

AÇÃO COMUNICATIVA E AÇÃO DIALÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

*Carolina Vieira R. de A. Bastos **
*Simone Vinhas de Oliveira ***

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar as idéias de Habermas e Paulo Freire, demonstrando a convergência de ambas no que se refere à emancipação dos sujeitos na sociedade e na educação. Primeiramente, abordar-se-á a construção da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Em seguida, serão trazidos alguns elementos do pensamento de Paulo Freire. Por fim, far-se-á uma justaposição das idéias de ambos os autores.

Palavras-chave: Ação comunicativa. Ação dialógica. Emancipação.

COMMUNICATIVE AND DIALOGIC ACTION: CONTRIBUTIONS FOR FREEDOM EDUCATION

Abstract: This paper has the objective to introduce Habermas and Paulo Freire's ideas and demonstrate the convergence of both with respect to the emancipation of the subjects in society and in education. Firstly Habermas' construction of Action Theory will be discussed. After that, some elements

* Mestranda em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). E-mail: carolineaverde@yahoo.com.br

** Mestranda em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). E-mail: sissavinhas@hotmail.com

of Paulo Freire's thoughts will be taken into consideration. Finally, there will be a juxtaposition of the ideas of both authors.

Key words: Communicative action. Dialogic action. Emancipation.

Introdução

O presente artigo pretende delinear alguns aspectos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, demonstrando a importância de sua análise reconstrutiva para a reflexão sobre as práticas cotidianas, especificamente a educação.

Aborda também a pedagogia de Paulo Freire, ressaltando seu caráter reflexivo sobre as práticas educativas e sociais.

Procura identificar, enfim, as perspectivas emancipatórias presentes no pensamento dos dois autores e apontar as contribuições mais visíveis para o debate da educação na contemporaneidade.

A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas

A publicação, em 1981, da obra Teoria da Ação Comunicativa marcou a trajetória do filósofo alemão Jürgen Habermas. Segundo o autor (2003, p. 10), a teoria da ação comunicativa permite o acesso a três complexos temáticos que se encaixam. O primeiro deles é o conceito de racionalidade comunicativa, que considera capaz de enfrentar as reduções cognitivo-instrumentais da razão; o segundo é o conceito de sociedade, articulado em dois níveis, Mundo da Vida e Sistema; e o terceiro é uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais.

Seguindo estes três eixos, tentaremos introduzir os conceitos básicos desenvolvidos pela sua teoria, a fim de demonstrar a importância do pensamento do autor para o debate das questões contemporâneas, inclusive a educação.

A crítica da modernidade

Segundo McCarthy (1998, p. 447), o paradigma cartesiano do pensador solitário¹ dominou o pensamento filosófico nos princípios da Modernidade. Esse solipsismo deixou sua marca na obra de Kant, com a proposta da razão monológica e levou a uma dualidade dos problemas básicos do pensamento e da ação: sujeito *versus* objeto, razão *versus* sentido, razão *versus* desejo etc. A partir do século XIX, o paradigma cartesiano e a orientação subjetivista a ele associada foram postos radicalmente em questão.

Ainda que tenha significado uma ruptura com o modelo de racionalidade baseado na tradição que buscava fundamento na religião e nos costumes, na medida em que instaurou uma confiança no poder e na autonomia da razão, a Modernidade se identifica com duas concepções opostas: uma que a relaciona com o auge de um modelo de racionalidade que só levou à miséria e dominação de um ser humano instrumentalizado em critérios técnico-científicos² e outra que a identifica com o momento de desenvolvimento da autonomia da razão, defendendo seu caráter emancipatório, o que não significa desconsiderar os problemas ocasionados.

Para Habermas, a leitura pessimista da modernidade se deve ao predomínio de uma racionalidade de cunho técnico-instrumental que trouxe conseqüências drásticas à sociedade sob a forma de intervenção e dominação, mas que não pode invalidar todo e qualquer modelo de racionalidade. O autor busca, na linguagem, a verdadeira base sobre a qual a reconstrução da sociedade com intenções práticas pode fazer

¹ A autonomia da razão baseia-se no sujeito que solitariamente representa o mundo; o pensamento é o ponto de partida da verdade e seu critério supremo.

² Na obra **O Discurso Filosófico da Modernidade**, Habermas explica que filosoficamente a primeira auto-avaliação sistemática da modernidade foi feita por Kant, Marx e Hegel, mas que só teve eco no início do século XX, quando foi radicalizada por Max Weber e pela Escola de Frankfurt. Acrescenta ainda as contribuições de pensadores como Nietzsche, Heidegger e Foucault, cujas interpretações têm gerado sérios desdobramentos com relação ao próprio significado da Modernidade, e os quais aponta como precursores do movimento estético-filosófico denominado pós-modernismo. Para os herdeiros dessa última tradição qualquer racionalidade é instrumental.

sentido, de maneira que traga mudanças à razão iluminista sem necessariamente negá-la.

Por isso, Habermas (2003, p. 9-10), mesmo na condição de membro da segunda geração da chamada Escola de Frankfurt e possuindo inegáveis vínculos com o pensamento de esquerda, apresenta uma obra que adota perfis próprios. Segundo Velasco, o traço afirmativo de seu pensamento está em não se restringir ao momento negativo da crítica,³ mas em adotar uma estratégia intelectual reconstrutiva, que procura identificar, nas estruturas normativas da sociedade, fragmentos já encarnados de uma razão existente.

Segundo Mühl, Habermas sugere um novo conceito de racionalidade como forma de reagir à situação problemática surgida após a metafísica, que se constituiu em um caminho aberto para o restabelecimento do poder crítico da racionalidade humana. Por meio da diferença fundamental entre a filosofia da consciência e a razão comunicativa, diferença esta não apenas de método e conteúdo, mas de natureza, argumenta que a razão que depreende da atividade do sujeito cognoscente é instrumental, e sua intenção é o domínio teórico ou prático do objeto, enquanto a razão subjacente à linguagem é intersubjetiva e interativa (FÁVERO, 2003, p. 22-23).

Em outras palavras, o paradigma da ação comunicativa contrapõe-se ao paradigma da filosofia da consciência, pois enquanto este parte da relação sujeito-objeto como relação fundamental do homem, ou seja, centra-se no sujeito o qual confere significação ao objeto, aquele parte da intersubjetividade, da relação entre sujeitos. Assim, a preocupação de Habermas está em superar a filosofia da consciência para justificar uma teoria que permita desenvolver a identidade do sujeito (identidade do eu) sob as condições de uma intersubjetividade compartilhada, conforme explica McCarthy (1998, p. 461):

A posição de Habermas sobre a essencial interdependência entre identidade do eu e uma intersubjetividade não desprezada,

³ Neste ponto, distancia-se da 1ª geração da Escola de Frankfurt.

permite responder às críticas que se fazem a seu universalismo moral em nome da auto-realização individual [...]. A versão socializada do formalismo ético não advoga a supressão da subjetividade concreta para assegurar que o indivíduo seja idêntico ao universal. Antes disso, pressupõe diferentes indivíduos [...]. O que se exige é que aquelas áreas da vida em comum, sujeitas a normas sociais vinculantes, sejam resultado de um acordo obtido em uma comunicação livre de domínio.

Como explica Boufleuer (2001, p. 36), para Habermas o emprego da linguagem para fins de entendimento se deve a um saber intuitivo que os indivíduos socializados possuem. Ele se revela como uma competência adquirida no mundo da vida, onde os indivíduos agem comunicativamente, e essa competência comunicativa consiste no domínio não reflexivo, pré-teórico, de certas pressuposições que acompanham o entendimento lingüístico. Por isso, pode ser reconstruído racionalmente numa perspectiva universalista.

O conceito de racionalidade comunicativa

Para Habermas (2003, p. 24-26), a racionalidade relaciona-se com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento e não somente com a aquisição dele. Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade quando encarna um saber falível, guardando assim uma relação com o mundo objetivo e sendo acessível a um julgamento objetivo.

Segundo o filósofo (2003, p. 27), se partimos da utilização não comunicativa de um saber proposicional, estamos tomando uma pré-decisão em favor do conceito de racionalidade cognitivo-instrumental, o qual tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade de manipular e se adaptar às condições de um entorno contingente. Por outro lado, se partimos da utilização comunicativa do saber proposicional, estamos tomando uma pré-decisão em favor de um conceito de racionalidade mais amplo, cuja conotação remonta à capacidade de reunir sem coações e de gerar consenso.

Enquanto no agir instrumental a linguagem se limita a instrumento de transmissão de informações, no agir comunicativo a linguagem aparece como fonte de integração social, geradora de entendimento. E, se a ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de se chegar ao entendimento, há, na linguagem, um núcleo universal.

Ao analisar os modos de emprego da linguagem, Habermas (2003, p. 171) esclarece que um falante, ao executar um dos atos de fala⁴, estabelece uma relação pragmática com:

1. algo no mundo objetivo: refere-se à totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros;⁵
2. algo no mundo social: refere-se à totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas;⁶
3. algo no mundo subjetivo: refere-se à totalidade das próprias vivências às quais cada qual tem um acesso privilegiado e que o falante pode manifestar verdadeiramente diante de um público.⁷

Mas esses tipos puros de ação são casos limites. As manifestações comunicativas estão inseridas simultaneamente nas diversas relações com o mundo. Segundo Habermas (2003, p. 171): “falante e ouvintes empregam o sistema de referência que constitui os três mundos como marco de interpretação dentro do qual elaboram as definições comuns de sua situação de ação”.

Como explica McCarthy (1998, p. 450-451), a chave da noção habermasiana da obtenção de um acordo é a possibilidade de fazer uso de razões com que possa chegar a um reconhecimento intersubjetivo

⁴ Do ponto de vista da teoria da ação comunicativa, a pedra angular da teoria dos atos de fala, de Searle e Austin, é a explicação da força ilocucionária própria das orações realizativas, isto é, seu poder de gerar as relações interpessoais pretendidas. Como explica Freitag (1991, p. 87), a teoria do ato lingüístico parte do princípio de que o ato de fala é ao mesmo tempo fala e ação, mais especificamente ação comunicativa. Assim, o ato lingüístico é aquele que é ao mesmo tempo performativo e propositivo, ou seja, graças a sua própria estrutura consegue transformar o enunciado em sentença.

⁵ O mundo objetivo apresenta-se como ato de constatação factual com pretensão de verdade.

⁶ O mundo social apresenta-se como ato de regulação normativa com pretensão de correção ou justiça.

⁷ O mundo subjetivo se apresenta como ato de expressão de vida com pretensão de sinceridade.

de pretensões de validade suscetíveis de crítica, e esta possibilidade se dá nas três dimensões acima. Assim, a prática comunicativa possibilita aos participantes entrarem num processo argumentativo, no qual permanece sempre aberta a possibilidade de identificar e corrigir os erros, ou seja, de aprender com eles.

Na proposta habermasiana, a razão é procedimental, pois serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo. Por isso, entende-se que o conceito ora analisado, ao apontar para a capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa, permite que a linguagem estabeleça um entendimento não só acerca dos objetos, mas também sobre normas e formas de vidas que podem ser justas ou injustas. Daí a possibilidade de representar um viés emancipatório.

A articulação dos sistemas sociais

No cotidiano de nossas vidas, agimos comunicativamente de forma espontânea, mas também por necessidade. Porém, não basta o domínio de um código lingüístico para chegarmos ao entendimento, o mundo da vida trata justamente do pano de fundo sob o qual uma interação, um ato de fala, faz sentido. Habermas entende a sociedade como um mundo da vida simbolicamente estruturado de tal forma que possibilita a reprodução das convicções compartilhadas por uma comunidade.

Para explicar as sociedades contemporâneas, Habermas fez uso de um instrumental conceitual: as noções de mundo da vida e sistema. O mundo da vida é o horizonte dos fatos, do saber não problematizado da prática cotidiana, um acervo de conhecimento compartilhado. Já a idéia de sistema baseia-se na análise de que o sistema social, o qual tende ao equilíbrio auto-regulativo, possui diferenciações funcionais em subsistemas.

Explica Velasco (2000, p. 20-23) que, partindo desses dois conceitos da teoria social contemporânea, o filósofo de Frankfurt constrói uma sociedade articulada em dois níveis: da integração social e da integração sistêmica. A primeira se dá no mundo da vida, é mediada por valores, normas e pela consciência dos indivíduos, na qual se insere a ação comunicativa. Já a integração sistêmica parte de uma lógica própria, independente dos sujeitos, na qual as ações se organizam formalmente e são determinadas por cálculos interessados, que hoje se cristalizou em dois subsistemas: o político e o econômico, cujos meios de integração são respectivamente poder e dinheiro.

Segundo Habermas (2003, p. 30-31), o conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam se entender. O Mundo da Vida vem delimitado pela totalidade das interpretações que são pressupostas pelos participantes como uma saber de fundo, ou seja, pelo contexto comum de suas vidas. Assim, as manifestações racionais são plenas de sentido e inteligíveis em seu contexto.

Porém, explica McCarthy (1998, p. 468) que o enfoque do Mundo da Vida, tomado isoladamente, cai em um idealismo hermenêutico que conceitualiza a sociedade da perspectiva dos participantes e permanece cego para as causas, conexões e conseqüências localizadas além do horizonte da prática cotidiana. Por isso, Habermas propõe que combinemos as duas perspectivas (Mundo da Vida e Sistemas) e concebamos a sociedade como um sistema social que tem que satisfazer suas condições de manutenção.

Apesar da corrente objeção de que a teoria da ação comunicativa trata de uma utopia sobre as interações sociais, deve-se ter em mente que Habermas não intentou colocá-la como uma espécie de código normativo para uma sociedade bem organizada. Conforme Velasco (2000, p. 24), o que Habermas pretendeu evitar foi a expansão da racionalidade instrumental, típica dos subsistemas política e economia, para o conjunto da vida social. Essa colonização do mundo da vida, que consiste na subordinação aos imperativos dos referidos subsistemas,

destrói a infra-estrutura comunicativa daquelas esferas que os homens não têm outra escolha senão agir em comum.

A pedagogia de Paulo Freire

Paulo Freire construiu uma teoria da educação cuja idéia fundamental é a formação política dos cidadãos e sua autocompreensão como sujeitos de sua própria história, por isso mantém-se com grande força na atualidade. Neste sentido, defendeu as práticas educativas como práticas de liberdade e desenvolvimento social, nomeada por ele de “Pedagogia do Oprimido”. E, nas relações entre linguagem e pensamento, fundamentou epistemologicamente seu método conforme os estudos realizados de Piaget e Vygotsky dentro da teoria do conhecimento.

A prática educativa freireana privilegia a palavra como ação cognoscente, ou seja, pela ação dialógica (linguagem), há um processo contínuo de incorporação da cultura e do conhecimento. O método da teoria freireana se propõe a criar uma oportunidade de atos de fala aos oprimidos calados no contexto social como caminho para o desenvolvimento individual e coletivo de um projeto político de democracia.

O método da Pedagogia do Oprimido

A Pedagogia do Oprimido compõe-se de um método de alfabetização como proposta político-pedagógica de educação, engajada num projeto de emancipação política.

O método inclui a problematização com um tema gerador, uma palavra atrelada à realidade do grupo e, assim, há a criação de situações de fala. A palavra decodificada exprime o cotidiano dos alunos. Com isso, há uma aproximação dos mecanismos da leitura e de escrita com as experiências vividas.

Nesta perspectiva, o método se caracteriza por uma pedagogia orientada pelo princípio de libertação⁸ em oposição à opressão das práticas educativas que concebe o indivíduo como uma tábua rasa em termos cognitivos e morais, as quais Freire nomeia como *educação bancária* e que resultam do cientificismo da modernidade (individualidade, formalismo, verticalidade – opressão).

O processo de construção do sujeito se orienta, também, pela conscientização do inacabamento, que implica na horizontalidade da relação educacional, rompendo a estrutura autoritária na relação professor-aluno.

O inacabamento pressupõe uma intersubjetividade com a diversidade dos outros.

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em um movimento de busca.⁹ É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1996, p. 57-58).

Freire (2005, p. 64) afirma: “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”. Nesse processo, educador e educandos, co-intencionados à realidade, são sujeitos no ato não só de desvelar o conhecimento, mas também de recriá-lo criticamente.

Sujeito dialógico

Na pedagogia de Freire, explica Gadotti (2000, p. 102), reside uma prática educativa com um profundo respeito à autonomia do sujeito em constante processo de formação da consciência de si a partir dos

⁸ A visão de liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido à prática educativa, que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios que substitui a escola autoritária num espaço de conquista da conscientização e da linguagem. O diálogo é condição essencial para essa tarefa.

⁹ Para Freire, a consciência de mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscreve o ser consciente de sua inclusão num permanente movimento de busca.

outros com suas diversidades. A *ação dialógica* e a *conscientização* importam para o pensamento freiriano como, respectivamente, a *práxis* e a *epistemologia*, convergentes para a participação do *sujeito da aprendizagem* no processo de construção do conhecimento. O construtivismo de Freire denota não só como todos podem aprender, como Piaget, mas que todos sabem alguma coisa e que o sujeito é responsável pela construção do conhecimento e pela resignificação do que aprende.

Para Freire (2005, p. 91), não é no silenciar que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão. E dizer a palavra é direito de todos os homens, ninguém pode dizê-la sozinho para os outros, como num ato de prescrição. Por isso, o diálogo é mais do que o encontro dos homens, se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação como homens.

Por isso, explica Freitas (2001, p. 27-28), Freire é testemunho da possibilidade de tornar possível o impossível. Ao exercer uma prática fundada na necessária abertura ao outro, o diálogo se faz exigência epistemológica para uma vivência social comprometida:

O sonho possível não se trata de uma idealização ingênua, mas emerge justamente da reflexão crítica acerca das condições sociais de opressão cuja percepção não se faz determinista, mas compreende a realidade como mutável a partir da participação dos sujeitos que a constituem.

Outra categoria importante da Pedagogia do Oprimido, levantada por Ana Maria Araújo Freire (1992, p. 205-207), é o *inédito-viável*. Esta categoria encerra a idéia da crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim o queiram. Para Freire, homens e mulheres encontram em suas vidas pessoal e social barreiras que precisam ser vencidas, as quais chama de situações-limite e, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar tais situações, o inédito viável concretiza-se.

Estes elementos esclarecem o viés emancipatório pretendido pela teoria de Freire.

O horizonte de libertação subjacente às teorias e a contribuição para o debate da educação

Conforme Mühl (2003, p. 62), a educação se realiza tendo por referência as interpretações e as compreensões de sentido que os professores trazem em seu cotidiano. Este saber não é puramente espontâneo, já apresenta um grau de racionalidade adquirido no mundo da vida e no mundo sistêmico, nos quais o professor se encontra. Há uma pré-compreensão que orienta o fazer pedagógico, mas é a reconstrução dessa pré-compreensão, de forma participativa, que é indispensável para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Esse é um dos desafios da teoria da ação comunicativa.

A crise que assola a educação dissolve-a numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. Esta educação torna-se elitista e destinada a oferecer uma formação predominantemente voltada para a produtividade econômica e eficiência administrativa do Estado. Segundo Mühl, em termos habermasianos, pode-se afirmar que a educação coloniza-se e assume a condição de um instrumento técnico de manipulação em vez de um recurso de oposição e transformação social (FÁVERO, 2003, p. 26).

Neste contexto, a tarefa da educação é lutar contra esse processo de colonização do Mundo da Vida. A escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente. Já se reconhece que pode ser fecundo, em longo prazo, agir comunicativamente, isto é, criar laços de cooperação entre os indivíduos, evitar o isolamento e inércia deles diante desses subsistemas. Em outras palavras, promover uma esfera pública que um dia possa efetivamente influenciar nas decisões político-econômicas.

Se é o conhecimento contextualizado no mundo da vida que determina nossa interpretação do mundo, a ação comunicativa pode servir tanto como instrumento de reprodução desse contexto, como de transformação reflexiva de suas crenças, normas, valores e padrões de comportamento.

Um ponto essencial para entender a contribuição habermasiana na proposição de um novo paradigma da educação é a reconstrução que ele faz da relação entre teoria e prática. Habermas restabelece a ligação entre saber teórico e a ação humana a fim de poder verificar como se dá o nexos entre saber científico (fruto da racionalidade técnica) e a práxis social (imane ao Mundo da Vida). Segundo Mühl, subjaz a esse conceito de práxis comunicativa uma prática pedagógica participativa, a qual deixa de ser um mero agir instrumental do professor e torna-se um processo cooperativo, em que todos os concernidos se tornam participantes no processo de construção do conhecimento (FÁVERO, 2003, p. 30-31).

Assim como Habermas, Freire valeu-se da linguagem como instrumento de compreensão da realidade e propôs a superação da dominação por meio da atitude dialógica. Isto porque seu método de alfabetização inscrevia-se no âmbito das experiências vividas, sem abrir mão de um referencial de razão fundado na cooperação e na busca do entendimento intersubjetivo.

O pensamento de Paulo Freire se enquadra na perspectiva educacional de formar sujeitos capazes de uma autonomia moral e epistemológica. Essa dupla constituição do sujeito tem na dimensão epistemológica a denominada *conscientização*, que busca desvelar as razões da realidade, em que o ser está inserido, por meio de uma análise crítica. Na dimensão da autonomia moral, associada ao processo de *conscientização do sujeito*, exprime-se a práxis do *diálogo* ou ação dialógica entre as pessoas com potencial de transformação (GADOTTI, 2000, p. 103).

A universalidade em Freire está no desenvolvimento de uma pedagogia baseada na teoria do conhecimento do sujeito em construção, com profundo respeito à sua autonomia e à sua dignidade por meio de uma relação horizontal entre o educando e educador tendo o diálogo como instrumento fundamental.

Em Habermas, no âmbito da teoria do agir comunicativo, tem origem a ética do discurso, a qual é universalista e fundada no princípio da reciprocidade geral e busca estabelecer um espaço de comunicação

para fins de compreensão intersubjetiva, por isso é uma ética da responsabilidade coletiva. Na “Pedagogia da Autonomia”, Freire defende que ética e educação precisam andar juntas, e sua ética se insere na tradição universalista, na medida em que a prática educativa depende de princípios inalienáveis como justiça, democracia e solidariedade.

Ao analisar o paralelismo entre os elementos das teorias habermasiana e freireana, torna-se explícito que ambos convergem em forjar a participação do sujeito mediante práticas emancipatórias tanto no *agir comunicativo* quanto na *ação dialógica*. 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 se torna inviável. Por isso, se complementam e se identificam.

Em decorrência, levanta-se, neste trabalho, como o aspecto mais importante, a intersubjetividade integrada pela comunicação em Habermas e pelo diálogo em Freire, o que possibilitou uma justaposição das idéias dos autores. Essa destacada intersubjetividade permite que se entenda a prática educativa, além de moral no sentido de ser imputável quanto à responsabilidade de cada um dos participantes, também como prática social, situada histórica e culturalmente. Daí o fato de apresentar-se como problemática e tendo em vista que os fins que persegue, as formas de vida que sustenta, podem ser sempre reconsideradas. Esta é uma visão que pode apoiar uma educação genuinamente livre e autônoma.

Conclusão

No desenvolvimento do presente estudo, foi possível fazer um debate teórico em torno da teoria da ação comunicativa de Habermas e das idéias de Paulo Freire, considerando a contribuição de ambas para uma melhor teorização do problema da educação e visualizando alguns efeitos práticos, como, por exemplo, para uma política educacional e, até mesmo, para a ação social e política.

As perspectivas dos dois autores possibilitam perceber quando os sujeitos podem ser fortalecidos no desenvolvimento de suas competências, o que os permite participar ou não ativamente da vida em sociedade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao partir da intersubjetividade e da comunicação, Habermas coloca os indivíduos como atores tanto na educação, como na sociedade. Paulo Freire, ao construir uma prática educativa em que o diálogo com o outro é essencial, dissemina uma prática de participação social de formação do sujeito para uma cidadania democrática. A educação para Freire é uma educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social. Sem dúvida, neste ponto há uma comunhão entre os pensadores.

Ambas as teorias trazem em seu bojo uma perspectiva emancipatória, que pode resultar em um agir e um pensar com um potencial transformador não só para dissolver os problemas e mazelas sociais, como para superar o atual modelo de educação, que, face ao recrudescimento dos modelos sociais, não atende às expectativas de libertação.

Referências Bibliográficas

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FÁVERO, Altair. A. Racionalidade e educação numa perspectiva habermasiana. In: _____; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 13-36.

FREIRE, Ana Maria Araújo. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción e racionalización social.** Tomo I. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista.** Tomo II. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003b.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Trad. Ana M^a Bernardo et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

MCCARTHY, Thomas. **La Teoría crítica de Jürgen Habermas.** Madrid: Tecnos, 1998.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos A. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica: novas orientações para a Educação Comparada. In: TORRES, Carlos A. (Org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação.** São Paulo, Cortez/IPF, 2003. p. 229-263.

MÜHL, Eldon H. Educação e emancipação: construção e validação consensual do conhecimento pedagógico. In: FÁVERO, Altair A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Filosofia, educação e sociedade.** Passo Fundo: UPF, 2003. p. 61-72.

PRESTES, Nadja Hermann. O pensamento de Habermas. **Filosofia, Sociedade e Educação,** Marília: Ed. Unesp, n. 1, 1997, p. 119-139.

VELASCO ARROYO, Juan Carlos. **La teoría discursiva del derecho: Sistema Jurídico y democracia en Habermas.** Madrid: Boletín Oficial del Estado y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2000.