

## TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA E NEOMODERNIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Francisco Kennedy Silva dos Santos<sup>1</sup> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4431-5632>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil\*

*Artigo recebido em 23/09/2023 e aceito em 10/12/2023*

### RESUMO

O presente artigo procura contextualizar a neomodernidade enquanto paradigma para construção epistemológica da Educação Geográfica, tendo como ponto central uma reflexão situada da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a intersubjetividade, que constituem elementos fundantes para a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade e se colocam como campo de desafios e possibilidades para situar o ensino de geografia diante dos novos signos do presente. Diante deste desafio, elegemos as pesquisas tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” de caráter bibliográfico para dar suporte a nossas intervenções. A partir da proposta habermasiana, que chamamos aqui neomoderna, visualizamos uma educação geográfica que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada linguisticamente possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura e que na vivência destas atividades garantam o espaço para afirmação das identidades pessoais.

**Palavras-chave:** modernidade; neomodernidade; racionalidade; educação geográfica.

### THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION AND NEOMODERNITY IN THE LIGHT OF GEOGRAPHIC EDUCATION ABSTRACT

#### ABSTRACT

This article seeks to contextualize neomodernity as a paradigm for the epistemological construction of Geographic Education, having as its central point a situated reflection on Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action and intersubjectivity, which constitute fundamental elements for understanding teaching work in contemporary times and are placed as a field of challenges and possibilities to situate geography teaching in light of the new signs of the present. Faced with this challenge, we chose “state of the art” or “state of knowledge” research of a bibliographic nature to support our interventions. Based on the Habermasian proposal, which we call neomodern here, we envision a geographic education that, in the collective effort of linguistically mediated learning, enables its subjects to have a cognitive-

\* Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. Bolsista de Produtividade do CNPQ. Email: francisco.kennedy@ufpe.br

instrumental mastery of activities linked to culture and that in the experience of these activities guarantees the space for the affirmation of personal identities.

**Keywords:** modernity; neomodernity; rationality; geographic education.

## **TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA Y NEOMODERNIDAD A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA**

### **RESUMEN**

Este artículo busca contextualizar la neomodernidad como paradigma de construcción epistemológica de la Educación Geográfica, teniendo como punto central una reflexión situada sobre la Teoría de la Acción Comunicativa y la intersubjetividad de Jürgen Habermas, que constituyen elementos fundamentales para comprender el trabajo docente en la época contemporánea y se sitúan como un campo de desafíos y posibilidades para situar la enseñanza de la geografía a la luz de los nuevos signos del presente. Ante este desafío, elegimos investigaciones de tipo “estado del arte” o “estado del conocimiento” de carácter bibliográfico para sustentar nuestras intervenciones. A partir de la propuesta habermasiana, que aquí llamamos neomoderna, imaginamos una educación geográfica que, en el esfuerzo colectivo del aprendizaje mediado lingüísticamente, permita a sus sujetos tener un dominio cognitivo-instrumental de actividades vinculadas a la cultura y que en la vivencia de estas actividades garantiza el espacio para la afirmación de las identidades personales.

**Palabras clave:** modernidad; neomodernidad; racionalidad; educación geográfica.

### **INTRODUÇÃO**

Os objetivos gerais da educação geográfica na contemporaneidade se colocam na perspectiva de uma integração socioespacial em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais; estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. Neste cenário rizomático, a racionalidade comunicativa mostra-se atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas no mundo da vida: tradições culturais; solidariedades sociais; identidades pessoais.

O desafio de ensinar é o desafio de uma profissão de constituição de sujeitos e produção de saberes, portanto a concepção de conhecimento não se incide e se reflete em tudo o que “se ensina e se aprende”, mas em tudo que intervém como fundamentação, organização e orientação desse ensinar e aprender ou dessa prática educativa.

A perspectiva que aqui me apoia-se em Bouffleur (2001) que defende a tese de que a educação, para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar a solidariedade e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus agentes como uma ação comunicativa. “A recorrência a uma linguagem voltada ao entendimento é, por assim dizer, a condição *a priori* de possibilidade da própria existência

educativa” (p.71). Com isso o grau de racionalidade comunicativa encarnado nos processos e conteúdos da educação se torna parâmetro crítico de todo o processo educacional.

Este trabalho pretende contextualizar a(s) racionalidade(s) que movem a Educação Geográfica em tempos de incerteza, tendo como ponto central uma reflexão situada da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a intersubjetividade, que constituem elementos fundantes para a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade e se colocam como campo de desafios e possibilidades para situar o ensino de geografia diante dos novos signos do presente.

Pouco de se tem de trabalhos de investigação na área de ensino de geografia ou que retratem a Educação Geográfica que elejam a Teoria da Ação Comunicativa como referencial teórico-metodológico e campo epistemológico e ontológico para compreensão e entendimento dos elementos constituintes das diversas dimensões que envolvem o trabalho docente, portanto que busquem nesta teoria um campo de possibilidades para compreensão dos signos do presente ou meio mediático do entrelaçamento das categorias centrais da ciência geográfica e os processos de aprende a apreender e ensinar.

Adoto, de forma geral, o conceito de ação comunicativa à luz de Habermas (1989) enquanto mecanismo que permite estabelecer relações interpessoais no âmbito de uma sala de aula, portanto da gestão da sala de aula e conseqüentemente da gestão da matéria de ensino. Assim, veremos como os princípios de uma coordenação comunicativa das ações se aplicam às interações professor-aluno, enfatizando fundamentalmente as requeridas para tal.

Neste sentido, o agir pedagógico realizado de forma sistemática, consoante Bouffleur (2001, p. 82), realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: “ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas”.

## **A RECONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE: DE OLHO NO NEOMODERNISMO**

Muitos autores têm se mobilizado em torno do polêmico esgotamento do projeto da modernidade, alguns já desfraldando a bandeira da pós-modernidade, outros resistem e se empenham na tentativa de avaliar a existência ou não de uma ruptura com a modernidade. Este

último posicionamento citado é, precisamente, o caso de Rouanet, o qual, valendo-se do pensamento habermasiano, levanta uma série de argumentos no sentido de mostrar que à "consciência de ruptura", não corresponde uma realidade efetiva, o que poria por terra a tese de que estaríamos vivendo um período pós-moderno. Acompanhemos então seu raciocínio, pois é a partir dele que se coloca a perspectiva de neomodernidade.

Embora Rouanet (1987) tenha se esmerado em mostrar a inexistência de ruptura, tanto na dimensão social quanto cultural, da modernidade, é inegável, no seu entender, a existência de uma "consciência de ruptura", a qual ele procura decifrar, tendo em vista o forte apelo de críticos que acreditam estarmos vivendo uma guinada histórica análoga à que introduziu a modernidade. A esta são atribuídos, consoante Giddens (1991), todos os males – ameaça de aniquilação atômica, fanatismos religiosos e políticos, degradação dos ecossistemas – o que leva a um desejo de ruptura que se acredita concretizado ou em processo de concretização e que se traduz no prefixo pós, o qual tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) que de articular o novo (o pós-moderno).

Habermas (1992) afirma que a modernidade é um “projeto inacabado”, que precisa ser corrigido e completado, e que a "fuga para a frente" proposta pela pós-modernidade não é a melhor saída. É na própria modernidade que encontramos os padrões normativos que nos possibilitam comparar o existente com o desejável, ou seja: criticar a modernidade real com os critérios da modernidade ideal – a que foi anunciada pelo Iluminismo, com sua promessa de auto-emancipação de uma Humanidade razoável, o que é a essência do ser moderno como aponta Rouanet (1993).

Rouanet (1987) propõe, em contraposição ao pós-moderno, o que ele denomina “neomoderno”, o qual teria como tarefa

[...] buscar no arquivo morto da modernidade o sentido autêntico da modernidade; significa contestar a modernidade atual em nome da modernidade virtual; significa opor a todas as fantasias pós-modernas a exigência de um programa inflexivelmente moderno, como única forma de concretizar as esperanças sedimentadas no projeto da modernidade (ROUANET, 1987, p.270).

A consciência neomoderna ao aceitar o processo de desencantamento do mundo, que libertou o homem da tradição e da autoridade, recusa as propostas de regressão pré-moderna, sejam elas promovidas por seitas orientais ou novos fundamentalismos. Da mesma forma refuta os obscurantismos e as hostilidades que correntes pós-modernas dirigem à ciência, embora entenda não ser o "jogo de linguagem" da ciência moderna, modelo para o conjunto da sociedade.

Sem interferir na pragmática do discurso científico, a sociedade deve, no entanto, definir as grandes linhas da política científica.

Diz Rouanet (1986, p. 94):

Se for preciso criar uma bandeira capaz de se opor à do pós-moderno diria que essa bandeira é a do modernismo crítico, do modernismo radical, ou – porque não?– do neomoderno. Agrada-me o caráter um tanto pleonástico da expressão, e mesmo a vulgaridade do prefixo.

Com a crise do pensamento metafísico, que se organizou e se fundamentou em torno da ideia da unidade de um sistema único, tanto para a Filosofia como para a própria Ciência, começa-se a questionar os fundamentos sobre os quais a modernidade se estruturou tendo como referencial a grande reflexão da Teoria Crítica.

A primeira teve como principal articulador Horkheimer, cujo objetivo foi promover um debate e buscar a superação do pensamento cartesiano pelo marxismo, ou seja, realizar o confronto entre teoria tradicional e teoria crítica; a segunda caracteriza-se pelo debate entre Popper e Adorno, representando, respectivamente, o positivismo e a dialética; e a terceira foi marcada pela contribuição de Habermas ao estabelecer um confronto entre a razão sistêmica e a razão comunicativa ou dialógica. Entretanto, a grande mudança de paradigma vai ocorrer quando da passagem do paradigma metafísico da consciência, ainda não superado por Horkheimer e Adorno, por uma teoria da intersubjetividade comunicativa proposta por Habermas. (MARTINAZZO, 2005, p.147).

Martinazzo (2005) destaca que alguns teóricos da Teoria Crítica apenas apontaram e denunciaram o estreitamento sentido e a dimensão destrutiva da razão levada ao exacerbamento pelo Iluminismo. No entanto, Habermas, ao contrário, aposta num sentido outro e ampliado de razão. Para este autor, a racionalidade instrumental, que possibilita uma ação dominadora e manipuladora do sujeito sobre os objetos e que, na modernidade, se transformou numa razão única, precisa ser redimensionada.

A racionalidade pretendida por Habermas inclui o conceito de ação comunicativa, um sentido mais amplo de razão, que não se restrinja tão somente a uma relação estratégica entre sujeito-objeto, mas a uma relação de entendimento entre sujeitos: razão comunicativa.

O esforço empreendido no sentido de reconstrução da modernidade passa por uma revisão da questão do conhecimento e principalmente pelo abandono do paradigma mentalista, fundado na autoconsciência individual, apontando para o paradigma da razão comunicativa, onde o *medium* universal é a linguagem, como nos apresenta Habermas.

As ciências reconstrutivas, base metodológica da teoria habermasiana da evolução social representa o esforço teórico de reconstrução concreta e sistemática de um saber implícito (pré-teórico). Tomando a distinção feita por Gilbert Ryle, podemos falar de uma passagem de um

*know how* a um *know that*, ou, o tornar explícito um saber implícito. É isto que possibilita a transformação das estruturas proposicionais contidas nas ações teleológicas em enunciados linguísticos que se inserem então no âmbito intersubjetivo da argumentação.

Embora existam alguns pontos de concordância entre Habermas e os pós-modernos quanto à crise da modernidade, de maneira nenhuma podemos enquadrá-los em uma mesma perspectiva de resolução desta crise. Se aqueles despedem-se da modernidade ao realizarem a crítica do iluminismo, Habermas vale-se desta crítica para empenhar-se em um esforço de reconstrução da modernidade, agora não mais alicerçada no paradigma do sujeito, esteio da razão monológica, mas no paradigma da intersubjetividade.

Habermas, como todo iluminista, é, segundo Stein (1991), um homem da teoria do conhecimento, entendida esta não mais no sentido clássico, mas enquanto preocupação com um amplo espectro de temas através do reconhecimento intersubjetivo, o espaço do “outro” (WHITE, 1995, p.84).

A racionalidade comunicativa está contida implicitamente na estrutura da fala humana, pois tal como afirma Habermas (1997, p.144) “com a primeira proposição expressa-se inequivocamente a intenção de um consenso comum e sem restrições”. Habermas constrói esta noção de racionalidade comunicativa para contrapor-se ao relativismo, pois, embora concorde com Popper quanto à ausência de fundamentos universalmente válidos do conhecimento, afirma que “processualmente, os cânones da racionalidade – isto é, o modo de chegar a conclusões com garantia – são os mesmos onde quer que seja” (GIDDENS, 1992, p.168).

A razão crítica continua sendo para Habermas, como o foi para os iluministas, o instrumento para o exercício de crítica da razão, e é embebido neste espírito que ele se propõe a rever o conceito clássico de razão, afinal depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios a fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão (ROUANET, 1987, p.12).

A constituição deste "novo racionalismo" exige um processo de "reconstrução da modernidade", projeto no qual se empenha Habermas, na tentativa de fornecer uma saída para a

crítica ao iluminismo sem despedir-se do projeto por este fomentado. Neste novo paradigma, a racionalidade perpassa os procedimentos argumentativos de protagonistas empenhados na busca de entendimento, os quais se referem tanto ao mundo objetivo das coisas, ao mundo social das normas, como ao mundo subjetivo das vivências e emoções.

Temos assim um conceito processual de razão, pois racional não são as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que são produto de um processo argumentativo, no qual o consenso é alcançado “sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos” (ROUANET, 1987, p.13-14).

Esta concepção processual de racionalidade de Habermas deixa de considerar a racionalidade em seus aspectos puramente estratégicos e instrumentais – em que o racional diz respeito somente à escolha de meios para consecução de fins pretendidos – para dar atenção aos aspectos ético-normativos e estético-expressivos.

Para Habermas (1987), a mesma modernidade que tornou possível a racionalidade comunicativa, emancipando o homem do jugo da tradição e da autoridade, estabelecendo como critério de verdade (mundo objetivo), de justiça (mundo social) e veracidade (mundo subjetivo), a força do melhor argumento, gerou a autonomização do Estado e da economia, os quais incorporados à esfera sistêmica, regem-se pela razão instrumental. Esta, por sua vez, dispensando a coordenação comunicativa das ações, impõe uma coordenação automática, o que leva a uma crescente perda de liberdade à medida que a vontade dos indivíduos não é considerada. A intersubjetividade comunicativa do mundo vivido resiste, no entanto, aos avanços do sistema, garantindo assim a sobrevivência da razão (ROUANET, 1987, p.14).

Convencida de que a razão é sempre crítica, pois seu meio vital é a negação de toda facticidade, e o irracionalismo é sempre conformista, pois seu modo de funcionar exclui o trabalho do conceito, sem o qual não há como dissolver o existente, a filosofia, na perspectiva neo-moderna, é "implacavelmente racionalista", embora não mantenha, depois de Marx e Freud, a inocência do racionalismo iluminista, sabendo identificar a des-razão, e assumindo como tarefa o "desmascaramento da razão deturpada". Nessa tarefa, não se pode, sem cair no irracionalismo, exaltar "faculdades mais 'altas' que a razão, que deem acesso a verdades vedadas ao pensamento discursivo" (ROUANET, 1987, p.271-2).

Esta posição é compartilhada por Japiassú, pois, quanto à razão, diz ele,

[...] não temos escolha: devemos aceitá-la como nosso grande referencial, na ordem do conhecimento, não de nossa “salvação”. Claro que podemos e devemos redefini-la,

criticá-la e reorientá-la. Mas não podemos anulá-la nem tampouco resubmetê-la a nenhuma tirania exterior. Saber que não podemos mais crer na razão, não significa que “deixamos de crer”, que tenhamos nos desembaraçado da herança, mas que precisamos apreender a pensá-la e prolongá-la de outro modo (JAPIASSÚ, 1996, p.223).

A consciência neomoderna não renuncia ao projeto hegeliano de restaurar de alguma forma a unidade da razão pulverizada, cujos fragmentos – a ciência, a moral e a arte – foram tematizados por Kant em suas três críticas e vistos por Weber como as três esferas axiológicas cuja autonomização assinala o advento da modernidade. Ao mesmo tempo, está consciente de que esse projeto não pode permitir que as fronteiras entre essas esferas se apaguem numa indiferenciação pré-moderna, o que privaria o homem dos ganhos de autonomia proporcionados pelo processo de racionalização cultural. A razão é para ela a unidade desses três momentos, e não pode aceitar que um deles se arrogue o privilégio de representar a totalidade da razão como até certo ponto já aconteceu com a ciência, que hoje se confunde com a razão *tout court* (ROUANET, 1987, p.272-3).

Temos assim a neomodernidade como produto de uma reflexão que a modernidade realiza sobre si mesma, suas origens e desvios. Consciente de que o progresso material não implicou automaticamente maior liberdade, nem por isso a consciência neomoderna abandona a ciência e a técnica. Aprendeu com Marx e Freud a perceber o irracional travestido de razão, e como eles não renuncia à razão. Sabe também que a ameaça atômica não é uma fatalidade, buscando na práxis uma saída. Não se ilude com a promessa redentora da educação, mas sabe perfeitamente do poder esclarecedor que ela contém, e embora reconheça que a história não "anda sobre trilhos", não relega a história a um museu de ornamentos para o presente, buscando sim, como queria Benjamin, "salvar o passado do qual somos contemporâneos". E este passado para a consciência neomoderna é o Iluminismo. "É para nós que ele acena, querendo incorporar-se a nosso presente, para que suas esperanças truncadas possam realizar-se, resgatando e completando o projeto da modernidade" (ROUANET, 1987, p.273-4).

Para dar continuidade a este projeto, é preciso superar o impasse a que chegaram os críticos da modernidade, tais como Weber, Adorno e Horkheimer, os quais segundo Habermas (1987) confundiram o processo de modernização capitalista, baseado na razão instrumental, como sendo a própria racionalização da sociedade, o que os levou a buscar em espaços como carisma, arte e amor, respectivamente, a espontaneidade livre de reificação.

Habermas chama a si a tarefa de dar continuidade à teoria crítica da sociedade, a qual teria sido interrompida com a crítica da razão instrumental, mas para isso faz-se necessário, segundo ele, uma mudança de paradigma, o que implicará por sua vez um novo racionalismo.

Um novo racionalismo fundado em uma razão dialógica, a qual busca segundo Rouanet (1996, p.290-8) superar as patologias advindas, por um lado, do “culto da razão”, ou seja, o hiper-racionalismo, produto de uma razão narcísica que se julga soberana com relação a seu Outro (sagrado, cultura, história, pulsão), e por outro, do irracionalismo, produto de uma razão niilista que se deixa absorver por seu Outro e desaparece nele.

Habermas aponta quatro processos transformadores pelos quais passaram as sociedades nos últimos períodos da modernidade: “os processos de diferenciação (*Ausdifferenzierung*), de racionalização (*Rationalisierung*), de autonomização (*Autonomisierung*) e de dissociação (*Entkoppelung*)” (FREITAG, 1993, p. 28). Diferenciação foi a superação do pensamento unificado na religião da Idade Média.

A razão comunicativa, consoante Freitag (1993) é eliminada do processo, suprimindo a reserva de valores que permitiriam o questionamento e a discussão de princípios fundamentais como a verdade, a moralidade e a expressividade necessárias para a concepção de fins segundo o interesse da maioria.

A crítica centra-se no modelo de dominação da sociedade avançada que submete a individualidade à totalidade social, restringindo o agir a tal ponto que não resta outra saída senão aderir a essa sociedade. A adaptação a esse modelo representa a segurança e a garantia de que nenhum mal poderá ameaçar a sobrevivência do eu individual. Esse pressuposto iluminista, porém, acaba gerando um pavor, reduzindo tudo à necessidade de auto-observação, pois qualquer tentativa de sair desse modelo significa cair na 'pré-história'. No fundo, a razão se torna auxiliar do aparato econômico que abrange o capital, por um lado, e a força de trabalho, por outro (PIZZI, 1994, p. 27).

Essa discussão que sucedeu o esforço crítico da modernidade oportunizou o resgate da importância do conjunto que constitui o ser humano. Nessa reflexão ganhou destaque a sensibilidade e, a partir dela, a emocionalidade. Recuperou-se a visão de que o ser humano é um todo e não fragmentado em partes distintas e separáveis. Mas o conhecimento e sua construção não prescindem da razão. Por isso fez-se necessário um novo enfoque para a modernidade. Rouanet o denominou neomodernidade como apontado no início desta discussão:

O que é o neomoderno? Ser neomoderno significa buscar ao arquivo morto da modernidade o sentido autêntico da modernidade; significa contestar a modernidade atual em nome da modernidade virtual; significa opor a todas as fantasias pós-modernas a exigência de um programa inflexivelmente moderno, como única forma de concretizar as esperanças (truncadas, parciais ou traídas) sedimentadas no projeto da modernidade (ROUANET, p.1986-94).

Este novo paradigma, centrado na linguagem intersubjetiva de diferentes sujeitos, possibilita a retomada para a comunidade das questões da justiça, do dever, da verdade e da liberdade. Neste paradigma da linguagem, a racionalidade comunicativa se efetiva por meio de

uma ação comunicativa na qual se elaboram estruturas capazes de dar um sentido comum aos sujeitos comunicativos através do inter-relacionamento entre o mundo da vida e a teoria da sociedade via sistema. Para Habermas (1990), o complemento do mundo da vida é o sistema. Ele cria esse conceito para falar das estruturas que formam e reproduzem a sociedade no seu nível material e institucional.

O mundo do sistema pode ser considerado como o mundo formal, das regras, das leis, das normas, ou seja, um mundo artificial criado pelo homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza. É um mundo construído a partir de um determinado paradigma dominante em uma dada época, em que toda organização social, política, econômica e cultural está moldada a partir deste paradigma. Ele se reflete na organização da sociedade, na educação, na abordagem científica e na tentativa de controle do mundo da vida. O mundo da vida é o lugar das relações sociais espontâneas, das reais necessidades dos sujeitos, seus sentimentos e percepções, dos vínculos estabelecidos com seus semelhantes, um nicho pré-científico, intuitivo, não tematizado e inquestionável.

Podemos perceber que o mundo da vida é um conceito que faz parte e completa a ação comunicativa. É o espaço onde se constrói a razão comunicativa, a partir das relações intersubjetivas entre os sujeitos.

[...] enquanto o falante e o ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro do horizonte do seu mundo de vida comum e este continua a ser para os intervenientes como um pano de fundo intuitivamente conhecido, não problemático, indismembrável e holístico (HABERMAS, 1990, p.278).

Neste sentido, é evidente que o mundo da vida fornece subsídios para se chegar a um entendimento na ação comunicativa, ou seja, seria uma base de sustentação para que ocorra uma verdadeira ação comunicativa entre os homens, que carregam toda uma tradição cultural, um saber implícito, pré-teórico, uma linguagem própria, um conhecimento tácito.

O mundo da vida nos proporciona um grande aprendizado, pois é por meio das interações que estabelecemos com os outros que iremos direcionar nossas ações de modo racional. Por interação Habermas (1987) entende o *locus* da sociedade no qual as normas sociais se formam a partir da convivência entre sujeitos, pela comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social prevalece a ação comunicativa e a socialização dos participantes do mundo da vida, que estão diretamente ligadas às condições materiais. O conceito de mundo da vida ou mundo vivido, para Habermas, envolve um contexto em que os sujeitos comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos.

Ao elaborar a Teoria da Ação Comunicativa, Habermas parte de uma filosofia que trata do ser humano como sujeito dotado de linguagem, movido para a compreensão dos fatos. Pela comunicação, o sujeito se depara com as tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade, elementos que se interrelacionam de uma forma estreita.

O entendimento que Habermas tem do mundo nos leva a pensar a sociedade de forma mais ampla, articulada com a subjetividade dos sujeitos que dela partilham, numa relação dialética entre o mundo do sistema e o mundo da vida. As contradições vividas por esses dois mundos são apresentadas como condição de resistência dos sujeitos frente à desestruturação que o mundo do sistema pretende ao tentar controlar o mundo da vida, distanciando-se dele gerando insatisfações, miséria, submissão e violência. Pensar esses conflitos estabelecidos na sociedade nos remete a pensar a educação geográfica e, mais especificamente o ensino de Geografia, com vistas a compreendê-la nesse emaranhado de relações postas, quer no mundo da vida, quer no mundo do sistema.

## **NEOMODERNIDADE E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA REFLEXÃO ATUAL**

Ao refletirmos sobre a modernidade e uma nova racionalidade e suas características nos permite pensarmos a questão da educação sob este novo paradigma, que chamamos *neomoderno*. Isso torna-se necessário à medida que acreditamos que uma mudança de paradigma, tal como tem ocorrido com a concepção de racionalidade, implica mudanças no campo da educação.

Conforme Kunh (1987, p.13), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Este conceito tem sido usado com outros significados, como o faz Marques (1992), buscando caracterizá-lo como o conjunto de sentidos que uma época dá a seus conceitos. Acredito que a forma utilizada aqui está mais próxima deste segundo sentido.

Pensando o conhecimento como evoluindo por meio de revoluções paradigmáticas, e não por acúmulo, perceberemos que as mudanças, principalmente no que se refere à filosofia e demais ciências humanas, só ocorrem em períodos relativamente longos, e quem sabe por isso, tão difíceis de serem superados, permanecendo interpenetrados. Segundo Stein,

O paradigma filosófico não sai, num primeiro momento, através de seus representantes, de um universo relativamente fechado, e além disso, a difusão do paradigma filosófico segue uma maneira de irradiação específica da filosofia, que é o trabalho subterrâneo; o trabalho através de processos de difusão, através de uma espécie de porosidade que

se vai produzindo na interpretação do comportamento humano, das pessoas e na maneira de ver as coisas e o mundo (STEIN, 1993b, p.14)

Sob a ótica pós-moderna, esta situação de “evolução por mudança de paradigma”, não ocorre contemporaneamente nos moldes do que teria ocorrido quando da substituição da escolástica medieval pela racionalidade científica moderna, já que não se trata agora da substituição de uma meta-teoria, e mesmo cosmovisão, por outra, mas do esfacelamento da própria ideia de meta-teoria ou paradigma, e não sua substituição. À pretensão de universalidade da racionalidade, coloca-se, sob a perspectiva pós-moderna, a fragmentação irreversível dos “jogos de linguagem”.

Já sob a ótica habermasiana, ou neomoderna, esta crise tem como eixo e desenlace uma perspectiva de racionalidade que, em não cumprindo as promessas da modernidade, pelo caráter instrumentalista que esta racionalidade assumiu, precisa ser substituída por uma racionalidade comunicativa. Embora estas duas óticas assumam, de pontos de vista diferentes, sua postura crítica, parece não haver dúvida que,

A razão moderna que transformou o ser humano em múnada coisificada, regida, na sua forma de pensar, agir e de relacionar-se com a natureza e seus similares, por uma normatividade utilitarista, positivada “cientificamente”, continua servindo de parâmetro para a educação, a despeito das críticas (GOERGEN, 1996, p.22).

Esta crise tem proporcionado a convivência, nem sempre harmônica, de discursos os mais variados no interior da educação, disseminando dúvidas que atingem pilares tidos como fundamentais para o processo educativo, tais como o ideal de “formação”, herdeiro da “paidéia grega”, e o “saber”, instrumento central do “esclarecimento”.

Isto, sem dúvida, colocou limites às pretensões do processo educativo e à própria noção de revolução, redimensionando, por outro lado, o papel da tradição, no seio da qual, as mudanças devem ser tecidas. Assim, hermenêutica e teoria crítica reduzem distâncias, pois esta última tornou-se mais modesta em suas pretensões, embora não signifique o abandono de um projeto de transformações, as quais podem ser chamadas agora, livre do seu sentido pejorativo, de reformas.

Para os pós-modernos o saber perde não só a capacidade, mas a pretensão de constituir-se em saber totalizante, em sistema fechado. Para os que acreditam na possibilidade de uma modernidade reformada, chamados aqui neomodernos, o saber sistemático deve perder seu caráter totalitário, não porém sua pretensão totalizante, de universalidade, o que significa preservar a pertinência de noções como humanidade e racionalidade.

A questão não é de que o saber deva abandonar a busca de racionalidade, como querem os pós-modernos, mas saber que esta se constrói a partir de opções éticas. A escolha então por

buscar na racionalidade comunicativa o referencial de nossa intervenção pedagógica significa uma opção ética muito diferente daquela que orientou as práticas educativas na modernidade, ou seja, a racionalidade estratégico-instrumental, pois se esta parte de uma relação sujeito (professor) x objeto (aluno), aquela funda-se em uma relação sujeito x sujeito, na qual conhecer é entender-se sobre algo no mundo.

A relação educação e processo produtivo, por sua vez, caracterizou-se nas sociedades industriais, por limitar-se à instrumentalização da força de trabalho, ignorando na prática o discurso emancipatório da modernidade que legitimou a universalização do ensino. Hoje este discurso torna-se desnecessário, pois a legitimação advém da promessa de incorporação em um processo produtivo cada vez mais excludente, e que necessita não mais de repetidores mecânicos, substituídos já por robôs, mas de competências flexíveis, portadoras de uma “inteligência de navegação”.

A escola, como lembra Goergen (1996), “estimula o saber”, por um lado capacitando o aluno a produzi-lo, por outro, pela simples transmissão. O sentido que ela dá a essa tarefa advém de uma opção ética anterior e que diz respeito ao papel “funcional” do saber, ou de “contestação”, o que significa respectivamente o fechamento ou abertura de possibilidades de futuro. Em escolhendo-se a segunda,

A educação terá uma contribuição fundamental a dar neste sentido. Para isto ela deverá deixar de ser sistêmica, acrítica e instrumentalizadora. Um passo importante para isso será a reflexão crítica sobre seus pressupostos epistemológicos na perspectiva de uma nova racionalidade. O conceito de racionalidade deve tornar-se o centro de uma teoria crítica da educação (GOERGEN, 1996, p.27).

Neste sentido, a mudança de paradigma proposta por Habermas, de uma relação sujeito-objeto fundada na racionalidade estratégico-instrumental, para uma relação intersubjetiva fundada na racionalidade comunicativa, traz consigo a possibilidade de novos fundamentos para as teorias críticas da educação.

A Teoria do Agir Comunicativo, ao buscar na intersubjetividade sua fundamentação, supera a visão acrítica das teorias liberal-conservadoras e daquelas que fundam seu projeto na filosofia da práxis, isto porque ela oferece a possibilidade de um novo enfoque sobre a questão da dominação na atualidade, bem como da reformulação dos fundamentos normativos do projeto emancipatório à medida que rompe com a filosofia do sujeito. A potencialização da ação comunicativa não implica, porém, o abandono da ação instrumental.

A teoria crítica da educação que deriva do quadro referencial da teoria da ação comunicativa deverá apontar para uma teoria que tenha como fundamento a prática racional do homem, recuperada na integridade de seus momentos; uma teoria que

enfoque a manipulação cognitivo-instrumental de uma natureza objetiva como um momento derivado da racionalidade normativa, emergente de contextos comunicativos; uma teoria que englobe técnica e ética, direcionando a educação para uma contribuição específica no processo de constituição do homem enquanto socialidade instrumental e solidária (MAZZI, 1996, p.105).

O paradigma moderno funda-se no ideal da conquista das ideias claras e distintas, onde conhecer é transformar a realidade, adaptando-a ao sujeito racional e dominando-a através da redução à simplicidade. É esse exercício de simplificação, abstração e dissolução das complexidades que constituir-se-á no fazer ciência.

Com a crise da "ilusão simplificadora" do paradigma moderno, coloca-se a proposta do paradigma neomoderno, para o qual,

[...] a educação assume papel ativo de aprendizagem coletiva e de potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético, em que se asseguram o domínio das sempre outras situações a enfrentar no mundo da tradição cultural continuada, no espaço social do convívio em grupo e no respeito e afirmação das identidades pessoais (MARQUES, 1993, p.108).

Coerente com as proposições deste paradigma a ação educativa, em uma perspectiva neomoderna, deve resultar do "entendimento compartilhado e atuação solidária de seus instituintes internos, sujeitos coletivos organizados: os educadores, os educandos e a comunidade humana concreta a que busca ela servir" (MARQUES, 1993, p109).

A ação educativa constitui-se assim em prática social, porque, segundo MARQUES (1990), distinta do comportamento natural, espontâneo, constrói-se e orienta-se com intencionalidade manifesta. A essa tomada de consciência e direcionamento explícito, ele denomina projeto pedagógico. A Teoria da Ação Comunicativa é uma teoria crítica e reflexiva, na qual teoria e prática se vinculam para desenvolver uma relação de liberdade entre os sujeitos, fornecendo subsídios para que os mesmos possam construir um conhecimento capaz de esclarecimento e emancipação no âmbito da educação formal.

Por educação geográfica escolar, entendemos todo um processo de formação, construção e reconstrução permanente dos sujeitos. Nesta perspectiva, ela é um processo contínuo e dinâmico tendo na interação as bases para seu desenvolvimento. Ou como diria Prestes (1996), a educação não deveria se preocupar apenas com a formação de sujeitos com capacidade moral e intelectual, mas também em construir uma competência comunicativa dialógica. Trata-se de orientar, acompanhar, nortear, desvelar as potencialidades do sujeito que na maioria das vezes precisa de oportunidades para seu aperfeiçoamento integral.

Neste sentido, concordamos com Freire (1987) quando afirma que a educação não deve ser apenas uma fonte transmissora de conhecimentos para formar um sujeito intelectualmente competente. Educadores e educandos devem, juntos, construir e reconstruir os conhecimentos, baseados numa visão da totalidade. Isto nos remete a uma educação que leva em conta a palavra do homem.

Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. [...] A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana (FREIRE, 1987, p.13).

Freire (1987) critica a concepção de educação bancária, pois ela se conduz como ato de depositar, escamoteando a criatividade, impedindo o saber, negando o dinamismo da busca. Por meio dela somente o professor ensina, sabe, pensa, diz, disciplina, prescreve sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, enfim, só ele é o sujeito do processo; anula o poder criativo dos educandos e uma possível interação no espaço educativo. Na concepção bancária de Freire, o educador não consegue ver o sentido da vida humana, pois nega que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. “[...] E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens” (FREIRE, 1987, p.64).

Já a educação problematizadora, ao assumir o diálogo, vence a contradição educador-educando gerada pela educação bancária e torna o educador não apenas aquele que ensina, mas o que, enquanto ensina educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos, assim, tornam-se sujeitos do processo, em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987).

A educação problematizadora inclui o diálogo fundamentado num pensar crítico, numa visão conciliadora de homem/mundo, na intercolaboração dialógica, na possibilidade de transformação do que está posto pelo *status quo*. Assim, como postula Freire, a educação na perspectiva habermasiana rejeita o homem abstrato e solitário, inviável para a reflexão, criticidade e emancipação. Somente no emaranhado das relações concretas é que se evidencia uma educação que, ao invés de assistencializar, critica, à medida que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE,

1987, p.72). A concepção problematizadora enfatiza a mudança respondendo à condição dos homens como seres históricos.

No Brasil, os discursos com vistas a uma educação para todos em busca de uma sociedade mais justa e igualitária não se concretizam nas ações. As instituições escolares refletem e reforçam a hegemonia da classe dominante, excluindo sobremaneira os sujeitos das classes sociais menos favorecidas. A escola que ora se apresenta reproduz o atual sistema social que exclui, desvincula, classifica, seleciona, rotula e marginaliza grande parte da população. O que se confirma nas palavras de Prestes (1996, p.57), que “[...] os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder”.

A partir dessas premissas, quanto mais se concretizam na sociedade como um todo e, mais especificamente, nas instituições escolares, práticas pedagógicas voltadas ao incentivo do individualismo, da exclusão e da competitividade, mais se torna necessário desenvolver ações buscando uma socialização e participação dos sujeitos, voltadas ao entendimento.

Habermas fornece elementos para pensarmos na possibilidade de construção de uma nova estrutura para os atuais sistemas de ensino, buscando uma conciliação entre teoria e prática, interligadas por meio de ações concretas, numa dinâmica de interação entre os sujeitos envolvidos na busca de novas racionalidades.

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 (HABERMAS, 1993, p.105).

Tendo a educação como elemento central do sistema, o pensamento habermasiano é contrário a qualquer tipo de repressão dos direitos à liberdade dos sujeitos. Torna-se essencial que educadores e educandos se relacionem num ambiente livre de coações, para que juntos se comuniquem a respeito de suas experiências pessoais e seus conhecimentos na busca de uma nova aprendizagem. As teorias e as práticas da ação educativa passam pelas ações entre sujeitos reflexivos e críticos, detentores de saberes e geradores de novos conhecimentos, a partir de experiências compartilhadas entre todos que ali estão, não para ensinar e aprender, mas para aprender a aprender. À educação cabe ter o cuidado de não reduzir a razão dos sujeitos no sentido individual e monológico.

A escola, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento (PINTO, 1996, p.152).

O processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um laboratório de conhecimento, fundamentado em interesses e gerado a partir da realidade dos alunos. Conhecimentos estes inacabados e incompletos, numa dinâmica permanente de intercâmbios, pois quando os transferimos para uma outra realidade, temos um outro conhecimento. Na perspectiva habermasiana, comunicar é gerar conhecimentos, em busca da emancipação dos sujeitos.

As teorias mais modernas da aprendizagem, sobretudo aquelas identificadas com o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do começo, ou seja, do *background* sociocultural de cada um, com o objetivo específico de fazer do aluno sujeito, não objeto de aprendizagem; não existe tabula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida se quisermos uma educação emancipatória (DEMO, 1994; p.32).

Desta forma, educadores e educandos têm a possibilidade de serem agentes de transformação a partir de ações comunicativas que geram novos conhecimentos compartilhados horizontalmente, sem uma hierarquia pré-estabelecida. De acordo com a teoria de Habermas, os sujeitos que fazem parte do sistema educacional não podem estar atrelados a nenhum interesse das classes dominantes, pois se trata de um processo emancipador baseado nas relações intersubjetivas nas quais todos construiriam, gradativamente, um saber e sua história pessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA CONTINUIDADE DO DEBATE**

A crítica generalizada que tem sido dirigida ao projeto da modernidade acaba por, numa expressão já clássica, “jogar a criança fora junto com a água do banho”. Daí algumas vozes dissonantes que assumem bandeiras de defesa desse projeto, tais como a democratização do acesso e permanência na escola, o que, segundo Faraco, se faz “pela construção de práticas

pedagógicas eficientes e eficazes que garantem a progressiva autonomia do aprendiz como parte do processo de sua imersão no espaço da cidadania” (FARACO, 1997, p.58).

Cumprindo esta tarefa, a educação estará dando sua parcela de contribuição ao processo emancipatório da modernidade, pois, segundo Demo,

Em termos de cidadania emancipatória, definida como a construção competente da autonomia do sujeito histórico, o instrumento primordial é manejo e produção de conhecimento. Assim, se educação pretende, de fato, ser equalizadora de oportunidades, abrir para os marginalizados chances reais de desenvolvimento, colocar nas mãos dos excluídos armas efetivas de luta, precisa aproximar-se, da melhor maneira possível, da construção de conhecimento (DEMO, 1994, p.12).

Esta elaboração realizada, embora forneça muitos elementos para pensarmos a educação, mantém-se presa à obra Conhecimento e Interesse, onde Habermas (1987) trabalha com a noção dos "interesses orientadores do conhecimento", os quais manter-se-íam no âmbito da consciência subjetiva, posição criticada por Habermas em suas obras posteriores.

Na nova perspectiva habermasiana (paradigma da comunicação ou neomoderno), as três dimensões da razão (instrumental, prática, estética) devem submeter-se ao *medium* universal da linguagem e à discutibilidade, pois qualquer uma delas pode, e deve, assumir a forma de fala, condição de entendimento entre sujeitos, critério de conhecimento que se opõe à relação sujeito/objeto da filosofia moderna.

Rompe-se assim com a relação sujeito/objeto, a qual, sob o positivismo, filho dileto da ciência moderna, privilegiou um agir instrumental orientado pela eficácia, submetendo homem e natureza aos seus fins exclusivos (lucro, competição, exploração racional das matérias-primas e dos trabalhadores...), ruptura que traz um novo alento àqueles que buscam, na trilha do iluminismo, um ideal emancipatório, à medida que este agir instrumental passa a submeter-se à razão comunicativa (BOUFLEUER, 1997).

Analogamente à proposta habermasiana, que chamamos neomoderna, na qual "os homens possam chegar a um entendimento mútuo sobre questões vinculadas ao mundo objetivo das coisas (ciência), ao mundo social das normas (moral) e ao mundo subjetivo das vivências e emoções (arte)" (ROUANET, 1987, p.227-8), visualizamos uma educação geográfica escolar que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada linguisticamente possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura e que na vivência destas atividades garantam o espaço para afirmação das identidades pessoais.

Acreditamos que assim a educação geográfica escolar poderá contribuir com o projeto neomoderno, pelo qual cabe à educação como um todo, assumir um papel ativo de aprendizagem

coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo prático-moral, promovendo o alargamento do horizonte cultural e relacional, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens.

Pensar em ações pedagógicas sob a ótica habermasiana nos leva a entender a educação numa dimensão que ultrapassa as simples aplicações técnicas de uma relação sujeito-objeto centrada na razão instrumental. Incita-nos a buscar uma relação sujeito-sujeito que propicie um maior entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, baseada numa razão comunicativa e educativa que contribui para a formação de sujeitos autônomos.

Neste aspecto, Habermas nos leva a refletir na relação educador-educando que ocorre no interior da sala de aula em que juntos, num processo de intercompreensão buscam construir um conhecimento que é provisório, baseado em negociações e entendimentos comunicacionais.

Para Habermas, o conhecimento sustentado pela racionalidade comunicativa se dá por meio da competência para o diálogo, na possibilidade de troca, no entregar-se ao outro, respeitando as diferenças e partilhando o mundo vivido, na compreensão histórica da educação em seu contexto social, político, econômico e cultural. Para o autor, quanto mais o sujeito se comunica, mais ele aprende. Neste enfoque, conhecimento é entendimento entre educadores e educandos, a respeito de algo do mundo objetivo, social e subjetivo.

A interação que ocorre neste processo é fundamental. Poderíamos dizer que é ela a responsável pela aprendizagem. Não existe um direcionamento preestabelecido por parte de educador de forma sistemática e rígida a ser seguido, mas, aos poucos, todos os envolvidos vão construindo os conhecimentos numa aprendizagem de falar e ouvir, ver e sentir, construir e reconstruir. O conhecimento não se reduz a um ato cognitivo que é transmitido pelo educador, mas são dadas as condições necessárias para que o educando o construa e o aplique às reais necessidades, fruto de experiências e de vivências compartilhadas.

A aprendizagem na teoria tradicional é vista como “armazenagem desconhecimento” enquanto na ótica habermasiana é uma aquisição compartilhada de saberes. A racionalidade, assim como o conhecimento, é um processo de aprendizagem, visto que, “o conhecimento tem uma estreita relação com a racionalidade, já que esta se traduz como forma de saber, conhecer, compreender, dar razões” (PRESTES, 1996, p. 113).

Habermas propõe a construção, dentro da sala de aula, de uma racionalidade vista como um processo permanente, concreto, compartilhado com a pluralidade de vozes que ali se encontram, baseada em ações comunicativas. Um conhecimento que não é transmitido, mas

elaborado gradualmente no processo ensino-aprendizagem; conhecimento provisório e relativo que promove uma visão mais ampla dos efeitos sociais da educação.

As contribuições de Habermas podem modificar as relações educador-educando e trazer avanços para além do ensino tradicional. Isto porque o autor propõe o entendimento entre os sujeitos, respeitando suas opiniões advindas da prática do mundo vivido. As diferenças não serão punidas mas, sim, estimuladas e incitadas. Na sala de aula todos teriam a oportunidade de se expressarem, relatando suas ideias e sentimentos, aceitando ou não outras opiniões, sempre em busca de uma crítica construtiva, favorecendo um ambiente em que prevaleça o consenso baseado numa democracia participativa. Essa prática pedagógica baseada no novo paradigma proposto por Habermas trabalha com um conhecimento que se dá mediante a aprendizagem concretizada por meio da articulação entre o mundo da vida e o mundo do sistema, em que a sala de aula se torna um espaço privilegiado.

Porém, a prática da teoria habermasiana requer uma abordagem que comece nas séries iniciais, para que educadores e educandos formem numa concepção que estabelece contratos pedagógicos para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Isto resultaria num exercício de discussão crítica e de argumentações, a fim de que as ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem fossem compreensíveis para todos os envolvidos nele; isto é, uma concepção diferenciada de currículo estaria posta como uma possibilidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ

## **REFERÊNCIAS**

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

CARMINATI, C. J. **Professores de Filosofia**: crise e perspectivas. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FARACO, C. A. Linguagem, Escola e Modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., P (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997. p. 49-59.

FERREIRA, N. S. de A.. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectiva**, São Paulo, n.16, 1993, p. 23-45.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. Rio Claro: Ed. UNESP, 1991.

GIDDENS, A. Jürgen Habermas. In: SKINNER, Quentin (org.). **As Ciências Humanas e seus Grandes Pensadores**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 155-176.

GOERGEN, P. L. A Crítica da Modernidade e a Educação. Pro-Posições, **Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP**, vol. 7, n. 2, [20], 5-28, jul. 1996.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, J. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F., ARANTES, P. E. **Um Ponto Cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: editora Labor do Brasil, 1976.

JAPIASSÚ, H. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo**: as ondas do irracional. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MARQUES, M. O. **A Reconstrução da Educação com Qualidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MARQUES, M. O. **Pedagogia, a Ciência do Educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.

MAZZI, Â. P. R. **Razão Comunicativa e Emancipação**: fundamentos para uma teoria crítica da educação, Rio de Janeiro: PUCRJ, 1992. (Tese de doutorado).

PINTO, J. M. R. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,

1996.

PIZZI, J. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PIZZI, J. Do pós-moderno ao neomoderno. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1986, p. 86-97.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROUANET, S. P. Do Pós-Moderno ao Neo-Moderno. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, (84): 86-97, jan.-mar., 1986.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUANET, S. P. **Mal Estar na Modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIEBENEICHLER, F. B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. G. Gusdorf e J. Habermas. **Tempo Brasileiro**, n. 98; p.153-180, jul/set. 1989.

STEIN, E. **Epistemologia e Crítica da Modernidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1991.

WHITE, S. K. **Razão, Justiça e Modernidade**: a obra recente de Jürgen Habermas. São Paulo: Ícone, 1995.