



**UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**LARISSA DE LIMA**

**DIDÁTICA COMUNICATIVA À LUZ DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE  
JÜRGEN HABERMAS**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2020**



LARISSA DE LIMA

**DIDÁTICA COMUNICATIVA À LUZ DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE  
JÜRGEN HABERMAS**

Dissertação/produto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação decente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado Profissional, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação: planejamento e gestão.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

Uberlândia

2020

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

L628d Lima, Larissa de.  
Didática comunicativa à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas / Larissa de Lima. – Uberlândia-MG, 2020.  
71 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Fundamentos da Educação: Planejamento e Gestão.  
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

1. Didática. 2. Educação. 3. Aprendizagem. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.3

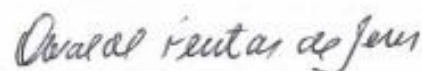
LARISSA DE LIMA

**DIDÁTICA COMUNICATIVA À LUZ DA TEORIA DA AÇÃO  
COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03/03/2020

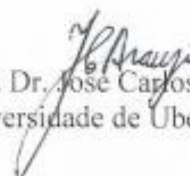
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
(Orientador)  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Celso André de Souza Barros  
Gonçalves  
Universidade Federal de Minas Gerais  
- UFMG



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



*Dedico esta Dissertação ao meu pai, Horácio de Lima, In Memoriam, e à minha mãe, Joelma Soares de Siqueira Lima, os dois maiores incentivadores das realizações dos meus sonhos. Muito obrigada.*





## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria seguido o mesmo curso sem todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para seu desenvolvimento. A todos, deixo aqui a minha sincera gratidão.

Um agradecimento especial:

A Deus pelo dom da vida e por fazer tanto por mim.

Ao meu pai, *in memoriam*, e à minha mãe, por todo amor, dedicação e por sempre insistirem no valor dos estudos.

Ao Daniel, pelo apoio e compreensão constantes durante todo o período do Mestrado.

À minha irmã, Sabrina, por fazer parte de minha caminhada existencial e estar sempre ao meu lado.

À minha sobrinha, Lara, pelos momentos que teve de privar-se de minha companhia.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, por sua orientação serena e segura.

Aos funcionários e professores do Programa de Mestrado em Educação da UNIUBE pelo serviço prestado e pelas sábias palavras proferidas no decorrer das aulas.

Aos colegas de curso, em especial, à Máben, pela partilha do saber e pela convivência acadêmica.

À Universidade Federal de Uberlândia, instituição onde exerço minhas funções empregatícias, por contribuir e disponibilizar os meios necessários para que eu pudesse realizar o mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o trabalho pudesse ser realizado.



Meu processo de formação completa-se num contexto de tradições que partilho com outras pessoas; minha identidade também é marcada pelas identidades coletivas, e a minha história de vida está inserida em contexto de histórias de vida que se entremeiam. Nesta medida a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns (Habermas, 1991).



## **RESUMO**

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre as contribuições da ação comunicativa habermasiana ao ambiente escolar. Ela foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação Básica: Planejamento e Fundamentos. A pesquisa é bibliográfica e com enfoque qualitativo. Não se pretende, por meio dela, analisar o conjunto da obra de Habermas, mas apenas a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) como um instrumento para a reformulação da didática tradicional. Neste trabalho, parte-se da crítica à racionalidade moderna e defende-se a necessidade de desenvolver uma proposta educacional, pautada na ação comunicativa, já que a escola está ainda bastante permeada pela razão instrumental. Como uma pesquisa bibliográfica, ela tenta aproximar as ideias da razão comunicativa à escola, por acreditar que uma gestão escolar democrática, em que há a comunicação entre todos os agentes, envolvidos no processo educativo, seria uma forma de encaminhar para solução os problemas que ocorrem nesse meio. Esta pesquisa apresenta como proposta prática, um manual constando orientações para se empreender a ação comunicativa na escola.

**Palavras-chave:** Didática Comunicativa. Educação. Teoria da Ação Comunicativa. Habermas.



## **ABSTRACT**

This research consists of a study on the contributions of the Habermasian communicative action to the school education. It doesn't analyze the whole work of Habermas. It is only a question of thinking about Theory of Communicative Action (TAC) as an instrument for reformulating traditional didactics. It starts with the critique of modern rationality and defends the need to develop an educational proposal based on communicative action, since the school is still quite permeated by instrumental reason. It is a bibliographic research which tries to bring the ideas of communicative reason closer to the school, for believing that a democratic school management, in which there is communication between all the agents involved in the educational process, would be a way to solve the problems that affect school. In addition, it proposes as a practical product, a manual containing the basic guidelines for undertaking communicative action at school.

**Keywords:** Communicative Didactics. Education. Theory of Communicative Action. Habermas.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Primeira Missa no Brasil .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 2 Jurgen Habermas .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 3 Encontro acadêmico na Alemanha.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>



## **LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS**

DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIES	Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior
SUPRAM	Superintendência Regional de Meio Ambiente
TAC	Teoria da Ação Comunicativa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	Universidade de Uberaba



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL.....</b>	<b>13</b>
1. Apresentação .....	13
2. Formação pré-universitária.....	14
3. Graduação em direito.....	15
4. Atividades profissionais .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1 Tema, problema e justificativas .....	20
1.2 Objetivos .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.2.1 Objetivo Geral .....	25
1.2.2 Objetivos Específicos.....	25
1.3 Metodologia .....	26
1.4 Como será organizado o texto/produto .....	28
<b>2 A DIDÁTICA AO LONGO DO TEMPO.....</b>	<b>30</b>
2.1 Aspectos da vida de João Amós Comenius .....	31
2.2 O Pansofismo .....	33
2.3 Jean-Jacques Rousseau .....	34
2.4 O Aprendiz Emílio.....	35
2.5 A didática no Brasil .....	36
<b>3 A DIDÁTICA COMO PRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA .....</b>	<b>42</b>
3.1 Aprendizagem Significativa e Organizador Prévio .....	42
3.2 Avaliação como obstáculo da didática comunicativa .....	44
3.3 Aluno: sujeito ativo na ação comunicativa em sala de aula.....	48
3.4 Contrato Pedagógico entre professor e aluno .....	50
<b>4 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA .....</b>	<b>52</b>
4.1 Considerações Iniciais .....	52
4.2 Aspectos da ação comunicativa e dados biográficos de Habermas .....	55
4.3 O Mundo da Vida e o Mundo do Sistema .....	58
4.3.1 Colonização do Mundo da Vida escolar .....	59
4.4 A sala de aula como locus da ação comunicativa .....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>





## **MEMORIAL**

O presente memorial, além de ser parte integrante do conteúdo, exigido para o Mestrado em Educação e para a disciplina Processos Investigativos em Contextos Escolares, terá também a função de mostrar a todos os seus leitores a minha trajetória escolar e profissional. Mostrará alguns dos meus passos, relacionando as experiências mais marcantes da minha vida com meus primeiros anos escolares, formação acadêmica e atividade profissional e também as dificuldades vivenciadas até então e como isto refletiu nas minhas escolhas, entre elas a de fazer esse Mestrado.

### **Apresentação**

Nasci no ano de 1987, na cidade de Araguari – MG, primeira filha do recém-casamento de meus pais. Após um ano e três meses ganhei uma irmãzinha, Sabrina, e minha mãe, muito jovem, com apenas 21 anos, cuidava das suas duas crianças enquanto meu pai trabalhava como administrador de empresas na transportadora de sua irmã mais velha.

É importante apresentar o contexto histórico no Brasil na época de meu nascimento, já que houve fatos marcantes, sendo o principal deles a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil no dia 05 de outubro de 1988, por Ulysses Guimarães, presidente da Câmara dos Deputados. Esta constituição tinha como meta a redemocratização brasileira, visto que o país tinha acabado de passar pela ditadura civil-militar. Neste contexto, o Brasil passou a ser uma república federativa presidencialista.

A nova Constituição, conhecida como constituição cidadã, previu um extenso rol de direitos e garantias fundamentais que eram ignorados na ditadura e por isso é considerada um dos textos mais completos do mundo em termos de garantias individuais.

Dentre as principais características do novo texto constitucional, destacam-se a independência dos poderes constituídos; o presidente, os governadores e os prefeitos eleitos pelo povo, por voto direto e secreto e a tortura e as demais penas cruéis passaram a ser proibidas e tornaram-se crimes inafiançáveis e imprescritíveis.



A “constituição cidadã” trouxe esperança para o povo brasileiro, depois de tanta repressão e sofrimento. Mal sabia eu, que anos mais tardes, ela seria um dos meus principais instrumentos de estudo.

### **Formação pré-universitária**

Como mamãe começou a trabalhar muito cedo, desde seus 16 anos, ela sentia falta da sua rotina, e também, para complementar a renda familiar, decidiu voltar a trabalhar antes mesmo de Sabrina completar o primeiro ano. Por isso, minha avó materna, Stelina, carinhosamente chamada pelos netos de Vó Ina, passou a cuidar de mim e de minha irmã. Todos os dias pela manhã, mamãe nos deixava na casa de vó Ina e só íamos embora no final da tarde.

Em 1991, com 3 anos de idade, dei início à minha caminhada escolar. Meus pais decidiram me colocar na escola, e o Externato Santa Terezinha foi a escolha deles. Uma escola católica, que era tradicional na cidade de Araguari, cujas professoras eram freiras.

Apesar da minha pouca idade tenho algumas lembranças desse momento que me marcaram muito. Todos os dias, quando meu pai ia me levar para estudar, logo após o almoço, minha mãe tinha de entreter Sabrina, que, se me visse indo embora, chorava sem parar, pois não queria se separar da irmã mais velha e companheira das brincadeiras. Nesse momento, não era mais minha avó que cuidava da gente. Vó Ina voltou a trabalhar e por isso ficávamos com uma babá.

Quando eu chegava da escola era só festa, íamos, com meu pai, para a pracinha perto de casa brincar, andar de bicicleta enquanto mamãe cuidava dos afazeres domésticos.

Outra lembrança marcante que tenho desse período era o rigor do colégio que estudava. Administrado por freiras, elas eram bastante exigentes com uniforme, horário, e todos os dias, antes de iniciarmos os estudos, era feita uma oração com todos os alunos juntos no pátio. Havia também as grandes réguas de madeira que as freiras batiam em nossa cabeça nos momentos de indisciplina, juntamente com outros castigos, como colocar o aluno em pé, ao lado da porta e de frente para toda classe.

No ano de 1992, diante da dificuldade de deixar Sabrina, minha irmã mais nova, sozinha em casa, meus pais decidiram que ela começaria a estudar também, então nos

matricularam na escolinha Chapeuzinho Vermelho. Só que outro problema surgiu: como eu era mais velha e adiantada na escola, estávamos em séries diferentes; Sabrina não admitia estudar em sala de aula diferente da minha, e todos os dias era uma choradeira, que só findava quando as professoras colocavam sua carteira ao lado da minha.

Nessa época, papai havia comprado uma coleção de livros educativos, a fim de despertar nosso interesse pela leitura. Lembro-me até hoje, com riqueza de detalhes, da cor branca, da capa dura, suas enormes ilustrações, singelas e delicadas, suas frases simples que conceituavam valores e sentimentos, como amizade, solidariedade, justiça, respeito, entre outros. Não sabia ler, estava começando minha alfabetização, mas esperava ansiosamente pelo momento que meu pai sentava entre mim e minha irmã, todas as noites, e começava a leitura.

Já mamãe ficava por conta dos livros de história, toda noite tinha de ler uma para a gente dormir. E assim a leitura se tornou um hábito em minha vida. Fui uma criança leitora, um dos meus passatempos favoritos era ler gibis da Turma da Mônica.

Conforme a idade ia avançando comecei a abandonar os gibis e partir para a leitura de livros. Meus dois primeiros livros foram “Meu Pé de Laranja Lima” e “Zezinho o Dono da Porquinha Preta”. E quando terminava a leitura de um, já providenciava outro. E assim os anos foram se passando, e sempre a leitura fazendo parte de minha rotina.

### **Graduação em direito**

Guardo a lembrança de quando decidi fazer o curso de direito. Eu tinha quatro anos quando papai decidiu fazer seu segundo curso superior, queria ser advogado, e depois de muitos anos trabalhando como administrador de empresas foi realizar um antigo sonho. No dia de sua colação de grau, quando eu já possuía nove anos, um professor dele falou por alguns minutos para a plateia. Era um promotor, e eu fiquei impressionada com sua oratória, a forma com que falou de justiça e sobre o curso de Direito. Nesse dia foi plantada uma sementinha em mim, que fez surgir uma vontade que com o passar dos anos só aumentaria.

Logo após sua formatura, papai abriu um escritório e começou a trabalhar como advogado. A minha convivência nesse ambiente, o exemplo de profissional que meu pai era,

muito íntegro e com um senso ímpar de justiça me despertou ainda mais o interesse pelo curso.

Cursei os três anos do ensino médio no colégio Objetivo de Araguari, que era voltado para a preparação dos seus alunos para as três etapas do Paies - Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior da UFU – Universidade Federal de Uberlândia. Estudei muito durante todo o ensino médio, pois tinha colocado a aprovação na UFU como meta, e não queria cursar outra faculdade. Fui bem pontuada nas três etapas do Paies, e no dia 30 de dezembro de 2004 recebi a recompensa por todo meu esforço nesses anos: minha aprovação no curso de Direito.

Desde o início de minha graduação, tinha certeza que realizara a escolha certa; o direito me fascinava, e a cada ensinamento, a cada disciplina cursada eu encontrava o melhor de mim. Tornei-me uma pessoa mais crítica, mais incomodada com as situações erradas que presencio e procuro analisar os dois lados das situações, buscando agir com equilíbrio e imparcialidade.

No segundo ano da graduação, comecei o meu primeiro estágio, pois ficava curiosa e queria aprender o direito na prática. Estagiei por dois anos na SUPRAM Triângulo Mineiro - Superintendência Regional de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, estágio que foi muito valioso para mim, e me fez interessar ainda mais pelas questões ambientais. Vencido meu contrato e sem a possibilidade de renovação, pois o prazo máximo para estágio é de dois anos, fui à procura de um novo estágio. Fui aprovada no processo seletivo do Fórum de Uberlândia e comecei a estagiar no Juizado Especial de Pequenas Causas e lá permaneci por um ano. Em busca de novos conhecimentos e experiências, em 2009, participei do processo seletivo para ser estagiária do corpo jurídico do DMAE – Departamento Municipal de Água e Esgoto de Uberlândia, fui aprovada e permaneci lá por aproximadamente um ano.

Durante os estágios, pude compreender o direito na prática, como ele acontece no dia a dia e isso me surpreendia cada vez mais e me mostrava o quanto somos seres inacabados e em construção, e precisamos sempre buscar aprender mais e enriquecer nosso conhecimento.

Como é sabido, os bacharéis em direito, para exercerem a advocacia, precisam ser aprovados no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e assim, ao final do curso, chegou o momento de prestar a tão temida prova da OAB. Na minha época era possível prestar a prova no último ano do curso, enquanto ainda cursava a graduação. E assim eu fiz, prestei a prova no segundo semestre do meu quinto ano de faculdade.

Depois de um grande esforço e dedicação consegui alcançar meu objetivo e fui aprovada no exame, e ao concluir o curso já estava apta para exercer a profissão.

Em março de 2010, coleei grau e esse atraso se deu devido a duas greves que tivemos no decorrer do curso. A partir daí se inicia minha jornada profissional.

### **Atividades profissionais**

Após minha formatura, decidi voltar para casa dos meus pais em Araguari, já que durante a faculdade eu havia me mudado para Uberlândia, a fim de conciliar estudos e estágios.

Meu pai possuía um escritório de advocacia, e sua vontade era que eu trabalhasse com ele. Mas meu sonho era a aprovação em um concurso público; desde o início da faculdade nunca almejei advogar, mas sabia que precisaria exercer a advocacia por um período, para obter experiência, já que vários concursos públicos exigiam três anos de atividade jurídica como requisito para aprovação. Então, durante esse período eu ajudei meu pai com alguns processos, fazia algumas audiências para ele, mas a maioria do meu tempo era dedicada aos estudos.

Nesses anos, fiz vários cursos preparatórios; fiz uma especialização em Direito Constitucional e prestei algumas provas para Delegado da Polícia Civil, pois sempre me identifiquei mais com a área criminal.

Fui bem pontuada em algumas, tendo conseguido ir para uma segunda fase, mas não tive êxito. Meu pai tentava me persuadir a fazer outras provas, pois achava a carreira de delegado perigosa.

Em janeiro de 2013, decidi fazer a prova para técnico administrativo da UFU, a fim de treinar para as matérias de português e raciocínio lógico, que também caíam nas provas de delegado. Fui aprovada e em abril saiu minha nomeação. No início de maio tomei posse e comecei a trabalhar, e desde o início gostei muito e me adaptei facilmente à nova rotina.

Porém, ainda tinha o desejo de ser aprovada no concurso da Polícia Civil para me tornar delegada, então conciliava meus estudos com o novo emprego, na medida do possível e com menos horas de estudo por dia, já que eu cumpria uma jornada de quarenta horas semanais.

Em janeiro de 2016, contudo, uma grande fatalidade mudou minha vida e todos meus planos. Meu pai, com 57 anos, muito jovem fisicamente, e aparentemente muito saudável, foi vítima de um infarto fulminante e veio a falecer. Foi um choque muito grande para toda família, e eu passei por um momento muito difícil, pois tive vários problemas de saúde somatizados pelo meu estado emocional.

Durante todo o ano de 2016, eu não consegui estudar devido ao meu estado emocional. Mas em 2017, decidi recomeçar, já estava melhor fisicamente e sentia falta dos estudos em minha rotina. Decidi abandonar o estudo direcionado ao concurso de delegado de polícia, pois não tinha intenção de me mudar para longe de minha mãe caso fosse aprovada.

Devido à reviravolta que minha vida tomou e à necessidade de permanecer perto de minha mãe, resolvi tentar ingressar em algum programa de mestrado em Uberlândia. Um sonho que ainda queria realizá-lo, mas pensava em fazê-lo anos mais tarde.

Prestei três provas na UFU, duas na Faculdade de Administração, uma para o mestrado profissional e outra para o mestrado acadêmico e a terceira foi para o mestrado acadêmico na Faculdade de Ciências Contábeis. Fui aprovada nas três provas e decidi iniciar o mestrado profissional em gestão pública da Faculdade de Administração.

Porém, depois de três meses, acabei desistindo. Todas as aulas do programa eram noturnas, e eu trabalhava o dia todo e ficava até tarde da noite na UFU, para depois retornar para Araguari/MG. Essa rotina estava muito cansativa para mim e mamãe ficava preocupada com minhas voltas tarde da noite sozinha pela rodovia.

Então decidi procurar outro programa de mestrado que eu pudesse fazer as disciplinas durante o dia. Foi quando me falaram do mestrado profissional em educação na UNIUBE, e eu logo me interessei e fiz minha inscrição para o processo seletivo que ainda estava em aberto.

Fui aprovada e, em fevereiro de 2018, iniciaram-se as aulas. No primeiro semestre cursei três disciplinas, uma obrigatória e duas optativas: Processos Investigativos em Contextos Escolares, Tópicos Especiais em Práticas Docentes para Educação Básica: Leitura e Produção de Texto e Tópicos Especiais em Educação Básica: Educação e Construção do Conhecimento.

Já no segundo semestre, cursei duas disciplinas, uma obrigatória e uma facultativa. São elas: Políticas Públicas da Educação Básica no Brasil e Estudos Interdisciplinares na

Educação Básica. Todas as disciplinas enriqueceram muito meu conhecimento e colaboraram para meu crescimento até então.

Apesar de minha formação acadêmica não estar diretamente relacionada com o objeto de estudo do programa de Pós-graduação, a educação sempre despertou meu interesse. A cada aula assistida a certeza de que tinha feito a escolha certa aumentava, pois a educação me fascina e me faz querer ser melhor e superar meus limites.

No primeiro semestre do curso, também defini o tema de minha pesquisa, com a grande ajuda de meu orientador, o Professor Osvaldo Freitas de Jesus. Durante a graduação em Direito tive ótimos professores, alguns comunicativos, mas a grande maioria não. Aulas exclusivamente expositivas, a linguagem utilizada inapropriada e o tom de voz inadequado são exemplos de falhas que eram muito frequentes na sala de aula e que criavam obstáculos para que a comunicação entre professor e aluno efetivamente acontecesse.

Diante desse contexto, e por acreditar na necessidade de uma mudança, decidimos que minha pesquisa seria sobre Didática Comunicativa, por abordar questões relevantes na vida do aluno e do professor, mostrando como é de grande importância os saberes que esses indivíduos possuem, destacando a relevância da comunicação em sala de aula.

Como um ser em construção e inacabado, espero continuar evoluindo a cada aula, orientação e convivência. Sou muito grata a todo corpo docente do mestrado, pois aprendi muito nesse tempo e tenho certeza de que aprenderei muito mais. O mestrado profissional em Educação se preocupa, também, com as práticas educacionais e quebra o entendimento de que o professor é o único detentor de conhecimento. Há nas salas de aula uma constante troca entre alunos e professores, e isso é enriquecedor e nos ajuda a tornar cidadãos mais conscientes e críticos.

Encerro esse memorial com um trecho de um texto que a Professora Selva nos deu no último dia de aula de sua disciplina Processos Investigativos em Contextos Escolares. O texto chama “A Roda”, de Lázaro Ramos, e representa exatamente o que estou sentindo ao escrever esse memorial:

É, mãe, quem sou eu? Quem somos nós? Eu me vejo em você, no meu pai...Nos que passaram por minha vida e até nos desconhecidos. Me vejo num pedaço de cada experiência vivida e nas ausências. O que não dá para explicar facilmente com frases sucintas ou pensamentos retos.

# 1 INTRODUÇÃO

## Tema, problema e justificativas

“Didática significa arte de ensinar.” Este é o grande anúncio de Comenius (1998) para seus leitores em *Didática Magna*, obra cuja proposta metodológica defende o ensino de tudo para todos e fundamentou um método para ensinar e aprender.

Para Jean Comenius<sup>1</sup>, a didática é uma teoria do ensino. Na *Didática Magna*, ele trata de temas universais da educação: a - desenvolvimento do aluno; b - aprendizagem ativa; c - direito à educação; d - enfoque didático diferenciado para cada disciplina; e - ética e dever; f - a religião como valor maior na educação. Como um seguidor de Agostinho de Hipona<sup>2</sup>, ele entendia que a vida era uma passagem pela terra, rumo ao céu. À escola, competia:

Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo – para que germinem com grande eficácia – as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos; enfim infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que habituem a ver a luz de Deus e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas. (COMENIUS, 1998, p. 30).

Comenius (2006) já estabelecia estágios de desenvolvimento do ser humano. Infância, adolescência, maturidade e velhice são identificadas pelo criador da didática e da pedagogia. Em cada uma dessas fases, a aprendizagem ocorreria de maneira diferenciada.

Muito ilustrativo, ele percebeu que o ensino de línguas maternas da época seguia o modelo de ensino do latim como língua morta. Segundo o ensinamento de Jean Comenius,

---

1 - Jean Comenius nasceu em 1592, na Morávia, hoje República Checa. Viveu a turbulência da Reforma Protestante e foi perseguido várias vezes, tendo de se mudar de um lugar para outro. Escreveu várias obras, mas a mais famosa foi a *Didática Magna*. Morreu em 1670, tornando-se uma das maiores figuras na Educação.

2 - Aurelius Augustinus Hipponensis, nascido em 13/11/354, foi bispo de Hipona, norte da África e um dos primeiros filósofos cristãos. Na sua visão, a vida era uma caminhada para o céu.

uma língua viva nunca poderia ser ensinada como uma língua morta. O latim era apenas para a leitura e a língua materna, viva, era para a comunicação.

Comenius (2006) fez uma análise cuidadosa de seu tempo e percebeu que o bom professor não se faz em sala de aula com os métodos tradicionais de ensino. O bom professor é aquele que vive o seu tempo histórico-social, o registra e o leva para a sala de aula dando-lhe uma forma didática adequada para que os alunos aprendam de forma sistematizada o conteúdo.

A didática está ligada ao ensino, pois ela visa envolver o professor, o aluno, o material específico da disciplina, as mediações de ensino e as estratégias utilizadas em sala de aula. Embora esteja vinculada ao ensino, a didática exerce influência na aprendizagem, à medida que ela motiva o aluno a aprender e a se manter atento ao processo pedagógico.

Veiga (2008b) atribui grande valor à didática, como conjunto de estratégias e técnicas que visam facilitar o ensino em sala de aula. Nesse caso, o professor, além de ser aquele que sabe, é também aquele que facilita a aprendizagem, à medida que organiza o material, propõe estratégias de ensino e avalia a aprendizagem.

Ilma Passos Veiga, em seu livro: “Didática: o ensino e suas relações”, destaca que o ensino e a aprendizagem são dois termos que estão interligados entre si. Aborda questões relevantes na vida do aluno e do professor, mostrando como é de grande importância os saberes que esses indivíduos possuem. Cabe ao professor ser um mediador entre esses saberes e um questionador para com seus alunos, motivando-os a interpretar sempre os seus conhecimentos e os conhecimentos do outro. Veiga esclarece na citação seguinte:

Considerando que as ideias referidas pelo conjunto de literatura didática tem sua importância se analisadas de forma crítica, deixando de ressaltadas determinados fatores e condições, concordamos com os autores que destaca a ação de ensinar como uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado. Com base nessa concepção, entendemos que a dinâmica ensino-aprendizagem deve caracterizar-se por situação que estimulem atividade e iniciativa dos alunos e do professor; situações que favoreçam o diálogo entre si e com o professor; ao mesmo tempo que valorizem o diálogo com o saber acumulado historicamente; situações que considerem os interesses dos alunos na apropriação do



conhecimentos, sistematizados e ordenados gradualmente de acordo com a organização escolar. (VEIGA, 2008b, p. 110)

A visão do ensino e da aprendizagem na teoria tradicional de ensino implicava que o docente ocupasse posição especial na condução da transferência do conhecimento. Naquele cenário, a imposição da disciplina era tida como fundamental para o sucesso educacional. A autoridade do professor sobre o curso dos alunos era uma relação constante em sala de aula, além de afirmar que o discente não contribuía para nada com os seus saberes.

Segundo o filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (2014), a introdução da denominação “Concepção Pedagógica Tradicional ou Pedagogia Tradicional” começou a ser utilizada no final do século XIX com o começo do movimento renovador que, para marcar as novas propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante.

O objetivo principal da linha tradicional de ensino era universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Possui um modelo firmado e alguma resistência em aceitar mudanças. Não há espaço para o aluno atuar, agir ou reagir individualmente. As aulas são, na maioria das vezes, expositivas, com muita teoria e exercícios para a memorização de fórmulas e conceitos. Apenas o professor possui conhecimento para ensinar, e cabe ao aluno absorver o conhecimento transmitido por aquele. O silêncio em sala de aula é imposto pela autoridade docente.

Veiga (2008) apresenta uma visão contrária e deixa claro que os educadores têm uma grande responsabilidade de transformar os desafios de ensino e aprendizagem no processo democrático, garantindo aos estudantes um espaço de interação e troca de conhecimentos.

No momento presente, as tecnologias têm conquistado maior espaço na sala de aula. A utilização da INTERNET, inclusive tem transferido força para a aprendizagem, furtando espaço anteriormente do ensino. A aprendizagem ativa propiciada pelas novas tecnologias é um claro indício de que a aprendizagem passou a ocupar a dianteira no processo pedagógico.

A informação, antes uma propriedade do professor, hoje está posta nos bancos de dados e o aluno pode acessá-lo, quando quiser. Mais interessante ainda, o aluno pode ser orientado e acompanhado à distância. Nesse novo cenário, a didática tradicional perde prestígio e novos modelos têm sido buscados.

O modelo de uma didática comunicativa, mais adequado ao momento atual, no qual a aprendizagem ganha espaço em relação ao ensino, permite um novo equilíbrio pedagógico. Quando aluno e professor engajam-se em se comunicar efetivamente, o ensino realiza sua função, qual seja, a de promover a aprendizagem. Aluno motivado e envolvido no processo pedagógico é uma promessa de sucesso na aprendizagem e no ensino.

A Teoria da Ação Comunicativa (TAC), proposta por Jürgen Habermas (1988), parte de uma teoria geral de sociedade e fornece alguma luz para um novo entendimento da didática. A ênfase, nesse caso, é posta na comunicação na sala de aula. No fundo, a relação professor-aluno seria algo totalmente vinculado à comunicação. A relação intersubjetiva, entre o aluno e o professor, estaria marcada por elementos muito importantes.

Habermas (1988), divergindo da forma de comunicação vigente, enumera alguns requisitos, como condições, para que a comunicação seja possível, a saber;

- 1 – Os participantes da ação comunicativa devem ter uma língua em comum;
- 2 – Os participantes da ação comunicativa devem possuir informações suficientes;
- 3 – Os participantes da ação comunicativa pretendem alcançar algum consenso;
- 4 – Os participantes da ação comunicativa não podem ser ameaçados por forças externas;
- 5 – Os participantes da ação comunicativa devem ter vez na ação comunicativa.

Em relação à teoria da ação comunicativa, Jürgen Habermas inova, pois, tomando como base a vigente teoria de comunicação na sala de aula, a locução comunicativa envolvia um emissor e um receptor (passivo). No entendimento atual, não haveria receptor, mas sim o participante 1 e o participante 2. No modelo habermasiano, ambos são ativos e devem ter vez assegurada no processo da comunicação.

Das 5 condições apresentadas na Teoria da Ação Comunicativa, propostas por Habermas, algumas são de entendimento comum. Por exemplo, na primeira condição, para haver comunicação, participantes 1 e 2 precisam ter uma língua em comum. Na segunda condição, ambos partícipes da ação comunicativa devem ter informações suficientes para compreender e argumentar. Na terceira, é necessária a intenção de alcançar consenso, pois se um dos participantes não estiver disposto a negociar o sentido, não haverá acordo. Na quarta, sob ameaça, não haverá comunicação, mas apenas intimidação. Por fim, na quinta e última condição, cada partícipe deve ter vez para expressar sua posição.

Para Habermas (1988), uma “situação de fala ideal” é aquela em que os sujeitos estejam em situação de horizontalidade, sem coação e em que possam expressar livremente suas opiniões acerca dos mais diversos assuntos.

A comunicação vertical<sup>3</sup> refere-se àquela que mantém de forma hierárquica a relação entre emissor e receptor. Já a comunicação horizontal baseia-se em uma relação de igualdade entre os participantes, inclusive utilizando os termos participante 1 e participante 2, ambos sendo ativos. Ela acontece entre pessoas de mesmo nível hierárquico, e também pode ser chamada de comunicação lateral. Seu objetivo é o de auxiliar a compreensão entre as partes, coordenar as atividades e solucionar problemas.

Convém destacar que esta pesquisa não objetiva analisar o conjunto da obra de Habermas sobre a Teoria da Ação Comunicativa, uma obra que transborda erudição e é subdividida em dois extensos volumes. Trata-se de pensar exclusivamente a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) como um referencial para o novo entendimento da didática, compreendendo que o diálogo é uma atitude que enriquece todos os campos do conhecimento.

Da parte do professor, a didática comunicativa implicaria em mudança no ensino. Em vez de ensino, pouco atento à aprendizagem, ensino e aprendizagem fundir-se-iam, pois a INTERNET e a informática facilitam a aprendizagem do aluno mesmo sem a presença do professor. Mas o professor, voltado para a comunicação, poderia organizar a aprendizagem, motivar o aluno na busca do conhecimento.

Para ensinar, o professor necessita do aluno; mas o aluno para aprender não precisa, necessariamente, do professor. O autodidata é um exemplo comum desse caso. Jean-Jacques Rousseau não frequentou escola, mas tornou-se um sujeito educado. Ainda que ele seja uma exceção, a exceção apenas confirma a regra que não explica todos os casos existentes.

Por ser alguém que conhece mais e tem experiência no relacionamento com alunos, o professor convém adaptar seu conhecimento ao nível do aluno, para que esse possa se sentir apto a participar da ação comunicativa em pé de igualdade. *O professor comunicativo abre o diálogo e não impõe sobre o aluno seu conhecimento e pontos de vista, pelo contrário, compartilha.*

---

<sup>3</sup> O conceito de comunicação vertical e comunicação horizontal são adaptados de Gadotti (2004) que aplica esses conceitos para a análise da educação brasileira.

Na filosofia moderna, a verdade não é mais um veredito, mas a versão melhor formulada e articulada. Dessa forma, democratizar o conhecimento e os fatos do mundo, na sociedade plural, abre possibilidades para a interação. A teoria da ação comunicativa, um conjunto de proposições axiomáticas e logicamente estruturadas, surgiu no seio da Teoria Crítica, com a intenção de oxigenar diversos pontos da vida social, inclusive os educacionais.

Weber (2016) apresenta 4 tipos de ação social, a saber: 1 – aquelas voltadas para fins imediatos; 2 – aquelas oriundas de ações afetivas; 3 – aquelas alicerçadas em valores; 4 – aquelas associadas a hábitos.

Habermas (2014) propõe a ação comunicativa, talvez uma quinta ação, a ser acrescida às ações sociais. Por meio dela, a sociedade compartilha as conquistas sociais, científicas, tecnológicas, políticas, estéticas e jurídicas. A possibilidade de interação intersubjetiva faz do ser-humano o único capaz de arquivar e reutilizar os bens culturais.

Esta pesquisa propõe a introdução de um elemento novo e alternativo no *menu* da didática tradicional: **a didática comunicativa**. Para isso, ela apresenta a didática comunicativa, estribada na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. A educação, neste sentido, é tomada como uma ação comunicativa, pois uma geração procura disponibilizar para outra seus conhecimentos, técnicas, valores e visão de mundo de que dispõe.

## 2 – Objetivos da Pesquisa

### 2.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa tem como objetivo estudar e transferir para a didática os princípios básicos da teoria da ação comunicativa, propondo um modelo alternativo de didática em razão da mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem.

#### 1.2.2 Objetivos Específicos

1. Estudar a didática em alguns de seus principais autores e recapitular os fundamentos da Didática Magna de Jean Comenius;

2. Explicar a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas;
3. Propor uma síntese diferenciada de ação pedagógica baseada na comunicação efetiva do professor com os alunos.
4. Compor um manual de pedagogia comunicativa.

### 1.3 Metodologia

Em relação à metodologia utilizada, o presente estudo é uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. Acresce-se ainda que ela se servirá da argumentatividade e da hermenêutica para interpretar conceitos, proposições e para construir sua base teórica. Nesse caso, pode-se dizer que seu produto final será um texto propositivo e reflexivo.

A hermenêutica busca o sentido, levando em consideração o autor, o texto publicado e as condições de produção do mesmo. Por exemplo, a Didática Magna de Jean Amós Comenius foi produzida em um dado momento, o qual se torna muito importante para a compreensão da mesma, pois a Europa enfrentava a Guerra dos 30 Anos, em meio a uma severa disputa entre católicos e luteranos.

A abordagem qualitativa é definida como sendo aquela “caracterizada pela descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e intensificada, sendo o pesquisador seu essencial instrumento” (PAZIANOTTO, 2012, p. 76). Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), essa forma de abordagem nos permite construir um cenário e não tão somente avaliar cenários pré-definidos. Segundo eles, nesse processo, cabe ao investigador coletar dados e fazer seu rigoroso registro.

Flick aponta que,

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como arte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

Toda pesquisa requer consultas a estudos feitos anteriormente a respeito do problema a ser pesquisado. É muito importante examinar a bibliografia existente que trata sobre tema, seguindo a linha metodológica que será utilizada. A pesquisa bibliográfica baseia-se na

consulta a textos, livros, trabalhos publicados a respeito do problema levantado e que gerou o interesse pela pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p.66), entendemos que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Esse tipo de pesquisa é alicerce para qualquer tipo de trabalho científico. O pesquisador baseia-se nas pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho. Segundo Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.” (SEVERINO, 2007, p. 122)

Sobre o assunto, Cervo (1983, p.55) destaca que a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado, tema ou problema.” Salvador (1986), por sua vez, orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa.

Neste sentido, temos que:

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles, de modo a analisar a sua consistência. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41)

Assim, nesse contexto,

(...) reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44)

#### **1.4 Como está organizado o texto/produto**

Resumidamente, tentaremos expor os principais contornos da dissertação delineando o essencial de cada parte.

O memorial faz parte do início da pesquisa e fala sobre minha trajetória pessoal e acadêmica, norteando o trabalho e trazendo uma demonstração dos motivos que me trouxeram até aqui.

No intuito de tentar atingir os objetivos propostos, organizaremos a pesquisa em quatro seções, mais as considerações finais e referências.

Na primeira seção, temos a Introdução, onde demonstraremos o tema, o problema, a justificativa, o objetivo geral e os específicos e a metodologia utilizada para este trabalho.

Em seguida, temos a seção intitulada: “A didática ao longo do tempo”. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a didática onde serão sintetizados fatos importantes de João Amós Comenius e Jean-Jacques Rousseau, dois autores fundamentais para a compreensão da didática geral.

A seguir, nessa mesma seção, abordaremos algumas perspectivas sobre a História da Didática no Brasil e como ela e o processo de educação se desenvolveu ao longo desses 500 anos.

A próxima seção, denominada “A didática como prática da ação comunicativa”, enfocamos a importância que Jürgen Habermas atribui à linguagem para desenvolver a Teoria do Agir Comunicativo. Aqui serão discutidos os fundamentos da teoria da ação comunicativa de Habermas, e a partir dela, proporemos um novo modelo de didática: a didática comunicativa.

Na quarta e última sessão: “Teoria da Ação Comunicativa” desenvolveremos uma breve fundamentação, elucidando alguns conceitos-chave dessa teoria, tais como: mundo da vida, mundo do sistema, fundamentais para a melhor compreensão do tema e da proposta apresentada nessa pesquisa, qual seja: a aplicação de uma didática comunicativa no ambiente escolar.

Como produto, será desenvolvido um manual constando orientações para se adotar uma pedagogia comunicativa e que dê amparo para a aplicação das ideias da razão comunicativa habermasiana à escola. Essa aplicação traria ao ambiente escolar respaldo para uma melhor comunicação entre todos os atores envolvidos no processo educativo, tornando-se uma possibilidade de melhoria nos conflitos que permeiam esse meio.



## 2 A DIDÁTICA AO LONGO DO TEMPO

A didática, *didaktiké*, palavra grega que significa ensino, pertence ao núcleo duro da pedagogia, se assim fosse possível dizer. Entre as áreas originais que compunham a Pedagogia no final da década de 1930<sup>4</sup>, isto é, a história da educação, a filosofia da educação, a sociologia da educação e a psicologia da educação, a didática é a área que tem resistido como a mais pedagógica das disciplinas.

A Pedagogia<sup>5</sup>, ciência que tem como objeto de estudo a educação, trata de conduzir o processo educativo; e a didática põe, seja como estrutura pensada, seja como operacionalização, em circulação o ensino. Mas o que é afinal a didática? Qual é sua história?

Até o final do século XIX, a didática encontrou seus fundamentos quase que exclusivamente na filosofia. Isso pode ser constatado não apenas nos trabalhos de Comenius, mas também nos de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johan Friedrich Herbart e em outros pedagogos do período. As obras desses autores mostraram-se bastante adiantadas em relação às concepções psicológicas dominantes em seu tempo (GIL, 2009, p. 2).

Ainda sobre a origem da didática, Herbart, no século XIX, objetivando criar um sistema científico da educação, posicionou a didática dentro da Pedagogia, como teoria da instrução. A partir daí, a didática firmou-se como um ramo da Pedagogia. Porém, a partir do século XX, a didática passou por muitos questionamentos, e muitos passaram a tratá-la como uma ciência particular.

---

<sup>4</sup> O curso de pedagogia foi criado por meio do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, o qual instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

<sup>5</sup> A Pedagogia tem uma longa história. Surge como ciência no momento dela ser um reflexo da manifestação social objetiva da educação. Na Antiguidade, ela tem sido encerrada em complexas apreciações sobre o mundo e o homem (por exemplo, em Aristóteles). No Feudalismo e no Capitalismo, a Pedagogia vai-se diferenciando paulatinamente, em correspondência com a necessidade social, da Teologia e da Filosofia. No século XVI e no século XVII, nasce o primeiro sistema pedagógico como resultado da divisão, do até então estreito vínculo entre a Teologia e a Filosofia. Esta é a expressão e o resultado da luta da burguesia florescente contra o Feudalismo. Não obstante, a Pedagogia continua sua relação com a filosofia, como por exemplos: Rousseau, Kant, Hegel, Herbart e Chernichevski, ela se erige cada vez mais, como uma ciência independente, nos séculos XVIII e XIX, aproximadamente com Pestalozzi, Diesterweg e Ushinski, entre outros. (NEUNER, G. et al, 1981, p. 100)

Nomes variados têm sido utilizados para designar a didática na atualidade. Didática renovada, didática ativa, didática nova, didática tradicional, didática experimental, didática psicológica, didática sociológica, didática filosófica, didática moderna, didática geral e didática especial (CASTRO, 1991).

Atualmente, a didática titubeia entre transitar nos meios da psicologia da aprendizagem ou da pedagogia do ensino. Ao longo do tempo, entretanto, esteve muito ligada ao ensino. A didática fornecia receitas práticas, sobre como conduzir o processo pedagógico em sala de aula.

O uso correto do quadro negro, isto é, escrevendo de maneira organizada as questões da disciplina; o docente falando de maneira clara e objetiva; o material pedagógico bem elaborado; leituras adequadas escolhidas para discussão em sala de aula. Enfim, a didática preocupava-se com a organização da aula e com sua operacionalização.

## **2.1 Aspectos da vida de João Amós Comenius**

João Amós Comenius nasceu em 28 de março de 1592, na Morávia, território da Boêmia, ou mais recentemente, da ex-Tchecoslováquia, hoje Eslováquia. Na sua origem, suas raízes estão ligadas a João Huss<sup>6</sup>, líder religioso do Século XV, defensor fervoroso dos textos da Escritura Sagrada.

Na sua infância, foi aluno de escolas que utilizavam a palmatória, para punir o aluno. Por isso, sua educação básica foi sombria e a razão do seu pleito de uma educação libertadora. Em seu tempo de escola, o comportamento esperado de uma criança era o de um pequeno adulto.

Seu nome ficou tão conhecido, a ponto de ter sido convidado para ser reitor da recém-criada Universidade de Harvard na colônia inglesa na América. Faleceu em 1670, tendo deixado várias obras, muitas das quais ficaram perdidas no tempo. Sobrou-lhe o título de criador da didática.

O criador da Didática Magna, João Amós Comenius, viveu um tempo difícil durante a Reforma Protestante. Católicos e Luteranos digladiavam-se pela mesma fé, mas

---

6 - Jan Huss ou João Huss foi um pensador e reformador religioso. Ele iniciou um movimento religioso, baseado nas ideias de John Wycliffe. O seus seguidores ficam conhecidos como os Hussitas. Condenado por heresia em 1415 pelo Concílio de Constança, Huss – de acordo com uma história que se originou alguns anos após o fato – voltou-se para seus executores pouco antes da sua sentença ser realizada e afirmou: “Hoje vocês queimam um ganso, mas daqui a cem anos um cisne surgirá que vocês serão incapazes de cozer ou assar”. Seria Martin Lutero?

desentendiam-se nos detalhes. O dissidente Martim Lutero prezava a liberdade da fé, enquanto a burocrática Roma e o Papado burocratizavam a fé.

Se por um lado, a igreja romana levava a sério a ideia de possuir a chave do reino do céu, em razão do que exigia que o perdão dos pecados fosse obtido por meio dela, por outro lado, Martim Lutero acreditava que os cristãos fossem capazes de serem perdoados diretamente por Deus pela sua própria fé. Roma mantinha uma rede de serviços muito oportunos para si mesma.

Para Martim Lutero, o mais importante para o cristão era ser ativo e trabalhador. “Cabeça desocupada era oficina do diabo” (WEBER, 2014), proclamava Martim Lutero. Entre rezar e agir, o agir já era rezar e por isso mesmo preferível. O trabalho era uma resposta religiosa aos desafios da vida do cristão.

João Amós Comenius foi perseguido, a ponto de ter sua casa queimada, em razão do que teve de emigrar. Como bispo e autoridade da igreja dissidente, ele não via outra via, para mudar aquela situação, senão a educação.

João Amós Comenius mudou-se para Sarospatak, Hungria, em 1651 e fundou sua escola pansófica. Seu projeto era desenvolver o pansofismo, uma ideia do humanismo renascentista. Ele mesmo escreveu o currículo da escola, uma história da humanidade e uma enciclopédia dos conhecimentos básicos. Bem antes, ele já havia demonstrado seu interesse pela educação:

In 1612, in Herborn, for the first time Comenius read the document by the famous Wolfgang Ratke, German pedagogue and reformist, who used the term didactics for the first time. For Wolfgang Ratke, didactics is the art of teaching, learning a specific practical pedagogical skill<sup>7</sup> (RATKE, 2008).

FONTE: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04_34.pdf)

A arte de ensinar, ou a arte de educar, não poderia ser uma atividade instintiva e sem planejamento, segundo Wolfgang Ratke. Ele acreditava que a educação devesse promover o desenvolvimento da pessoa inteira e não apenas de partes dela. A razão, a oração e a operação

---

<sup>7</sup> Em 1612, em Herborn, pela primeira vez, Comenius leu um documento do famoso Wolfgang Ratke, o pedagogo alemão que utilizou pela primeira vez o termo didática. Para Wolfgang Ratke, a didática era a arte de ensinar e aprender uma habilidade pedagógica.

(o pensamento, a fala e a atividade) deveriam ser aperfeiçoadas. O desenvolvimento das três faces conduziria as pessoas ao pansofismo.

O ser humano é uma criatura universal, mas também natural, à medida que pertence à natureza. Porém, ele não se encerra na natureza, pois é um peregrino rumo à vida eterna. Essa ideia, sabe-se, já havia sido expressa por Agostinho, o bispo de Hippona. “A Cidade de Deus”, obra de Agostinho, marcou o pensamento dos primeiros séculos da Igreja.

## 2.2 O Pansofismo

O pansofismo advogava a igualdade entre os seres humanos no quesito do acesso à educação. Todos os seres humanos deveriam ter oportunidade de se educar, inclusive a mulher, a qual, na época de Comenius, não tinha acesso fácil à educação. No capítulo IX da *Didática Magna*, ele reiterava: “Deve-se reunir nas escolas toda a juventude de um e de outro sexo” (COMENIUS, 2004).

O século XVII foi um tempo de encantamento com a natureza humana. Na literatura, William Shakespeare (1974, p. 1156) dizia: “What a piece of work is a man, how noble in reason, how infinite in faculties, in form and in moving, how express and admirable in action, how like an angel in apprehension, how like a god! The beauty of the world; the paragon of animals yet to me what is this quintessence of dust?” (HAMLET, II, ii, 223-228)<sup>8</sup>.

Na natureza, nenhuma criatura apresenta a capacidade de compreender do ser humano. Blaise Pascal já dizia que ser humano era o “nada diante do infinito; o todo diante do nada e aquele que compreendia a diferença dessas duas situações, sabendo que era um ser para a morte”. (LAGARDE, 1978, p. 210).

O humanismo ou antropocentrismo, resultado do abandono do teocentrismo, dava ao ser humano um espaço privilegiado, porém de muita incerteza. Galileu Galilei, Nikolau Copérnico, Johannes Kepler e Ticho Brahe (SINGH, 2014), com o heliocentrismo, haviam desconstruído o espaço bíblico, traçado pelas Sagradas Escrituras para o cristão. Por essa razão, o pansofismo era a busca de um novo lugar para o ser humano na criação.

A inovação foi uma marca do pansofismo. A mulher deveria estudar, porque o sexo não diminuiria sua dignidade. A criança não deveria mais ser entendida como se fosse um

---

8 - “Que obra prima da natureza é o homem. Quão nobre na razão, quão infinito nas faculdades mentais, na forma e no movimento, quão expresso e admirável na ação, quão semelhante a um anjo e a um deus na inteligência. Uma maravilha no mundo. O paradigma dos animais! Contudo, para mim, o que é mesmo essa criatura feita de pó?” (HAMLET, II, ii, 223-228).

pequeno adulto. A aprendizagem deixava de enfatizar a repetição, para se concentrar na descoberta. O desenvolvimento cognitivo passava por diferentes fases, em razão do que o ensino deveria se adaptar ao nível de cada aluno.

A aprendizagem ativa requeria que as crianças aprendessem sobre a natureza, indo aos jardins, pomares e bosques para compreender melhor a constituição das plantas. De igual modo, uma língua viva não deveria ser ensinada, como se ensinava latim, uma língua morta.

De um ser passivo, o homem passava a um ser ativo na natureza. Não mais bastavam as promessas de uma vida eterna, mas sim a busca de novos horizontes para a vida na terra. O paraíso era um desafio, a ser construído. A escola, nesse sentido, deveria ser aquela que preparava o aluno, para ocupar esses novos espaços.

A didática de João Comenius estava em harmonia com os novos tempos. Ele mesmo era um leitor da nova ciência. Apenas não abria mão da função das Escrituras na formação do cidadão, a caminho da vida eterna. Nesse sentido, não se pode esquecer de que João Amós Comenius era um bispo. Sua escola era uma extensão da nova igreja, influenciada por João Huss e Martim Lutero.

### **2.3 Jean-Jacques Rousseau**

Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra em 28 de junho de 1712. Seu pai chamava-se Isaac Rousseau e sua mãe Suzanne Bernard. No parto daquele que viria se tornar uma celebridade, faleceu a mãe, deixando o filho sob os cuidados do pai. Este, por sua vez, depois de já ter passado algum tempo em Constantinopla, para aprender a profissão de relojoeiro, assumiu o cuidado do filho.

A mãe deixara uma coleção de romances, a qual foi lida pelo pai e pelo filho precoce. Aos 7 anos de idade, o menino ia ler livros na biblioteca do pai de Suzanne Bernard. Peças de Molière, a “História Universal” de Bossuet, “Homens Ilustres” de Plutarco, “Metamorfozes” de Ovídio e “Os Mundos” de Fontenelle foram lidos pelo pequeno Jean-Jacques Rousseau.

Seu pai, devido a um desentendimento com um capitão da polícia, foi expatriado, ficando a educação do pequeno sob os cuidados do tio Bernard. Entrando na adolescência, foi enviado para estudar com o tio e ministro Lambarcier, cuja filha e prima de Jean-Jacques Rousseau tornou-se um afeto importante.

Aos 12 anos, de volta a Genebra, para continuar sua educação, experimentou as dificuldades da vida de sem-lar. A falta de recursos financeiros fê-lo sentir inferior, começando assim o drama que o acompanhou durante a vida. Nessa insegurança, teve duas

paixões precoces: pela Senhorita de Vulson e pela Senhora Goton. A falta de sua mãe marcou seu desequilíbrio afetivo e, nesse clima de instabilidade, aprendeu até mesmo roubar e falsificar dinheiro.

Mais tarde, em 1745, ligou-se a Thèrese Levasseur, com a qual teve 5 filhos, todos entregues ao Orfanato, pela incapacidades de educá-los de seus pais. Este pode ter sido o fator primordial que levou Jean-Jacques Rousseau a escrever a obra “O Emílio”, no qual, ele traça a educação de Emílio, personagem do livro.

## **2.4 O Aprendiz Emílio**

Nesta obra, a didática é natural, pois o ensino é dispensado, sendo a natureza considerada a grande mestra. A escola torna-se desnecessária, talvez um reflexo da própria biografia de Jean-Jacques Rousseau que nunca frequentou uma escola formal. Sua educação fora informal, sob a guia de seus tios. Um autodidata e gênio precoce, o menino não precisou de escola alguma. O mundo foi sua escola, sob a tutoria de pessoas ilustradas.

A obra “Emílio” é composta das seguintes partes: 1 – A Idade da Natureza (o bebê); 2 – A Idade da Natureza (de 2 a 12 anos); 3 – A Idade da Força (de 12 a 14 anos); 4 – A Idade da Razão e das Paixões (de 15 a 20 anos); 5 – A Idade da Sabedoria e do Casamento (de 20 a 25 anos).

Uma referência na história e teoria da educação, a obra “Emílio” de Jean-Jacques Rousseau, à semelhança de João Amós Comenius, introduziu o desenvolvimento cognitivo e afetivo na educação.

O ensino perde espaço para a aprendizagem em ambos. Aprender não depende exclusivamente de ser ensinado. A natureza mesma é capaz de se revelar a quem a apreende. Aprender é apropriar-se da natureza e dos fatos sociais. O ritmo da aprendizagem, no caso, é aquele da própria natureza.

Seguindo o desenvolvimento e no ritmo próprio, a criança apropria-se do mundo natural e social, até alcançar a idade adulta. Esse desenvolvimento foi explicado mais tarde por Jean Piaget.

Ao cabo de alguns meses, Emílio entra certa manhã em meu quarto e diz-me, enquanto me beija: mestre, felicita teu filho; ele espera logo a honra de ser pai. Oh! Quantas preocupações impor-se-ão ao nosso zelo e como precisaremos de ti! Deus não queira que eu te deixe

educar também o filho depois de ter educado o pai (ROUSSEAU, 2004, p. 711).

Nesta passagem, fica claro que Emílio não esteve sozinho em sua educação. O pai de Jean-Jacques Rousseau havia cuidado da educação do filho até os 7 anos de idade, quando foi extraditado. Mas Jean-Jacques Rousseau mesmo não pôde cuidar da educação dos 5 filhos, deixados sob o cuidado do orfanato.

A lembrança de sua própria educação parece ter sido o guia de o “Emílio”. O menino aprendeu ler, escrever, história, latim, música, matemática e filosofia. Mas como viver em harmonia na sociedade, isso ele não aprendeu. A falta da mãe e do pai, a primeira pela morte no parto e o segundo, pela extradição, tornaram-se fatores primordiais na vida de Jean-Jacques Rousseau.

Em João Amós Comenius e em Jean-Jacques Rousseau, a didática não é da sala de aula, mas da aprendizagem em ambientes abertos, sobretudo no último. Organizar e facilitar a aprendizagem eram a didática natural.

Hoje, a ideia da aprendizagem ativa retoma muitas das ideias desses dois grandes autores. As tecnologias modernas facilitam ainda mais o enfoque na aprendizagem, em vez do ensino.

## **2.5 A didática no Brasil**

Depois da discreta onda didática<sup>9</sup>, desencadeada por Jean Comenius, com sua “Didática Magna”, no século XVII, os jesuítas mantiveram a preocupação com a organização do ensino, mas por outras razões. A primeira escola dos jesuítas foi fundada na Sicília em 1548; em 1556, ou seja 8 anos depois, já havia 33 escolas. Elas espalharam-se pela Itália, Espanha, Portugal, Áustria, Bohemia, França e Alemanha. No ano de 1581, os jesuítas tinham 245 escolas e 669 em 1749.

---

<sup>9</sup> - A Didática Magna de Comenius não se restringia a técnicas de ensino, mas sim a uma teoria geral da educação, inclusive revolucionária para o período.

O texto final e definitivo do *Ratio Studiorum*<sup>10</sup> apareceu em 1599 e o espírito que o dominava era, sobretudo, o da disciplina. Por ser uma didática sectária e religiosa, ela visava uniformizar a disciplina, o currículo, o calendário, o trabalho docente, a avaliação do conteúdo e a aula, valendo para a formação tanto dos estudantes eclesiásticos quanto dos estudantes leigos. Aquele que não se alinhasse, estaria fora das escolas jesuítas.

Estudavam a língua grega, a língua latina, as escrituras, a matemática, a história e a música. A ênfase maior estava na formação do caráter e de hábitos. Poucos sendo os textos disponíveis, guardar o conteúdo dos mesmos era a grande preocupação. Além de serem recitados, eram também debatidos e não havia liberdade de interpretação dos mesmos. A Igreja controlava a hermenêutica do sentido dos textos.

Além de iniciar as aulas rezando ajoelhados, durante a semana, a vida dos santos era lida para os alunos. Pensava-se na época, inclusive, que a filosofia devesse estar submissa à teologia, isto é, *philosophia ancilla theologiae est*. Esse pensamento perdurou por muito tempo, pois a Companhia de Jesus fora criada, para combater o espírito da reforma protestante, cuja marca maior fora a conquista da liberdade, desencadeada por Martim Lutero.

O objetivo da Companhia de Jesus era tentar impedir o progresso protestante da época, e para isso valeu-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos nativos; e através das missões, que tentava converter à fé católica os povoados das terras que estavam sendo colonizadas.

Os jesuítas, bem como as escolas jesuítas, perceberam que não seria possível converter os nativos à fé católica, sem que soubessem ler e escrever. Nesse contexto, instruía-se os nativos, especialmente os jovens e crianças, por acreditarem que estes eram mais suscetíveis aos valores cristãos ensinados.

O principal objetivo da educação jesuítica era o ensino dos "bons costumes" sempre a serviço de Deus. A disciplina era um fator muito importante, por isso os jesuítas utilizavam várias estratégias para disciplinar seus alunos, tais como: controle do tempo e do espaço, disputa e competição entre os alunos, individualização das carreiras escolares, hierarquia

---

<sup>10</sup> - O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), geralmente abreviada como *Ratio Studiorum*, é um conjunto de normas, contendo 467 regras, que surgiu para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos e unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus.



rígida. Outro ponto a destacar é que os professores deveriam transformar seus alunos em agentes ativos da aprendizagem.

A Companhia de Jesus ajudou a Coroa Portuguesa a alcançar os desígnios do Projeto Português de colonização das terras brasileiras. O principal objetivo do rei D. João III<sup>11</sup> ao enviar os jesuítas para a Colônia brasileira era a conversão do índio à fé católica por meio do ensino da leitura e escrita da língua portuguesa e da catequese.

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43)

O governador-geral, Tomé de Sousa, chegou ao Brasil em 1549 e seguindo as determinações do rei D. João III trouxe vários padres jesuítas com a missão de difundir a fé católica. Os jesuítas não trataram apenas da conversão dos nativos, eles fundaram vários colégios e missões pelo litoral e interior do Brasil, bem como administraram as principais instituições de ensino da época.

Os jesuítas cultivaram no Brasil uma expressiva obra evangelizadora e missionária, por meio do uso de novas técnicas, dentre elas a educação escolar foi uma das mais influentes e eficazes.

Eles implantaram nas escolas brasileiras um método pedagógico que possibilitava uma concreta formação dos estudantes, por meio do exercício contínuo do pensar e de diferentes metodologias que envolviam leituras, escritas, apresentações públicas, exames, tendo o professor como um dos responsáveis pela formação daqueles que frequentavam os ambientes escolares.

---

<sup>11</sup> D. João III (1502-1557) primeiro filho de D. Manuel I com a rainha D. Maria de Castela. Assumiu o trono de Portugal em 19 de dezembro de 1521, logo após a morte de seu pai, e reinou durante 36 anos. Casou-se com D. Catarina, irmã do imperador Carlos V, em 1525, e veio a falecer em junho de 1557. Em seu reinado, tentou ampliar as atividades de política interna e ultramarina e, também, as relações diplomáticas com os Estados europeus.

**FIGURA 1: Primeira missa no Brasil**



**FONTE:**[https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira\\_Missa\\_no\\_Brasil\\_\(Victor\\_Meirelles\)#/media/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Missa_no_Brasil_(Victor_Meirelles)#/media/Ficheiro:Meirelles-primeiramissa2.jpg)

Quando o Papa Clemente XIX<sup>12</sup> suprimiu a Companhia de Jesus em 16 de agosto de 1773, havia 546 escolas na Europa e 123 na América e na Índia. Até que o Papa Pio VII, no dia 7 de agosto de 1814, restaurou a ordem dos jesuítas, ainda que adaptada parcialmente nas escolas, a pedagogia jesuíta predominou na educação.

Se Jean Comenius falava da didática, como sendo um amplo espectro de atividades educativas, os jesuítas falavam da organização da educação. Em ambos os casos, a educação era uma preparação do cristão para que ele alcançasse a salvação eterna. Essa ideia agostiniana dava relevo à formação *versus* informação.

O dominante papel da Igreja na educação brasileira foi perdendo força até que o Estado Brasileiro entendeu-se como sendo leigo. Na Constituição Federal de 1946, o Estado

---

<sup>12</sup> - Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1760, pelo Marquês de Pombal, como parte de uma onda de resistência à expansão da Companhia de Jesus pelo mundo. Eles ganhavam força política e econômica onde quer que estivessem e isso incomodava os governos.

torna-se laico. Nesse sentido, pode-se dizer que a didática na educação brasileira surgiu, desenvolveu-se e transformou-se, tendo como modelo a organização pedagógica dos jesuítas.

Nesse novo contexto, a didática sujeitou-se às novas concepções e função da educação. Martins (2008) mostra que a visão tecnicista, presente no Brasil nas décadas de 50 e 60 do século XX, empurrou a didática para as tecnologias do ensino. A ideia da educação como um processo de condicionamento do aprendiz tornou-se difundida. Controle, reforço, sequenciamento das atividades, essa visão da educação inclusive levou Skinner (1986) a acreditar que uma sociedade melhor surgiria, a partir de uma educação condicionante.

O I Encontro Nacional de Professores de Didática é realizado no período pós-64, momento histórico, caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial (MARTINS, 2008, P. 78).

Na década de 80, com a abertura política, a educação impregnou-se do viés político, incluindo em sua agenda a educação popular. Educadores críticos seriam necessários, para iniciar um processo de transformação na sociedade. O professor, além de ser tecnicamente competente, deveria ser também politicamente consciente. A didática deixava de ser neutra. A pedagogia crítico-social incumbiria de liderar um programa de educação que incluiria o indivíduo e a sociedade em um processo de transformação social.

Na década de 90, a didática moveu-se rumo a uma nova fusão. Além de ser politicamente atento, o professor deveria também estar preparado teórica e praticamente para o ensino. O papel dos conteúdos ganha força, contrariando aqueles que acreditavam que a criticidade fosse bastante. Nesse período, destacou-se José Carlos Libâneo, para quem a didática não é neutra e muito alheia aos conteúdos.

A partir de 2000, a didática deu um passo rumo à psicologia histórico-cultural. Lev S. Vygotsky e a escola russa passaram a atrair a didática para as questões da aprendizagem. O papel do ensino ficou menor e a aprendizagem prevaleceu sobre o ensino. A aprendizagem e as chamadas metodologias ativas tornaram-se as novas questões importantes.

Nessa perspectiva, cabem as conjecturas para uma didática comunicativa, pois nela prevalece a questão da intersubjetividade como o maior dos desafios de ensinar e aprender na

educação contemporânea. O conhecimento deixou de ser um tesouro, do qual apenas o professor dispunha. Hoje, nos bancos de dados, repousa o conhecimento, sem cores, indiferente e imenso. O novo desafio é escolher qual conhecimento e por quais razões escolher.

### 3 A DIDÁTICA COMO PRÁTICA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Habermas (2014) atribui à linguagem a função do entendimento interpessoal. A teoria da comunicação, antes vinculada à teoria do rádio da década de 1940, na qual havia um falante, um ouvinte, um código e um canal disponível, foi substituída pela teoria do agir comunicativo.

Não há mais um ouvinte passivo e a língua não é um código. Falante e ouvinte são ativos e a língua é um sistema de representação intersubjetiva do mundo. Os significados são consensos convencionais negociados.

O código não é uma língua, em razão do que precisa ser traduzido para uma língua natural para ser entendido pelos usuários. Os códigos são sistemas simbólicos, mas não linguísticos. Falta-lhes o sistema de conceitos que é base de toda língua natural. O código Morse, por exemplo, é entendido, quando a mensagem é convertida em letras da língua na forma escrita (CF. ANEXO, P. 55).

O sistema de conceitos de uma língua está associado a um sistema de representação simbólica, oral ou escrito, capaz de envolver intersubjetividades em ações comunicativas, as quais seguem regras estabelecidas de antemão.

Para haver uma ação comunicativa efetiva, é preciso que haja: 1 - dois sujeitos, falante e ouvinte; 2 - uma língua em comum entre os dois; 3 - cada um de posse de informações semelhantes; 4 - a intenção de busca de um consenso; 5 - sem ameaças externas a qualquer um dos dois participantes; 6 - a alternância de fala por parte dos dois participantes.

Estas 6 condições, se levadas para a sala de aula, implicam em algumas mudanças, tais como:

- I - O professor, por dispor de mais informações e vivências que seus alunos, deve se adaptar à realidade do aluno;
- II - O professor não pode ameaçar a aprendizagem com avaliações e atribuição de notas;
- III - Os alunos precisam participar da aula, em razão do que o professor não pode ser o único a falar;
- IV - Um acordo ou contrato pedagógico sobre metas, a serem alcançadas, deve ser feito no início entre os alunos e o professor.

Abaixo discorrerei em tópicos sobre cada uma dessas condições separadamente.

#### 3.1 Aprendizagem Significativa e Organizador Prévio

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por David Paul Ausubel, entre 1960 e 1970, subentende que informações e conhecimentos novos são incorporados à estrutura cognitiva de maneira ordenada. Elementos mais gerais, os denominados subsunçores, recebem elementos mais específicos, denominados como subsumidos.

Neste sentido, só é significativo aquele material que for ancorado de maneira substantiva na estrutura cognitiva, isto é, que for integrado à rede neuronal. As informações e conhecimentos entram em rede na memória, em razão do que pode ser lembrados posteriormente e associados a outras informações e conhecimentos.

A principal ideia da teoria de David Paul Ausubel é a de que o fator isolado mais importante e que influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Aprendizagem significativa é um conceito determinante de sua teoria e nada mais é que um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante do conhecimento do aprendiz.

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel (1978) define aprendizagem mecânica (rote learning) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso a informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada (MOREIRA & MASINI, 1985, p. 104).

Da condição I, pode-se focar primeiramente no denominado “*advanced organizer*” ou organizador prévio de Ausubel (1978). Com essa ideia, David Paul Ausubel referia-se ao fato do professor procurar se nivelar ao patamar do aluno, para facilitar a comunicação em sala de aula. Nas palavras de Moreira & Masini (1985):

Ausubel, por outro lado, recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente. O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa. (MOREIRA & MASINI, 1985, p. 11).

Ainda segundo Moreira e Masini (1982), organizador é:

Material introdutório apresentado antes do material a ser aprendido, porém em nível mais alto de generalidade, inclusividade e abstração do que o material em si e, explicitamente relacionado às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva e à tarefa de

aprendizagem. Destina-se a facilitar a aprendizagem significativa, servindo de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber, para que possa aprender o novo material de maneira significativa. É uma espécie de ponte cognitiva (MOREIRA & MASINI, 1985, p. 104).

E David Paul Ausubel afirma que:

A principal função do organizador está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta (AUSUBEL *et al*, 1980, p. 144).

Um exemplo, uma estória, uma dica, uma conversa, tudo isso pode ser utilizado pelo professor para se certificar em qual nível o aluno se encontra em termos de conhecimento. O professor comunicativo utiliza-se frequentemente dessa estratégia. Para isso, ele precisa se despir da ideia de ser aquele que sabe e o aluno de ser aquele que não sabe.

Nesse caso, o gesto é mais importante que a descoberta do nível de conhecimento do aluno. Quando isso acontece, o professor soma para seu lado o aluno como participante efetivo da comunicação. Ausubel (1978) já dizia: “The most important fact influencing learning is what the student already knows. Certify this and teach him accordingly” (AUSUBEL, 1978, p. 137).

Segundo ele,

Se quiséssemos reduzir a psicologia educacional em um único princípio este seria: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que sabe e baseie nisso seus ensinamentos (AUSUBEL *et al*, 1980, p.137).

### **3.2 Avaliação como obstáculo da didática comunicativa**

A avaliação vem se tornando matéria de pesquisa crescente nos últimos anos. Ela está presente em vários aspectos da atividade humana, posto que o “julgar”, o “comparar”, o “avaliar” fazem parte do nosso dia a dia.

A prática de avaliar surgiu como uma forma de controle social dentro da burocracia chinesa 3.000 anos antes de cristo para selecionar homens para o exército. Já os exames

escolares que conhecemos e que são praticados ainda hoje nas escolas foram sistematizados pela escola da modernidade no decorrer dos séculos XVI e XVII. Segundo Cipriani Luckesi,

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos (LUCKESI, 2011, p. 32).

Já no Brasil, começou-se a falar sobre avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 do século XX. Antes, apenas falava-se sobre exames escolares. A atual legislação educacional brasileira tem assimilado essa nova proposta, como a LDB, de 1996 que utilizou o termo “avaliação da aprendizagem” em seu texto. Porém, a realidade escolar está muito distante dessas mudanças. Ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, nos variados níveis de ensino, aplicam mais exames escolares do que avaliações de aprendizagem.

Para Luckesi (2003) a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando é batizada de “Avaliação da aprendizagem escolar”, mas, na realidade, continuamos a praticar “exames”; por isso, o autor denomina essa prática de Pedagogia do Exame.

A atitude de examinar está relacionada à classificação, seletividade e regulação do desempenho do estudante, já a avaliação envolve um diagnóstico, uma análise qualitativa e a inclusão do educando. Este vai para a escola para aprender e não para ser classificado e submetido a um processo seletivo, perspectiva própria dos exames. A avaliação, no que lhe concerne, está diretamente ligada à natureza da informação e tem como meta o sucesso da aprendizagem.

O sistema escolar deve preocupar-se com a apropriação do conhecimento pelo estudante, e não com sua reprovação ou aprovação, e a avaliação prioriza essa tarefa. Segundo Álvarez Méndez,

(...) o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação (MENDEZ, 2002, p. 29).

Comumente, a educação é vista como uma transmissão de conhecimentos pelos educadores e memorização dessas informações prontas pelo educando, ou seja, este é visto



como um ser paciente e receptivo. Em uma visão mais moderna, a educação é baseada nas vivências e experiências do aluno, que é considerado um ser ativo e social que contribui e participa na construção de seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, a avaliação exerce um papel orientador e cooperativo.

A avaliação da aprendizagem escolar deve ser realizada de maneira continuada e sistemática na escola, tendo como meta o diagnóstico do nível de aprendizagem de cada aluno, em relação ao que foi previamente proposto no currículo. A avaliação não deve almejar somente o resultado, mas deve preocupar-se com o ensino e a aprendizagem e com os conhecimentos absorvidos, identificando os problemas e particularidades de cada um. O erro aqui é visto como um indício que aponta como o educando está assimilando os novos conhecimentos e relacionando-os com os conhecimentos que já possui.

A sociedade em que vivemos segue o modelo burguês, no qual rege a hierarquia e centralização dos poderes. Um reflexo desse modelo adotado são nossas avaliações que classificam e dividem os alunos entre aprovados ou reprovados. Sobre esse método seletivo e excludente, Cipriani Luckesi afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (LUCKESI, 2011, p. 62).

O modelo que predomina hoje na prática escolar pressupõe que a educação seja um aparato de conservação e reprodução da sociedade e o autoritarismo é considerado um elemento essencial para manter tal modelo social, praticando os exames de maneira autoritária. Contrariando esta prática, é importante considerar a avaliação como um instrumento de transformação social que está a serviço da educação e preocupa-se com o desenvolvimento dos alunos.

O viés classificatório da avaliação não colabora com o desenvolvimento do aluno, pois o ato de avaliar, usualmente, não é aplicado como forma de repensar a prática, apenas uma visão diagnóstica molda-se para esse fim.

Comumente, o professor é visto como o detentor do poder na sala de aula, cabendo ao aluno aceitar o que for estipulado por aquele. Cipriano Luckesi pronunciou em uma entrevista ao *Jornal do Brasil* em 2000: “o professor detém o poder: escolhe os assuntos das provas, elabora questões, julga se elas são adequadas, aplica-as, corrige, qualifica, aprova ou reprova. Ao educando cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão”.

Nas escolas é uma prática usual intimidar os estudantes com o poder dos exames caso a ordem na sala de aula não seja mantida. Em vez de serem utilizados como uma ferramenta para o maior desenvolvimento do aluno, as provas passam a ser uma ameaça e conduz os educandos pelo temor. A avaliação não pode ser um meio para praticar o castigo, a punição, mas uma forma de trilhar os caminhos de um desenvolvimento escolar promissor.

Dessa forma, os exames tradicionais se apresentam de pouca valia, já que são utilizados mais para a classificação, criando-se uma hierarquia, do que para a percepção e solução dos problemas de aprendizagem de cada aluno. Em nossas escolas a avaliação vem se revelando, infelizmente, como um mecanismo ameaçador, autoritário e exclusivo.

A avaliação só não será autoritária e conservadora quando for aplicada para auxiliar o aluno em seu processo de crescimento, assumindo assim uma função diagnóstica. A avaliação intervém para evoluir, crescer. A avaliação diagnóstica é inclusiva. Nessa perspectiva, o mesmo Cipriani Luckesi afirma que:

A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objeto a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz a exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2011, p. 206).

A educação é uma forma de intervir no mundo e está relacionada à cidadania. É imprescindível que ela permita o desenvolvimento de cidadãos livres, reflexivos e questionadores. De acordo com Freire (2009), a educação não é cessão de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Habitualmente, os exames, sob uma perspectiva classificatória e seletiva, rotulam as aprendizagens em certas ou erradas e são utilizados como mecanismo de exclusão, baseados no autoritarismo, na punição e na imposição de poder. Este modelo de avaliar é um fator negativo de motivação para os alunos, que se sentem ameaçados pelos professores diante da possibilidade da reprovação e se empenham em estudar por medo, e não porque consideram o estudo importante para seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Para Luckesi (2011), a avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir, e por isso é necessário que seja usada da melhor forma possível. Há situações que exigem a classificação e a certificação de conhecimentos em que há a necessidade dos exames, como os concursos públicos, por exemplo. Mas na sala de aula deve predominar o diagnóstico, a inclusão e a valorização da subjetividade de cada aluno para a formação do conhecimento. Esta maneira de avaliar foge dos rótulos e toma decisões visando a aprendizagem do aluno.

A avaliação precisa assumir um sentido orientador e ser vista como uma forma de superação dos problemas e evolução da aprendizagem. Na escola contemporânea, se espera que o professor seja capaz de mediar a aprendizagem, levando o educando a aprender sem pressão e autoritarismo.

### **3.3 – Aluno: sujeito ativo na ação comunicativa em sala de aula**

A relação entre educador e educando não deve ser regida por imposição, mas sim uma relação de colaboração, consideração e desenvolvimento. O estudante deve ser visto como um sujeito ativo, que interage e auxilia no processo de construção de seu conhecimento. O educador assume um papel fundamental nesse processo por ser um sujeito mais experiente e por essa razão cabe a ele ponderar a bagagem cultural e intelectual do aluno para que a aprendizagem se concretize.

Para Piaget a aprendizagem do aluno só será significativa quando esse for um sujeito ativo. É por meio da comunicação que o processo ensino – aprendizagem é transformado em algo envolvente, sendo desnecessário o uso de medidas de imposição.

Ao contrário do que muitos pensam, o domínio do conteúdo por parte do educador não basta para assegurar seu bom desempenho em sala de aula. É necessário o emprego de técnicas de comunicação e socialização para que haja uma melhor relação entre aluno e professor. Não há ensino e aprendizagem sem conteúdo e sem comunicação na sala de aula.

É necessário observar que o demasiado comprometimento dos professores com o conteúdo programático, em muitos casos, faz com que as outras etapas do ensino-aprendizagem não sejam observadas. Na prática, a comunicação é uma das primeiras ferramentas a serem desconsideradas. Isso porque muitos profissionais desconhecem o poder

da comunicação em uma sala de aula, que é, inclusive, uma das grandes responsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso escolar.

Por isso, é necessário propiciar condições para que a comunicação seja interativa. Apenas o professor falar não é suficiente. O aluno também faz parte do processo de ensino-aprendizagem e precisa de espaço para dialogar e fazer questionamentos. Uma boa aula é produzida em conjunto; se o aluno não entendeu é porque a comunicação não foi eficaz.

A mediação e interação professor-aluno é fundamental para a eficiência de qualquer prática educativa. Paulo Freire, ao abordar esse tema, destaca o diálogo como uma importante ferramenta na formação dos sujeitos. Ele defende que uma prática educativa dialógica por parte dos professores só é possível se estes confiarem que o diálogo é um feito humano capaz de transformar o pensamento e as ações humanas. Freire ainda acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Deste modo, os professores precisam reconhecer a importância do diálogo como aliado na educação e adotar essa postura na sala de aula, pois assim os alunos se sentirão mais envolvidos com a rotina escolar e motivados a transformarem a realidade. Quando o professor atua neste sentido, ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos, e passa a atuar como um mediador que articula as experiências dos alunos e leva-os a refletir, adotando, assim, uma postura mais humanizadora em sua prática docente.

Para Vygotsky, a interação social e mediação é a chave processo educativo, pois estão diretamente relacionados com a formação e desenvolvimento dos sujeitos. Como o professor exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno, seu papel é de suma importância, pois refletirá nos avanços e conquistas deste em relação à aprendizagem na escola.

Infelizmente, no cenário atual da educação brasileira são constatados vários problemas relacionados à comunicação em sala de aula, o que compromete o aprendizado dos alunos. Linguagem inadequada, tom de voz impróprio e aulas unicamente expositivas são alguns dos problemas que encontramos com frequência no ambiente escolar.

Um bom relacionamento entre educadores e educandos está diretamente ligado à comunicação que existe entre eles. Diante disso, é imprescindível que os professores exercitem o diálogo em sala de aula e dê espaço para o aluno se manifestar, considerando-o um sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

### **3.4 Contrato Pedagógico entre professor e aluno**

Sempre que necessário, o professor deve valer-se do diálogo para mostrar aos estudantes o que a escola e a sociedade esperam deles. O contrato pedagógico serviria aqui como um meio de comunicação entre professor e aluno a fim de fixar o que é melhor para todos, não se atendo apenas em determinar o que pode e o que não pode ser feito no ambiente escolar.

Refere-se a um conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos estudantes, e um conjunto de comportamentos do estudante que são esperados pelo professor, mediados pelo saber, ou seja, uma série de condições que buscam ajustar as responsabilidades e os comportamentos que cada envolvido na relação didática deve ter perante o outro (BROUSSEAU, 1996, p. 45).

Essas atitudes e comportamentos esperados são certificados por meio de regras específicas e, principalmente, por meio de regras explícitas (construídas historicamente e interpretadas no contexto de sala de aula) que se instituem no âmbito da relação didática com a intenção de orientar o processo de ensino e aprendizagem, de potencializar as interações entre os conteúdos e os sujeitos da relação didática (estudantes e professores) e de dar subsídios ao trabalho docente em sala de aula (BELTRÃO, SOUZA, SILVA, 2010).

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que o contrato pedagógico é resultado de um assentimento ou acordo das partes envolvidas, fruto de muito diálogo, discussão entre alunos e professores, sobre os elementos pedagógicos de uma disciplina. Destarte, não se refere a um conjunto de normas ou regras impostas unilateralmente pelo professor aos seus alunos.

Ressaltamos que o contrato deve ser firmado com muita responsabilidade, e o diálogo deve permitir que os alunos envolvidos manifestem sua opinião, o que querem e o que não

querem que aconteça durante o ano letivo. Vale a pena redigir uma carta com o que foi acordado, com a possibilidade de rever periodicamente a função de todo conteúdo.

Dessa forma, não obstante seja elaborado respeitando os limites do regimento de cada escola e do projeto pedagógico de cada curso, o contrato pedagógico deve ser firmado entre alunos e professores no âmbito de cada disciplina, observando seus conteúdos, objetivos, bibliografia entre outras particularidades.

Cabe ressaltar também que o contrato pedagógico não pode ter um formato fixo e imutável. O professor deve estar aberto a revisá-lo sempre que necessário, respeitando sua dinâmica que pode mudar a cada disciplina, conteúdo, semestre letivo.

Esse documento, conquanto se origina, na maioria das vezes, do programa de uma disciplina, não pode se limitar a esse programa, atendo-se apenas aos pontos relacionados à ementa, objetivos, metodologia, formas de avaliação; pois o contrato vai além disso e preocupa-se com questões como tolerância ou não para atrasos da chegada, uso de internet e dispositivos móveis, prazo para entrega de trabalhos, etc.

E lembre-se que o combinado deve ficar claro para todos alunos da turma, para assim facilitar o ensino. Em contrapartida, o professor precisa respeitar as diferenças, tratando a todos de um modo justo; além de dar o exemplo, cumprindo tudo que prometeu.

## 4 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

### 4.1 Considerações Iniciais

Jürgen Habermas, nascido em Düsseldorf no ano de 1929, é um filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, e é sem dúvida alguma o filósofo vivo mais influente do mundo por sua trajetória, sua produtividade e sua atividade frenética. Agraciado com numerosos títulos e prêmios acadêmicos atribuídos pelas mais conceituadas universidades ao redor do mundo, mostra-se que ele também é reconhecido na área da ciência, educação e da cultura, uma vez que seus trabalhos não são discutidos apenas na área da filosofia, mas ganhou destaque no campo das ciências sociais, especialmente na esfera da teoria política e das relações internacionais.

Habermas tem seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, que tem como representantes os ícones: Theodor Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Max Horkheimer (1895-1973) e Walter Benjamin (1892-1940). Entre os anos de 1956 e 1961 foi assistente de Adorno. Diversamente de Theodor Adorno, Jürgen Habermas mantém presente a tradição filosófica contemporânea. Apesar das diferenças de pensamento desses filósofos, um tema está presente na obra deles todos: a crítica radical à sociedade industrial moderna.

No pensamento dos estudiosos de Frankfurt, a crítica à razão instrumental, típica do capitalismo, é sempre uma constante. Para eles existem duas formas de razão: a razão crítica que busca desvelar as contradições internas do sistema capitalista e a razão instrumental típica do capitalismo. Esta última acaba por dominar a natureza e o homem através do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nesse sentido Marilena Chauí esclarece:

Os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como força libertadora (CHAUI, 2000, p.51).

Com a modernização, as sociedades industriais passaram a ser regidas por uma forma de racionalidade: a racionalidade instrumental, que caracteriza-se pela utilização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela preferência de certas alternativas

estratégicas a fim de conquistar objetivos. É uma forma de pensamento que considera os objetos como meios e que privilegia a utilidade da ação.

É atribuído a Max Horkheimer o uso do termo “razão instrumental”. Em seu livro “Eclipse da Razão”, publicado em 1947, Max Horkheimer define amplamente o conceito de racionalidade instrumental e distingue duas formas de razão: a subjetiva (interior) e a objetiva (exterior).

A razão subjetiva ou instrumental é a capacidade de tornar possível as nossas ações. Ela é neutra, abstrata e lógico-matemática. “A razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER, 1976, p. 13).

Segundo Horkheimer, há dois elementos que compõe a referida razão: o ego abstrato, que abrange a tentativa do homem em tornar tudo o que existe em meios para a conquista de algo para si próprio, e a natureza vazia, que refere-se ao objeto a ser dominado e possui apenas tal finalidade. Ora, a razão instrumental pode ser associada ao pragmatismo: aquilo que se almeja conquistar é mais importante do que o caminho percorrido.

Por sua vez, a razão objetiva (Logos), era considerada o principal conceito da filosofia desde a época clássica da história da Grécia. A razão não é apenas uma capacidade mental; existe uma ordem, uma harmonia por trás do mundo, uma racionalidade objetiva. A razão revela-se nas relações entre os seres humanos, na natureza, na vida em sociedade e nas suas instituições e no cosmo.

Conquanto a expressão razão instrumental tenha sido criada por Horkheimer, antes dele muitos autores clássicos já se atentaram em descobrir as novas bases das sociedades modernas. Sobressai, entre eles, Max Weber, o primeiro a relacionar o nascimento da modernidade com a preponderância da ação racional com relação aos fins em todos os setores da sociedade.

Segundo Max Weber,

A ação social, como toda ação, pode ser: 1) racional com a relação a fins: determinada por expectativas no comportamento tanto de objetos do mundo exterior como de outros homens, e, utilizando essas expectativas, como “condições” ou “meios” para o alcance de fins próprios racionalmente avaliados e perseguidos; 2) racional com relação a valores: determinada pela crença consciente no valor – interpretável como ético, estético, religioso ou de qualquer outra forma – próprio e absoluto de um determinado comportamento, considerado como tal, sem levar em consideração as possibilidades de êxito; 3) afetiva, especialmente emotiva, determinada por



afetos e estados sentimentais atuais; e 4) tradicional: determinada por costumes arraigados. (WEBER, 2016, p. 636).

Age racionalmente com relação a fins aquele que orienta a sua ação conforme o fim, meios e consequências implicadas nela e nisso avalia racionalmente os meios relativamente aos fins, os fins com relação às consequências implicadas e os diferentes fins possíveis entre si. (WEBER, 2016).

Ainda segundo Weber (*Ibidem*), mesmo que esse modelo de ação gere um maior poder sobre a Natureza, também escraviza o Homem, contendo a sensibilidade, a afetividade, a emotividade e as demais formas sensíveis de conduta humana.

O que Weber faz “é postular como racional toda a ação que se baseia no cálculo, na adequação de meios e fins, procurando obter com um mínimo de dispêndios um máximo de efeitos desejados, evitando-se ou minimizando-se todos os efeitos colaterais indesejados”. (FREITAG, 1994, p.90).

Mais recentemente, Habermas, que também participa da Escola de Frankfurt, ao abordar a modernidade, partilha dessa crítica da ação racional com relação a fins, mas não permanece, contudo, na negatividade. Ao contrário de Weber, que era pessimista quanto ao futuro da humanidade, Habermas rebate também o pessimismo de Adorno e Horkheimer e tenta salvar a razão da perplexidade ao propor um novo paradigma racional.

Ao repensar a ideia de racionalização, Jürgen Habermas critica a ação racional com relação aos fins e mantém sua crença na modernidade e no crescente desenvolvimento da razão como base para a emancipação humana. Para tanto, amplia o conceito de razão e propõe a substituição do racionalismo instrumental, para um racionalismo que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesmo: a razão comunicativa, que é expressa por meio do discurso.

Partindo das premissas que a razão instrumental não constitui o único padrão de racionalização da sociedade possível e que a linguagem é um importante instrumento de transformação dos seres humanos, ele defende que, por meio da ação comunicativa, podemos modificar os aspectos objetivos, subjetivos e sociais do mundo. Sua finalidade é aprimorar e ampliar a ideia de razão ao propor uma opção racional à razão instrumental.

Esse processo ainda está em andamento, uma vez que Habermas é um filósofo alemão contemporâneo ainda vivo, e que continua exercendo uma vasta contribuição literária sobre esse novo paradigma racional (FREITAG, 1994, p.157).

Nesse contexto surge a Teoria do Agir Comunicativo em 1981 e sua tradução ao espanhol, a versão mais circulada por aqui, datada de 1987. Uma obra de arquitetura complexa que expõe com detalhes a Teoria da ação comunicativa (TAC) em dois amplos volumes, cada um com mais de 500 páginas: Teoria da Ação Comunicativa I. Racionalidade da Ação e Racionalização Social (Theorie des Kommunikativen Handelns. Handlungsrationalt t und Gesellschaftliche Rationalisierung); e Teoria da Ação Comunicativa II. Crítica da Razão Funcionalista (Theorie des Kommunikativen Handelns II. Zur Kritik der Funktionalistischen Vernunft).

A TAC, como o próprio nome diz, é uma teoria, ou seja, um conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência; uma explica o abrangente das rela es entre os seres humanos, que visa sua compreensão por meio de um modelo explicativo particular.   uma teoria de racionalidade crítica e comunicativa; uma teoria estabelecida sob a dial tica entre agir instrumental e agir comunicativo.

Habermas prioriza os atos de natureza comunicativa, ou seja, o diálogo entre vários sujeitos, para melhor compreender o ser humano em sociedade. Por isso é uma teoria da a o comunicativa. Apesar da grande erudi o de Habermas, a teoria funda-se em categorias claras, o que permite sua utiliza o em vários tipos de pesquisas, até mesmo fora do seu contexto original.

#### **4.2 Aspectos da a o comunicativa e dados biográficos de Habermas**

Os fundamentos da teoria da a o comunicativa em Jürgen Habermas estão espalhados em sua imensa obra, composta de mais de 50 títulos. Eles não estão localizados em um único texto, embora Habermas (1981) seja seu ponto mais denso e aceito como o *locus*, a partir do qual o discurso da a o comunicativa habermasiana ganhou identidade.

Pode-se ainda acrescentar que a chamada “virada linguística” em Jürgen Habermas seja parte da explica o da teoria da a o comunicativa. Embarcando em uma discussão teórica diferente daquela de até então, presente no pensamento alemão, ele buscou na pragmática da linguagem de origem inglesa, novos suportes para a filosofia social.

Nesse sentido, tendo a linguagem como a possibilidade de entrosamento entre os partícipes do diálogo, em busca do entendimento, ele toma a razão, não naquela dimensão transcendental, encontrada em (KANT, 2004), mas naquela fundada na antropologia e no

desenvolvimento da própria espécie humana. Chamada de razão pragmática, a razão torna-se mais flexível e ajustável aos contextos de uso.

O próprio conceito de verdade em Jürgen Habermas passa por essa reviravolta teórico-pragmática. Em vez de ser uma expressão passiva de mundo, ela torna-se uma expressão dinâmica de mundo, situada dentro da linguagem, da qual depende profundamente. A verdade não mais possui outro espaço para se expressar, senão nos canais da linguagem. Ela estaria sujeita aos limites que a própria linguagem apresenta, fato apontado anteriormente por Wittgenstein (1975).

Impregnada das noções de espaço e de tempo, fato já apontado por Kant (*ibid*), a linguagem não consegue representar aquilo que seja eterno e infinito, por exemplo. Sem o ingresso nas dimensões dessas duas categorias cognitivas, a espacialidade e a temporalidade, a comunicação ficará inerte, pois nenhum dos partícipes conseguirá entender o outro e representar o mundo em uma relação intersubjetiva.

Antes de prosseguir, algumas notas biográficas e profissionais de Jürgen Habermas podem ilustrar suas escolhas epistemológicas, inclusive sua imensa produção acadêmica, segundo ele explicável por um fator biológico. Em uma homenagem recebida no Japão há alguns anos, ele confessou que o fato de ter lábio leporino e palato fendido, tendo passado por duas cirurgias, quando era criança, empurrou-o para a produção escrita. Jürgen Habermas sempre teve alguma dificuldade para articular os sons da fala, mas nunca para escrever imensos tratados de filosofia social.

FIGURA 1 – JÜRGEN HABERMAS



**FONTE:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen\\_Habermas](https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas)

## FIGURA 2- ENCONTRO ACADÊMICO NA\_ALEMANHA



**FONTE:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen\\_Habermas](https://pt.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas)

Na primeira fotografia, vê-se Jürgen Habermas proferindo uma conferência; na segunda, vêm-se Max Horkheimer à esquerda, Theodor Adorno no meio e o próprio Jürgen Habermas mais à direita, com a mão esquerda na cabeça, em um encontro acadêmico em Heidelberg na Alemanha. Havia resistência dos dois primeiros em relação a Jürgen Habermas, pois acreditavam que ele não se encaixasse na teoria crítica. Seu pensamento sempre incomodou os fundadores.

Procurar conceitos específicos em uma vasta obra, como a de Jürgen Habermas, é quase como procurar uma espiga em um imenso paiol. Mas, para ele, um cidadão de uma das mais respeitadas sociedades democráticas atuais, a Alemanha, um país com apenas 340.000 km<sup>2</sup>, o entendimento tornou-se a única saída para um pacto social. O parlamento alemão tornou-se inspiração para o pensamento habermasiano.

Como já foi anteriormente apontado nesse texto, para ele algumas condições são imprescindíveis na pragmática comunicativa. Elas formam um conjunto de 5 condições necessárias:

- 1 – Os partícipes da ação comunicativa devem ter uma língua em comum;
- 2 – Os partícipes devem dispor de informações semelhantes;
- 3 – Os partícipes devem estar dispostos a conseguir algum consenso;
- 4 – Nenhum dos partícipes pode sofrer ameaças em razão de sua participação;
- 5 – Cada partícipe deve ter sua vez assegurada na ação comunicativa.

Dialogar, sem dispor das informações necessárias, faz do papel do partícipe desinformado, algo inútil. Do mesmo modo, dialogar sem intenção de busca de consenso, é conversa jogada fora, como se diz na gíria. Um partícipe ser o único dono da palavra também não garante um passo à frente na busca do entendimento. Por fim, a liberdade de expressão é uma das condições mais importantes, pois sob ameaça ninguém expressa no diálogo aquilo que se pensa.

A sala de aula é um espaço social que depende dessas condições para que a ação educativa exerça seus efeitos. O professor, por ter mais informação, precisa se adaptar ao nível do aluno; este, por sua vez, não deve ser ameaçado com notas e punições; deve, inclusive, dispor de canais para se expressar em sala de aula. Ambos, finalmente, devem ter algo em mente: ensinar e aprender.

### **4.3 O Mundo da Vida e o Mundo do Sistema**

Neste tópico buscaremos apresentar uma síntese de alguns conceitos que avaliamos ser de grande importância para uma melhor compreensão da Teoria da Ação Comunicativa, sem a pretensão de esgotar o assunto ou analisar o conjunto da obra de Jürgen Habermas.

A TAC é uma teoria que se baseia no conceito de ação, compreendida como a habilidade que os sujeitos têm de interagirem intra e entre grupos. Habermas prioriza, para a compreensão do sujeito na vida social, as ações de natureza comunicativa, ou seja, ações relacionadas ao diálogo ente vários indivíduos.

As categorias habermasianas fundamentais são:

- O mundo da vida (MV), que é a esfera privada onde os sujeitos, através da ação comunicativa, buscam consensos sobre as outras esferas do sistema social.
- Os subsistemas dirigidos pelo meio poder (conceito que se aproxima à política ou Estado) e pelo meio moeda (mercado), onde acontecem as ações estratégicas enquanto o sujeito falante busca um comportamento útil do ouvinte.
- A particularidade das relações entre o MV e os subsistemas orientados pelos meios, onde ocorre a colonização do primeiro por parte do segundo.

Expressão inicialmente usada por Husserl, “O mundo da vida é o horizonte, o pano de fundo, onde se processa a racionalidade comunicativa” (DUTRA, 2002. p.155). Para Habermas, o mundo da vida é o lugar das relações interpessoais, onde os indivíduos interagem à procura de consensos. O mundo do sistema, por sua vez, está vinculado ao sistema capitalista, no qual as relações acontecem de acordo com os interesses financeiros de certos sujeitos ou pequenos grupos de pessoas que buscam o sucesso imediato.

Entretanto, Habermas não avalia o mundo da vida e o mundo do sistema separadamente ou de maneira excludente, pois, ele entende que ambos retrocedem e se alimentam constantemente, uma vez que a produção simbólica do mundo da vida está presa a produção material do mundo do sistema.

Mundo da vida pode ser definido, nas palavras de Habermas, como:

O lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem considerar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um consenso (HABERMAS, 1988, p. 179).

Pela citação acima, nota-se que o mundo da vida envolve a existência de mais três mundos que se relacionam entre si: o objetivo (o mundo das coisas em si), o social (onde surgem as normas) e o subjetivo (que contém a individualidade, personalidade e sentimentos). Assim, quando os indivíduos se relacionam através da razão comunicativa, eles envolvem elementos desses três mundos, fazem suas afirmações e esperam que elas sejam aceitas pelos outros membros do mesmo grupo.

Para Habermas (1998, p. 297), “o acordo comunicacional proposto, que se mede pelo reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade, permite a formação de uma rede de interações sociais e contextos de mundo da vida”.

O MV é um conceito que complementa o de ação comunicativa e um e outro só são assimilados conjuntamente, uma vez que as ações comunicativas acontecem no mundo da vida. Na ação comunicativa que o mundo da vida é posto a prova; ocorre um conjunto de interações e todos os participantes procuram entender-se e chegar a um acordo sobre cada algo no mundo.

#### **4.3.1 Colonização do Mundo da Vida escolar**

A “colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema” é, segundo Habermas (1998), uma das dificuldades do mundo moderno. O poder, o dinheiro, o prestígio, que são valores que estão presentes no sistemas, vão depreciando os princípios familiares e comunitários e com isso debilitando o mundo da vida e as relações sociais baseadas no entendimento. Dessa forma, a ação instrumental do mundo do sistema vai colonizando os espaços do mundo da vida, repelindo a ação comunicativa da esfera social.

Mühl (2010) utiliza os conceitos de mundo da vida e mundo do sistema e os aproxima do ambiente escolar e defende, nesta análise, que estes dois mundos coabitam na escola, assim como na sociedade. Para esse autor, a escola é uma instituição social historicamente construída, com funções sociais definidas em vista da complexidade social e do processo de produção capitalista, assim como a igreja, entre outras instituições (MÜHL, 2004, p. 186).

Nos dias de hoje, a escola, além de preparar o aluno para atuar na sociedade capitalista, capacitando-o para o modo de produção industrial, ela é responsável pela formação moral e intelectual dos seus educandos. Dessa forma, ao mesmo tempo que a escola faz parte do mundo da vida, ela se distancia dele ao começar a ser invadida por elementos sistêmicos. Por isso que se diz que coexistem ambos os mundos no ambiente escolar.

A gradual “colonização do mundo da vida escolar” acontece na medida que elementos do mundo do sistema vão se infiltrando na escola, evitando que a ação comunicativa ocorra completamente. Por este ângulo, no entendimento de Mühl, há a manipulação dos sujeitos e restrição da liberdade, assim como os alunos, professores e todos envolvidos no processo educativo são tolhidos de participar das deliberações escolares. Os integrantes da escola não participam democraticamente das escolhas e da construção do conhecimento, a escola torna-se “predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (MÜHL, 2004, p.187).

É importante admitirmos a ascendência dos sistemas no “mundo da vida da escola” e fazermos uma reconstrução crítica e transformadora, sabendo, de antemão, que o contexto escolar não deixará de sofrer influências das instâncias mencionadas (MÜHL, 2004, p. 188).

Os educadores precisam fazer essa análise crítica. Nessa perspectiva, as palavras de Eldon Mühl:

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso e contraditório, contingente que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional (MÜHL, 2004, p. 189).

Na escola, todo conhecimento é transitório, relativo e passível de análise crítica. É necessário entendermos que só acontecerá uma comunicação livre de imposição sistêmica na educação, se houver esse enfrentamento crítico. Ao repensarem no papel da educação e no poder do conhecimento, os educadores irão contribuir com o progresso humano.

A aprovação pública e livre de todos os envolvidos é que confere legitimidade ao conhecimento. De acordo com Elton Mühl, cabe à educação o papel de apagar o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, cooperando, assim, para a construção de uma sociedade comunicativa que pondere a existência e a dignidade humana como um valor superior aos valores declarados pelo mundo dos sistemas (MÜHL, 2004, p. 190).

#### **4.4 A sala de aula como *locus* da ação comunicativa**

Na sala de aula, estão reunidos alunos de lugares diferentes, de famílias heterogêneas e com conhecimentos diversos. Estão juntos, porque não havia outra alternativa, para a educação escolar. Mas com a chegada das tecnologias, essa situação pode ser alterada. O ritmo e o interesse de cada aluno podem ser contabilizados na dinâmica do processo pedagógico. Se tanta diversidade, à procura de alguma uniformidade, era um dos maiores desafios da escola, hoje não é mais.

A didática comunicativa pode facilitar a aproximação da diversidade na busca de alguma uniformidade, à medida que consensos entre a escola, professor, aluno(a) e a família sejam buscados. No Brasil, ao contrário, não tem havido aproximação desses atores na escola. A família, sobretudo, não se interessa pelos acontecimentos na escola.



Uma língua em comum, aluno(a) e professora(a) já têm, o português. É preciso ser lembrado, entretanto, que o signo linguístico é portador de significados e também de sentidos. O significado remete ao objeto ou fato referenciado, mas o sentido é aquela porção subjetiva de valor que está também presente no signo. Por exemplo, sacrifício para um rico pode ser privar-se de uma Ferrari; já para um morador de rua é a fome mesma e o desconforto do relento. Essas duas pessoas não tem a mesma ideia de sacrifício. Como elas poderão se entender, ainda que falem a mesma língua?

O professor, no início das aulas, precisa conhecer melhor seus alunos, deixá-los conhecê-lo, para acertar o sentido das palavras que serão utilizadas. Sem esse acerto inicial, torna-se difícil algum entendimento posterior. O professor comunicativo aproxima-se do mundo do aluno e deixa-o aproximar-se do seu mundo.

Ao proceder assim, a possibilidade de um consenso pedagógico torna-se possível, no qual entram inclusive formas diversificadas de avaliação. Em vez de uma prova tradicional, podem ser propostas atividades mais criativas, tais como:

- 1 – Entrevistas com pessoas da sociedade;
- 2 – Apresentação de um quadro televisivo de notícias;
- 3 – Relatório de visita a outras escolas;
- 4 – Resumo de leituras realizadas durante o semestre;
- 5 – Discussão em grupo organizado;
- 6 – Resumo de filme visto no curso;
- 7 – Apresentação de pesquisa realizada.
- 8 – Teste para verificar aprendizagem (inclusive)

Ao envolver os alunos no processo pedagógico, as chances de maior interação no grupo ficam muito maiores. O professor, por sua vez, deixará de ser o único que ensina, mas também se tornará aquele que organiza a aprendizagem do aluno. O aluno atual não quer ser ensinado, mas ter oportunidades de aprender, utilizando as tecnologias disponíveis.

Se assim fizer, o professor terá combinado as cinco condições da ação comunicativa, propostas por Jürgen Habermas. A aprendizagem nas tribos primitivas não era muito diferente dessa proposta. Sentir-se incluído, participante, reconhecido e valorizado são fatos que os seres humanos procuram. Honneth (2005) acredita que o reconhecimento seja a demanda mais decisiva dos seres humanos. A luta pelo reconhecimento é desencadeada para a ação comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais desta pesquisa, não com a pretensão de esgotar o assunto tratado, mas sim de revisitarmos os caminhos percorridos, retomar as questões que consideramos importantes, permitindo-nos expressar novos olhares e apresentar algumas contribuições sobre o tema.

O objetivo geral do presente trabalho consiste em analisar os princípios básicos da teoria da ação comunicativa a fim de aplicá-los na didática, propondo, assim, uma reformulação da didática tradicional, decorrente da mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem.

A sociedade passa por mudanças profundas e velozes. As conquistas tecnológicas não param de assombrar os costumes e os valores (SCHWAB, 2017). A escola e a educação escolar não podem esperar por mudanças que vêm nas ondas do tempo, em vez disso, deve se antecipar.

A didática comunicativa é uma forma de dinamizar a aprendizagem e o ensino, enfatizando, sobretudo, a aprendizagem, facilitada pelo ensino.

O papel do professor deixa de ser o daquele que conhece tudo, para ser aquele que conhece, orienta e acompanha o desenvolvimento do aluno. Nesse caso, a didática comunicativa pode ser uma nova frente pedagógica.

Para Habermas (1988), “a linguagem é o verdadeiro traço distintivo do ser humano, pois lhe atribui a capacidade de tornar-se um ser individual, social e cultural, fornecendo-lhe uma identidade e possibilitando-lhe partilhar de estruturas de consciência coletiva”. É por meio dela que adquirimos a especificidade humana, o que nos torna diferentes dos outros animais. Além de que, “através da utilização da linguagem enquanto forma de comunicação que busca um entendimento, os homens assumem um papel duplo; são, ao mesmo tempo, falantes e atores” (ARAGÃO, 1997, p. 52).

Objetivamos também, nesta pesquisa, estudar a didática em alguns de seus principais autores e analisar os fundamentos da Didática Magna de Jean Comenius, que é considerado o criador da didática moderna. Também conhecida por tratado da arte universal de ensinar tudo a todos, a Didática Magna é a principal obra de Comenius, e nela o autor faz uma racionalização de todas as atividades educativas, indo da teoria didática até as questões corriqueiras da sala de aula.

Ao estudar a didática e como ela se desenvolve, hoje, no ambiente escolar, notamos a importância de refletir sobre esse assunto, como ele está sendo posto na educação e qual contribuição podemos dar à escola.

A escola precisa sair da condição em que se encontra, e para que isso ocorra é necessário repensar coletivamente sobre sua prática cotidiana. Não é mais conveniente que educadores esclarecidos pensem e imponham burocraticamente a educação que será posta em seu interior. Nesse sentido, a razão comunicativa proposta por Habermas muito contribui, pois a partir dela podemos visualizar uma escola onde educadores, alunos e todos envolvidos no processo pedagógico se esforcem, como agentes participativos e atuantes, para repensarem suas ações, e assim, atinjam a prática transformadora.

Sabemos que a escola é hoje, para muitos, um local privilegiado pelo fato de ser um dos poucos lugares que possibilita que as crianças e os adolescentes convivam e interajam com pessoas da mesma idade. Isso acontece porque a família contemporânea restringe cada vez mais o número de filhos e conseqüentemente o número de crianças próximas, de companheiros de brincadeiras e vivências. E brincar na rua com os colegas da mesma idade não é mais uma alternativa como antigamente, pois tornou-se perigoso.

A escola consegue separar seus alunos da mesma faixa etária, com nível de cognição aproximado, o que facilita a promoção da situação de fala ideal nesse ambiente. Conforme vimos anteriormente, para Habermas, para que ocorra uma “situação de fala ideal” algumas condições devem ser observadas. É necessário que haja no mínimo dois sujeitos, falante e ouvinte; eles devem possuir uma língua em comum e informações semelhantes, com a intenção de buscar um consenso. Os envolvidos relacionar-se-iam de forma horizontal, e a coação não estaria presente. Além disso, deve haver alternância de fala, para que todos tenham voz na ação comunicativa.

Através de Habermas compreendemos que agir comunicativamente não é simplesmente um diálogo entre duas ou mais pessoas; vai muito além, ao ter como principal objetivo a busca pelo consenso, o entendimento. Em suas palavras:

A ação comunicativa serve à tradição e a renovação do saber cultural; sob o aspecto de coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; e sob o aspecto da socialização, finalmente serve à formação das identidades pessoais (HABERMAS, 2014. p. 197).

Contudo, é claro que não esperamos que ocorra um diálogo de grau elevado no ambiente escolar e que as crianças e adolescentes atinjam o nível mais sublime da ação

comunicativa habermasiana. Porém, acreditamos e defendemos um agir pedagógico que favoreça a ação comunicativa entre todos os envolvidos no processo educativo, principalmente no ambiente da sala de aula.

Barrar os alunos das práticas comunicativas na escola, por acreditar que os mesmos não possuem capacidade argumentativa, seria uma forma de impedir a construção do conhecimento deles. O diálogo na sala de aula é fundamental e, portanto, é preciso organizar momentos para que ele aconteça.

Ao final, considerando os obstáculos presentes no ambiente escolar no sentido de aplicar uma didática comunicativa nas salas de aula, apresentamos como proposta um manual de pedagogia comunicativa, desenvolvido com o objetivo de socializar os conhecimentos construídos no decorrer desse estudo com professores, pedagogos e outros profissionais que atuam nas escolas.

Como é sabido, o conhecimento é ilimitado e nunca se finaliza. Dessa forma, encerramos nossa pesquisa com o que conseguimos expor até aqui e desejamos que se torne mais que um trabalho teórico. Fazemos votos que ela dê frutos e que educadores interessados na formação alunos capazes de uma comunicação autêntica e preocupados com o futuro da educação tirem proveito desse estudo e o insira no cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- AUSUBEL, David P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Harcourt, 1978.
- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BROUSSEAU, G. (1996). **Os diferentes papéis do professor**. In: PARRA, C.; SAIZ, I. **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BELTRÃO Rinaldo Cesar, SOUZA Carla Maria Pinto, SILVA Claudia Patricia Silverio. **Contrato Didático e Suas Influências na Sala de Aula**. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2812/3309>. Acesso em: 19 ago. 2019.
- CASTRO, Amélia Domingues de. **A Trajetória Histórica da Didática**. São Paulo: FDE, 1991. Série Ideias, n. 11.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CERVO, Amado Luis; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Cons.). Rousseau – Vida e Obra. In: CIVITÁ, Victor (Ed.). **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. VI-XXIV. Coleção Abril Cultural.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Livraria Átila, 1989.
- DUTRA. D. V. **Kant e Habermas: A reformulação discursiva da moral kantiana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

EVANS, G. Blakemore (Ed.). **The Riverside Shakespeare**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, agosto/2002.

FLICK U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed., rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2004

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, S.A., 2009.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**: Autores Associados, 2010. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Comentários à Ética do Discurso**. Instituto Piaget. Lisboa: Divisão Editorial, 1991.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Justificação**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HONNETH, Axel. **A Luta pelo Reconhecimento**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

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

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Teórica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LAGARDE, André & MICHARD, Laurent. **XVII<sup>e</sup> SIÈCLE: Les Grands auteurs Français** du Programme III. Paris: Bordas, 1970.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1995.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: [http://www.luckesi.com.br/textos/art\\_avaliacao/art\\_avaliacao\\_entrev\\_jornal\\_do\\_Brasil2000.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf). Acesso em 03 abr. 2019.

MARCONI M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, P. L. Oliver. **As Formas e Práticas de Interação entre Professores e Alunos**. In: VEIGA, Ilma P. A. et al (Org.). *Lições de Didática*. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008, p. 75 a 100.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco A., BUCHWERTZ, Bernardo. **Mapas conceituais**. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação: Ação Pedagógica como Agir Comunicativo**. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas**. In: MULLER, M. C. CENCI, E. M. (orgs.) *Ética, Política e Linguagem: Confluências*. Londrina: CEFIL, 2004.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6. ed. ver. e atual. Londrina, PR: Eduel, 2007.

NADAL, Jerome; LADESMA, James. **Ratio Studiorum atque Institutiorum Societatis Jesu**. Allan P. Farrel, S.J. Detroit: University of Detroit Press, 1970.

NEUNER, G. et al, **Pedagogía**. La Habana: libros para la educación, 1981.

PAZIANOTTO, J. T. B. **A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de Pedagogia**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

PIAGET, Jean. **Genetic Epistemology**. Tradução de Eleanor Duckworth. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1971.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RATKE, Wolfgang. **Escritos sobre A Nova Arte de Ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/res04_34.pdf).

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. 1998.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução de Wilmar Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira- A Organização Escolar**. 17. ed..Campinas:Editora Autores Associados, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Roberto Leal Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Concepção Pedagógica Tradicional**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicional.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm). Acessado em: 12 de dezembro de 2019.



\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial.** São Paulo: Saraiva, 2017.

SILVA, Solimar. **Avaliações mais criativas: ideias para trabalhos nota 10!.** Petrópolis: Vozes, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SINGH, Simon. **Big Bang.** Tradução de José Luiz Calife. São Paulo: Editora Record, 2014.

VEIGA, Ilma P. (Coord.) *et al.* **Técnicas de Ensino: Por que não?** 18. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Didática.** 26. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Didática: O Ensino e suas Relações.** 13. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas: Papyrus Editora, 2008c.

VEIGA, Ilma P. A. et al (Org.). **Lições de Didática.** 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. **Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 4. d. São Paulo: Martins Cortez, 2017.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** 5. ed. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** São Paulo: Abril Cultural, 1975.

## ANEXO

## CÓDIGO MORSE

A ● -	J ● - - -	S ● ● ●
B - ● ● ●	K - ● -	T -
C - ● - ●	L ● - ● ●	U ● ● -
D - ● ●	M - -	V ● ● ● -
E ●	N - ●	W ● - -
F ● ● - ●	O - - -	X - ● ● -
G - - ●	P ● - - ●	Y - ● - -
H ● ● ● ●	Q - - ● -	Z - - ● ●
I ● ●	R ● - ●	

**NOTA:** No código Morse, a mensagem é escrita por meio de pontos e traços, os quais correspondem a letras do alfabeto. Ora, o alfabeto é uma representação dos sons da fala de uma língua. Logo, a língua mesmo é aquela, à qual o Código Morse se associa.