

# AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMANS AO PROCESSO EDUCACIONAL

Cristiana Barra Teixeira UFPI cristiana\_barra@yahoo.com.br  
Maria Luiza Santos Gama UFPI gamaluiza@hotmail.com

## RESUMO

Este estudo bibliográfico com base na Teoria da Racionalidade Comunicativa de Habermans e nos autores: Prestes (1996); Boufleuer (1997); Cullen (1999); Martini (2000); Oliveira (2000); Nóvoa (1995) dentre outros, teve como objetivo analisar as contribuições da Teoria da Racionalidade Comunicativa na educação, enquanto elemento favorável à sua democratização e autonomia. Na abordagem habermasiana enfoca-se a pragmática universal e a pragmática empírica aqui tomadas com intuito de relacionar a teoria filosófica com a prática pedagógica. Aquela necessitando despir-se da ambição de saber totalizante e juntamente com esta revendo o descompasso dos avanços científicos nas sociedades atuais e o desenvolvimento humano sem aprimoramento da consciência reflexiva. A racionalidade elaborada a partir da educação tradicional, instrumentalizada, pragmático-formal para o comportamento explicitamente racional de homens e mulheres na sociedade, deve ser superada pela racionalidade comunicativa especialmente pela cooperação entre filosofia e as ciências para uma consciência falibilista.

**Palavras-chave:** Educação. Racionalidade Comunicativa. Filosofia. Prática Pedagógica

## ABSTRACT

This bibliographical study based on the Theory of Communicative Rationality Habermans and authors: Prestes (1996); Boufleuer (1997); Cullen (1999); Martini (2000); Oliveira (2000); Nóvoa (1995), aimed to analyze the contributions of the Theory of Communicative Rationality in education as an element conducive to democratization and autonomy. Habermas focuses on the approach to universal pragmatics and the pragmatics of thumb here taken in order to relate the philosophical theory with practice teaching. That need to undress from the totalizing ambition to know and together with reviewing the mismatch of scientific advances in contemporary societies and human development without improvement of reflective consciousness. The rationale drawn from traditional education, instrumental, pragmatic, formal behavior explicitly rational men and women in society must be overcome by communicative rationality especially the cooperation between philosophy and the sciences to a consciousness fallibility.

**Keywords:** Education. Communicative Rationality. Philosophy. Pedagogical Practice

## Introdução

A noção de *racionalidade* proposta por Habermas absorve questões de natureza filosófica, além de sociológica e expõe as bases de sua teoria da argumentação. Seu

esforço pôs-se no conceito de racionalidade adotando como princípio a capacidade das enunciações de serem criticadas e justificadas a partir da argumentação.

Habermans não escreve especificamente para o campo educacional, mas seus pressupostos têm sido apropriados para as pesquisas em educação gerando expressiva produção de estudos.

Alguns enfoques habermasianos, já elaborados, serão apresentados e discutidos, para, num segundo momento, propormos outras categorias possíveis, visando à ampliação das abordagens nas investigações e, sobretudo, práticas pedagógicas calcadas em Habermas.

Esta reflexão está situada no campo da Filosofia da Educação, pois aborda, além da fundamentação racional do conceito de educação, os referenciais normativos à prática educativa enquanto ação pedagógica concreta, a partir de uma teoria filosófica. A discussão é apropriada no campo educacional, pois valida a observação de que a ação educativa é especialmente comunicativa, e, que os pressupostos habermasianos contribuem para que seja especialmente racional.

### **Teoria da Racionalidade Comunicativa de Habermans**

A filosofia tem garantido esforços para fundamentar a racionalidade, talvez seja esse o tema por excelência da filosofia. Porém, há extrema dificuldade em distinguir interesses filosóficos de concepções de saber totalizantes especialmente aqueles relacionados ao paradigma da filosofia da consciência. Partindo dessa percepção, Habermas sugere que a filosofia negue a sua ambição de saber totalizante e as esperanças ontológicas e transcendentais de viés apriorístico.

Habermas, pela análise pragmática, sustenta que a racionalidade depende da forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento. É, portanto, dito irracional aquele que defende suas opiniões de modo dogmático ou que não consegue as justificar.

O saber depende da capacidade do indivíduo de comunicar suas opiniões, receber críticas sobre elas, perceber erros nas suas proposições, argumentar com outros indivíduos e juntos, em consenso, refutar ou validar ideias iniciais na fala. Habermans (2001, p. 48) diz que:

o 'saber em que' tal ou tal coisa consiste está implicitamente ligado a um 'saber porque' e reenvia nesse sentido às justificações potenciais. [...] Em outros termos, a gramática do termo 'saber' implica que tudo aquilo que nós sabemos pode ser criticado e justificado.

A argumentação tem um papel fundamental na elaboração da racionalidade. A teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, posto que compete a ela a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional (HABERMAS, 1987, p.16). Desse modo, a filosofia pode cooperar com as ciências buscando uma consciência falibilista abandonando as pretensões fundamentalistas e hierárquicas das ciências, ou seja, as teorias têm que encaixar-se umas com as outras.

A Teoria da Ação Comunicativa ora tomada como valência no processo de racionalização propõe a elaboração de uma teoria crítica da sociedade, evidenciando porque a racionalidade e as práticas argumentativas assumem um papel central nesse projeto especialmente porque entendemos que o ser humano que alcança capacidade de impor dogmaticamente seu pensamento, sem argumentos que o justifique não alcança a racionalidade, pelo menos não no sentido processual.

A racionalidade é definida em termos de susceptibilidade de crítica e de fundamentação, racional capacitando o indivíduo de fundamentar suas manifestações ou emissões nas circunstâncias apropriadas. A racionalidade imanente à prática comunicativa remete à prática da argumentação, que permite prosseguir a ação comunicativa por outros meios quando se produz um desacordo nas rotinas cotidianas.

Habermas defende que o conceito de racionalidade comunicativa tem de ser adequadamente desenvolvido por meio de uma teoria da argumentação: Todo exame explícito de pretensões de validade controversas requer uma forma mais exigente de comunicação, que satisfaça os pressupostos próprios da argumentação (HABERMAS, 1987, p. 43).

Aquele que participa de uma argumentação demonstra a sua racionalidade na forma em que age e responde às razões pró ou contra que são apresentadas. As emissões ou manifestações ditas racionais, uma vez que são susceptíveis de crítica, são também passíveis de serem melhoradas, o que une o conceito de fundamentação ao de aprendizagem.

Para Habermas, unicamente as pretensões à verdade, correção e compreensibilidade são universais, uma vez que nelas os participantes têm de partir do pressuposto de que as condições de uma situação ideal da fala são realizadas ao menos de modo aproximativo. Ele recusa a possibilidade de se encontrar uma unidade da argumentação em geral, sustentando a irredutibilidade de suas diversas formas: não há um meta-discurso ao qual pudéssemos recuar para fundamentar a escolha entre formas diversas de argumentação (HABERMAS, 1993, p 303).

A ideia habermasiana de uma situação ideal de fala, consiste num ideal argumentativo que nos permite atribuir racionalidade às justificações. O que distingue um consenso enganoso de um racional é justamente a referência à situação ideal de fala, que é entendida por Habermas como sendo uma situação na qual não há coerção interna nem externa e em que todos os participantes estão simetricamente distribuídos e com oportunidades iguais de participação na argumentação.

É claro que toda fala empírica está sujeita a limitações espaço-temporais e também quanto à capacidade psicológica dos participantes, mas tais restrições não eliminam, para Habermas, a possibilidade de que as exigências de uma situação ideal de fala se realizem de maneira suficiente. Não há motivos para se considerar como impossível *a priori* a realização aproximativa dessas exigências.

Habermas diz que as regras do discurso devem significar apenas que os participantes da argumentação têm de presumir um preenchimento aproximativo. Para que esses pressupostos ideais sejam preenchidos de modo suficiente são necessários dispositivos institucionais que neutralizem as limitações empíricas inevitáveis. Essa necessidade, entretanto, não contradiz o conteúdo contra-fatual das pressuposições do discurso.

Entretanto, não podemos distinguir por nenhum critério uma fala verdadeira de outra não verdadeira. A situação ideal de fala não é externamente controlada e o discurso verdadeiro pode ser tomado como não verdadeiro ou vice versa.

A impossibilidade fática de se distinguir o consenso enganoso do consenso racional parece levar à conclusão de que deveríamos abandonar a ideia de caráter racional da fala humana e aceitar que o elemento meramente retórico da manipulação persuasiva é indistinguível do convencimento racional.

Para fugir dessa conclusão pessimista, a teoria habermasiana sustenta que a situação ideal de fala não é nem um fenômeno empírico nem uma simples construção,

senão uma suposição inevitável que reciprocamente nós fazemos nos discursos (HABERMAS, 1994, p. 155).

A linguagem assume função central no processo de constituição do conhecimento humano e da própria realidade vital quando a linguagem comunicativa é promovida como práxis interativa.

A racionalidade comunicativa de Habermas transcende o conceito de razão que se baseia na relação sujeito-objeto, defendendo a relação entre sujeitos: a razão comunicativa.

Habermas diferencia três áreas cognitivas primárias nas quais o interesse humano gera conhecimento. Estas áreas definem os interesses cognitivos ou os domínios de conhecimento, que são fundamentados em aspectos diferenciados da existência social: trabalho, interação e poder.

O trabalho refere-se ao modo como a pessoa controla e manipula o seu ambiente. Isto é comumente conhecido como ação instrumental. O conhecimento é baseado em investigação empírica obediente de regras técnicas. O critério de controle efetivo da realidade define o que é ou não é uma ação adequada.

O domínio prático identifica interação humana social ou ação comunicativa. O conhecimento social é governado por normas consensuais as quais definem expectativas recíprocas sobre o comportamento entre os indivíduos. Normas sociais podem ser relacionadas à proposições empíricas ou analíticas, mas sua validade é fundamentada só na intersubjetividade da compreensão mútua de intenções. O critério de clarificação de condições para a comunicação e a intersubjetividade (o entendimento do significado em lugar da causalidade) é usado para determinar o que é uma ação apropriada.

Habermas percebe que o modelo de racionalidade comunicativa só se tornou possível com o advento da modernidade. Nas sociedades tradicionais, não era possível tomar posição clara de aceitação ou recusa das diferentes pretensões de validade, porque as três esferas, a objetiva, a social e a subjetiva, se interpenetravam, convivendo simbioticamente num todo indiferenciado, dominado pela religião.

Nossa vivência profissional, especialmente no âmbito educacional nos impulsiona a perceber o quanto a escola é uma comunidade tradicional, mas ao mesmo tempo, vemos que as proposições habermasianas podem fertilizar as relações pedagógicas possibilitando a interação comunicativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa é nossa próxima análise.

## **Os domínios da Teoria da Ação Comunicativa no processo pedagógico**

O desafio lançado por Habermas (1989) é que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização social que, independente da circunstância, essa possibilidade emancipatória se encontra na esfera do mundo da vida. Cabe, portanto, aos educadores, um posicionamento crítico em relação à própria prática pedagógica e especialmente ao caráter instrumental que dá sentido ao fazer pedagógico na escola.

O reducionismo instrumental que devora a educação escolar tem sido percebido por autores que têm produzido reflexão educacional, apoiando-se na teoria habermasiana. A educação escolar privilegia. A relação sujeito-objeto da epistemologia e da racionalidade moderna privilegia o conhecimento com o reducionismo próprio da racionalidade instrumental (PRESTES, 1996, BOUFLEUER, 1997).

A instrumentalização ou desumanização, faz da escola o palco de imperativos sistêmicos através de uma lógica funcionalista, em que trata-se de trabalhar para cumprimento de metas e objetivos engessados num currículo que prima pela colonização do mundo vivido e pela imposição de uma cultura globaliza.

Nas propostas habermasianas, Prestes (1996) percebe a relação pedagógica primordial para a racionalidade comunicativa na educação, destacando a oportunidade de entendimento entre os interlocutores, aluno e professor. A Educação não é um fato isolado da sociedade, pelo contrário, é parte do mundo da vida, e seus constituintes precisam ser tomados a partir da tradição cultural, das normas sociais e das competências da personalidade para a formação de identidades no âmbito da sala de aula.

A discursividade aflorada na relação pedagógica especificamente entre professor e aluno e até mesmo com o restante da comunidade escolar pode ser pautada através de argumentos racionais. Cullen (1999) diz que todos os sujeitos podem participar simetricamente das discussões em um clima democrático.

Os sujeitos do processo educativo precisam atentar que a sistematização das atividades pedagógicas é uso estratégico do poder (MARTINI, 2000) sendo, portanto, competência da educação escolar, “a partir de natureza dialógico-problematizadora concretizar aversão tanto à cristalização do saber docente quanto à passividade discente” (OLIVEIRA, 2000, p. 138).

A teoria de Habermans tem uma afinidade com a problemática educacional envolta e condicionada pela realidade da sociedade contemporânea. Os processos educacionais promovem a visão consumista externa à escola através do ato educativo pois seus sujeitos estão limitados a cumprir planos acríticos e a reproduzir modelos sociais sem análise e tomada de consciência. Professores executam aulas sem dimensionar o oceano que separa a exposição que fazem acerca dos conteúdos planejados do entendimento dos seus alunos. A linguagem não é compreensível na maioria das vezes e em poucas é apenas informante.

As limitações da racionalidade instrumental vislumbrada pela educação escolar são perceptíveis no fracasso escolar de milhões de estudantes ao longo dos tempos. A gravidade dessa insistência está ainda no fato de que os indivíduos que não fracassam diante das metodologias educacionais tradicionais avançam sem uma construção crítica de conhecimento e mantendo uma distância incalculável da racionalidade comunicativa.

A filosofia educacional norteadora dos projetos educativos atuais ainda não dá conta de explicar, por exemplo, o fato do avanço tecnológico exacerbado em detrimento do desenvolvimento da essência humana. A racionalidade instrumental dota o homem de conhecimentos que possibilitam a realização de descobertas fantásticas por um lado e, por outro, da capacidade de produzir armas químicas de destruição em massa,

Habermas (1989) desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem sua visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. O autor acredita que todo o produto de uma produção deve ser concebido como um saber que lhe dá sustentação. A legitimidade deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos.

A educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida transforma-se, em instância determinada por critérios sistêmicos, e nela confluem a do mundo da vida e a do sistema.

A racionalidade sistêmica traz como consequência, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos.

Para Habermas (1982), a luta da educação deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural, é preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se referência primeira no contexto escolar.

A educação como sinônima de emancipação social e individual dissolve-se numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. Em vez de universal e voltada para a formação humana geral, torna-se elitista e destinada a oferecer uma formação predominantemente voltada para a produtividade econômica e à eficiência administrativa do Estado. Para Habermas (1990), a educação coloniza-se e assume a condição de um instrumental técnico de manipulação política e econômica no lugar de um recurso de oposição e de transformação social, transforma-se em recurso de estabilização funcional.

A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação. Para tanto, o privilégio da interação entre seus elementos deve ser fundamental especialmente considerando que esses elementos podem estabelecer uma racionalidade comunicativa.

A racionalidade comunicativa favorece as relações pedagógicas por todos os pressupostos de sua teorização, mas no campo educacional, a interação pedagógica implica uma relação entre a teoria e prática docente o que também pode se assentar na teoria da ação comunicativa proporcionando uma interação reflexiva do fazer pedagógico. A importância desses laços será tratada na nossa próxima sessão.

### **A importância da ação comunicativa na prática pedagógica**

A sociedade contemporânea caracterizada de sociedade do conhecimento ou da informação porque está impregnada pela ascensão tecnologia avassaladora das relações interpessoais, uma vez que não há espaço nem tempo para as interações dialogadas e na ânsia do consumismo, inclusive o humano, adota-se recursos tecnológicos até para os mais simples atos de comunicação.

Nesse contexto, a escola está imersa e indubitavelmente as maiores responsabilidades no processo de mudanças recaem sobre os professores. Embora, necessitando do envolvimento e da colaboração de todos, a participação e o comprometimento efetivo de cada indivíduo não por ser desprezada.

É no contexto da escola que o docente constrói a sua profissão, pois ela tem a possibilidade de se constituir de um núcleo de formação permanente de professores, um espaço de discussão e ação, com parcerias, por meio de um processo de reflexão sobre o que fazer, como fazer, e porque, capaz de dar respostas às necessidades surgidas da



análise da prática docente. A “formação não se constrói pro acumulação (de cursos, conhecimentos, ou técnicas), mas sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Os docentes são autores de suas práticas, mas precisam articular o que fazem com a teoria que alimenta esse fazer. Essa articulação precisa ser consciente e socializada com seus pares. Não é suficiente reconhecer-se capaz de construir saber pedagógico, isoladamente, é, pois, necessário interagir com a escola estabelecendo, divulgando descobertas, apresentando proposições, divulgando aflições, enfim. Os indivíduos precisam exercitar o diálogo em todas as situações e instancias sociais.

A partilha das experiências no paradigma de formação de professores reflexivos, a reflexão e a investigação sobre a prática somente se constituirão como estratégias eficazes, se somadas à partilha de experiências dada especialmente na ação comunicativa. A comunhão de experiências e saberes possibilita a consolidação de espaços de formação mútua, uma vez que nestas situações cada professor é, simultaneamente, formador e formando. As práticas de formação referenciadas em dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes.

O diálogo entre os professores é imprescindível para a consolidação dos saberes que emergem da prática profissional, além de possibilitar a socialização profissional, bem como a afirmação de valores próprios da profissão. Através do diálogo, o professor cria propostas de intervenção originais, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade.

Oferecemos a instalação de momentos compartilhados de reflexão no próprio ambiente de trabalho como uma possibilidade para a contemplação da complexidade e singularidade da prática educativa e a sua tematização, a partir da utilização de recursos, teóricos e experienciais. Esses processos favorecem o desenvolvimento de estilos pedagógicos próprios, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre a implicação com o próprio trabalho e sobre as relações estabelecidas na prática educativa.

A organização do trabalho escolar precisa valorizar espaço de convivência entre os sujeitos escolares possibilitando que estes possam falar, transmitir ideias, relatar experiências, opinar, criticar, enfim. A dialogicidade comunicativa não é privilegiada na escola embora tenhamos convicção de sua aplicabilidade na práxis reflexiva.

A ação derivada da racionalidade comunicativa não se guia eminentemente pela solução de problemas nem se inicia com a pressuposição ontológica de um mundo objetivo; ela investiga as condições sob as quais a unidade de um mundo objetivo é constituída pelos membros de uma comunidade.

O sujeito da ação comunicativa não é individual, mas sim comunitário. A cooperação é um valor básico da ação comunicativa. Mas para que se dê tal entendimento é preciso uma coordenação de ações, ou, como diz Habermas, um mecanismo regulador de tais ações. Existe por trás de tal raciocínio a suposição de que existem padrões comuns ou pontos de contato entre os membros da ação que permitam decidir se existe ou não consenso.

A ação comunicativa não pode ser egocêntrica, mas sim altruísta. O conceito de ação comunicativa desenvolve a intuição de que a linguagem é imanente ao entendimento. O entendimento é um conceito de conteúdo normativo e que vai mais além da compreensão de uma expressão gramatical. Para Habermas, a linguagem não é um obstáculo para o entendimento, mas sim a via que nos conduz a este.

### **Considerações Finais**

A pedagogia a exemplo das ciências sociais precisa lançar mão dos pressupostos habermasianos sobre racionalidade comunicativa. A prática pedagógica a partir de ações reflexivas pode constituir-se numa prática argumentativa, apoiando-se nos pilares da Teoria da Racionalidade Comunicativa.

A racionalidade dota o indivíduo de crítica e reflexividade, mas o processo educativo deve libertar-se das amarras da racionalidade instrumental que limita-o à execução de planos, currículos, atividades descontextualizadas e promove a colonização do mundo vivido na tentativa de anular a diversidade cultural, uniformizar além da cultura também o pensamento.

Segundo Habermans, o sentido instrumental da racionalidade deve ser superado pelo sentido processual, o qual está pautado na ação comunicativa. O agir comunicativo privilegia as contribuições e significações do mundo vivido, sendo a partir dele que acontece a fundamentação das ideias, assim se constitui a racionalidade comunicativa.

O indivíduo desenvolve capacidade de assimilar objetivo e o mundo social do seu entorno reorganizando suas estruturas cognitivas e esquemas mentais para interagir reflexiva e comunicativamente. Na perspectiva habermasiana há três áreas cognitivas de

interesse humano geradoras de conhecimento, que determinam categorias relevantes: trabalho, interação poder.

O trabalho, ação instrumental, produz conhecimento através da investigação empírica sob as técnicas; a interação, ação comunicativa, gera conhecimento social sob normas consensuais, e, o poder, ação que dota o indivíduo da capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social com a finalidade de interação reflexiva e consciente.

Ao final desse percurso queremos ressaltar que a ação crítico-reflexiva é uma qualidade que deve ser estimulada nos professores e professoras, ainda mais quando se deseja mudar algo na sua vida e no meio onde atua como educador. Muitas atitudes são constantemente tomadas sem a devida preocupação com o impacto para a vida das demais pessoas e, por conseguinte, para a vida na sociedade escolar de caráter micro. Fazendo da ação crítico-reflexiva uma necessidade constante mediante uma atitude de aperfeiçoamento permanente, todo profissional competente pode atuar refletindo “na e sobre a sua ação”, criando uma nova realidade. Portanto, repensar resignificar, reelaborar para melhor compreender e julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou ainda o que poderá fazer. Tudo mediante o pensamento materializado no diálogo racional que se estabelece com a interação entre os indivíduos e destes com a realidade onde todos estão situados e aprendem.

## Referências

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

CULLEN, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Trad. José N. Heck, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. Entrevista Concedida a B. Freitag e Sérgio Paulo Rouanet, Jornal Folha de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. Notas programáticas para a fundamentação de uma ética do discurso. In: *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989, pp.61-141.

\_\_\_\_\_. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, E., BONI, L. *Dialética e Liberdade*. Porto Alegre: UFRGS; Petrópolis: Vozes, 1993. pp.288-304.

\_\_\_\_\_. Teorias de la verdad. In: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 2a.ed. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1994. pp.113-158.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-Metafísico*. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n.1, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Renato José de. Três concepções éticas e suas influências na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34, p.125-141, jul./dez. 2000.