

Contribuições da Pedagogia da Ação Comunicativa à formação docente

José Renato Polli

Resumo:

Este artigo tem como objetivo indicar os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas como fundamento de uma Pedagogia da Ação Comunicativa. Embora não tenha criado uma nova linha pedagógica, o filósofo alemão Jürgen Habermas ajuda a aprimorar a visão construtivista em educação, ao indicar os mecanismos dialogais qualificados como meios para a formação integral, sustentada numa perspectiva intersubjetivista de compartilhamento de ideias e valores. A formação de professores não pode prescindir da compreensão de que todos, discentes e docentes, estão participando de um processo de construção de saberes que são continuamente compartilhados.

Palavras-chave: Teoria do Agir Comunicativo, Pedagogia da Ação Comunicativa, Ética do Discurso, Emancipação.

Contributions of the Pedagogy of Communicative Action to teacher formation

Abstract:

This article's main purpose is to indicate the assumptions of the Theory of Communicative Action by Habermas as basis of a Pedagogy of Communicative Action. Although he hasn't created a new pedagogical vision, the German philosopher Jürgen Habermas, helps improve the constructivist vision in education, indicating dialogical mechanisms qualified as means to the whole training, supported in a intersubjective perspective of sharing ideas and values. Teachers training cannot prescind the comprehension that everyone, students and teachers, are participating in a knowledge building process in which knowledge is continually shared.

Key-Words: Theory of Communicative Action, Pedagogy of Communicative Action, Discourse Ethics, Emancipation.

Habermas e a Teoria do Agir Comunicativo

Jürgen Habermas é um importante filósofo contemporâneo que se preocupa quanto a uma produção intelectual crítica.¹ Sua reflexão filosófica, sobretudo a sua *Teoria da Ação Comunicativa*², refere-se, em sua origem, à tradição da *Escola de Frankfurt* e à *Teoria Crítica da Sociedade*, e tem como finalidade principal, propor uma nova racionalidade, a *racionalidade comunicativa*.³ É considerado o principal autor da segunda fase desta escola de pensamento, tentando propor alternativas ao pessimismo de seus mestres quanto às possibilidades da emancipação.

Na primeira fase da *Escola de Frankfurt*, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Erich Fromm, organizando-se em torno do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, a partir do ano de 1923, propuseram, com a *Teoria Crítica da Sociedade*, um diagnóstico da sociedade contemporânea. Neste diagnóstico, constataram que o homem contemporâneo perdeu a capacidade de agir criticamente e que a sociedade, dominada pela associação entre poder econômico e técnica, foi cercada e ideologizada. (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 12)

Em sua principal obra, a *Teoria da Ação Comunicativa* (1981), Habermas tem como meta “transformar a filosofia em nova teoria da racionalidade e mostrar que essa transformação pode servir de base para a teoria crítica de sociedade.” (ZITKOSKY, 2000, p.313) Nela distingue a *ação comunicativa* da *ação instrumental* – e também *estratégica* – analisa a separação entre *mundo da vida* e *sistemas auto-regulados* e defende a centralidade da teoria da evolução. Os sistemas auto-regulados são sistemas sociais que prescindem da interação entre sujeitos que se comunicam e que promovem uma *racionalização* e a

¹ Jürgen Habermas é natural de Düsselldorf, tendo nascido em 18 de junho de 1929. Estudou Filosofia, História, Literatura e Psicologia, chegando à sua condição de doutor em 1954. Apresentou como trabalho de livre docência o texto *Mudança estrutural na esfera pública* (1984), uma de suas obras fundamentais, em que analisa o conceito de esfera pública – um espaço livre de debate, existente nos primórdios da modernidade -, propondo o seu resgate. Entre 1956 e 1950 foi assistente de pesquisa no Instituto de Pesquisas Sociais e Frankfurt. Posteriormente, lecionou em Heildelberg e Frankfurt entre 1961 e 1971, quando se torna professor visitante da Universidade de Princeton. No início da década de 70, também se dedica a pesquisas junto ao Instituto Max Planck, em Stanberg. Nos anos 80, passou a destacar-se pela sua interlocução com os filósofos do movimento da pós-modernidade e, desde então, ganhou projeção internacional, tornando-se um dos maiores intelectuais contemporâneos.

² Embora a tradução para o português tenha sido *Teoria da Ação Comunicativa*, há controvérsias quanto ao uso adequado do termo com esta tradução. Há autores que preferem *Teoria do Agir Comunicativo*, já que há uma ênfase no alemão para o infinitivo do verbo.

³ O conceito de racionalidade, aqui é tomado como a capacidade do homem de agir e interagir. Para Habermas, a racionalidade não se reduz ao mero saber e o acesso a ele, mas ao seu uso de forma argumentativa. (cf. Boufleuer, 2001, p. 28)

colonização do *mundo da vida* (*Lebenswelt*) - constituído pela cultura, os processos de socialização e as instituições - subordinando-o à lógica dos *sistemas auto-regulados*, presos aos interesses de domínio e dinheiro - que levam a patologias sociais graves -, destituindo os sujeitos de qualquer individualidade crítica. Habermas propõe justamente a possibilidade do resgate dos meios comunicativos racionais - potencial por ele percebido na contemporaneidade - a partir das experiências do *mundo da vida*, identificando mudanças graduais que contribuem para essa possibilidade. A *ação comunicativa* tem como locus privilegiado o *mundo da vida*.⁴

O conceito de *Razão Comunicativa*, fundamental na concepção habermasiana, é uma crítica reformuladora da *Razão Instrumental*. Habermas resgata o sentido da luta pela emancipação social, presente no ideário marxista original, mas livre do logocentrismo, do negativismo e de uma filosofia centrada no sujeito solitário. Sua pretensão é rever a *Teoria Crítica da Sociedade*, fazendo esforços para lançar novas bases para um pensamento filosófico que contribua para um projeto crítico-emancipatório. (cf. ZITKOSKI, 2000, p. 261) Ele busca, a partir dos fundamentos filosóficos da *Escola de Frankfurt*, inserir novas leituras em sua produção, como as da sociologia, da psicanálise e das análises lingüísticas, como elementos para elaborar sua teoria. Seu objetivo fundamental é produzir uma reflexão que possa contribuir para superar a crise da modernidade, resgatando os princípios fundamentais desse momento histórico original, que, a seu ver, foram relegados pela *instrumentalização* capitalista. Habermas tenta traçar um diagnóstico da civilização ocidental, um diagnóstico amplo sobre a realidade. Percebe uma razão voltada para fins, o desencantamento pela existência, a perda da liberdade, a burocratização da vida.

A *Teoria da Ação Comunicativa* concentra-se em avaliar três questões fundamentais: a distinção entre *ação comunicativa* e *ação instrumental*, a separação entre *mundo da vida* e *sistemas auto-regulados* e a idéia da *centralidade da teoria da evolução*. Seu principal mentor, nessa última empreitada, será Piaget e sua epistemologia genética, tanto do ponto de vista de uma idéia de evolutividade do conhecimento, como do ponto de vista da elaboração

⁴ O conceito de mundo da vida, que Habermas toma por empréstimo de teorias sociológicas já existentes, associadas às teorias sobre a interação social de Mead, refere-se ao mundo da experiência intersubjetiva, das relações que os sujeitos estabelecem com a cultura, a linguagem, a comunicação, seu mundo interno e externo. Seus componentes são os modelos culturais, as ordenações sociais, identidades, tomadas como bases para a coordenação da ação e a socialização. O mundo da vida é o ponto de referência para o estabelecimento de formas comunicativas e democráticas. (cf. Habermas, 1987, p. 187).

de sua *Ética do Discurso*⁵, também aliada à teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg⁶.

Habermas e seu amigo Karl-Otto Apel⁷ propuseram a *Teoria da Ação Comunicativa* a partir da chamada *virada linguística*, que significou a passagem de uma *filosofia da consciência* para uma *filosofia da linguagem*, fazendo com que o pensamento filosófico se “livrasse” da dependência da metafísica e descobrindo uma forma de razão que pudesse ser fundamentada nos processos comunicativo-argumentativos, colocando a linguagem como um novo *médium* de entendimento e esclarecimento para convergir numa nova teoria sobre a verdade. (cf. Tesser, 2001, p. 107-108)

[...] falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. (HABERMAS, 1989, p. 165)

A *Teoria da Ação Comunicativa* se sustenta e se apóia na linguagem como uma forma de comunicação com vistas ao entendimento entre sujeitos de uma interação (cf. Habermas, 1987, p. 369), que preenche três funções específicas: a reprodução cultural, a integração social e coordenação dos planos de ação de diferentes atores e a socialização e interpretação cultural de necessidades. O uso comunicativo da linguagem visa à observação de expressões sobre algo no mundo, compartilhando esse algo com alguém para estabelecer consensos racionalmente motivados. (cf. HABERMAS, 1989, p. 41-42) O intento é levar a um entendimento intersubjetivo, considerando o que cada participante do processo comunicativo pensa e argumenta sobre as questões em debate, para que todos os participantes possam posicionar-se e, como possibilidade, convergir em *consensos*⁸ prováveis e provisórios. A finalidade do debate intersubjetivo é coordenar ações de maneira cooperativa, tendo como fim a formação de uma opinião que possa levar a um comportamento social solidário e

⁵ A *Ética do Discurso* é uma corrente do pensamento ético, decorrente da Teoria do Agir Comunicativo e preconiza a possibilidade do consenso em torno de valores e normas a partir do diálogo intersubjetivo.

⁶ A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg propõe a existência de 6 estágios de desenvolvimento moral. O patamar mais alto (nível 6) é atingido apenas por pessoas de elevado padrão moral.

⁷ Apel é um dos formuladores da *Ética do Discurso*. Enquanto Habermas a vê como horizonte imanente, Apel supõe sua transcendência.

⁸ O termo *consenso* não significa um entendimento último sobre uma questão, mas é o que se pretende com a comunicação mediada pelo entendimento mútuo, entendimento que não significa uma “posição única”, mas uma maneira de acordar provisória e dialeticamente pontos em comum que podem ser revistos. Trata-se de um horizonte de possibilidades.

cooperativo. Trata-se do entendimento mútuo, possível, como mecanismo da coordenação de ações:

Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma manifestação externa, não pode ter sido na conta de um acordo. Este assenta-se sempre em convicções comuns. (HABERMAS, 1989, p. 165)

Para Habermas, o resgate do conceito comunicativo da razão se dá pela noção de responsabilidade dos sujeitos frente ao mundo sistêmico e numa relação intersubjetivo-argumentativa, visando o estabelecimento de consensos. (cf. GOERGEN, 2001, p. 40) No processo de entendimento mútuo se encontram as condições para a ocorrência de interpretações e argumentações que levam a consensos provisórios sobre algo no mundo objetivo (entidades sobre as quais seja possível proferir enunciados verdadeiros), no mundo social (relações sociais interpessoais legitimamente reguladas) e no mundo subjetivo (vivências pessoais que podem ser manifestadas publicamente com vistas ao entendimento). A ação comunicativa fundamenta-se num processo de cooperação e interpretação entre os participantes de um debate, que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, tentando coordenar suas ações, combinar planos de ação e se capacitar a agir num processo dialético em que não se consideram os planos da realidade como absolutos, mas que comportam a possibilidade de uma efetiva comunicação que escape às determinações do sistema (cf. HABERMAS, 1987, p. 265).

Os estudos de Habermas são fruto de análises mais globais, desenvolvidas no campo das Ciências Sociais, que atestam a possibilidade de novas formas de interação social fundamentadas numa razão dialógico-comunicativa. Pela sua densidade intelectual e repercussão internacional, tornou-se ponto de referência para as Teorias Sociais Críticas. Como nos lembra Ramón Flecha, a intensificação dos debates em torno da *Teoria da Ação Comunicativa*, aproximada aos problemas da educação, provoca algo inusitado: “muitos educadores e educadoras se encontram com a “surpresa” de que os principais cientistas sociais têm a mesma orientação dialógica que Paulo Freire. Surpreendem-se até por terem esquecido que, na Pedagogia do Oprimido, Freire desenvolve uma *Teoria da Ação Dialógica* mais que uma década antes da publicação da *Teoria da Ação Comunicativa*, de Habermas.” (FLECHA, 1999, p. 204) Esta constatação, nos faz perceber uma íntima relação entre os postulados

habermasianos e os planos de uma educação dialógica, como a proposta por Paulo Freire. Associado recentemente à *Teoria Crítica da Sociedade*, Paulo Freire é considerado pai da *Pedagogia Crítica*. Para os intelectuais críticos, o fundamento de seu julgamento de valor está na compaixão e na percepção do sofrimento dos outros. Seus esforços metodológicos se concentram na tentativa de facilitar espaços para a conversa pública e democrática (TORRES, 2003, p. 136-137).

Como integrante de uma tradição modernista, Habermas compartilha de uma compreensão de que a autonomia, a liberdade e a capacidade de consciência própria dos sujeitos, fruto da subjetividade, caracterizam-se como dimensões de uma racionalidade crítico-transformadora. O homem livre e capaz de agir conscientemente, mesmo diante dos condicionamentos históricos, pode contribuir para a transformação do mundo. O projeto pedagógico moderno consiste no ato de educar para a liberdade, formando a consciência dos sujeitos em sua autonomia e capacidade de assumir uma conduta baseada em valores éticos universais. Uma *razão comunicativa* que leve à superação de posturas individualistas, egoístas e de dominação, tende a buscar normatizar, de maneira consensual, valores e práticas comuns, atreladas ao interesse emancipatório. Este é o fundamento de uma percepção construtivista em Habermas sobre a educação: *A Ética do Discurso*.

Pedagogia da ação comunicativa e formação de professores

Hoje, fala-se de uma *Pedagogia da Ação Comunicativa*, que tem como fundamento a visão de que o conhecimento é fruto de relações sociais comunicativas. Ela se contrapõe aos modelos educativos ainda baseados no paradigma da filosofia da consciência, que reduz a compreensão da realidade ao plano do sujeito que observa e, de maneira abstrata-individual, “capta” o sentido do que vê. Trata-se de uma visão de conhecimento ainda presa ao modelo cartesiano. (cf. BOUFLEUER, 2001 p. 63-75) Esse viés educacional reforça uma ação de caráter mais estratégico, em que alguém influencia a outro. Quais seriam as contribuições da *Pedagogia da Ação Comunicativa* para a formação docente?

Na *Pedagogia da Ação Comunicativa*, os conhecimentos não são dados aprioristicamente, mas resultam de uma construção permanente, sujeita a acertos e desacertos, e que emanam de processos de discussão entre os sujeitos que aprendem. A escola deixa de ser um espaço da mera reprodução de saberes, para constituir-se em instância que leva ao esclarecimento crítico mediante ao debate qualificado. (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 77)

Lembrando o que o próprio Habermas diz sobre o processo de ensino-aprendizagem, como processo de entendimento entre sujeitos que aprendem, “não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem.” (HABERMAS, 1989, p. 43). Nesta concepção comunicativa da educação, os participantes dos processos de ensino-aprendizagem voltam-se para atitudes de entendimento mútuo, com vistas a uma reflexividade crítica (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 85). Os sujeitos se reconhecem mutuamente e humanamente se respeitam, enquanto participantes de interações que levam à construção de saberes que são necessários, mesmo que provisoriamente, para orientar as ações humanas. Partindo desses pressupostos, a formação é um processo complexo de interação subjetiva, em que o compartilhamento de ideias a partir de um debate qualificado, torna-se uma constante. Ela não se dá apenas em momentos formais e espaços delimitados, mas constrói-se ininterruptamente. Na formalidade do trabalho educacional, no entanto, podem ser desenvolvidas condições permanentes para que essa qualificação dialógica se concretize, tanto na relação entre docentes e discentes como demais membros das comunidades escolares. Para tanto, deve-se levar em conta determinadas condições.

Nadja Hermann indica algumas questões que fazem parte das sugestões que as teorias habermasianas indicam em relação à educação. Em primeiro lugar, existe uma *exigência de uma racionalidade comunicativa* na educação, para que se possa contribuir para a constituição de práticas humanizadoras. A educação tem uma forte ligação com exigências éticas. Entra, neste aspecto, a permanência de uma tradição para o diálogo, o compartilhamento de ideias com vistas à mudança do próprio sistema educacional (em muito ainda autoritário, opressivo, controlador) e de sistemas mais amplos que levem à capacidade discursiva dos que aprendem e a uma aprendizagem crítica sobre os conhecimentos ditos científicos; à competência epistêmica; ao debate público sobre as questões da educação; à compreensão do fenômeno social em suas contradições; à manutenção de certa tradição cultural que garanta esquemas interpretativos e identidade cultural. Trata-se de reabilitar o diálogo para que a realidade possa ser melhor compreendida, traduzindo para a sala de aula “o sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e sua criticidade, recuperando a unidade diante dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das ações éticas” (HERMANN, 1993, p. 230-231).

Outro aspecto é a passagem do *princípio da subjetividade* para o princípio da *intersubjetividade* na ação pedagógica, que estabelece diferenças entre uma *relação comunicativa* ou dialógica (sujeito-sujeito) e uma *relação instrumental* (sujeito-objeto). O

compartilhamento de normas, saberes e valores, escapa do mecanismo da mera transmissão de saberes. É a valorização do diálogo como *médium* do entendimento. O terceiro aspecto é o *viés reflexivo e de tomada de consciência da realidade* que se alimenta não mais de uma consciência “pura”, mas do próprio mecanismo da construção coletiva, dialógica do saber. Não se trata mais de uma consciência absoluta, mas de uma consciência formada coletivamente e que tem condições de apontar para uma emancipação social possível, não garantida, mas que se coloca como uma aposta. No entanto, há determinadas condições para que esse processo reflexivo ocorra: 1. o sujeito que conhece precisa ter desenvolvido estruturas de pensamento (Piaget) capazes de levar à tomada de consciência; 2. as relações educativas precisam colocar em debate os conteúdos da tradição cultural e da ciência; 3. todos os agentes envolvidos com a educação devem colocar em debate os paradigmas e fundamentos adotados para a elaboração de políticas educacionais, currículos e práticas escolares, para identificar critérios racionais válidos e consensuais para a ação educativa; 4. a formação do sujeito como tarefa educativa deve levar em conta os aspectos individual e social, mutuamente relacionados, levando-se em conta a possibilidade de uma competência individual para mobilizar forças transformadoras no âmbito das instituições sociais; 5. as interações no âmbito da educação devem produzir esclarecimentos que tornem os sujeitos cada vez mais emancipados, num processo contínuo e histórico não determinado, mas possível. (HERMANN, 1993, p. 232-236).

Educadores e educandos, enquanto sujeitos do processo educacional, se qualificam para o diálogo intersubjetivo que a educação enseja, na medida em que essas condições apontadas sejam concretizadas. A educação, se inspirada em uma “práxis emancipatória, humanamente libertadora” (BOUFLEUER, 2001, p. 87) e em mecanismos de entendimento intersubjetivo, pode contribuir para o enaltecimento da pessoa humana e o interesse público, na medida em que ajude a promover, no seio de uma comunicação solidária, forças críticas de entendimento sobre o real e potenciais de transformação social.

A educação em perspectiva habermasiana está relacionada, portanto, à tradição modernista do aprimoramento humano, sugerindo a possibilidade de uma disposição para o bem, para o esforço em tornar melhor a vida pessoal e coletiva. Estimulando a competência comunicativa como meio para o entendimento e o estabelecimento de relações mais humanizadas, mesmo que se considerem assimetrias e impossibilidades momentâneas para estabelecer boas comunicações. A educação, em perspectiva habermasiana, tem como ponto mais elevado a *Ética do Discurso*.

A eticidade está implícita em todo processo educativo, seja ele formal ou informal. Da mais tenra idade até o fim da vida, todo processo de aprendizagem e construção do conhecimento traz no seio de sua realização um desenvolvimento humano ético preocupado com a universalidade de vida boa e justa de todos os seres humanos. Essa ética pergunta constantemente sobre “como devemos agir?”, sobre as normas e o conjunto de valores sem trazer qualquer prejuízo a nenhum ser humano (TESSER, 2001, p. 98).

Os sujeitos, por essa perspectiva educacional, tornam-se flexíveis, capazes de adaptação em diferentes situações concretas, competentes para a interação, criativos para a busca de soluções para uma ação social cidadã, debatendo alternativas para superar os dilemas e degradações humanas e da natureza, ajudando a pensar um futuro possível com melhores condições para todos (cf. TESSER, 2001, p. 99). Trata-se de uma educação com caráter construtivista, em que o sujeito aprende a aprender, a conviver com os outros e a desenvolver habilidades técnicas, comunicativas e intelectuais necessárias à prática comunicativa constante. Relacionada à ética, a educação em perspectiva habermasiana, possibilita a consideração da pluralidade, da multiplicidade de interesses e projetos individuais e coletivos e, diferentemente da perspectiva pós-moderna, propõe um núcleo universal de valores a partir do entendimento mútuo possível, com vistas às possibilidades de emancipação (cf. HERMANN, 2002, p. 7).

A aprendizagem, enquanto processo coletivo está ligada ao fato da escola ser um espaço público, podendo proporcionar uma situação favorável ao debate livre de ideias e para a formação permanente, que se tornam frequentes, instituindo um ambiente publicizador de questões e dilemas, em que temas comuns podem ser colocados em discussão. Professores, pais e alunos, participam do mesmo processo, de contínuo aprimoramento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa*. Frederico Westphalen: Unijui, 2001.
- FELCHA, Ramon. *Por que Paulo Freire é o principal pedagogo na atual sociedade da informação?* In: FREIRE, Ana Maria (org) *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 1999.
- GOERGEN, Pedro. *Ética e educação: o que pode a escola*. 2005: mimeo.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol I: racionalidad de la acción y racionalización. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Vol II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.
- HERMANN, Nadja. *A propósito das relações entre ética e educação*. Porto Alegre: UFRS, disponível em www.educacaoonline.pro.br, 10 p., capturado em 22.10.2002.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- POLLI, José Renato. *Paulo Freire e a Ética do Discurso de Jürgen Habermas*. São Paulo: Revista Lumen-Unifai, vol.8, no. 17, Janeiro/Abril de 2002.
- POLLI, José Renato. *Freire e Habermas*. São Paulo: Revista Viver Mente&Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, no. 4, dezembro/2005.
- POLLI, José Renato (org). *Ética do Discurso e Ética Universal do Ser Humano: Convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, 2006.
- POLLI, José Renato (org). *Conhecimento, ética e educação*. Jundiaí: In House, 2007.
- POLLI, José Renato. *Paulo Freire: o educador da esperança*. Jundiaí: In House, 2008.
- TESSER, Gelson J. *Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da Teoria Crítica de Jürgen Habermas*. Campinas: Unicamp, tese de doutorado, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.