

# A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Damiana Santos de Lima Meireles<sup>1</sup>

Rodrigo Fernandes Meireles<sup>2</sup>

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim<sup>3</sup>

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o impacto da relação professor-aluno no processo de aprendizagem no ensino superior na perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo, desenvolvida por Jürgen Habermas. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na qual foram selecionados e analisados artigos publicados entre 2006 e 2016 que apresentem uma discussão acerca da correlação entre a Teoria do Agir Comunicativo e a educação, de modo especial no ensino superior. A teoria de Habermas não foi originalmente elaborada para compreender a educação, mas apresenta valiosas contribuições nesse campo. Verificou-se que a relação professor-aluno, quando baseada numa razão comunicativa, que valoriza a interação entre sujeitos mediada pela linguagem e pela capacidade argumentativa, favorece o entendimento mútuo, o afloramento de novos conhecimentos e a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino superior. Agir comunicativo. Relação professor-aluno.

Recebido em: 08/06/2017

Aprovado em: 06/11/2017

<sup>1</sup> Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, CE, Brasil.

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Quixadá, CE, Brasil.

<sup>3</sup> Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.

# THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACT AND ITS CONTRIBUTION TO THE PROFESSOR-STUDENT RELATIONSHIP IN HIGHER EDUCATION

Damiana Santos de Lima Meireles

Rodrigo Fernandes Meireles

Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

## ABSTRACT

This work aims to analyze the impact of the professor-student relationship in the learning process in higher education from the perspective of the Theory of Communicative Action, by Jürgen Habermas. For this, a bibliographic research was carried out in which articles published between 2006 and 2016 that present a discussion about the correlation between Habermas' theory and education, especially in higher education, were selected and analyzed. It was verified that the professor-student relationship, when based on a communicative reason that values the interaction between subjects mediated by language and argumentative capacity, favors mutual understanding, the emergence of new knowledge and human emancipation.

**Keywords:** Education. Higher education. Communicative action. Professor-student relationship.

Received on: 08/06/2017

Approved on: 06/11/2017

## INTRODUÇÃO

Toda educação pressupõe uma relação, especialmente a relação entre quem ensina e quem aprende. Muitas vezes, essa relação tende a ser mecânica e superficial, sobretudo quando não há espaço para um diálogo construtivo. Na sociedade em que vivemos, marcada por relações líquidas e efêmeras, por uma individualização dos valores e pela busca do bem-estar pessoal (BAUMAN, 2001; LIPOVETSKY, 2005; GOERGEN, 2005), percebe-se a necessidade de uma educação capaz de formar pessoas sem ignorar as relações sociais, de modo a formar cidadãos responsáveis pelo meio em que vivem e pelos outros seres que nele habitam. Faz-se necessária uma educação conscientizadora e transformadora, com sujeitos livres, autônomos e responsáveis.

Nesse sentido, torna-se relevante abrir-se a novas reflexões que superem o modelo tradicional de educação, meramente transmissor, e suscitem posturas docentes mais ativas e conscientizadoras. Seguindo esse raciocínio, este trabalho se propõe a analisar o impacto da relação professor-aluno no processo de aprendizagem no ensino superior na perspectiva de Jürgen Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo, verificando a contribuição dessa teoria para a educação.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio da busca por artigos científicos publicados entre 2006 e 2016 que apresentassem combinações das palavras-chave relacionadas ao tema. As palavras utilizadas na busca foram: relação professor-aluno, aprendizagem, docência do ensino superior, educação, Agir Comunicativo, Ação Comunicativa e Habermas. A pesquisa priorizou trabalhos em publicações brasileiras para focar nos debates nacionais em torno do tema e para esse fim utilizou a base de dados do *Scielo*. Na busca realizada, foram selecionados 15 artigos científicos, tendo sido excluídos estudos que não tratam de educação no contexto escolar ou universitário e estudos realizados fora do Brasil. A partir dessa seleção de artigos, foi feita a análise dos trabalhos coletados através de fichamentos e da compreensão da correlação entre a Teoria do Agir Comunicativo e a relação professor-aluno no ensino superior.

## JÜRGEN HABERMAS E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

Jürgen Habermas, nascido em 18 de junho de 1929, foi um filósofo e sociólogo alemão, integrante da segunda geração da Escola de Frankfurt, fundada em 1923. Desenvolveu estudos acerca da democracia e da esfera pública na modernidade, tendo influenciado vários campos do conhecimento. De acordo com Goergen (2005), Habermas criticou algumas teses da Escola de Frankfurt e se dedicou a desenvolver um projeto teórico, em que lança os fundamentos de uma nova compreensão da razão, do ser humano e da sociedade. Nesse sentido, sua filiação à escola de Frankfurt é avaliada como controversa.

A teoria desenvolvida por Habermas é denominada Teoria do Agir Comunicativo (TAC), e se fundamenta no conceito de ação e na interação que os sujeitos estabelecem intra e entre grupos e prioriza as ações de natureza comunicativa, as quais se referem à intervenção oriunda do diálogo entre vários sujeitos.

A partir dos trabalhos consultados, é possível identificar uma preocupação de Habermas no desenvolvimento de uma teoria da racionalidade, buscando apresentar um sentido universalista da razão, que supere as limitações da racionalidade instrumental, caracterizada por relações de domínio sobre a natureza e os sujeitos. Habermas busca desenvolver uma teoria da racionalidade que se baseia no diálogo, possibilitando a libertação dos sujeitos e capacitando-os para uma emancipação (ANÍBAL, 2010; MÜHL, 2011; TESSER; HORN; JUNKES, 2012; FENERICH, 2013; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2013; DUARTE; JIMENÉZ, 2014). Esses estudos acrescentam ainda que Habermas propõe ações democráticas que instiguem o pensamento crítico, reflexivo e comunicativo, entendido por ele como fundamental para a educação formal.

Para Habermas (2012), a ação comunicativa é fruto da interação que acontece entre sujeitos que se abrem à utilização da linguagem e ação permitindo o afloramento de novos entendimentos e conhecimentos, refutando a perspectiva de uma comunicação unilateral, na qual prevaleça o poder de um sobre outro.

Cestari (2002) aprofunda a relevância da linguagem citando uma situação na qual diferentes atores necessitam efetivar um plano em conjunto. Para a execução desse plano, faz-se necessário optar ou pela ação estratégica ou comunicativa. No agir estratégico, persuadir, gratificar, ameaçar e enganar são atitudes que controlam o comportamento de uns sobre

outros e não há o esforço de se chegar ao entendimento, pois a linguagem é utilizada somente como veículo de informação. No agir comunicativo, utiliza-se a linguagem para chegar a um mútuo entendimento, o que se difere da compreensão daquilo que é expressado. Isso implica não só em aceitar o que foi expressado, como, também, suas consequências.

Compreendemos que na TAC tudo concorre para se chegar a um consenso e a linguagem se apresenta como mediadora. É possível chegar ao entendimento porque pelo agir comunicativo formam-se sujeitos capazes de interagir, de aceitar e compreender a realidade de cada um. Para Gonçalves (1999), a teoria de Habermas propõe um modelo ideal de interação, segundo o qual as pessoas interagem por meio da linguagem e se organizam socialmente. Nesse agir interativo e comunicativo, as pessoas podem buscar o consenso de forma livre, sem coações. Reforçando a ideia de uma racionalidade comunicativa resgatada por meio da interação social que não se deixa penetrar pela racionalidade instrumental, Gonçalves (1999) destaca que Habermas defende a TAC como uma possibilidade de transformar a sociedade contemporânea.

Outro ponto evidenciado nas discussões dos autores pesquisados sobre o agir comunicativo foi nomeado por Habermas de mundo da vida e mundo do sistema. Linguagem e razão são também aprofundadas nesse aspecto. Segundo Bortoletto e Carvalho (2012), o mundo da vida é o espaço onde ocorrem as comunicações livres, sem coerções e distorções. Nesse contexto, a linguagem é utilizada como construtora de conhecimentos e para compreensão da realidade, e a ação comunicativa é potencializada em prol do diálogo e do entendimento entre os atores envolvidos. Por outro lado, no mundo do sistema é a razão instrumental que o norteia, e a linguagem é usada apenas como instrumento que transmite informações. O mundo do sistema é regulado pelo dinheiro e pelo poder, com relações instrumentalizadas. Silva e Gasparin (2006) destacam o aspecto artificial do mundo do sistema. Para eles, esse é o mundo que necessita controlar as relações sociais a partir de regras, leis, normas, e é construído a partir de um paradigma dominante de relações, que se reflete na organização social, política, econômica e cultural de um povo e, com isso, tenta controlar o mundo da vida.

Para Gomes (2009), quando há integração social que se realiza através da reprodução simbólica, falamos de mundo da vida. Quando há integração funcional, falamos de mundo do sistema, que se realiza por meio de reprodução material necessária à sobrevivência. Nesse sentido, os dois mundos apresentam formas distintas de interação social. Podemos observar que o mundo da vida, nessa perspectiva, apresenta-se como um conceito que complementa a ação comunicativa. No mundo da vida é possível construir a razão comunicativa por meio

das relações intersubjetivas. Nesse espaço, há vínculos estabelecidos e as relações sociais são espontâneas.

## A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Para iniciar a discussão acerca da correlação entre a TAC e a relação professor-aluno no ensino superior, será apresentado um quadro síntese com as contribuições de cada artigo coletado, tal como mencionado anteriormente. Embora nem todos os textos versem sobre o ensino superior de modo específico ou sobre a relação professor-aluno, é possível perceber contribuições para a compreensão crítica da educação e a correlação da TAC com essa realidade, a partir das quais se depreendem sentidos para a compreensão da relação professor-aluno no ensino superior.

**Quadro 1** – Correlação entre a TAC e a educação na perspectiva dos artigos coletados

ARTIGO	CONTRIBUIÇÕES
Rothberg (2006)	Procura compreender o processo de amadurecimento moral e analisa a postura de estudantes universitários no processo de aprendizagem. Destaca que, a despeito de posturas imediatistas, utilitaristas e pragmáticas, é possível fomentar práticas comunicativas que suscitem um agir orientado ao entendimento mútuo. Devem ser desenvolvidas relações de cooperação entre professor e aluno e espaços para a reflexão das implicações éticas da formação em curso, de modo a formar sujeitos capazes de lidar com o contexto social vigente.
Aníbal (2010)	Faz uma leitura da emancipação humana a partir da Teoria Crítica, pontuando a instrumentalização da razão e da tecnologia e a produção de um sujeito sem pensamento crítico e sem capacidade de argumentação. Destaca também que a emancipação humana advém de uma interação sem coações, com participação ativa e contínua dos sujeitos, e que a escola tem como finalidade a formação do sujeito e do cidadão, possibilitando o diálogo, a participação democrática e a solidariedade.
Molina; Lopes; Achilles (2011)	Propõe-se a avaliar os impactos das ações decorrentes das políticas de educação em uma rede municipal de ensino. Para tanto, foram consultados professores que compõem a rede e foi realizada uma articulação entre a Teoria do Agir Comunicativo e a sociologia da organização escolar. Verificou-se que a identidade docente, enquanto processo, está prejudicada e que o excesso de mudanças impostas pelos gestores tem fragmentado a base político-pedagógica das escolas, dificultando uma gestão democrática e participativa.

*(continua)*

ARTIGO	CONTRIBUIÇÕES
Mühl (2011)	Articula a teoria da racionalidade comunicativa e a teoria da modernidade de Habermas com a educação. Tem como objetivo fundamentar uma proposta pedagógica crítica. Nessa perspectiva, o estudo destaca que a emancipação humana é fruto da formação da vontade democrática a partir da libertação dos discursos dos indivíduos envolvidos. À escola cabe, portanto, facilitar a interação comunicativa e promover o entendimento daí oriundo.
Monteiro; Nardi; Bastos Filho (2012)	Analisa os discursos de dez professores de Física Moderna e Contemporânea para identificar elementos da formação destes e como essa formação se reflete nas aulas ministradas e no processo avaliativo aplicado. Verificou-se que a formação dos professores é predominantemente técnica, fazendo-se necessária uma educação que vá além dos conteúdos, que proporcione maior autonomia aos docentes e que contemple os estudos da Física em consonância com o contexto social e as necessidades emergentes.
Tesser; Horn; Junkes (2012)	Faz uma análise de dois pressupostos teóricos para considerar a prática do ensinar e aprender filosofia: o <i>agir comunicativo</i> em Habermas e o <i>pensar como forma de resistência</i> em Adorno. Sobre a perspectiva habermasiana, o estudo destaca que a subjetividade está ligada ao mundo da vida e que a sala de aula é o <i>locus</i> privilegiado da aprendizagem como lugar de motivações e interações, fundamentais para a emancipação humana.
Conte (2013)	Ensaio que analisa a performance na educação, na perspectiva da ação comunicativa. A performance foi entendida como o uso comunicativo da linguagem e sua ligação com os elementos da cultura, numa dimensão estética. Verificou-se que na formação de professores prevalece a exigência de uma performance baseada numa racionalidade técnica de produtividade, evidenciando um discurso monológico que o coloca distante da realidade e da percepção que se tem dela. Com isso, salienta a importância de uma formação que não ignore a sensibilidade e a cultura, que integre os mundos inteligível e sensível e proporcione um saber prático-expressivo.
Fenerich (2013)	Discute a formação numa perspectiva filosófica trazendo reflexões acerca da formação e sua interface com a ética, a moral e a política, segundo os pensamentos de Benjamin e Habermas. Destaca que, apesar do contexto marcado por uma cultura do consumo e do descarte, de pobreza (ou emudecimento) de experiência e de crescente individualismo, é possível pensar a emancipação humana através de experiências compartilhadas. Para tanto, faz-se necessária uma revitalização da linguagem e uma ressignificação das experiências.
Duarte; Jimenez (2014)	Propõe-se a correlacionar a Teoria do Agir Comunicativo à didática e destaca a relação entre comunicação e educação. Verificou-se que não basta ao professor desenvolver ações teleológicas e estratégicas, mas proporcionar também uma ação comunicativa com os alunos de modo a envolvê-los em uma reflexão crítica acerca dos conteúdos ministrados e favorecer o pensamento crítico e a emancipação social.

(continua)

ARTIGO	CONTRIBUIÇÕES
Fernandes; Munford; Ferreira (2014)	Analisa a produção sobre a formação de professores de ciências no Brasil e caracteriza os sentidos de prática construídos. Verificou-se que na ação comunicativa o mundo objetivo e o mundo subjetivo se mesclam na construção de práticas para a formação de professores e que as ações estratégicas não podem estar dissociadas do contexto político, social e cultural.
Silva; Carvalho (2014)	Procura compreender a influência do processo comunicativo entre os docentes da licenciatura em Física nas práticas de suas disciplinas. Compreendeu-se que quando há interação e construções conjuntas entre os docentes é possível verificar um amadurecimento acerca do papel das disciplinas específicas no curso e superar a racionalidade técnica instituída.
Barros (2015)	Esse estudo tem como intuito ilustrar como ocorre o processo de escrita de uma carta de reclamação em ambiente escolar de ensino da Língua Portuguesa. Verificou-se que a interação verbal se efetiva no mundo vivido, onde as relações interpessoais são organizadas e onde acontecem as problematizações e discussões que se referem à práxis humana.
Menezes Jr.; Bzrezinski (2015)	Descreve uma pesquisa qualitativa sobre as práticas e políticas curriculares relacionadas à formação médica e analisa as práticas pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar. A partir do pensamento de Habermas, considera que o ser humano se constitui como indivíduo e cidadão sendo, por isso, necessário concentrar-se no desenvolvimento da competência comunicativa, base para o agir comunicativo e fundamental para os processos de aprendizagem.
Cabral (2016)	Realiza uma reflexão sobre a educação para a democracia a partir dos pensamentos de Dewey e de Habermas. Verificou-se que a educação pautada no diálogo e no discurso do sujeito promove e consolida a democracia, uma vez que fortalece a ação comunicativa dos sujeitos.
Devechi; Tau-chen; Trevisan (2016)	Discute a possibilidade de uma aprendizagem evolutiva e continuada na formação de professores, levando em consideração as diferentes abordagens paradigmático-epistemológicas. Destaca que a aprendizagem é um processo evolutivo e que, mesmo proveniente de formações com abordagens diferentes, é possível perceber que ações articuladas entre os professores, em seus processos formativos, possibilitariam uma maior aprendizagem e potencializariam a capacidade de resolução de problemas comuns.

Fonte: elaborado pelos autores, 2016.

A partir dos artigos coletados, verifica-se uma forte crítica à razão instrumental, eminentemente técnica, e a um contexto social que tende a fragmentar os conhecimentos e a valorizar conquistas individuais. O mundo do sistema, tal como descrito por Habermas, reduz a experiência humana a práticas determinadas e alienantes, privando o indivíduo de sentir-se sujeito e limitando sua capacidade crítica, o que leva à consideração de que é

necessário repensar a comunicação entre os indivíduos, proporcionando espaços de diálogo e fortalecendo a democracia participativa.

A relação professor-aluno no ensino superior sob a perspectiva habermasiana supera aplicações técnicas baseadas numa relação sujeito-objeto, caracterizada por uma razão instrumental. Permite-nos considerar uma relação cujo fundamento seja a razão comunicativa, que propicia a autonomia dos sujeitos. Nesse ínterim, as contribuições de Habermas para entender a relação que se dá no interior da sala de aula apontam para um processo de intercompreensão, em que professor e aluno são responsáveis pela construção do conhecimento baseado em negociações e entendimentos comunicacionais (SILVA; GASPARI, 2006; ANÍBAL, 2010; CONTE, 2013; SILVA; CARVALHO, 2014).

A construção de conhecimentos a partir da racionalidade comunicativa exige disponibilidade e abertura ao diálogo, a partilha de saberes e do mundo vivido, bem como o respeito à diversidade. Esse aspecto nos remete à compreensão de que o processo ensino-aprendizagem não se distancia e nem se desintegra das condições de vida humana; ou seja, a prática educativa acontece considerando fenômenos econômicos, sociais e culturais, não como exercício isolado. Sob a ótica habermasiana, “quanto mais o sujeito se comunica, mais ele aprende. Nesse enfoque, conhecimento é entendimento entre educadores e educandos, a respeito de algo do mundo objetivo, social e subjetivo” (SILVA; GASPARI, 2006, p. 16). Em outras palavras, o conhecimento só é possível a partir do encontro e do diálogo entre sujeitos.

Dessa forma, a construção do conhecimento não é caracterizada pela mera transmissão de conteúdo por parte do professor, tal como preconiza a pedagogia tradicional criticada por Paulo Freire (1996). Ao classificar como bancárias as relações marcadas pela narração e dissertação, bem como pela emissão de comunicados que devem ser recebidos, memorizados e repetidos pelos alunos, Paulo Freire ressalta a importância de uma prática educativa que vise à conscientização e à libertação dos sujeitos, evitando a recepção passiva de conteúdos e proporcionando a autonomia. Nesse sentido, Prestes (1996) salienta que práticas que se restringem apenas a transmitir conteúdos não possibilitam a inserção do sujeito numa racionalidade comprometida com a emancipação, e Goergen (2005, p. 1004) acrescenta que o educador deve proporcionar “o desenvolvimento da liberdade, da emancipação e da responsabilização dos educandos”.

Práticas pedagógicas que se limitam a informar conteúdos são ainda comuns nas instituições de ensino, inclusive no ensino superior. Algumas dessas práticas se escondem sob a roupagem da tecnologia, com a utilização de meios sofisticados, mas nem sempre se revelam como práticas inovadoras. Sobre essas práticas, Behrens (1999) destaca que muitos docentes apenas reproduzem os métodos de ensino que vivenciaram nas próprias experiências como discentes, o que dificulta a busca por referenciais em novos paradigmas educacionais.

Outra observação acerca de práticas pedagógicas existentes nas instituições de ensino revela um excesso de autoritarismo por parte dos docentes. Segundo Herculano (2016), atitudes rígidas, punições autoritárias e desqualificação dos alunos são ações de alguns docentes que parecem querer impor respeito e autoridade. Todavia, não passam de atitudes conservadoras que impõem uma padronização e o controle dos alunos com o intuito de assegurar a transmissão unilateral de informações.

A característica desse tipo de relação é um vínculo entre professor e aluno marcado pela submissão, não proporcionando espaço para a individualidade do aluno e menos ainda para uma relação de afetividade, considerada fundamental para Herculano (2016). Na leitura dessa autora, a afetividade não se resume a contato físico, mas acontece quando há interesse por parte do professor em auxiliar no desenvolvimento do aluno elogiando o que ele faz e reconhecendo os seus esforços. Assim, o aluno também é corresponsável em se implicar e cuidar dessa relação.

No contexto social contemporâneo, marcado por relações fragilizadas, somos interpelados a repensar as relações afetivas em todos os ambientes. Sendo a educação um meio de transformação da realidade, a relação professor-aluno poderia ser referência para as relações vivenciadas em outros ambientes, especialmente quando são desenvolvidas a partir do diálogo e do respeito mútuo.

Por meio da educação de nível superior formam-se os novos profissionais que estarão atuando nos vários campos de conhecimento, seja na atuação direta na área na qual se formam, seja na atuação como pesquisadores ou docentes. O paradigma proposto por Habermas pode contribuir para modificar as relações professor-aluno proporcionando um espaço democrático na sala de aula, no qual seja possibilitada a busca de um entendimento mútuo, mesmo em meio à diversidade de pensamentos (ROTHBERG, 2006; MÜHL, 2011). É válido destacar que, na perspectiva de Habermas, o entendimento mútuo possibilita tanto a socialização quanto a

individualização do sujeito, pois, ao mesmo tempo que permite uma interação coletiva, suscita o amadurecimento dos sujeitos. Bortoletto e Carvalho (2012, p. 158) acrescentam que a educação deve formar no sentido de “orientar os alunos a reconhecer e executar as ações guiadas pelo entendimento para obter um possível consenso” e ressaltam que a diferença de autonomia e a capacidade argumentativa do professor e dos alunos devem ser consideradas, uma vez que aí reside a responsabilidade do professor em propiciar os espaços de conhecimento. Para esses autores, a aprendizagem e o conhecimento se concretizam por meio da articulação entre o mundo da vida e o mundo do sistema, sendo a sala de aula e a instituição educacional lugares privilegiados para isso.

Na educação superior, o agir comunicativo alcançado pelos sujeitos envolvidos deve ser capaz de proporcionar uma educação que vá além de uma formação meramente tecnicista, voltada para o exercício de funções limitadas, e deve possibilitar o amadurecimento de sujeitos capazes de pensar criticamente e agir tendo em vista a melhoria das condições sociais. Sobre tal aspecto, Mühl (2011) destaca que o mundo do sistema não pode dominar o espaço escolar, uma vez que a educação não deveria ser confundida com mercadoria. Imerso em um sistema que prioriza a competitividade, a eficiência e a produtividade, a educação se distancia do mundo da vida e perde a possibilidade de proporcionar espaços de convivência que propiciem a solidariedade e a autonomia entre os sujeitos. A instituição educacional não deve se reduzir a um espaço de aquisição de habilidades e de informações técnicas, pois é fundamental para a formação de sujeitos histórico-sociais capazes de fazer uma leitura política e social da realidade concreta e de, através de sua interação com o meio no qual vivem, transformá-la.

Diante do exposto, verifica-se que na relação professor-aluno os papéis não se excluem no diálogo construído, sendo o professor um agente fundamental na construção de um espaço democrático e crítico que permita a emancipação dos sujeitos envolvidos para superar as imposições do mundo do sistema. Para Gomes (2009), a razão e a competência comunicativa permitem que os sujeitos sejam capazes de interagir com a realidade e participar de maneira crítica, reflexiva e ativa dos problemas da sociedade.

Nesse contexto, é possível destacar que a relação professor-aluno fundamentada na razão comunicativa, com espaço para a interação e o entendimento mútuo sem coações, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem e para o conhecimento. Portanto, como cenário de interações críticas, a sala de aula e a instituição escolar se constituem espaços

valiosos para o diálogo e para a formação de sujeitos emancipados, livres e capazes de responder criticamente às demandas da sociedade.

Agir comunicativamente é notadamente um desafio, especialmente no atual contexto social, mas não é impossível. Se aos aprendentes são proporcionados espaços de reflexão crítica, intercâmbio de dúvidas, escuta das inquietudes e expectativas relacionadas ao futuro e ao desenvolvimento profissional, tem-se a chance de contribuir de maneira significativa e construtiva na sua formação, abrindo horizontes em uma perspectiva libertadora e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível verificar na pesquisa realizada o potencial pedagógico da Teoria do Agir Comunicativo como subsídio norteador para a ação docente no ensino superior. Se a educação tem por princípio a formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e emancipados, existem razões para fundamentar a prática docente na TAC, sobretudo porque estas virtudes são aprofundadas nessa teoria que defende o diálogo, o entendimento e o consenso entre sujeitos como ação comunicativa.

Reconsiderar a relação professor-aluno e reconhecer a importância da afetividade no processo educacional possibilita perceber o sujeito não somente como um ser intelectual e racional, mas também como agente transformador de seu processo de vida, o que implica sua relação com a sociedade. Isso significa que o processo ensino-aprendizagem não deve limitar a compreensão do sujeito somente à dimensão cognitiva, mas reconhecê-lo também como ser afetivo e relacional. Agir comunicativamente na educação, sob a perspectiva habermasiana, implica relação entre sujeitos, que será tanto mais rica, crítica, reflexiva e transformadora quanto mais for estabelecida a partir de vínculos afetivos entre educador e educando.

Outrossim, o processo ensino-aprendizagem se dá em um contexto histórico-social e cultural que não pode ser desprezado, o que traz para o professor a responsabilidade de abrir e conduzir o diálogo de forma madura e democrática, respeitando a condição de sujeitos nos alunos e alcançando o conhecimento à razão comunicativa. Dessa maneira, a formação educativa não se limitará ao escopo de uma razão instrumental, assaz técnica e alienante. Ao docente de ensino superior faz-se necessária uma interação com seus alunos que possibilite a formação de sujeitos profissionais para os quais o mundo da vida esteja em evidência e que tenham

consciência e discernimento acerca das peculiaridades do mundo do sistema. Priorizando a racionalidade comunicativa, o espaço acadêmico contribui para a formação de sujeitos autônomos, éticos, emancipados e responsáveis pela construção de uma nova sociedade em que a convivência harmoniosa tem lugar.

Finalmente, é válido destacar que este trabalho não pretende esgotar o tema da correlação entre a teoria de Habermas e a relação professor-aluno no ensino superior. Novos estudos podem e devem ser desenvolvidos com o intuito de aprofundar o quanto foi proposto pelo pensador alemão e de fortalecer o compromisso que a educação tem com a formação dos sujeitos e a transformação da realidade em todas as suas dimensões.

## REFERÊNCIAS

ANÍBAL, G. A Teoria Crítica e a Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 16, p. 13-22, 2010.

BARROS, E. M. D. O agir linguageiro e a prática de produção textual na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BORTOLETTO, A.; CARVALHO, W. L. P. Uma proposta de formação continuada de professores de ciências e matemática na interface do agir comunicativo e das questões sócio científicas. *Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 9, n. 17, p. 141-160, jul./dez. 2012.

CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set. 2016.

CESTARI, M. E. Agir comunicativo, educação e conhecimento: uma aproximação ao pensamento de Habermas. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 55, n. 4, p. 430-433, jul./ago. 2002.

CONTE, E. Aporias da performance na educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

DEVECHI, C. P. V.; TAUCHEN, G.; TREVISAN, A. L. Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

DUARTE, L. G.; JIMÉNEZ, G. P. Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, Tunja, v. 5, n. 9, p. 13-29, jan./jun. 2014.

FENERICH, C. Razão, sentido e formação a partir de um diálogo entre Benjamin e Habermas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 645-658, jul./set. 2013.

FERNANDES, P. C.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S. Sentidos de prática pedagógica na produção brasileira sobre formação inicial de professores de ciências (2000-2010). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, Out. 2005.

GOMES, L. R. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 33, p. 231-250, mai./ago. 2009.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 66, abr. 1999.

GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. Teoria da ação comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. *Veritas*, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 151-173, jan./abr. 2013.

HABERMAS, J. *Teoria do Agir Comunicativo*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HERCULANO, M. C. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: FRANCISCHINI, R.; VIANA, M. N. (Org.). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Brasília: CFP, 2016.

LIPOVETSKY, G. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo*. Barueri: Manole, 2005.

MENEZES JR., A. S.; BZREZINSKI, I. Políticas curriculares na formação médica: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 773-796, set./dez. 2015.

MOLINA, R. K.; LOPES, R. A.; ACHILLES, H. S. Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 921-940, out./dez. 2011.

MONTEIRO, M. A.; NARDI, R.; BASTOS FILHO, J. B. Física Moderna e Contemporânea no ensino médio e a formação de professores: desencontros com a ação comunicativa e a ação dialógica emancipatória. *REIEC*, Buenos Aires, v. 8, n. 1, p. 1-13, jun. 2012.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

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

ROTHBERG, D. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 85-111, 2006.

SILVA, J. R. N.; CARVALHO, L. M. O. Aportes teóricos e metodológicos para a constituição de um grupo de planejamento conjunto com docentes da licenciatura em física. *Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 85-106, maio/ago. 2014.

SILVA, M. C. A.; GASPARIN, J. L. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7, 2006, Campinas. *História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR: anais eletrônicos*. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/k5acMz>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

TESSER, G. J.; HORN, G. B.; JUNKES, D. A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica. *Educar em Revista*, Curitiba, s/v, n. 46, p. 113-126, out./dez. 2012.

**Damiana Santos de Lima Meireles**

*Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica).*

*damianalimapsi@gmail.com*

Damiana Santos de Lima Meireles, Rodrigo Fernandes Meireles,  
Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim, Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

**Rodrigo Fernandes Meireles**

*Mestre em Cultura da Unidade pelo Instituto Universitario Sophia (Itália) e Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (Unifor). Psicólogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Quixadá.  
psicologo.rodrigo@gmail.com*

**Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim**

*Doutoranda em Educação Brasileira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Professora na Faculdade Cearense (FaC) e na Faculdade do Maciço de Baturité (FMB). Colaboradora da Especialização em Docência do Ensino Superior na Unicatólica.  
anapaula\_tahim@yahoo.com.br*

**Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro**

*Pós-doutora e doutora em Educação pela Universidade do Minho – Portugal e pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestre e graduada em Letras pela UFC. Professora no Centro Universitário Católica de Quixadá (Unicatólica).  
stanianagila@unicatolicaquixada.edu.br*