

Freire e Habermas: contribuições à reflexão da práxis educativa na contemporaneidade

Nilson Carlos da Rosa¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é o de contribuir na reflexão da práxis pedagógica na contemporaneidade a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire e Jürgen Habermas. Tivemos como propósito analisar o conceito de agir comunicativo de Habermas e o conceito de diálogo de Freire. A partir das obras estudadas de cada autor tentou-se encontrar a especificidade do pensamento de ambos os autores e, por conseguinte, a possibilidade de uma convergência entre suas ideias. Frente a isso, verificar como a práxis educativa na contemporaneidade ocidental pode ser pensada e repensada de modo a responder e corresponder aos desafios propósitos no âmbito dos quefazeres docentes nos seus mais diferentes níveis e modalidades do ensino, sob os vieses do agir comunicativo e da ação dialógica. Com isso, este estudo foi guiado pela seguinte questão: que elementos os conceitos de agir comunicativo de Habermas e ação dialógica de Freire oferecem para analisarmos a práxis educativa que visa a qualidade do ensino no contexto da nossa sociedade atual? O método se desenvolve pela interpretação e compreensão dos conceitos de “agir comunicativo” e “diálogo”. Consideramos desse modo, que o entendimento crítico e esclarecedor nos possibilitarão avançarmos em teorias e práticas que possam de algum modo contribuir para a compreensão da práxis educativa, sobretudo dinamizando a autonomia intelectual dos educadores e educadoras, tornando-os sempre mais capazes de decidir, romper e optar sobre suas ações pedagógicas no seu cotidiano.

Palavras-chave: Agir Comunicativo; Ação Dialógica; Práxis Educativa;

Considerações iniciais

O presente trabalho procurou ressaltar a importância de se analisar ininterruptamente a práxis educativa no contexto da sociedade ocidental atual, uma vez que esta, principalmente, se caracteriza pelas constantes mudanças e transformações nos seus mais diferentes aspectos: social, político, econômico e cultural, etc., que por sua vez torna-se de desafios ao âmbito

¹ Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Licenciado em Filosofia (PUCRS) e Mestre em Educação (PPGEDU-UPF).

educacional nos seus mais diferentes níveis e modalidade de ensino. Nesse sentido, faz-se necessário, o desenvolvimento de uma práxis educativa que contemple essa realidade. Percebe-se que Jürgen Habermas e Paulo Freire, embora tenham vivenciado realidades distintas um do outro, possa de algum modo contribuir à reflexão acerca da temática que estamos a apresentar.

Primeiramente, será feita a apresentação teórica de Habermas, destacando-se o conceito de agir comunicativo e a contribuição deste para a compreensão da práxis pedagógica. Por conseguinte, o conceito de ação dialógica de Paulo Freire, como forma de ação dos quefazeres docentes na contemporaneidade.

Por fim, delinearemos a possibilidade de convergência entre os conceitos de ambos os autores, necessário para se alcançar o objetivo deste trabalho.

1 – Habermas: agir comunicativo e educação

Intenta-se neste item analisar o agir comunicativo habermasiano com no âmbito da educação, para se aproximar mais precisamente sobre a práxis educativa na atualidade. Convém-nos afirmar, de imediato, que Habermas não trata especificamente em seus estudos sobre a questão da educação. Contudo, sua teoria da ação comunicativa pode ser aproximada a todas as áreas em que ocorre interação entre os seres humanos através do agir comunicativo. Percebe-se, deste modo, que a educação pode ser caracterizada pelo seu aspecto de interação comunicativa objetivada pelo processo de entendimento, ou seja, como uma prática social dialógica em que o conhecimento traduz-se pela linguagem crítica e emancipadora dos sujeitos.

O conceito de agir comunicativo de Habermas, grosso modo, refere-se à interação de pelo menos dois ou mais sujeitos capazes de falar e agir que estabelecem uma relação interpessoal, seja por meios verbais, seja por meios extraverbais. Apropriando-se do conceito do agir comunicativo, entende-se a possibilidade de melhor fundamentar a ação educativa no contexto das sociedades contemporâneas ocidentais. Nesse sentido, Hermann (1999) endossa, a partir de Habermas, que a identidade de sujeitos racionais constitui-se pela capacidade de realizarem atos de fala. O teor de universalidade e racionalidade neles existente possibilita ajudar a entender a práxis educativa por meio deste mesmo arcabouço. Diz Hermann: “A racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em

comunicação. Dessa forma, a linguagem apresenta um caráter normativo universal, e a racionalidade existe na conversação” (1999, p. 19).

Entende-se ser a educação uma atividade eminentemente social, realizada por sujeitos capazes de entenderem-se através da linguagem nas ações que realizam em comum num dado contexto, apreendidos pela capacidade de manter um constante diálogo entre si, considerando-se os diferentes níveis e modalidades do ensino. Deste modo, o diálogo como forma de interação caracteriza-se pelo intrínseco processo de participação das pessoas, visando chegar a um acordo racionalmente motivado. Nota-se, com efeito, que a constituição do campo educacional pode se realizar pela intersecção da subjetividade e da intersubjetividade dos sujeitos nele presentes. Este cruzamento da subjetividade e da intersubjetividade pode ser definido pelo *medium* universal da linguagem através da qual se realiza a interação entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Assim, a práxis comunicativa não permite a estagnação da interação educativa, mas, antes, instiga a possibilidade ininterrupta da mesma, cooperando igualmente no exercício de uma racionalidade comunicativa relacionada ao mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado. Afirma Hermann:

O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico (1999, p. 82).

Hermann destaca que a educação “como formadora do sujeito (personalidade), requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa” (1999, p.82). À luz desta asserção, aduz-se que a racionalidade comunicativa apresentada por Habermas dá a ideia de indeterminabilidade do processo educativo, sobretudo quando firmado pelo argumento de todos os participantes, suscetível a críticas, ou seja, da busca incessante de um acordo sobre os fins dos problemas postos em comum entre eles. Conforme Hermann, “a subjetividade, que se constitui pela intersubjetividade, está dependente da inserção de sujeitos num mundo compartilhado, onde há saberes e normas que são acordadas e regulam nossas ações”. (1999, p. 82)

De outro modo, sabe-se que a educação pode ser tomada tanto pelos influxos da racionalidade comunicativa quanto da racionalidade instrumental, mais precisamente na esfera das sociedades modernas causando certa tensão desses tipos de racionalidade no âmbito

educacional. Habermas apresenta o conceito de racionalidade a partir daquilo que se denominou, através dos seus estudos, de “virada pragmático-linguística” (1990, p.78). Deste modo, destaca dois tipos de racionalidade, quais sejam: cognitivo-instrumental e comunicativa:

Quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de *racionalidade cognitivo-instrumental* [...] ela traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Por outro lado,

ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade. [...] esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012a, p. 35-6).

A primeira designa a capacidade de manipulação instrumental sobre um determinado contexto sob o jugo de um pensamento mecanicista; a segunda leva em conta o entendimento comunicativo decorrente da intersubjetividade dos sujeitos, onde a linguagem realiza um papel fundamental entre os envolvidos nesse processo. Tais aspectos representam condições sob as quais se institucionalizam determinados sistemas de ensino e de como incide a ação destes no processo de ensino-aprendizagem, bem como na práxis educativa conforme as esferas do mundo da vida e do sistema.

Em seu texto *Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica* Goergen, após analisar o conceito de sociedades de Habermas, afirma que “a modernização capitalista efetua a dissolução das formas de vida tradicionais, sem preservar sua substância comunicativa” (2003, p. 61). Isto é, o desenvolvimento das sociedades modernas e as céleres mudanças que nela ocorrem faz com que os elementos atinentes ao mundo da vida fiquem subjugados aos

mecanismos do sistema. Assim, há uma nova forma de organização da sociedade que sob o escudo do capitalismo apoia-se em resultados imediatos, precisos e de controle, dito instrumentalizado, distanciando cada vez mais das bases de sustentação que outrora foram das relações entre os sujeitos, conduzido pelo entendimento, ou seja, à interação linguística entre os participantes dos atos de fala. Conforme Goergen, “há um distanciamento entre *sistema* e *pessoa* que provoca uma profunda desconexão entre as referências de sentido próprias à ação ajustada ao sistema e às estruturas de sentido e motivação da pessoa” (2003, p. 62). De todo modo, segundo Goergen (2003), para Habermas, mesmo que o entendimento tenha se minimizado dentro do espaço das ações formalmente organizadas do mundo sistêmico, este processo não é irreversível, pois a subsistência dos meios de controle, como dinheiro e poder necessitam do estribo institucional no mundo da vida, caracterizando um processo dialético entre sistema e mundo da vida.

Na arena atual da práxis pedagógica coloca-se o desafio de superação da racionalidade dos sujeitos mediante a qual se estabelece a relação destes com o mundo sob os auspícios da relação sujeito-objeto, isto é, ações submetidas à razão instrumental contemporânea a qual visa atingir determinados fins estratégicos e, em detrimento a esta o agir comunicativo, ou seja, fomentar frente às injunções sistêmicas as relações sujeito-sujeito que podem concretizar-se através da prática dialógica. Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem, onde o entendimento faz-se necessário para o desenvolvimento da intersubjetividade, isto é, da relação sujeito-sujeito, só é viável pelos princípios da ação comunicativa.

2 – Paulo Freire: diálogo e educação

Para Paulo Freire o homem se constitui através do diálogo reflexivo que estabelece com as coisas de seu meio. Na sua obra denominada *Pedagogia do Oprimido*, Freire, já no primeiro capítulo, elucida o homem como um ser histórico e inconcluso, que por se saber inconcluso, percebe-se igualmente finito.

Pode-se notar no atual contexto da educação contemporânea, marcada ainda por fortes traços de exclusão social, a exigência de uma problemática que “nos desafia a pensar alternativas para caminharmos em direção a uma Pedagogia da esperança” (ZITKOSKI, 2010). O próprio Freire defende na sua obra *Pedagogia da esperança* que

A imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para a sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. (FREIRE, 2014b, p. 56).

Sabemos, no entanto, que não há conhecimento pronto, acabado, absoluto. Muito pelo contrário, há uma dinâmica de permanentes avanços e modificações, que acontece paulatinamente à prática educativa do educador sujeito pensante. Assim, se considerarmos que o homem se constitui ao longo de sua trajetória, podemos igualmente afirmar que a formação é um processo permanente e ininterrupto, portanto, substancial à trajetória dos educadores e educadoras da educação contemporânea, os quais visam à autonomia das suas ações, à qual não pode atingir seus fins sem deixar-se levar pelos traços marcantes da Pedagogia da esperança que se traduz numa “crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 2014b, p. 17).

Para melhor desenvolver uma práxis educativa pelo viés do diálogo é preciso considerar que “o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo para uma visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e problematizador” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). O diálogo situa-se, neste ínterim, como condição indispensável à prática educativa, exequível ao projeto de transformação social. Portanto, “dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). Nota-se que é na prática dialógica e dialética da vida concreta dos sujeitos pensantes que ocorre a abertura destes para outro mundo possível, ou seja, a abertura para o novo, a busca contínua de novas e melhores condições e possibilidades do seu ser enquanto existente. É no aprender a dizer a palavra, como prefacia Ernani Maria Fiori na obra Pedagogia do oprimido, que o sujeito se descobre e redescobre a si mesmo, e é pelo diálogo que homens e mulheres constroem e reconstróem o mundo. Segundo Fiori,

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 [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FIORI, apud FREIRE, 2014a, p. 22).

O processo dialógico se dá pela dialeticidade dos sujeitos comunicantes, momento em que todos os participantes são convocados a manifestar sua opinião e tornar-se partícipe das

ideias e práticas que lhes são comuns e que os remete a tomar uma atitude. De acordo com as concepções de Freire, apresentadas por Fiori, o ser humano é um ser de práxis, pois tem a capacidade de transformar a realidade através da ação-reflexão. A prática da reflexão sobre a própria prática pedagógica pode gerar no educador e na educadora, além da necessidade de continuar aprofundando seus estudos e reflexões, uma relativa insegurança quanto a seu saber e seu desempenho. A dúvida e a insegurança farão parte do processo, o qual é dinâmico e por sua natureza não supõe concepções absolutas. Pode-se entender que os próprios quefazer do processo de ensino-aprendizagem, no aspecto investigativo, levará o professor a admitir esta possibilidade, por reconhecer-se e assumir-se sujeito em processo de formação e transformação.

Considerações finais

Compreende-se que os possíveis alcances pedagógicos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas perpassa a imbricação entre o mundo da vida e o sistêmico, respectivamente, de uma racionalidade comunicativa e instrumental. Portanto, exige-se o entendimento da educação em seu processo de organicidade através da interação, como ação constante entre sujeitos racionais capazes de se reconhecerem como partícipes dos processos argumentativos sempre falíveis numa dada realidade. Assim, este tensionamento entre os modelos pedagógicos interativos e os pertencentes a uma ação instrumental só podem ser superados em esferas onde a racionalidade comunicativa se justifica por uma pragmática intersubjetiva e emancipatória dos indivíduos imersos num contexto em comum.

A partir das reflexões de Freire, podemos compreender que a práxis educativa com base no conceito da ação dialógica, considerando, sobretudo, os aspectos da utopia, da esperança e da humanização se efetiva pelas ações dos sujeitos nela envolvidos direta ou indiretamente. As sociedades contemporâneas ocidentais caracterizam por contínuas mudanças e transformações que exigem igualmente uma nova postura nos quefazer docentes. Diante disso, persiste o desafio do constante diálogo, sobretudo, por meio de um agir comunicativo, através do qual se concretiza de forma eficaz a atividade teórica e prática dos educadores.

A reflexão que aqui apresentamos não responde a todas as questões que dizem respeito à práxis educativa na atualidade. Contudo, fez-se possível realizar um debate teórico a partir dos conceitos de agir comunicativo de Habermas e ação dialógica de Freire, considerando a vasta contribuição que de ambos os autores podem oferecer para melhor evidenciar e

compreender os quefazeres docentes. Percebe-se igualmente 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. Enfim, ambos os autores trazem a partir dos seus conceitos uma perspectiva emancipatória que desafia a um agir a um pensar constante que transcende a realidade atual e enfatiza modelos práxis educativas salutareis e que atendam as expectativas de todos os envolvidos.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

___ . *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

___ . *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

___ . *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

___ . *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1 p. 50-79, jan/jun.2003.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1990.

___ . *Teoria do Agir Comunicativo*. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

____. *Teoria do Agir Comunicativo*. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ROSA, Nilson Carlos da. *Habermas e o ofício docente como interação comunicativa*. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Passo Fundo, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. Paulo Freire & a Educação. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.