

## EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE COMUNICATIVA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

EDUCATION AND COMMUNICATIVE RATIONALITY IN THE INFORMATION SOCIETY

*Odair Neitzel<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Os alcances pedagógicos da filosofia de Habermas passam pela revisão do conceito de razão abordado pela Teoria do Agir Comunicativo. A interação entre os sujeitos que participam de um contexto educacional mediados pela linguagem viabiliza uma outra configuração do agir pedagógico. A formação do homem, que provém das experiências dos sujeitos em seus mundos, passa por processos de aprendizagem construídos objetivando o entendimento mútuo. Assim, o presente estudo discorreu sobre a ação pedagógica segundo a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas diante do contexto social da sociedade da informação e aprendizagem. A possibilidade dessa realização existe desde que os agentes em educação se disponham a seguir os pressupostos dos atos de fala na intenção de se entenderem sobre algo no mundo, que significa o compartilhar e o expor os significados de suas vivências e experiências na vida. Desse modo a educação poderá ter bom êxito no cumprimento de suas finalidades, na intenção de recuperar os valores de dignidade e justiça da vida humana.

**Palavras-chave:** Educação. Sociedade da informação. Habermas. Teoria do agir comunicativo.

### **ABSTRACT:**

The scope of educational philosophy Habermas pass through the revision of the concept of reason addressed by the Theory of Communicative Action. The interaction between the subjects participating in an educational context mediated by language enables another embodiment of pedagogical action. The formation of man, which comes from the experiences of the subjects in their worlds, involves learning processes built aiming at mutual understanding. Thus, this study discussed the pedagogical action according to the Theory of Communicative Action Habermas on the social context of information and learning society. The possibility exists that achievement since the agents in education are willing to follow the assumptions of speech acts with the intention to understand something about the world, which means sharing and exposing the meanings of their experiences and life experiences. Thus education can have success in the fulfillment of its purposes, intending to retrieve the values of justice and dignity of human life.

**Keywords:** Education. Information society. Habermas. Theory of Communicative Action.

## INTRODUÇÃO

Se nos detemos a observar, por alguns instantes, os espaços educacionais da sociedade contemporânea, como a sala de aula, o pátio das escolas, as ruas dos bairros e cidades em que se encontram inseridos os alunos, e simultaneamente o modo como estes alunos se relacionam com o mundo, é desafiador qualquer tentativa de delinear com precisão o perfil dos mesmos. Se tomamos então como parâmetro os alunos de outros momentos históricos ou somente de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ e docente na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Email: [odair.neitzel@uffs.edu.br](mailto:odair.neitzel@uffs.edu.br). Artigo recebido em 14/02/2014 e aprovado para publicação em 01/07/2014.

uma ou duas décadas atrás, ficaremos no mínimo espantados e estarecidos. São muitas as mudanças que se fizeram no contexto social e cultural. Esse contexto adentra a sala de aula junto com os estudantes, como bagagem e marca dessa nova geração.

Eles são muito diferentes. Comunicam-se pelas redes sociais, usam aparelhos portáteis com música, vídeo, jogos e, que além de proporcionar a comunicação e o entretenimento, tornou-se sinônimo de status e identidade pessoal. Esses alunos vivem o dia-a-dia de um mundo agitado, e trazem esse estilo de vida para os espaços escolares de tal forma que, se no passado eram necessárias metodologias e filosofias de ensino que os estimulasse a participar e expressar seus entendimentos, hoje a preocupação é muito mais com metodologias que estimulem a reflexão, a concentração e a atenção. E as razões estão no fato de que as crianças e adolescentes da sociedade contemporânea vêm à escola “pilhados” de informação, agitados, “elétricos”, sem paciência ou persistência para atividades que exigem deter-se por mais tempo e exigem um maior esforço mental.

É um fato a oferta massiva de informações e em quantidades incomensuráveis. Mas as leituras com profundidade também são menores. Ou seja, o que se faz, é na maioria das vezes, superficial, sem um aprofundamento ou uma reflexão. Na maioria das vezes as pessoas se satisfazem com a leitura dos enunciados ou “rótulos” e não se detendo e ocupando com o conteúdo.

Os educadores, da mesma forma, sentem essas transformações e são obrigados a mudar e a se adaptar a essa nova situação. Mesmo assim, muitos resistem às mudanças ou evitam usar tecnologias e acabam se fechando para essas mudanças. Em muitas situações, buscam proteger-se atrás de muralhas de metodologias tradicionais, apelando inclusive para autoritarismos na tentativa de concentrar as turmas.

Nesta complexa teia de mudanças, é evidente que o professor, como qualquer outro profissional na sociedade contemporânea, fique em dúvida sobre o seu real papel social e se vê, em certos momentos, sem compreender o sentido para o ser professor. O seu público já não se constitui de alunos vazios, que precisam ser preenchidos com transmissão de saberes e conteúdos. O professor é constantemente questionado acerca de qual é o seu papel e o que a sociedade espera ou não dele. Ele persegue a busca de um entendimento sobre a sua função e o que lhe cabe fazer, de como agir diante de situações em que escolas tornam-se uma espécie

de depósito de crianças e adolescentes “ativos”, com os quais em certas circunstâncias nem as famílias não conseguem lidar.

As mudanças tecnológicas na comunicação das últimas décadas, tem contribuído significativamente e com tamanha velocidade e impacto que provocaram profundas mudanças no jeito das pessoas se comportarem e agirem. Isso está relacionado com a massiva quantidade de informação, que mesmo desconstruídas, nunca estiveram tão acessíveis, ou melhor, disponíveis.

Essas mudanças têm como motivação e fundamento as transformações produzidas pelo mercado do consumo e pelo sistema político econômico neoliberal. Imanente a essas transformações estão os subsistemas do poder e do dinheiro, com um modelo de racionalidade estratégica. O mundo, numa dimensão mais ampla, da vida, da cultura, da convivência e das subjetividades, é reduzido a uma ingênua objetividade, projetada a corresponder às relações de produção da sociedade globalizada.

Tudo isso tem gerado questionamentos sobre o lugar da educação, seu papel e sua importância, a sua verdadeira missão. Qual poderia ser a forma mais acertada de atuar didática e metodologicamente. Qual filosofia seria a que mais adequada à nova situação para uma prática pedagógica que desenvolva o homem e assim, possa emancipá-lo e torná-lo autônomo. Como seria essa educação capaz de promover uma sociedade livre e digna.

## **SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Ao analisarmos a sociedade e seus problemas, automaticamente estamos construindo um referencial que nos serve de apoio para compreender os fatores que geraram certas limitações na educação contemporânea. Essas limitações tornam problemático o ofício de ensinar aos sujeitos as noções básicas, permitindo que estes possam situar-se social, humana e profissionalmente. Em muitas situações, a educação não tem tido sucesso em contribuir para o projeto de emancipar o ser humano, de promover a sua inserção no contexto do mundo, e assim auxiliar na sua realização e felicidade.

A sociedade contemporânea se sustenta em um sistema de relações que Toffler (1995)

chamou de *terceira onda* que, segundo ele, teria começado a se desenhar com a *Revolução do Conhecimento*. Nesse modelo social, completa Schaff, a individualidade é estimulada, fazendo surgir uma nova civilização, centrada na informação, simbolizada pelo computador e pela informática.

O que se constata com essas transformações centradas nas tecnologias da informação são profundas mudanças na organização da sociedade e na forma de interação social. A vida corre em ritmo acelerado, com ânsia e imediatismo. Importante observar que isso ocorrer com as pessoas de modo geral, independentemente de ser ou não consumidor, de ter ou não acesso às tecnologias, numa espécie de “arrastão social”<sup>2</sup>.

Todas essas transformações têm, inevitavelmente, produzido impactos na educação. Os estudantes e a sociedade em geral convivem com uma pluralidade de informações sobre os mais diversos temas e que implicam diretamente na prática pedagógica. Torna-se necessário repensar a educação para que a mesma possa se situar nesse contexto de diversidades e mudanças advindas do meio social. É preciso reestruturar os currículos, repensar a maneira como se lida com a informação.

Nesse contexto, a educação deixa seu lugar de guardiã universal do conhecimento e assume o papel de auxiliar as pessoas a desenvolverem capacidades que permitam interpretar, refletir e posicionar-se de forma crítica em relação à massiva quantidade de informação. Isso só para tornar evidente o que já se fazia visível há mais tempo, de que o ambiente educacional não é mais um espaço de exclusividade na transmissão de informações.

Podemos afirmar que a sociedade contemporânea se caracteriza pelo *aprender a aprender*. Isso não significa que as pessoas sejam impelidas a se tornar autônomas, a desenvolver-se de forma plena enquanto sujeitos sociais, já que este *aprender a aprender* está ainda relacionado a técnica, ou seja, basicamente encontrar ou localizar o dado mais úteis e precisos para as atividades econômicas. A necessidade de uma formação contínua “nos obriga a um ritmo acelerado, quase neurótico, no qual não se tem prática suficiente, com o que apenas consolidamos o aprendido e o esquecemos com facilidade” (POZO, 1996, p. 40).

---

<sup>2</sup> Ou seja, independentemente das pessoas terem ou não acesso a tecnologias informacionais, ele são levadas a mudar de comportamento, pois essas transformações não mudam os sujeitos como indivíduos singulares, mas é algo que transforma o coletivo.

Esta “intoxicação” informativa em certas situações dificulta o pensamento e a tomada de decisão, e conseqüentemente, aumenta a sensação de incerteza e insegurança. Essa dificuldade se apresenta inclusive quando se trata da própria identidade dos sujeitos, dificultando a inserção dos mesmos nos processos comunicativos e decisivos da sociedade. São muitas informações, que se limitam a instrumentalização dos sujeitos, dificultando o desenvolvimento de relações dialógicas e solidárias.

## **A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

Diante destas constatações mencionadas acima, é possível problematizar e fazer alguns apontamentos para se pensar a educação. É preciso entender que a sociedade da informação e suas peculiaridades são resultantes de processos históricos e de diferentes paradigmas<sup>3</sup>. Estas orientaram a produção e a cultura humana e estão na base dessa configuração social. A modernidade é o pano de fundo de muitas destas transformações. Com a predominância de um modelo de razão cognitivo-instrumental, trouxe como consequência o império dos princípios da disjunção, redução, abstração. Esses princípios reunidos em um paradigma que carrega o fardo das patologias de uma razão instrumentalizada, geraram uma inteligência cega, que destrói os conjuntos e as totalidades, isola e separa os objetos de seus ambientes.

Constituiu-se, assim, a visão de caráter analítico, de divisão do trabalho científico entre as ciências naturais e as ciências humanas, divisão que é posta em dúvida quando as mudanças, como a climática global, deixam de ser um tema exclusivo de físicos, químicos, geógrafos e meteorologistas e se tornam objeto de debate político e social.

Na sociedade contemporânea porém, configura-se um novo paradigma do entendimento humano a partir da virada pragmática da linguagem, que pretende fazer frente

---

<sup>3</sup> Bouffleuer (1998, p. 31) define os paradigmas do pensamento filosófico como aqueles “formados por uma série de pressupostos geralmente não muito conscientes, que se confundem como o modo de pensamento hegemônico de toda uma época, e até com o próprio entendimento do exercício do filosofar”. Habermas destaca dois paradigmas, a saber, o da filosofia da consciência ou do sujeito e da filosofia da linguagem. Ele argumenta que no modelo da razão cognitivo-instrumental o paradigmático é “a relação que o sujeito isolado mantém com alguma coisa apresentável e manipulável no mundo”. No modelo de uma racionalidade comunicativa o paradigmático é “a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa” (HABERMAS, 2012, v.1 p. 674).

ao paradigma da razão cognitiva-instrumental. A *guinada pragmática da linguagem*<sup>4</sup> é o ponto de partida para um estilo de pensar que vai além de uma razão técnica e instrumental. Configura-se a partir dela a perspectiva crítica de pensar, denunciando as patologias presentes no modelo moderno da razão subjetiva (BOLZAN, 2005, p. 78–84; OLIVEIRA, 1996, p. 117–118).

A perspectiva inaugurada com a virada linguística esteve na base da concepção da racionalidade comunicativa, forjada por Habermas na *Teoria da Ação Comunicativa*<sup>5</sup>. Esta serve de base para se pensar em uma ação pedagógica que potencialize a existência humana, a inserção social através da produção comunicativa de entendimentos.

O paradigma poderia ser expresso por “tudo é uma construção social e toda apreensão é uma questão linguística” (STRECK, 2005, p. 157). Ou seja, as práticas sociais, de significação da realidade, são sempre práticas comunicativas em função das necessidades da sociedade.

Na perspectiva habermasiana do agir comunicativo, a linguagem é entendida como instrumento de comunicação e coordenação social, fruto da pragmática do discurso e das ações coletivas, intersubjetivas, onde o enunciado linguístico é entendido como uma ação que modifica e altera o espaço em que é proferido, ou seja, é uma ação comunicativa. Assim a linguagem é tida como ação social e horizonte a partir de onde os indivíduos exprimem a realidade.

Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas constrói o conceito de *mundo da vida*, horizonte por meio do qual e sobre o qual pode acontecer a produção simbólico-social de ações linguisticamente mediadas. Esta é viabilizada através da concepção de *comunidade ideal de comunicação*, livre de interesses particulares de aspecto estratégico, que inviabiliza a ação comunicativa. Habermas pressupõe como condição essencial de comunicação a

---

<sup>4</sup> A guinada pragmática da linguagem se opera a partir da obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (WITTGENSTEIN, 1999).

<sup>5</sup> Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf, 18 de Junho 1929. Filósofo e sociólogo alemão, herdeiro da tradição da teoria crítica e do pragmatismo. É conhecido por suas teorias sobre a racionalidade comunicativa e a esfera pública. Na *Teoria da Ação Comunicativa* elabora o conceito de *ação comunicativa*, que trata de uma análise teórica e epistêmica da racionalidade como sistema operante da sociedade. Habermas contrapõe-se à ideia de que a razão instrumental constitua a própria racionalização da sociedade ou o único padrão de racionalização possível, e introduz o conceito de razão comunicativa. Para ver mais é possível ler o artigo de Alves (2009), que redige sobre a formulação do conceito de *razão comunicativa* na *Teoria da Ação Comunicativa*.

eticidade dessas relações, sendo que ao proferir um enunciado, os sujeitos cumpram as pretensão de sinceridade, veracidade, autenticidade e inteligibilidade de seus interlocutores (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 31–97). No agir comunicativo não há imparcialidade. O conhecimento não pode ser considerado neutro. Ele é resultado de entrelaçamento das diferentes dimensões do mundo da vida, com diferentes tipos de conhecimento, de caráter técnico, empírico, prático ou outros.

O *mundo da vida* é o espaço em que as pessoas agem comunicativamente, socializando-se com a cultura, integrando sujeitos. Ou seja, é o espaço em que ocorre uma coordenação social das ações. Diferente dos espaços dos *subsistemas*, em que a coordenação das *ações é estratégica*, sustentada em uma racionalidade instrumental<sup>6</sup>.

Na concepção de Habermas o espaço público é indispensável aos sujeitos para a discussão sobre os mais diversos temas a respeito do seu bem estar. Neste sentido ele se preocupa com algumas questões já apontadas pela teoria crítica da Escola de Frankfurt. Esta aponta entre outras coisas, a indústria cultural e seus produtos como uma das razões da alienação e despolitização. Habermas mostra como a concepção de ciência desacoplada da realidade, que não se concebe como resultante da práxis social e humana, seria um de seus principais problemas<sup>7</sup>. Segundo Habermas, isso está ligado à “interdependência crescente da pesquisa, da tecnologia e da administração governamental que vem transformando as ciências numa força primária da produção”(Habermas apud BANNELL, 2006, p. 30).

Assim, a colonização do mundo da vida pelos subsistemas do poder e do dinheiro e dos espaço das discussões democráticas, acaba se tornando espaço de ações estratégicas em torno da manutenção do poder. Habermas, como herdeiro da teoria crítica, defende a tese de que a coordenação das ações sociais deve ser orientada pelos interesses dos sujeitos inseridos no meio social, com ações que estimulem e potencializem projetos com a finalidade de emancipar o homem.

---

<sup>6</sup> O conceito de *subsistemas* de Habermas é apresentado como: “Interpretamos o capitalismo e o instituto estatal moderno como sistemas que se diferenciam do sistema de instituições, ou melhor, dos componentes sociais do mundo da vida pelos meios: ‘dinheiro’ e ‘poder’”(HABERMAS, 2012b, v. 2, p. 576).

<sup>7</sup> Esse diagnóstico que denunciava a cisão entre saber teórico e sua matriz materialista histórica foi apresentado pela primeira vez no ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica de Horkheimer em 1937, sendo que está servirá de inspiração para o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (HORKHEIMER, 1975).

## **EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE COMUNICATIVA**

Habermas não se ocupou diretamente com a educação, fato que sempre acarreta algumas dificuldades e responsabilidades para a tarefa de aplicar a ela seu pensamento. No entanto, o que se pretende é pensar a educação e principalmente a ação docente, pautada em uma racionalidade comunicativa, como contribuição na construção de uma educação, que possa fazer frente aos problemas causados pelo uso de uma razão de caráter reducionista e instrumental na sociedade da informação.

Pretendemos defender que o processo de aprendizagem e os sistemas educacionais são pilares sociais, através dos quais se constroem relações sociais. É sempre desafiador pensar as práticas pedagógicas, de uma educação que contribua na emancipação dos sujeitos frente aos processos instrumentais de racionalização da vida que, através da técnica e do conhecimento instrumental, esgotaram o ideal de emancipação humana e de formação de sujeitos capazes de tomar parte nos processos de decisão social e democrática.

A partir destas considerações contextuais, torna-se necessário pensar em uma prática pedagógica que considere a globalização tecnológica e suas consequências. Não se trata de tornar a ação pedagógica em uma prática de emprego de recursos tecnológicos, mas de considerar as transformações que a mesma opera em nossa sociedade e que acarretam implicações para a educação. Implica reconhecer que as tecnologias e a consequente midiaticização da sociedade, descentrou a escola como espaço de transmissão da informação por exemplo.

Assim, diante de uma sociedade com grande fluxo de informações, refletir sobre uma informação, mais que reproduzir, é um processo necessário. Educar assim implica em desenvolver aptidões e competências nos sujeitos para que possam assumir essa postura crítica. Se a perspectiva da educação é fomentar processos que promovam a emancipação do ser humano, os sujeitos precisam estar aptos a se entenderem com os outros sobre como empregar essas informações. Isso implica em uma prática pedagógica para além da resolução de fórmulas matemáticas, ou saber datas e nomes de personagens importantes da história.

Para tanto há a necessidade dos sujeitos estarem preparados para a interação e o



diálogo com os outros. Torna-se necessário que construam um entendimento dos sistemas normativos e de convívio social. É necessário que tenham capacidade de se entender com os outros e consigo mesmo, de encontrar o seu lugar na complexa dinâmica do mundo da vida. Segundo Savater (2005, p. 135), “[...] em quem está apreendendo deve-se potencializar a capacidade de perguntar e de se perguntar, inquietude sem a qual nunca se sabe realmente nada, mesmo que se repita tudo”.

Nesse sentido, uma ação pedagógica que se sustente numa racionalidade comunicativa pode trazer contribuições significativas. A educação não pode estar dissociada da produção cultural e saberes do contexto social em que se encontram os estudantes. O entendimento linguístico pressupõe que os sujeitos contribuam, cumprindo as pretensões de autenticidade, veracidade, inteligibilidade e sinceridade, apresentando suas significações, sentidos, saberes sobre o mundo (HABERMAS, 2012a, p. 31–57). A partir destas significações, os interlocutores estabelecem um horizonte comum, uma base que sirva de chão para a ação comunicativa, sob o qual constroem consensos e um entendimento acerca da vida. São confluências de sentidos, diferentes percepções sobre uma mesma realidade. Segundo Boufleuer (2011, p. 175), “podemos argumentar que em perspectiva de diálogo os sujeitos se encontram para falarem de suas percepções, manifestando sentidos já elaborados em sua experiência cotidiana”.

Trata-se de uma perspectiva ampliada do papel da escola como importante espaço de expansão do universo vivencial de seus alunos, proporcionando, pela inserção comunicativa dos alunos, a ciência de si como sujeitos históricos. O conhecimento técnico e as linguagens tecnológicas são recursos que podem auxiliar na formação quando fundados em uma racionalidade comunicativa e processos interativos, de sujeitos que buscam se entender sobre o mundo que os cerca. Na ação pedagógica de racionalidade comunicativa, os espaços pedagógicos tornam-se espaços do agir comunicativo, onde o educador assume o papel de garantir a participação dos sujeitos nas discussões, exigindo a participação dos sujeitos de forma que se possa constituir uma comunidade ideal de comunicação<sup>8</sup>.

O educador necessariamente é aquele que possui uma caminhada de vivências e significações sociais lhe permitem assumir o papel de educador e, assim, apresentar o

---

<sup>8</sup> Numa comunidade ideal de comunicação prevalece o melhor argumento em um processo discursivo.

conhecimento, a produção cultural humana construída no decurso da história humana. Afirma Boufleuer de que cabe “às gerações adultas, a iniciativa de contarem as suas histórias, não como histórias a serem repetidas ou imitadas, mas como referências ou possíveis inspirações para os que necessitam trilhar o seu percurso existencial, fazerem a sua própria história”(2010, p. 143).

O consenso, porém, exige dos homens seguir os pressupostos do agir comunicativo, sendo impossível, para tal, a postura do educador que se põe como “ventríloquo”, dono da verdade, que fala sem refletir sobre o que está a dizer, ou seja, não

instiga o professor que fala como ventríloquo, que repete o discurso de outro, que fala como se sua vida não estivesse em questão nessa sua manifestação. Uma aula, portanto, só pode configurar-se como o testemunho da própria aprendizagem do professor, do que aprendeu e, ansiosamente, deseja reaprender, para o que conta com a atenção do aluno, com a sua manifestação por sim ou não, com a sua objeção ou assentimento (BOUFLEUER; FENSTERSEIFER, 2010, p. 264).

A docência, portanto, vincula-se à educação escolar numa perspectiva de otimizar aprendizagens, compreendidas como elaboração de sempre novas e mais ricas percepções, testadas na interação comunicativa, tendo como fundo o mundo da vida.

[...] quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Em nossos mundos de vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma (HABERMAS, 1993, p. 105).

O espaço comunicativo é, pois, o espaço das relações, apoiadas no entendimento e na solidariedade, e cabe ao educador manter este espaço comunicativo de inserção dos interlocutores, garantindo-lhes a oportunidade de participação na comunidade de comunicação. As razões ali produzidas estarão necessariamente fundadas na linguagem, na contextualização dialógica que os agentes linguisticamente competentes manifestam e apresentam em suas percepções de mundo, com ímpeto de serem verdadeiros quando interagem numa discussão.

Desta forma, a perspectiva habermasiana valoriza o indivíduo, seu potencial criativo ligado ao repositório de significações de sua personalidade, que interage com os outros, buscando entender-se com estes sobre o que podem ser os objetos ou agir sobre eles sem

nunca ser confundido com eles. Cada ato de comunicação ou manifestação dos interlocutores sobre suas percepções, sobre o seu saber ou percepção do objeto do qual partilha a comunidade de comunicação, constitui um ato de originalidade, de criação, pois altera o saber, altera os participantes da ação comunicativa e sua percepção do mundo num constante movimento de recriação do mundo.

No dizer de Assmann, alinhando-se a aspectos do agir comunicativo,

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O ‘produto’ da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem* [...], e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão. [...] A educação só consegue bons ‘resultados’ quando se preocupa com gerar experiências de aprendizagem e criatividade [...] (ASSMANN, 1998, p. 32).

É necessário, portanto, dar voz ao outro. O educador deve, de certa forma, garantir que os interlocutores, envolvidos no agir comunicativo, tenham a possibilidade de se expressar, de manifestar sua percepção embasada na razão comunicativa, tendo por pano de fundo o mundo vida. A promoção da emancipação racional daqueles que são “sujeitos, falantes, agentes e sabedores competentes” (HABERMAS, 1990, p. 278) só poderá ocorrer pelo desafio que lhes é colocado no encontro comunicativo.

Este prevê o desenvolvimento da racionalidade crítica que se apresenta pelo emergir de uma consciência que se compromete com o mundo social. Nessa condição, esta consciência estará preocupada em encarar os saberes colocados ao debate com um olhar contextualizado e comprometido criticamente em relação aos modos de pensar, de viver e de agir. A capacidade crítica só poderá resultar da ação comunicativa, que leva em consideração a presença e importância dos outros, porque o sucesso “[...] que se estende para além da mera compreensão daquilo que é dito depende da concordância racionalmente motivada do ouvinte” (HABERMAS, 1996, p. 107).

Através de uma postura crítica será possível olhar os saberes como provisórios, não podendo se adotar os saberes por verdades acabadas, isentas de crítica ou revisão, pois “o que é aceito como racional aqui e agora pode se evidenciar como falso, sob condições epistêmicas melhores, diante de um outro público e contra objeções futuras” (HABERMAS, 2002b, p. 106).

Diante de um operar pedagógico comunicativo, é necessário que os educadores

reflitam o fato de que, educar não é uma ação de acúmulo de conteúdos ou de memorização de conceitos. Na sociedade contemporânea deve-se levar em consideração a quantidade de informação com a qual os alunos entram em contato diariamente, tornando a simples memorização de informações e conteúdos algo sem sentido.

Segundo a proposição habermasiana, não se poderá aderir acriticamente aos objetivos determinados por outros. A pretensão de validade precisa ser resgatada e, nesse sentido, a sala de aula não pode prestar-se às lições de reprodução, da exposição não dialogada, da exigência de acumulação de conhecimento.

Essa perspectiva é também destacada por Dias Sobrinho:

Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 3).

Da mesma forma é preciso repensar o espaço virtual, presença marcante da sociedade contemporânea, como instrumento de produção e interatividade, em esforço para transformar o espaço virtual em ferramenta de agir comunicativo. É preciso superar os medos e resistências a esse instrumento, educando e criando meios para tornar proveitoso as práticas pedagógicas.

## CONCLUSÃO

Ao finalizarmos essas reflexões, cabe aqui ainda uma palavra de esclarecimento. Por mais entusiastas que sejamos em relação às possibilidades que se abrem no campo educacional a partir da razão comunicativa, temos ciência de que a realidade se mostra com “cara feia”. Isto porque a razão moderna, na forma como ela se apresenta – o problema não está na razão moderna – insiste na descaracterização do humano em todas as suas formas e na coisificação da vida. Mudar essa realidade exige outra racionalidade. E esse processo não se mostra tão simples e tão imediato, até porque, segundo Habermas “[...] muitos agem estrategicamente por oportunismo ou [...] as tomadas de posição de sim ou não são frequentemente determinadas por outros motivos que pelos melhores juízos” (HABERMAS, 2002, p. 68).

Podemos assim afirmar, diante do exposto, que a racionalidade comunicativa se apresenta com potencial para embasar a pretensão de resgate do humano numa perspectiva integral, não apenas na educação, mas também nas demais instâncias da vida em sociedade.

Na conjuntura atual, com as políticas educativas definidas pelo estado e geralmente voltadas para a formação para o mercado, é perceptível a normatização das instâncias do mundo da vida com perdas para a emancipação do sujeito no processo educativo, bem como nas demais esferas da vida humana. Acentuam-se os processos de controle e de centralização, ficando a educação atrelada ao sistema – estado e mercado.

Considerando isto, concordamos com Santos (2000, p. 30) ao observar que “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade”. Diante dessa constatação, o autor conclui que “[...] esse é um desafio a ser enfrentado” (ibid).

Com a chegada da modernização, as sociedades industriais passaram a atuar segundo a racionalidade instrumental, que se define pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir fins propostos, ou até mesmo pela escolha de alternativas estratégicas para chegar aos objetivos traçados.

Essa racionalidade define seus próprios valores, derrubando normas de convivência antes estabelecidas, ajustando seus princípios aos fins próprios. Colocando-se como neutra em relação a valores, rejeita todas as questões sociais que não se enquadram na perspectiva da relação meios-fins, sob o argumento de que não dizem respeito à economia e à eficácia dos meios, sendo, portanto, irracionais.

É preciso continuar a lida por uma educação, “para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções”(SANTOS, 1996, p. 17–18).

Esse clamor é percebido por Habermas ao promover a retomada da razão nos moldes de uma racionalidade comunicativa, tendo na *linguagem* o seu elemento mediador. Ele situa a reflexão nas condições materiais e históricas da vida, no sentido que a linguagem –

especificamente os pressupostos pragmáticos da comunicação, que são as condições da possibilidade de falar e agir – faz parte destas condições materiais e históricas. Dessa forma, Habermas trabalha pela inclusão de todo indivíduo, pois o mundo da vida compartilhado intersubjetivamente é que vai determinar a validação das proposições pela utilização do melhor argumento, no uso livre da linguagem.

Neste sentido, a educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem como sujeitos, mas de se encontrarem como tais. Esse encontro, segundo Habermas, só é possível pela aceitação do outro enquanto ser que tem direito de falar e agir, de manifestar e argumentar a partir de seu mundo da vida: “as relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto” (HABERMAS, 1990, p. 15).

Requer-se, portanto, que se opere uma mudança em relação ao enfoque da educação no que diz respeito ao sentido da formação e da própria ação docente. Os determinantes externos se colocam com força, acarretando implicações em relação ao professor e seu modo de gerir o conhecimento no âmbito da sala de aula. Do mesmo modo as instituições carecem vencer as determinações do pensamento econômico, buscando nas relações sociais condições válidas para a sua atuação livre e sustentável.

Educação não pode ser reificada, pois lida com seres humanos, indivíduos que não são coisas para serem manipulados. É contra a “coisificação” do indivíduo que Habermas trabalha. Segundo ele, é preciso trabalhar pela sua melhor condição política, tendo competência para atuar no seu meio de modo a considerar os demais com os mesmos direitos.

Como observa Santos (2000, p. 30), o conhecimento que se deseja tem a característica de não ser indiferente à diferença. Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir na consideração das diferentes vozes da razão e diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes e da revisão dos posicionamentos ou das verdades ditas.

Desse modo, a educação terá sucesso no cumprimento de seus fins, promovendo o desenvolvimento do ser humano de modo integral com dignidade. Habermas, através da perspectiva de uma racionalidade comunicativa, aponta para um caminho que possibilita

ressignificar a vida humana e a educação, retirando desta o sentido de mercadoria que lhe é atribuído por uma sociedade tecnicista e pautada no êxito.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. S. Racionalidade e argumentação em Habermas. **Kínesis**, v. I, n. 02, p. 179–195, 2009.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BOLZAN, J. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- \_\_\_\_\_. Do aprender na experiência pedagógica. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Eds.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiésis, 2010. p. 135–146.
- \_\_\_\_\_. Reconhecimento e mundo comum: possibilidades do diálogo pedagógico. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 2, p. 271–281, 2011.
- \_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, P. E. A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 259–267, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Autonomia e avaliação. **Reencuentro**, n. 40, p. 1–12, ago. 2004.
- HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico estudos filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. v. I
- \_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. II
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Textos Selecionados**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1975. p. 125–162.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

POZO, J. I. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza, 1996.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2005.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.