A construção do partido comunista**. 8. Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUNDY, S. **Currículo: produto ou práxis**. Filadélfia, PA: Falmer, 1987.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Trad. de Maurício Tragtenberg. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Coleção Os Pensadores).

_____. **A teoria da ação comunicativa: Vol. 2. O mundo da vida e o sistema: uma crítica da razão funcionalista** (T. McCarthy, trans.). Boston, MA: Beacon (obra original publicada em 1981).

_____. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. Trad. de Z. Loparic e Andréa Maria Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Teoria analítica da ciência e dialética**. Trad. de Z. Loparic e Andréa Maria Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Direito e democracia**. Entre facticidade e validade. V. I. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Direito e democracia**. Entre facticidade e validade. V. II. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.

_____. **Verdad y justificación**. Ensaio filosóficos. Trad. de Pere Fabra e Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002.

_____. **Wahrheit und Rechtfertigung**. Philosophische Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp, 1999.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Trad. de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Kommunikatives handeln und detranszendentalisierte vernunft.** Stuttgart: Reclam, 2001.

_____. **A constelação pós-nacional.** Ensaios políticos. Trad. de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

HERRERO, J.; NIQUET, M. (eds). **Ética do discurso: novos desenvolvimentos e aplicações.** 2000.

IANNI, O. **A era do globalismo.** 10. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

INGRAM, D. SIMON-INGRAM, J., eds. **Teoria crítica: as leituras essenciais.** Nova Iorque: Paragon, 1991.

JACOBSON, T.L & STOREY, J.D. 2004. Development communication and participation: applying Habermas to a case study of population programs in Nepal. *Communication theory.*

JAPIASSÚ, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

KANT, Immanuel (1724-1804) sobre a Pedagogia. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KRAMES, D. **The passing of the traditional society: modernizing the Middle East.** New York: Free Press, 1989.

KEMMIS, A. **Global corruption report 2009.** Country Report: South Africa

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez, 1994.

LIMA, Lopes José Francisco. O sujeito, A Racionalidade e o Discurso Pedagógico da Modernidade. **Interações.** Vol. VII, n.º 14, p. 59-84. Jul-Dez/2002.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; ANDRADE, Erica dos Reis Gusmão. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n.º 24, p. 58-87, maio/ago. 2010.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO. Ilma Ferreira. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral.** Campinas: Editora RG, 2010.

MAFRA, H. **The development communication process: a reconceptualization.** (In Nair, K.S. & White, S.A., eds. *Perspectives on development communication.* London: Routledge. p. 47-70.)2016.

MALDONADO, Carlos Alberto Reys. Crônica de vida anunciada, p. 83-96. **Revista de Educação Pública.** v. 16 n.º 31 (maio-ago. 2007). Cuiabá: EdUFMT, 2007. 192 p.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3. Ed., São Paulo, Global, 1969.

MARGOLIS, Joseph. "Vicissitudes of transcendental reason". In: ABOULAFIA, BOOKMAN, KEMP. **Habermas and pragmatism**. Routledge: 2002.

MCLAREN, Peter. **Entre fronteiras: pedagogia e política de estudos culturais**. Nova York: Routledge, 1994.

MELO NETO, José Francisco. **Diálogo em educação (Platão, Habermas e Freire)**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire's thought on the critical-emancipatory curriculum paradigm. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MORROW, Raymond Allen. TORRES, Carlos. Alberto. **Ler Freire via Habermas: A Pedagogia Crítica e Mudança Social Transformativa** (no prelo). Original: MORROW, R. A. TORRES, C. A. Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change. New York: Teachers College. 2002.

OLIVEIRA, Adil Antonio Alves de. **A competência comunicativa como um telos para o agir pedagógico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

PINTO, F. C. **Leituras de Habermas: Modernidade e emancipação**. Coimbra: Fora do Texto, 1992.

PITANO, Sandro da Costa. **Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no sujeito social**. Porto Alegre, 2008.

PIZZETA, Adelar. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1999. Dissertação de Mestrado (Educação).

POPKEWITZ, T. S. De quem é o futuro? De quem é o passado? Notas sobre teoria e metodologia crítica. In: EG Guba, ed. **O diálogo de paradigma**, 46-66. Newbury Park, Califórnia: Sage, 1990.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**. Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRODANOV, Cleber. Cristiano.; FREITAS, Ernani. Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RASMUSSEN, David. **Reading Habermas**. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1990.

RECK, Jair. **A consciência política dos cooperados do MST: o caso da COOPAC-Campo Verde (MT)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2005.

RECK, Jair (Org.). **Novas Perspectivas para Educação do Campo em Mato Grosso**. **Contextos: (RE)** significado a aprendizagem e a vida. Seduc, MT, 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pelas Mãos de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade**. 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, Cortez/Ed. Autores Associados, São Paulo, 1980.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Convergências de Freire e Habermas para (re) pensar a educação. **Maiêutica-Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 1, 2016.

TURRA, J. **Power: towards a third generation definition**. *Koers*, 72(3):357-375, 2007.

VIRGINIO, Alexandre Silva. **Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador**. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2006.

YOUNG, R. **Uma teoria crítica da educação: Habermas e o futuro de nossos filhos**. Nova York: Teacher's College Press, 1990.

ZATTI, Vicente. **Educação Técnico-científica emancipatória no IFETs: um olhar através de Habermas e Freire / Vicente Zatti**. 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

_____. Jaime José. **Educação Popular e Emancipação Social: Convergências nas propostas de Freire e Habermas**. GT: Educação Popular/n.º06. Unisinos, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. 2010.