



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



RAMANDO CARVALHO OLIVEIRA

**A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO MÉTODO DE DEBATE PARA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
FILOSOFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo, com área de concentração em Ensino de Filosofia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Dr. Marcelo Martins Barreira

Vitória
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à força que habita o universo, a natureza, nossas mentes e corações, que anima nossas almas, nos dá a vida, alegrias e agradeço pela possibilidade de enxergar nessa força saída das aflições e sofrimentos quando pensei em desistir. Obrigado Deus!

Agradeço aos meus pais: à minha mãe, as palavras dificilmente traduziriam suas lutas e amor verdadeiro dedicado, as incontáveis vezes que me segurou e esteve ao meu lado, obrigado mãe por tudo! Ao meu pai, pelas orações que sempre fez e pela preocupação com minha caminhada, obrigado pai!

Aos meus irmãos: Ramon, por ser tão guerreiro e exemplo de luta e Amanda pelas alegrias ao longo da vida.

Agradeço a todos os amigos que fizeram parte do meu despertar filosófico, às muitas conversas pela madrugada, músicas ouvidas, livros discutidos, poesias declamadas, em especial ao amigo Marlos Brocco por ter me apresentado ao universo filosófico.

Agradeço à sempre amiga Aline Galvão por estar ao meu lado e me incentivar no começo dessa caminhada, obrigado!

Agradeço aos meus colegas de turma pela partilha de sentimentos e companheirismo, Claudio, Sandro, Josy, Alexon e à querida Gislayne, que nos deixou tão repentinamente.

Agradeço ao professor Antônio Vidal, pela amizade e por ser referência e exemplo de dedicação ao estudo da Filosofia e de ser-humano. À professora Cláudia Murta, pelas oportunidades, carinho e por ser também exemplo de dedicação ao estudo da Filosofia.

Ao professor Marcelo Martins Barreira, meus mais sinceros agradecimentos pelo profissionalismo, dedicação e incentivo ao longo da pesquisa. Obrigado por ser o professor que é. As mudanças que o mundo precisa começam por pessoas como o senhor.

Quando crescemos, o que sonhamos um dia e realizamos não aparece com todo o brilho da época, mas continuam aqui, guardado e lancinante em mim. Obrigado a todos que contribuíram para a realização desse sonho de estudar filosofia. Que venham outros!

RESUMO

No formato de uma pesquisa-ação, a presente dissertação sob o título “A racionalidade comunicativa como método de debate para a Educação em Direitos Humanos no ensino-aprendizagem de Filosofia”, objetiva através de uma intervenção prática educacional realizada junto a estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual implementar e analisar a prática e desafios de uma abordagem de dinâmica de debate no ensino-aprendizagem de Filosofia vinculado a uma proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH), organicamente conectada à perspectiva da Racionalidade Comunicativa de Jürgen Habermas. Buscamos valorizar as competências comunicativas dos estudantes fundamentada por um entendimento na busca por consenso utilizando as pretensões de validade dos atos da fala, com a especificidade da EDH em três eixos temáticos: 1) diversidade étnico-racial 2) religiosa e 3) sexual. Desta forma procuramos dar conta da construção e problematização de uma abordagem de um “Debate Comunicativo” através do qual os estudantes debatam de maneira significativa em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia temas relativos à sociodiversidade. A pesquisa se assenta em despertar nos estudantes a percepção da necessidade de coordenação de suas competências comunicativas, apontando-as para interseções dialogais que um entendimento entre as partes é fator essencial para a amenização de uma crise de consensos em uma contingência sociocultural marcada por conflitos de discursos, patologias comunicacionais e violações dos Direitos Humanos, tanto na sociedade, quanto no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Filosofia. Racionalidade Comunicativa. Direitos Humanos. Jürgen Habermas.

ABSTRACT

Using the action-research format, this dissertation under the title “Communicative rationality as a debate model for Human Rights Education on Philosophy’s teaching-learning”, objective through an practical educational intervention performed together with High School students of the public school network and analyzing the practice and challenges of a dynamic debate approach on Philosophy’s teaching-learning in connection with an proposal of Human Rights Education (HRE), organically linked to the perspective of Jürgen Habermas’ Communicative Rationality. We value the communicative skills of the students based on an understanding regarding the search for consensus using validity principles on the act of speaking, with the specificity of HRE in three thematic axes: 1) ethnic-racial diversity 2) religious and 3) sexual. In this way we look to afford the construction and problematization of a “Communicative Debate” approach, in which the students debate in significative manner in a Philosophy’s teaching-learning process themes related to social diversity. The research asserts itself by bringing to the students the perception of the necessity of coordination of their communicative skills, pointing to conversational intersections that an understanding between the parts is an essential factor for the smoothening of a consensus crisis in a sociocultural contingency marked by conflicts of discourse, communication pathologies and violations of Human Rights, both on the society as well as in the school environment.

Keywords: Philosophy’s teaching-learning, Communicative Rationality, Human Rights, Jürgen Habermas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO UTOPIA POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE DEBATES NO MUNDO DA ESCOLA	12
1.1 O contexto da crise em Habermas	17
1.2 A ágora da racionalidade comunicativa	22
1.2.1 A utilização das pretensões de validade dos atos da fala em processos de debates e a ética do discurso	28
1.2.2 A possibilidade de consensos na experiência do “debate comunicativo”	34
1.2.3 A valorização do entendimento na experiência do “debate comunicativo”	36
2 O DEBATE COMUNICATIVO NA EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR PARA A DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS	40
2.1 Pós-verdade e fake-news: desafios contemporâneos	50
2.2 A necessidade da emergência de um patriotismo constitucional	53
2.3 A valorização da construção de identidade no sentido pós-convencional	57
3 OS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA DO “DEBATE COMUNICATIVO”	61
3.1 Contextualização histórico-crítica da filosofia habermasiana em sala de aula	63
3.2 Trabalhando os conceitos de pretensões de validade dos atos da fala, dissenso, entendimento e consenso em sala de aula	65
3.3 Da vinculação da experiência do “debate comunicativo” a uma educação em direitos humanos	67
3.4 Pós-verdade, fake-news e “lacração” em sala de aula	69
3.5 A experiência do “debate comunicativo”	71
3.5.1 O “debate comunicativo” com a temática da diversidade sexual	72
3.5.2 O “debate comunicativo” com a temática da diversidade étnico-racial	77
3.5.3 O “debate comunicativo” com a temática da diversidade religiosa	82
4 A AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE 1 - ILUSTRANDO O DEBATE COMUNICATIVO	104
APÊNDICE 2 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	108
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110

ANEXO 1 - LAYOUT DA PLATAFORMA EDUCACIONAL GOOGLECLASSROOM (SALA DE AULA VIRTUAL).....	112
ANEXO 2 - TEXTOS.....	113
ANEXO 3- NOTÍCIA VINCULADA NO PORTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	119

INTRODUÇÃO

O trabalho filosófico de Jürgen Habermas envolve os grandes temas inerentes ao ser humano e à sociedade, dedicando-se a questões sociológicas, epistemológicas, políticas, éticas, linguísticas, na busca por compreender os limites do homem em sua trajetória histórica a fim de vislumbrar possibilidades de ressignificação para a construção de uma sociedade mais justa, digna, harmônica e democrática.

De maneira sucinta, podemos afirmar que estabelece uma teoria crítica à sociedade contemporânea a partir da análise dos processos reducionistas dos modos de racionalidade presentes nela, o que o leva a utopia possível de explicitação de uma nova racionalidade fundada em pressupostos comunicacionais, emergindo seu conceito e proposta da *racionalidade comunicativa*.

A racionalidade comunicativa por conceber a verdade construída a partir de relações intersubjetivas, contrapõe-se e aparece como um modelo de racionalidade mais amplo do que a *racionalidade cognitivo-instrumental* da filosofia da consciência, esta fundada nas relações do sujeito cognoscente com o mundo objetivo de forma isolada¹. Assim a racionalidade comunicativa “[...] interrompe a teleologia dos planos individuais de ação”. (HABERMAS, 1990, p. 130).

A proposta de uma nova racionalidade fundada em um paradigma comunicativo lança luz a possibilidades de aplicação na prática escolar em uma proposta educativa crítica emancipatória, principalmente em questões que envolvam a linguagem e a comunicação.

Na presente pesquisa analisaremos a aplicabilidade, problematização, análise dos desafios e significação para o mundo da escola de um modelo de dinâmica de debate fundamentados nos conceitos da racionalidade comunicativa, o que chamaremos de “debate comunicativo”. Utilizamos como temáticas propositivas a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, a fim de extrair uma proposta de ensino-aprendizagem de Filosofia por meio de método de debate organicamente vinculado a uma proposta de Educação em Direitos Humanos (EDH).

Importante salientar que dentro do espectro da diversidade sociocultural, compreendida como as diferentes formas de ser, sentir-se e expressar-se, utilizamos os três

¹ Razão-racionalidade são temas de destaque no pensamento filosófico moderno e contemporâneo. Os principais filósofos, de Kant a Hegel, chegando a Marx, Weber, Nietzsche e os contemporâneos Horkheimer, Adorno e o próprio Habermas tematizam a razão de maneira central em suas análises. Em Habermas, que iremos trabalhar ao longo do texto, há a divisão entre dois modelos de racionalidade: a cognitivo-instrumental e a comunicativa. (HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus, 1999, p. 27)

eixos, a étnico-racial, religiosa e sexual, por observarmos suas relevâncias no contexto da escola, isto é, como estão presentes nas manifestações dos estudantes no cotidiano, tanto em forma de pré-conceitos e discriminações quanto em formas de busca por afirmações por parte dos grupos que os sofrem.

A EDH aparece como uma educação integral que tem como fim o respeito mútuo, pelo “Outro” e pela diversidade sociocultural. Também vislumbramos que uma ação educacional com enfoque nos DH deve propor possibilidades de interpretação de mundo aos estudantes de modo a prepara-los para a emancipação, na identificação da causa de problemas e na modificação de atitudes e valores que fomentam conflitos e violações da dignidade da pessoa humana. Deve servir para sensibilizar e humanizar acima de tudo, na afirmação de valores democráticos, bem como na identificação e combate a valores em uma perspectiva de negação da dignidade da vida.

Propomos uma ação educativa que busque privilegiar o fortalecimento das *competências comunicativas* dos estudantes, isto é, suas capacidades de interações intersubjetivas, a fim de torná-los sujeitos capazes de lidar com o enfrentamento de desafios comunicacionais de nosso tempo, como uma dada crise de consensos e patologias comunicacionais, alavancadas por fenômenos como pós-verdade e as *fake-news*.

A pesquisa emerge e estrutura-se a partir de uma compreensão da pesquisa participante¹, sendo desta forma, concebida como um momento dinâmico de um processo de ação educacional compromissado sócio politicamente junto aos educandos durante as aulas da disciplina de Filosofia na Educação Básica, em nível médio. A prática de uma dinâmica de debate subsidiada pela racionalidade comunicativa perseguiu fortalecer as competências comunicativas dos estudantes para que estes construam uma consciência de entendimento mútuo gestadora de consensos genuínos e democráticos mediante as diferentes maneiras de se viver.

Começamos a prática através de uma exposição da base teórica habermasiana pertinente, sua filosofia crítica e proposta paradigmática comunicacional, além da contextualização de sua vida e obra enquanto membro da 2º geração da Escola de Frankfurt. Para tanto lançamos mão da metodologia ativa de aula invertida, criando uma “sala de aula virtual” (*Googleclassroom*), onde ao longo da experiência foram sendo disponibilizados

¹ Na pesquisa participante, sempre importa conhecer para formar pessoas motivadas a transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos. As abordagens de pesquisa participativa aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular num momento dinâmico de experiência dialógica de aprendizagem. (BRANDÃO, 2007, p. 57.).

materiais referências como textos, slides, vídeo-aulas, posteriormente trabalhados em sala de aula.

Um dos marcos da pesquisa foi disseminar no “chão da escola”, isto é, naquilo que o ambiente escolar possui de mais propriamente orgânico, a proposta da racionalidade comunicativa, tonando possível aos estudantes sua apropriação e a emergência do que podemos chamar de um “espírito habermasiano” que passou a ser fundamento para os debates realizados em sala de aula.

Procuramos propiciar aos estudantes o fomento ativo de praticar a base conceitual da racionalidade comunicativa em processos de debate que tratem de questões que envolvam a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, em uma proposta de EDH.

Desta forma, buscamos estimular a reflexão crítica-emancipatória sobre suas compreensões de mundo, de ser-humano, da diversidade sociocultural, fundamentado por um paradigma comunicacional em um agir orientado para a construção de consensos genuínos com vistas a um horizonte de verdades emergidas intersubjetivamente e democraticamente.

Consideramos que as bases filosóficas da educação escolar podem influenciar diretamente a maneira como os estudantes captam a sociedade e suas potencialidades ontológicas diante dela, destacando a importância da educação enquanto processo de construção dialógica de conhecimento pelo sujeito a fim de adquirir habilidades e ferramentas para a construção de um pensamento crítico em uma busca por emancipação frente a realidades opressivamente vividas.

Assim, a educação escolar e o ensino-aprendizagem de Filosofia a partir do paradigma da comunicação nos são vistos como possibilidades geracionais de transformações subjetivas e sociais emancipadoras, ao disponibilizarmos aos estudantes a perspectiva de desconfirmção de uma dada opressão vivida no seio de uma própria educação reificada. É nesse sentido que “[...] o papel da filosofia vincula-se à tarefa de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida [...]”. (MÜHL, 2003, p. 314).

Quando falamos em opressão nos referimos a relações sociais que promovem a exclusão socioeconômica, política e cultural, o que nos leva a desigualdades, discriminações, fomentações de pré-conceitos e toda gama de atentados e violências contra a dignidade da pessoa humana, gerados por condições ontológicas excludentes pré-determinadas e determinantes sob o esteio de uma crise política e econômica de maiores dimensões.

A pesquisa considera então, a dimensão emancipadora da educação escolar, pela fomentação da reflexão crítica-emancipatória intrínseca aos processos cognitivos dos

estudantes, por vezes, permeados por um dinamismo social opressivo, que impacta suas subjetividades, enfraquecendo suas potencialidades e liberdade diante da experiência da vida.

Apresentou-nos como ponto indefectível a tal respeito a crítica habermasiana quanto às colonizações de uma racionalidade instrumental e tecnicada no mundo da vida, de maneira análoga para nós, no mundo da escola. Tais colonizações da racionalidade instrumental nas formas de vida e, por conseguinte, no mundo da escola, atrofiam os ideais de uma educação emancipatória e impacta nos processos cognitivos de interpretação da realidade dos estudantes, enfraquecendo suas potências de livre significação da realidade. É nesse percurso crítico que aparece a racionalidade comunicativa como pressuposto de contraposição à racionalidade meramente cognitiva-instrumental, como uma racionalidade mais aberta, pluralista, mediando distância crítica das imposições de imperativos sistêmicos na formação da consciência¹.

Procuramos entrecortar o “debate comunicativo” com uma proposta de EDH, de maneira a conseguir produzir um lugar onde as questões que tratem da questão da diversidade, possam ser trabalhadas sob o prisma filosófico comunicacional. Para tanto, lançamos mão da explicitação, com a mesma estratégia da aula invertida, da história e importância tanto dos DH quanto da EDH, além da reflexão sobre as possíveis ameaças e violações no Brasil e no mundo.

Observamos na sociedade brasileira hoje um fenômeno de silenciamento do diálogo e entendimento entre sujeitos e grupos sociais, o que contribui para o isolamento e processos de intolerância e violências, vinculados a diferenças de cunho moral-religiosa, posicionamento políticos etc. Concomitantemente, nos é possível constatar uma força enfraquecedora das estruturas cognitivas dos estudantes, capitaneada como veremos no capítulo II, pela internalização de discursos erguidos subsidiados pelos movimentos de pós-verdade e pelas *fake-news*. De alguma forma, tais condições vêm enfraquecendo, tanto os vínculos de uma identidade coletiva, quanto às formas de construção de discursos na esteira de uma perspectiva racional, o que pode vir comprometer a eficácia de valores democráticos.

Há grandes mutações na sociedade contemporânea, como debilidade na socialização da comunicação, desestruturação da opinião pública e da vontade, uma desintegração da identidade coletiva, um empobrecimento cultural e enfraquecimento da solidariedade.

¹ Apontamos aqui a diferenciação entre o sentido de educação como *Ausbildung* (treinamento) e educação como *Bildung* (formação). Assim, “[...] a educação direciona, forjar consciências, deste modo, pode fundamentar-se em paradigmas políticas, tendendo a conveniências, podendo, por um lado, enfraquecer a autonomia individual por uma influência de uma ideal coletivo, e por outro, reificar as consciências pela formação técnica somente, negando a formação crítica e humana da educação.” (ADORNO. 2003, p. 127)

Consideramos tais constatações em nossas análises na dinâmica da sala de aula, enquanto microcosmo da própria dinâmica na sociedade contemporânea¹.

Apresenta-se como tarefa a emersão de uma experiência de dinâmica de debates para as questões da diversidade por meio de pressupostos racionalmente comunicativos, como forma de proporcionar aos estudantes ferramentas que lhes despertem para a internalização de discursos e argumentativas fundadas nas categorias de pretensões de validade dos atos de fala: inteligibilidade (compreensibilidade), verdade, veracidade (sinceridade) e correção.

Objetivamos também como pressuposto possibilitar uma convergência cognitiva intersubjetiva – discernimento transcendental – em uma concepção de formação de identidade não convencional, isto é, com capacidades de avaliar suas convicções morais em termos de máximas éticas gerais, e não em pressuposições individuais ou de determinados grupos apenas.

Tal proposta pode funcionar como um vetor de fortalecimento de unificação de modos de vida plurais, estabelecendo um diálogo verdadeiro em sala de aula, aumentando níveis de percepção de pertencimento enquanto base garantidora de solidariedade, dignidade e equidade. Trabalharemos nesse sentido o conceito explorado por Habermas de *patriotismo constitucional*, onde as convicções morais não seriam construídas em acordos de pertencimentos pré-políticos, mas ancoradas em princípios da vida democrática, incorporadas nas instituições políticas e documentos republicanos, como as constituições nacionais.

Nesse sentido, fundamentados pela proposta do *patriotismo constitucional*, procuramos trabalhar questões imbrincadas como: Existe um consenso ideal a ser perseguido? Tal consenso ideal não excluiria o dissenso? Os estudantes devem ser salvos de seus discursos incorretos? Todos devem assentir sobre o mesmo consenso? Aquele que discorda corre o risco da imposição da maioria? Tais questões são prementes para o objetivo da proposta, sendo a sua não consideração, o tráfego nos mesmos lugares comuns de uma ação educacional às guias de um enfoque cognitivo-instrumental apenas.

Em relação à EDH, sabemos que a luta pela valorização dos Direitos Humanos possui como um dos objetivos a amenização na forma violenta física e simbólica que a sociedade se correlaciona com os fenômenos ligados à diversidade em uma realidade social que se apresenta marcada por violações aos Direitos Humanos, como por exemplo: marcas de

¹ José Washington de Moraes Medeiros, em sua tese de doutorado (2008) intitulada “A *racionalidade comunicativa enquanto Ágora de processos educacionais emancipatórios*” nos traz um horizonte habermasiano das mazelas do pensamento humano no mundo contemporâneo, em paradoxo com os ideais iluministas. Denuncia de forma contundente um empobrecimento cultural e comunicacional, segundo ele, devido às colonizações sistêmicas de uma racionalidade instrumental nos formas de vida do homem contemporâneo.

intolerância religiosa, racismo contra índios e negros, principalmente, pré-conceitos, marginalização e violência contra a população LGBTQ+, processos xenofóbicos etc. Nesse contexto de desvalorização dos DH que aparece a presente proposta de ensino-aprendizagem de Filosofia do “debate comunicativo”.

De forma simbiótica, as principais categorias e conceitos do agir comunicativo, como linguagem e discurso, ética do discurso, entendimento e consenso, pretensões de validade, foram guias para os estudantes pensarem e agirem em uma prática educacional voltada para a EDH. Buscou-se verificar os movimentos cognitivos e comportamentais dos estudantes ao se confrontarem com temáticas que envolvam a diversidade étnico-racial, sexual e religiosa considerando a racionalidade comunicativa como fundamento para o debate.

As dinâmicas das ações de pensamento e construção de discursos dos estudantes são oriundas de seus processos de socialização, com base em reproduções do que lhes foi apresentado e apreendido através das instituições sociais, como a família, a escola, a igreja, a mídia etc. Como fruto, temos no ambiente escolar discursos dos mais diversos. A proposta do “debate comunicativo” é proporcionar ferramentas de pensamento para que eles possam realizar a percepção da convergência possível entre seus discursos, considerando a valorização da vida e dos DH. O reconhecimento de modos de vida plurais e também a reconstrução do horizonte de formação moral sob a égide de princípios constitucionais, são movimentos imprescindíveis a uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade.

Muitas práticas educacionais e suas metodologias são permeadas pelas estruturas da compreensão de mundo guiada pela racionalidade instrumental, o que torna os estudantes produtos, limitando-se a incuti-los com conteúdos propedêuticos de maneira informacional, onde irão reproduzir a lógica cognitiva-instrumental, sem a devida crítica e com uma autonomia reduzida diante da formação de seus saberes necessários a um processo educacional emancipatório significativo. Para Habermas, “[...] as patologias da modernidade se devem propriamente a não percepção das distintas esferas da racionalidade (instrumental, comunicativa) no mundo da vida [...]” (BOUFLEUER, 2001, p.16).

Assim, vemos na educação como que as consciências dos estudantes são determinadas e reificadas a partir de forças externas ao próprio processo educacional, por meio da colonização da lógica instrumental nas diversas instâncias da realidade, o que fragiliza suas subjetividades de um ponto de vista da autonomia do pensamento, dificultando ações educacionais para a emancipação.

Observamos também em nossa prática cotidiana escolar que os estudantes, muitas vezes, embasam as construções de seus discursos pelas características comunicacionais imediatistas de nossa sociedade, onde prevalece nos processos de debates em sala de aula o que o colunista Paulo Roberto Rodrigues chamou de *razão lacradora*¹.

Tal compreensão de construção de discursos visando um produto final para “lacrar”, deixa a revelar a ética do discurso, as pretensões de validade de uma análise fenomenológica guiada pela valorização do pensamento racional. Importante frisar que hoje a concepção de “lacrção” é uma constante em debates nas aulas, como se a sala de aula ganhasse auras de uma extensão do mundo virtual das redes sociais, onde podemos constatar tal dinâmica e onde os estudantes estão cada vez mais imersos.

Disseminar a base filosófica da racionalidade comunicativa engendrando um “espírito habermasiano” nos estudantes propiciando-lhes suas vinculações em processos de construção de discursos racionalmente comunicativos, capazes para o debate dissidente, guiados por um entendimento com vista a um consenso genuíno e sincero, apresentou-se como um dos objetivos da pesquisa.

Através de uma compreensão habermasiana de racionalidade comunicativa, inserida em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, concebemos os estudantes pelas vivências práticas cotidianas do horizonte do vivido, onde possam ter a oportunidade de construir dialogicamente um reconhecimento mútuo e livre sobre as coisas e um entendimento compartilhado sobre a realidade, que lhes propicie um autoconhecimento e uma liberdade de interpretação fenomenológica de forma, aberta, pluralista e democrática.

Utilizamos as legislações como auxiliadoras para nossa fundamentação como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Diretrizes Nacionais para EDH, Parecer CNE/CP nº 08/2012, O Plano Nacional para EDH, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — Parecer CNE/CEB nº 5/2011, A Base Nacional Comum Curricular (2018) as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

¹ Em seu artigo “Crítica da Razão Lacradora” Paulo Roberto Rodrigues o diz a respeito da simples valorização recente do objetivo de vencer um debate sem a preocupação do objeto e da argumentativa em si pautada: (...) “*Quem lacra sempre vence, mesmo que seja derrotado. Já quem é lacrado nem sempre perde — a extensão da derrota depende da estatura do vencedor. O lacrador é um boxeador improvável, quicando sozinho num ringue contemporâneo acreditando que é campeão em tudo, sobre todos, sempre por nocautê.* (RODRIGUES, 2019, p. 3). Fizemos uma analogia com os processos de debate em a sala de aula, onde de forma recorrente é constatada tal dinâmica. Por exemplo: em um debate sobre diversidade sexual, um estudante encerra o debate e é aplaudido por muitos com a concepção de que “deus” criou o homem e a mulher, e tudo o que estiver fora dessa compreensão está errado. Não houve o respeito à argumentativa racional (a observância de que outras pessoas não compartilham da mesma visão de “deus”, ou mesmo outras percepções de “deus”), houve somente a busca pela lacração e pelo encerramento do debate e sua afirmação sair vitoriosa com base em suas convicções pessoais.

o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Lei nº 10.639/2003 e Parecer CNE/CP nº 03/2004.

Assim, no primeiro capítulo procuramos demonstrar como a prática da racionalidade comunicativa é possibilidade para realocação de um espaço-tempo em sala de aula que resgate movimentos de debate genuínos e emancipadores, norteados por uma argumentação racionalmente comunicativa. Trato também da explicitação das formas como as pretensões de validade, consenso, dissenso e entendimento podem ser compreendidas e utilizadas em processos de debate em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia.

Além disso, traço um retrospecto da teoria crítica habermasiana quanto à crise das sociedades complexas capitalistas relacionando seus aspectos com a corrupção dos ideais iluministas da educação pelo predomínio da racionalidade instrumental e suas consequências para a construção da cosmovisão do homem contemporâneo.

No segundo capítulo direcionamos a racionalidade comunicativa para a questão do ensinar a filosofar para a diversidade e ensejamos os aspectos da EDH procurando construir um tecido único entrelaçando a racionalidade comunicativa, a diversidade e a EDH, fundamentos pelos principais marcos normativos como as DUDH, a BNCC e a DNEDH.

Também tratamos da influência dos fenômenos da pós-verdade e das *fake-news* nas construções das visões de mundo dos estudantes e conseqüentemente de seus discursos, procurando demonstrar a sintomática negativa que tais movimentos acarretam para o ensino-aprendizagem de Filosofia, deturpando e/ou esvaziando o debate, bem como têm sido responsáveis por uma diluição das potencialidades críticas-comunicacionais dos estudantes em suas interpretações fenomenológicas da vida.

No terceiro procuramos construir uma base descritiva da prática educacional do “debate comunicativo” em sala de aula, o formato da intervenção prática, as metodologias ativas e temas utilizados, os desafios e problemáticas enfrentadas, a avaliação dos caminhos da experiência e dos resultados alcançados. E por fim no quarto capítulo embaso a avaliação dos resultados dos caminhos da experiência.

1 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA COMO UTOPIA POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DE DEBATES NO MUNDO DA ESCOLA

Jürgen Habermas em sua concepção filosófica fundamental defende a emancipação dos sujeitos de suas condições socialmente opressivas por meio de um processo permanente de interação e comunicação a fim de construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita. Desenvolve o conceito central de *racionalidade comunicativa*, em contraposição ao modelo de *racionalidade cognitiva instrumental* em uma perspectiva em relação ao pensamento moderno enquanto projeto inacabado, isto é, de que a razão iluminista, fundada nos preceitos de emancipação e libertação do ser-humano, ainda não se realizou.

Para uma melhor compreensão das relações e diferenças entre racionalidade cognitiva-instrumental e comunicativa e de que forma fundamentamos uma utopia possível da racionalidade comunicativa em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, faz-se necessário o apontamento da filosofia crítica habermasiana.

Habermas denuncia, assim como seus antecessores da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno e Max Horkheimer, uma crise da racionalidade moderna¹, ou seja, a compreensão de que os ideais de emancipação e esclarecimento do ser-humano através da utilização da razão (*Mündigkeit*)² arvorecidos pelo movimento iluminista vão ser corrompidos pelas colonizações de uma lógica tecnicista gerida pela racionalidade instrumental nos modos de vida, no lastro da sociedade capitalista ocidental, interferindo nas maneiras de pensar e agir do homem contemporâneo.

Segundo MEDEIROS (2008, p.25) Habermas vai compreender as sociedades contemporâneas capitalistas, também denominadas de sociedades complexas, caracterizadas principalmente pela gestão econômica através do Estado, onde se constrói a dinâmica da vida política como forma de fortalecer o dinamismo do capital. Assim, através da corrupção da dinâmica da vida política pelos interesses mercadológicos, acontece uma dada crise do projeto da modernidade, que reconfigurará as instâncias da ciência, da tecnologia, da cultura, da economia, da política e da educação sob a ótica do capital financeiro prioritariamente.

Nesse sentido Habermas assume uma reflexão acerca das consequências das estruturas da filosofia positivista, alicerçada pela tecnificação do pensamento e do agir, na formação das

¹Habermas vai desenvolver a tese: "modernidade um projeto inacabado", em sua obra "Discurso Filosófico da Modernidade", onde refaz o caminho do pensamento moderno, a partir dos principais filósofos, demonstrando a visão reducionista em relação ao conceito de Razão. Mediante tal argumentativa, ele apresenta o paradigma da intersubjetividade, como uma possibilidade de ampliação do conceito de razão.

² Compreendemos aqui o conceito iluminista de maioridade (*Mündigkeit*.) como télos da vida individual e coletiva.

conjunturas de interpretação e compreensão da realidade dos sujeitos nas sociedades contemporâneas. A racionalidade instrumental, compreendida como um movimento individualista calcado nas relações sujeito-objeto a fim de conhecê-los para o agir fundado na dominação vai aparecer como uma das manifestações possíveis da razão. Assim, argumenta PIZZI (1994, p.20) que “[...] esse estado de cientificidade instrumental acaba racionalizando até mesmo o sistema em seu todo [...]”.

A crítica habermasiana é então erguida na observância dos processos reducionistas do sentido emancipador e esclarecedor da razão iluminista através do engolfamento de suas características essenciais para dentro de uma racionalidade instrumental hegemônica a serviço das estruturas do sistema econômico.

Inscrito no âmago do ideário iluminista de educação tínhamos a realização da expressão da livre consciência humana, da afirmação do pensamento fundado em premissas racionais e de forma autônoma, da compreensão e reconstrução da realidade e da sociedade de forma mais digna e justa por intermédio do pensar racional. Um movimento que se funda na base de potencializar o pensamento crítico e servir de princípio para o pensar e o agir do homem no mundo.

Entretanto, tais ideais utópicos da razão iluminista são deslocados para dentro de uma lógica de poder econômico e político, e a instância educacional, enquanto elemento vital para a retroalimentação teleológica da humanidade acaba sofrendo uma perda de sentido ao ser absorvida para dentro da perspectiva cognitiva instrumental onde a “[...] auto compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela auto coisificação dos homens [...]”. (HABERMAS, 1994, p.74).

Munido de seu arcabouço teórico-crítico, Habermas vai buscar saídas para tais aporias do mundo contemporâneo, enquanto projeto inacabado da modernidade. Em sua obra “Teoria da Ação Comunicativa” (1997) irrompe com a conceituação da *racionalidade comunicativa*, segundo a qual os homens agindo de forma comunicativa têm a possibilidade de emancipação. Propõe desta forma, uma racionalidade que tem como base o diálogo mediado através de ações coletivas que fomentem a reflexão crítica que liberta os sujeitos e os capacita para a emancipação, em uma construção democrática da verdade, em contraposição às colonizações sistêmicas de uma racionalidade cognitiva-instrumental no mundo da vida.

O paradigma de um sujeito que representa objetos e que é formado em uma “[...] estrutura de auto relação que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular justamente de modo 'especulativo' [...]” (HABERMAS, 2000, p.28) é substituído pelo “[...] paradigma da filosofia da linguagem, da compreensão

intersubjetiva ou da comunicação”. (HABERMAS, 1999, p. 497). A racionalidade comunicativa aparece então como um espectro mais amplo de uma compreensão reduzida de racionalidade, onde a dimensão cognitiva-instrumental se localiza.

Com esta concepção mais ampla da racionalidade, temos um conceito mais enriquecido, sendo o fator *linguagem* elemento que nos permite estabelecer não somente critérios acerca do entendimento sobre os objetos, mas também sobre dinâmicas de convivência social através de perspectivas como as dimensões ético-morais e estético-expressiva.

Em nossa proposta de trabalhar a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual através do “debate comunicativo” enfatizamos essa dimensão de entendimento ético-moral intersubjetivo como critério para relações sociais mais dignas e harmônicas. O conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, em última análise, voltam à experiência central da capacidade de unir-se sem coerção e estabelecer um consenso que tenha um discurso argumentativo em que diferentes participantes superem a subjetividade inicial de suas concepções. (HABERMAS, 2001, p. 506).

Seguindo uma linha pragmática do conceito de racionalidade, Habermas afirma que “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1987 p. 24). Isto é, a característica racional de uma manifestação, argumentação, reside no potencial de fidelidade do saber incorporado a ela, e de sua suscetibilidade mediante a crítica argumentativa e de seu horizonte de fundamentação prática. Assim, “[...] a racionalidade de um julgamento não implica sua verdade, mas apenas sua aceitabilidade fundada dentro de um contexto dado” (HABERMAS, 2001, p. 48).

Em nossa proposta de “debate comunicativo” fundamentamo-nos dentro dessa perspectiva de *verdade* fundamentada pela argumentação. Dentro do horizonte da racionalidade comunicativa a verdade é fruto de um reconhecimento comum da objetividade do mundo, assegurada pela prática comunicativa, “a verdade tem de definir-se, então, por referência à argumentação” (HABERMAS, 1994, p. 148).

A mudança paradigmática deflagrada por Habermas acontece do simples conhecimento dos objetos (filosofia da consciência) em relação ao entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir sobre os objetos (filosofia da comunicação). O paradigma da consciência, que emoldurou Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant e Hegel, interpreta o sujeito enfocando sua relação com mundo objetivo, na dualidade conhecimento/dominação. Já a proposta comunicativa concebe o sujeito não como exclusivamente como aquele que vai se

relacionar com os objetos para conhecê-los e agir para dominá-los, mas como aquele que é obrigado a se direcionar para o entendimento junto aos outros sujeitos sobre o significado do que é conhecer os objetos, agir sobre eles, ou ainda dominá-los. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 61-62)

O movimento da *linguistic turn* (virada linguística) vai estruturar o pensamento pós-metafísico ao promover a transição entre o paradigma da filosofia da consciência (subjetivista) centrada na relação sujeito e objeto, a partir do cartesianismo e da razão transcendental kantiana, para a filosofia fundamentada na linguagem e nas relações intersubjetivas, pautadas nas relações sujeito e sujeito.

Desta forma, a razão comunicativa por não ter mais como característica o método dedutivo alicerçado em verdades transcendentais e imutáveis irá se caracterizar a partir de discursos práticos e processos comunicacionais intersubjetivos.

Habermas (1997) diferencia o que denomina *filosofia da consciência*, que estaria ligada ao conceito de *mundo do sistema* e *filosofia da linguagem*, ligada ao conceito de *mundo da vida*. O mundo do sistema é o lugar da racionalidade técnico-instrumental, consequência da exacerbada crença na ciência e na técnica gestadas pelo Iluminismo, movimento visto como redentor das mazelas que afligiam a humanidade até então, salvação esta que se daria através das ciências positivas, o que culminou no sistema filosófico de Auguste Comte. Na filosofia da consciência prepondera o sujeito cognoscente solitário, esforçando-se para conhecer e dominar a realidade.

Já na perspectiva da filosofia da linguagem, o mundo da vida aparece como a instância, não de uma racionalidade na busca por um entendimento do mundo objetivo de forma isolada, mas como a dimensão onde o sujeito cognoscente se vê obrigado a se compreender conjuntamente com os outros sujeitos sobre os significados, limites e possibilidade do mundo objetivo. Nesse sentido “[...] 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[...]” (HABERMAS, 2001, p. 48).

Habermas vislumbra como ponto central da crise da sociedade contemporânea as colonizações do mundo da vida pelo mundo do sistema. Cabe-nos as observações e análises dessas colonizações sistêmicas na educação e no mundo da escola, com o intuito de perceber de que forma tais imposições sistêmicas vão influenciar a formação dos discursos dos estudantes e suas posturas em processos de debate, buscando transformar uma dinâmica de

debate de uma perspectiva individualista, objetivista, para uma dinâmica de “debate comunicativo”.

A razão comunicativa proporcionaria resolver conflitos através de mediação de discursos dissidentes seguindo regras procedimentais universais, onde os sujeitos sejam capazes de coordenarem seus planos de ação dentro de um acordo intersubjetivo guiados pelo entendimento recíproco. Desta forma “[...] a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si”. (MÜHL, 2003, p. 162)

Habermas vai conceituar *competência comunicativa*, como sendo o assentamento de regras práticas-formais nos sujeitos a fim de torna-los competentes para a utilização de sentenças e formas de expressividades subsidiadas pela compreensão de entendimento, sendo o entendimento “[...] um processo convincente de convicção mútua que coordena as ações dos diferentes participantes com base na motivação por razões. Entendimento significa comunicação endireitada a um acordo válido”. (HABERMAS, 1999a, p. 500).

O fortalecimento da competência comunicativa dos estudantes está intimamente ligado a ações educativas uma vez que segundo MÜHL (2003, p. 259): “[...] a competência comunicativa implica o processar permanente e responsável da verdade, o que significa dizer que toda a ação comunicativa é também ação educativa, pois determina a formação de vontade”.

Utilizar a proposta do “debate comunicativo” nos abre possibilidades de proporcionar aos estudantes a internalização de compreensão da importância da comunicabilidade com seus pares ao se construir suas percepções de mundo, discursos, interpretações dos fenômenos da realidade, em um horizonte fundado em verdades emergidas de maneira democrática sob a égide do paradigma da comunicação.

Oportunizamos utilizar tal arcabouço conceitual em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia quanto à construção de um saber mais compartilhado, na busca pela emergência de consensos mais democráticos e de fortalecimento de suas competências comunicativas e linguísticas, com vistas a uma dada emancipação frente a um cenário de *crise de consensos*, conceito que trabalharemos mais a frente, em se tratando de questões que pressupõe discursos dissidentes, como são os casos dos temas sobre diversidade étnico-racial, religiosa e sexual.

Aparece-nos inicialmente uma proposta imbrincada realizar um método de debate com base na racionalidade comunicativa em se tratando da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual por se tratar de temáticas que trazem discursos diferentes e antagônicos e que geram

“polêmicas”. Porém procuramos ao longo da pesquisa lançar mão de elementos unificadores mediante a pluralidade de vozes, como é o caso do conceito de *patriotismo constitucional* que abordaremos mais a frente.

Mediante então, as significativas internalizações do mundo sistêmico e da racionalidade instrumental nos processos do mundo da vida, buscamos, com o “debate comunicativo” um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia que atue no fornecimento de elementos do pensamento habermasiano ao fomento de construção de um pensamento crítico-emancipatório, o que pode contribuir para a desobstrução de uma educação verdadeiramente libertadora, através de um processo de reconfiguração das subjetividades dos estudantes e fortalecimento de suas competências comunicativas.

Em uma realidade escolar marcada por discursos dissidentes, falta de entendimento entre os estudantes, silenciamento do debate democrático pelos processos de individualização dos discursos, o “debate comunicativo” aparece como ação possível gestante de transformações de uma sala de aula dissidente e silenciada, para uma, do ponto de vista dos processos de debate, mais ampla, democrática, emancipatória, sob os referenciais de uma cultura centrada no convívio plural, no respeito à dignidade humana e na aceitação da diversidade e da construção da verdade sob o ponto de vista comunitário.

1.1 O contexto da crise em Habermas

Quando tratamos de especificar uma dada crise da comunicação no sentido habermasiano nas dinâmicas de debate em sala de aula, é necessário remontarmos impreterivelmente à crise da racionalidade moderna em si, com seus impactos na formação das consciências e seus direcionamentos ontologicamente impetrados nas práticas educativas enquanto processos de socialização.

O debate sobre a racionalidade se faz de forma vinculada à temática da razão que herdamos da modernidade. A filosofia crítica da Escola de Frankfurt se propôs a realizar a *dialética do Iluminismo*, ou seja, expor as deturpações dos ideais iluministas de razão enquanto esclarecimento e emancipação, pela via técnico-instrumental fundado nas relações de poder econômico e político, o que produz um cenário de opressão ao se construir as identidades de forma consumida por uma consciência reificada, transmitida e retroalimentada por dentro da própria cultura ocidental.

É, portanto, a partir de uma compreensão de crise da racionalidade calcada em uma crise político-econômica de maior envergadura, que identificamos a crise da educação. Sobre

a macroestrutura objetiva da crise econômica e suas influências nos modos de vida da sociedade Habermas diz:

[...] A crise econômica é imediatamente transformada em crise social; pois, ao desmascarar a oposição das classes sociais, fornece uma crítica prática da ideologia da pretensão do mercado de ser livre do poder. A crise econômica resulta de contraditórios imperativos sistêmicos e ameaça a integração social. É ao mesmo tempo, uma crise social na qual os interesses dos grupos em ação colidem e colocam em questão a integração social da sociedade. (HABERMAS, 1980, p. 44-45).

Ou seja, levamos em conta para afirmamos uma crise da educação sua caracterização como uma mera prática de reprodução de conhecimentos e habilidades para a adaptação a uma formação técnico-operacional a serviço das macroestruturas do sistema econômico e de uma racionalidade cognitiva-instrumental hegemônica. É nesse sentido que [...] a sociedade toda se torna tecnocraticamente auto-regulada, fazendo com que os indivíduos percam a possibilidade de crítica e submetendo-os às decisões exigidas pelo progresso técnico” (PIZZI, 1994, p. 20)

Habermas vê o cenário de crise como a não percepção das colonizações sistêmicas no mundo da vida. Assim MEDEIROS (2008, p. 22) afirma que “[...] a razão, desvinculada de suas bases filosóficas, se encorpa cada vez mais à pura dimensão técnico-científica, disseminando marcas nas esferas da subjetividade, cultura e sociedade, da ideologia capitalista ocidental”. Na direção da filosofia crítica de Habermas é que aventamos uma dada crise de sentido nas estruturas cognitivas dos estudantes, o que impacta em suas leituras da realidade e nas construções de seus discursos e conseqüentemente em suas ações em processos de debate.

Além desse aspecto maior da crise, temos ainda, como procuraremos demonstrar adiante, as influências dos movimentos da pós-verdade e das *fake-news*, o que traz um contexto mais preocupante na crise das dinâmicas de debate em sala de aula.

A subjetividade encontra-se fragilizada ante os imperativos sistêmicos e existe ao que nos é possível constatar em sala de aula, um aprofundamento de tal fragilidade, mediada pela imersão dos estudantes em um universo digital, amplamente manipulador e povoado pelos movimentos de pós-verdades e *fake-news*. São fluxos que acuam a emersão de uma identidade autônoma e livre, que vão determinar as identidades de fora para dentro.

A concepção de crise em Habermas é tida como desequilíbrios em um cenário de degradações, como as dinâmicas destrutivas de imperialismos pretensamente hegemônicos globais, que desprezam o valor da vida, causando mazelas sociais, ecológicas, violências, e também a partir do viés subjetivista, onde ocorrem instrumentalizações dos modos de vida em

uma restrição sistemática dos processos de comunicação em um dado movimento impositivo da estrutura sistêmica. Habermas concebe “o aspecto subjetivo da crise como uma imposição de uma força sistêmica que priva o sujeito de suas potencialidades” (HABERMAS, 1980, p. 14).

É diante de tal cenário de crise de formação de identidade que procuramos uma proposta de ensino-aprendizagem de Filosofia e EDH em um processo que se firma na microscopia de ações singulares vinculados a uma busca por um pensar mais autônomo em um resgate da construção da identidade guiadas por uma genuína valorização da vida e do convívio social, limitando e proporcionando a consciência das colonizações sistêmicas nas esferas do mundo da vida, por meio do horizonte da racionalidade comunicativa.

Quando falamos em “reconstrução de identidade” ou “reconfiguração da subjetividade” dos estudantes, estamos nos remetendo a um processo de fortalecimento de suas autonomias, mediante a um movimento de descoberta das colonizações sistêmicas em suas estruturas cognitivas, isto é, a educação vista não como mera adaptação a um modo instrutivo de conteúdos acumulados de forma técnica-pragmática, mas enfatizar o caráter formativo, a educação como maneira de gerar a autonomia do pensar, em uma transposição de uma educação subsidiada pelo “mundo do sistema” para o “mundo da vida”.

Observamos no cotidiano escolar um crescente individualismo fundado em preceitos materialistas, uma indiferença dos estudantes em relação à vida coletiva, às questões sociais, ao “Outro”. Uma realidade que vem se moldando competitiva e cada vez mais egocêntrica. O agir fundado em aspectos comunicativos pode proporcionar o “[...] abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento”. (HABERMAS, 1990, p. 82-83). Nesse contexto, práticas pedagógicas referenciadas dentro de uma ótica de uma racionalidade instrumental não fornecem elementos para a formação de habilidades libertadoras, mas ao contrário, fortalece cada vez mais esse contexto de crise.

O contexto da crise é objetivo no sentido da crise do sistema através de conflitos econômicos, políticos, religiosos, militares, ecológicos, ideológicos, ou seja, “[...] em seu aspecto estrutural por meio de distúrbios persistentes da integração [...]” (HABERMAS, 1980, p.13). Porém envolve as subjetividades, onde as pessoas são privadas de suas potencialidades ontológicas e de sua autonomia do pensar, pelas imposições dos aspectos de uma racionalidade instrumental que se pretende hegemônica.

A questão que se coloca não é uma renúncia à racionalidade instrumental, mas uma ampliação de nossa compreensão de racionalidade. Temos “[...] a possibilidade de

reconstrução da modernidade pelos caminhos da razão, de modo que a racionalidade, a democracia universal e a modernidade, levadas às últimas consequências, sejam alternativas viáveis no combate à irracionalidade”. (GOMES. 2010, p.14).

A crise na perspectiva habermasiana é compreendida através da tese da colonização do mundo sistêmico no mundo da vida o que gera uma *crise de consensos*, isto é, a inviabilização da possibilidade de reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que formam os consensos.

Analisando a história ao longo do último século podemos nos remeter a diversos acontecimentos históricos que demonstram a fragilidade da interação coletiva da humanidade, como as duas Grandes Guerras, a última culminando com a bomba de Hiroshima, os horrores produzidos nos campos de concentração nazistas¹, A Guerra do Golfo em 1991, a Guerra do Iraque, os atentados terroristas no World Trade Center em 2001, a recente Guerra da Síria, os embargos econômicos realizado por potências a países menos desenvolvidos a partir de guerras comerciais que leva a crises humanitárias graves, a crise dos imigrantes que fogem de situações de guerra ou de sistemas políticos opressores e totalitários. São muitos os exemplos que podemos tomar para justificar uma crise da humanidade e de sua comunicação.

Para Habermas a situação se deve a uma crise da comunicação, da distorção da comunicabilidade humana pelos imperativos sistêmicos de relações de poder político e econômico² na esfera da racionalidade humana, corrompendo-a a uma perspectiva instrumental somente.

O que vemos então, amparados pelo pensamento habermasiano, é uma crescente sobreposição reducionista da racionalidade sob o prisma cognitivo-instrumental no mundo da vida, na dimensão das relações intersubjetivas orientadas por pretensões de validade em interações linguísticas capazes de consensos verdadeiros, reificando o ser humano e o empobrecendo culturalmente, gerando uma comunicação distorcida, uma *patologia da comunicação* que vai emergir uma crise em toda estrutura do sistema social.

[...] há um desgate progressivo entre o mundo vital e sistema, que rompe o equilíbrio e permite que os imperativos funcionais e formais do sistema racional, especialmente do sistema econômico e burocrático, tornados independentes, aninhem-se imperceptivelmente nos poros da comunicação e se infiltrem no mundo vital cultural, racionalizando-o e fragmentando-o em elementos dispersos,

¹ Importante referência de reflexão a esse momento histórico é o texto de Theodor Adorno “Educação após Auschwitz” onde faz uma análise dos problemas filosóficos da educação após os campos de concentração nazistas, trazendo a questão: Como pensar filosoficamente após Auschwitz ignorando Auschwitz? A educação, assim, deve servir para o não retorno do totalitarismo.

² Os media (dinheiro e poder) são os elementos controladores de integração sistêmica. A partir do conceito de media, Habermas, desenvolve a sua tese sobre a colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico.

destruindo valores e elementos que talvez não consigamos mais regenerar. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 40).

É mediante tal cenário de crise comunicacional que em sua parte introdutória o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) afirma que ocorre “[...] a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política [...]” (BRASIL.2006, p. 21).

O que podemos nos perguntar diante desse cenário maior de crise geral é: Existe lugar para a reconstrução da razão moderna de forma mais ampla que não pela via cognitiva-instrumental? Qual o papel da educação nesse projeto de reconstrução e pretensa emancipação? Quando tratamos de uma ação educacional situada em sala de aula da realocação da razão comunicativa estamos contribuindo em que sentido para a emancipação? Os estudantes possuem autonomia para a percepção das colonizações do mundo sistêmico no mundo da vida e em seus próprios processos auto-formativos? Qual a contribuição de um “debate comunicativo” tratando da diversidade sociocultural para a construção de uma autonomia e humanização dos estudantes? Qual relevância do fortalecimento da comunicação para uma educação verdadeiramente democrática? Os estudantes precisam ser “salvos” de suas percepções reificadas? São perguntas que nos direcionam para a reflexão acerca das possibilidades e desafios e importância de utilizar a racionalidade comunicativa em processos de debate em uma EDH.

O PNEDH assinala que “[...] em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, a promoção e a valorização desses direitos”. (BRASIL. 2006, p. 22).

Temos também como importante marco legal de nossa pesquisa as Diretrizes Nacionais para EDH, Parecer CNE/CP nº 08/2012, que em sua parte introdutória, assinala de maneira enfática, as contradições e crises sociais que enfrentamos e como estão presentes no mundo da escola:

“[...] As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional [...]” (BRASIL, DNEDH, 2012, p. 2).

E continua afirmando a importância dos sistemas de ensino no processo de reconhecimento e enfrentamento de tais contradições sociais e violações dos DH, bem como

na construção de cidadãos de direitos e responsabilidades na consolidação de um modo de vida realmente democrático: “[...] cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente”. (BRASIL, 2012, p. 2).

É mediante tal cenário de crise, tanto da interação humana quanto da racionalidade moderna, e conseqüentemente de processos educacionais, que propomos o “debate comunicativo” em um ensino filosófico confluindo o movimento de transformação da maneira de se conceber premissas construídas de forma individual e de interpretação singularmente objetiva, para uma maneira comunicativa e coletiva, e por meio dessa construção comunicativa buscar uma maior harmonização das diferenças socioculturais dos estudantes no que se refere às diversidades étnico-raciais, religiosa e sexual, perpassando uma educação em D.H.

1.2 A ágora da racionalidade comunicativa

Estando sob a luz da racionalidade comunicativa nos é possível nortear um processo educacional para além das colonizações sistêmicas em um mundo da vida instrumentalizado, que sobrepuja os estudantes em uma perspectiva de uma racionalidade cognitiva-instrumental, os tornando uma mera “peça” dentro de jogos de poder político e econômico da lógica das sociedades contemporâneas complexas.

Segundo MEDEIROS (2008, p.23) tais colonizações do mundo sistêmico e instrumental criam efeitos negativos nas relações cognitivas dos estudantes em seus movimentos de racionalização do mundo do vivido, o que promove construções cognitivas deturpadas, gerando *chagas ocultas* que se distanciam de horizontes teleológicos da humanidade de valorização da vida, das diferenças, da dignidade humana. Habermas, dentro de sua teoria crítica da sociedade faz referência a sofrimentos sociais ocultos que são deflagrados pela gama de dominações exercidas sobre os indivíduos através da racionalidade instrumental, são as patologias sociais, ou como denomina *chagas ocultas*.

Há uma crise de consenso, que gera patologias da comunicação, intrínsecas às estruturas da sociedade capitalista contemporânea. Assim que “[...] os conflitos surgem da distorção na comunicação, do mal-entendido e da incompreensão, da insinceridade e da impostura”. (HABERMAS, 2004, p.122)

Podemos assinalar a importância dada por Habermas aos processos comunicacionais, uma vez que destaca como a comunicação distorcida é causa genealógico dos conflitos, estes

por sua vez, causadores de mazelas sociais e sofrimentos humanos. Desta forma, “[...] a preocupação de Habermas com a racionalidade liga-se ao objetivo que razão é o principal recurso - senão o único - de que a humanidade dispõe para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas [...]”. (MÜHL, 2011, p.1)

Dadas circunstâncias instrumentalizantes da vida vão também adentrar as esferas escolares no âmago dos processos educacionais, gerando deturpações das finalidades últimas da educação e imposições de preceitos pedagógicos fundamentais — como: por que ou para que educar? — sem uma metacrítica necessária, promovendo assim, a retroalimentação do individualismo nos estudantes, em detrimento do sentimento de coletividade, e culminando em uma tecnificação das próprias normatizações instrutivas, o que mina de sentido a prática educativa em sua essência enquanto projeto emancipatório.

De um ponto de vista ideal, tínhamos a educação, a partir da modernidade e do paradigma do esclarecimento, como expressividade da racionalidade, da crítica, da emancipação. Deveria progressivamente potencializar o pensamento crítico e livre, sendo processos racionais de validade universal balizadores para o pensar e agir na sociedade. Entretanto, paradoxalmente, no mesmo movimento que abriga as condições de uma ética fundamentada racionalmente de forma universal, a educação sucumbi e fragiliza sua identidade por meio de forças engendradas pelo prisma da ciência a serviço do capital enquanto forma de dominação. Nesse sentido “um projeto de direitos humanos deve acima de tudo ser capaz de sensibilizar e humanizar “[...] importando em desconfiar a presença da opressão permanentemente transmitida pela cultura, esta mesma que constrói um indivíduo consumida pela consciência reificada”. (BITTAR, 2007, p. 316).

Precisar o definimento da educação alicerçada na racionalidade cognitiva-instrumental é condição para propor que uma perspectiva comunicacional é alternativa para a ressignificação das mediações linguísticas dos estudantes, de suas relações com os outros e com o mundo a fim de apontar processos educacionais para fins que não sejam a simples reprodução de uma colonização do mundo sistêmico no mundo da vida.

A racionalidade comunicativa pode embasar processos educativos além das percepções meramente pragmáticas e instrumentais, proporcionando uma reflexão crítica da própria racionalidade ao realocá-la como aberta às múltiplas possibilidades de interpretação do mundo do vivido.

Uma lógica tecnicista no agir educacional compromete a reconfiguração de uma razão verdadeiramente emancipatória, e assim, a utilização dos fundamentos filosóficos da racionalidade comunicativa em processos educacionais descortinam um arejamento de

horizontes mais abertos e significativos na relação dos estudantes com o conhecimento do mundo, de si mesmos e de suas relações com os outros. Assim, em contrapartida às corrupções de educação emancipadora pelos imperativos de uma racionalidade instrumental, propomos o “debate comunicativo” como ação educacional fundada em perspectiva de uma racionalidade comunicacional.

Existem diferentes formas de o homem pensar e agir, devido às suas múltiplas culturas e formas de organização social, o que gera uma disparidade de maneiras de interpretar o real. A racionalidade comunicativa procura uma maneira de gerir ambiguidades e diversidades de interpretações culturais de povos, nações, grupos e sujeitos, de forma a possibilitar uma interação pacífica e democraticamente construída.

No discorrer da obra “Teoria da Ação Comunicativa”, Habermas parte do princípio de que os homens agem a partir da linguagem enquanto instrumento central de comunicação na busca por um entendimento da realidade afirmando que “[...] chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem orientada ao entendimento”. (HABERMAS, 1997, p.418)

A linguagem aparece então como um elemento diferencial, pois é através dela que se modificam comportamentos e se encaminha para a libertação. É compreendida como um elo de interação entre os sujeitos envolvidos que irá garantir a democracia das decisões coletivas por meio de argumentações racionais para se chegar a um consenso que seja justo para as partes, dirimindo conflitos à medida que a linguagem “[...] serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) podendo adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa”. (HABERMAS. 1997, p.418)

A racionalidade comunicativa vai de encontro ao processo de cristalização do individualismo, tipicamente fomentado pelas sociedades complexas, o que acaba desarmonizando o mundo subjetivo em suas relações com o mundo social e cultural e vice e versa. Tal movimento compromete as competências comunicativas dos estudantes, e por consequência, valores como solidariedade, liberdade, justiça e respeito às múltiplas formas de vivências são diretamente também afetados através dessas apreensões da realidade e da racionalidade de forma reducionista. Assim [...] os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre

proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto.(HABERMAS, 1990, p. 15).

A racionalidade comunicativa aplicada a uma ação educacional busca o desenvolvimento da intermediação necessária das pretensões de validade de verdades construídas intersubjetivamente frente a um cenário de crises de consenso, da sociedade, da cultura, da política, da educação e da própria gênese construtiva e constitutiva das subjetividades. Desta maneira “[...] a racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2000, p. 437).

O mundo contemporâneo vive uma reviravolta se compararmos com o ideal iluminista de emancipação racional do homem. Ao contrário de um arvorecer da humanidade às guias da razão iluminista, vivemos um empobrecimento da solidariedade, movido pela diluição do sentimento de coletividade. Ao mesmo tempo em que vivemos uma revolução informacional gerada pelo avanço tecnológico e pelo volume de dados compartilhados entre as pessoas, percebemos uma destituição da crítica sobre essas informações pelo aumento da capacidade de manipulação no seio das dinâmicas do mundo virtual. Junte-se a isso uma lógica neopragmática e tecnicista no agir pedagógico e nas próprias subjetividades dos estudantes, e temos elementos suficientes para um movimento de enfraquecimento da consciência crítica.

O processo de fragilização da subjetividade dos estudantes, tanto pela condição cognitiva-instrumental dentro de uma lógica política/econômica maior, quanto pelo fenômeno atual de imersão em um universo digital permeado por discursos de pós-verdade e *fake-news*, estão criando um “vácuo” nos processos educacionais fomentadores da autonomia, principalmente em ações que se pressupõe o diálogo e a troca de vivências e experiências.

É preciso que a educação com vistas à emancipação e um fortalecimento da autonomia dos estudantes possuam “[...] uma concepção de resgate da identidade da vida comum pelo simbólico na esfera pública [...]” (BITTAR. 2007 p.318), isto é, deve-se recuperar o sentido de práticas educacionais para o cerne de se preparar para uma cultura democrática, no convívio com o plural, na aceitação e respeito pela diversidade, pela dignidade da pessoa humana, pela valorização dos DH.

O “debate comunicativo” busca incorporar aos estudantes uma nova roupagem do que, de certa maneira, se compreende como racionalidade, assinalando a tese habermasiana de recuperação do potencial emancipatório da razão através da “[...] expansão dos processos de ação comunicativa” (HABERMAS, 1999, p. 500), que se fundamentam necessariamente na

capacidade da humanidade de alcançar consensos racionais através do processo de argumentação que se daria pela instituição de um contra discurso às colonizações sistêmicas no mundo da vida, reconstruindo a razão sob um ponto de vista mais amplo, estabelecendo um novo equilíbrio entre o mundo da vida e do sistema.

Os processos educacionais comunicativos aparecem como momentos imprescindíveis de prática da utopia habermasiana, havendo uma conexão intimamente orgânica em se praticar o “debate comunicativo” em sala de aula e uma construção da autonomia dos estudantes direcionada para uma emancipação. .

Podemos ainda assinalar em relação a uma busca por uma educação além das colonizações sistêmicas no mundo da vida, o fato de que quando se funda o processo de ensino-aprendizagem em raciocínios técnico-operacionais não se forma habilidades emancipatórias nos estudantes, constitui-se, ao contrário, ferramentas cognitivas para a adaptação ao contexto de uma sociedade competitiva, individualista, indiferente, sublimada no consumo, gestante de conflitos e misérias sociais.

Tal condição em processos educacionais não colabora para a fomentação de uma *consciência histórica*, isto é, a reflexão sobre a história (presente a passada) em um favorecimento à recuperação da memória em relação aos acontecimentos da humanidade, como as experiências catastróficas das guerras, dos campos de concentração, por exemplo.

Vivemos uma carência de uma genuína consciência história nos estudantes - na parte prática ressaltarei o caso de um grupo de estudantes que elogiavam o nazismo, em uma diminuição da sensibilidade para o outro. Assim, um processo educacional que aja na sensibilização e humanização deve recorrer ao resgate da consciência história, deve penetrar os estudantes em seus sentidos, deve demonstrar que o passado retorna, cabendo ser não somente instrutiva, mas formativa, no sentido de formação ética-moral de valorização da vida, norteando a construção do presente com vistas à consciência do passado.

Buscamos então, uma resignificação das compreensões de racionalidade dos estudantes, constitutivas de suas configurações ontológicas, proporcionando uma busca por um entendimento da experiência da vida, mais voltada para o universo da comunicação, isto é, da percepção de que as pretensões de validade de verdades que ancoram o lastro de nossos discursos e ações podem ser construídas comunicativamente, resguardando valores como a liberdade, a fraternidade, a justiça e a equidade.

A razão no sentido do ideal Iluminista foi sendo minada em seus alicerces pelos movimentos geradores de conhecimento através da técnica e da ciência a serviço do capital, causando impactos subjetivos e sociais da maneira tecnicista com que a racionalidade foi

incorporada pelos sujeitos em suas interpretações de mundo. Socialmente colhemos frutos de miséria, onde o âmbito do individualismo é suprásumo ao coletivo, frente à sensação da falta de solidariedade entre as pessoas e povos e, destarte, sem fomentos de ferramentas crítico-reflexivas para uma auto-compreensão ontologicamente significativa.

A educação a partir desse viés torna-se apenas um tentáculo a trabalhar para alimentar valores de uma lógica meramente instrumental, sem a crítica devida, negando a sua função utópica de emancipação humana. Ao propormos o “debate comunicativo” afirmamos a construção de uma visão de mundo mais cidadã, responsável e comprometida com valores humanos, para além das possibilidades de experiência da vida pelo enfoque instrumental.

Objetivamos por meio do “debate comunicativo” não apenas um mero consenso sobre as temáticas propostas, mas possibilitar condições aos estudantes para a reflexão sobre as construções de suas próprias estruturas constituintes ontológicas, no que se refere às suas compreensões de racionalidade, demonstrando a perspectiva da racionalidade comunicativa como possibilidade emancipatória às colonizações sistêmicas, e de que forma podem servir de movimento balizador da vida cidadã. Até por que “[...] Habermas não está dizendo que todo ato de comunicação resulta em um entendimento mútuo; atos de fala comunicativos podem falhar por várias razões” (BANNELL, 2006, p. 64)

Ao adentrarmos na compreensão filosófica habermasiana da racionalidade comunicativa, vemos como ele procura, após a crítica de todo o substrato filosófico que compõe as sociedades contemporâneas complexas, uma saída dessa aporia ao afirmar uma nova forma de razão, comunicativa, possibilidade para a ressignificação do próprio modelo instrumental a que a humanidade se encontra ontologicamente atrelada.

Um método de debate para EDH utilizando a racionalidade comunicativa como substrato procura atrair, tocar os estudantes, descobrir horizontes, estimular o pensamento crítico, encaminhar para a consciência história, para autonomia, para o exercício contínuo do diálogo com vistas à emancipação, para o reconhecimento intersubjetivo, para a vida democrática, e isto significa, desenvolver habilidades e competências para a socialização, para a prática do convívio social harmônico, para a tomada de consciência dos problemas sociais.

Assim “[...] o agir no mundo, segunda esta consciência do educando, para pensar e agir sem o outro, apesar do outro, sobre o outro, deve ser substituída por uma consciência de que agir no mundo é, sobretudo, interagir com o outro, a partir da consideração do outro”. (BOUFLEUER. 2001, p. 26)

Quando procuramos superar a experiência da educação perpassada por uma colonização da racionalidade cognitiva-instrumental, o diálogo em sala de aula, a condição

dialogal, é pressuposto para os reconhecimentos intersubjetivos, promovendo um resgate da *consciência do outro*, em uma sala de aula onde o sentimento de individualismo possui prevalência na essência dos processos instrutivos em um ensino prioritariamente focado na aquisição de conteúdos, competitivo e para fins de sucesso pessoal.

Percebemos que uma concepção de educação emoldurada pelo paradigma instrumental não consegue abarcar em sua totalidade questões que envolvem problemas essenciais da sociedade, como as desigualdades sociais, não contempla todas as dimensões de processos educativos legítimos, como a humanização e a sensibilização.

Que tipo de consciência democrática desenvolvemos quando a educação privilegia os objetivos pessoais em detrimento de objetivos coletivos e sociais? Qual tipo de integração social a escola fomenta ao propor como objetivo somente a busca por realização profissional, como ser aprovado em um vestibular, enquanto elemento de auto-realização dos estudantes? A educação serve para se adequar aos imperativos sistêmicos ou como forma de reflexão diante de lógicas de vida opressivas?

Por fim, tais questionamentos nos levam a percepção de que uma inserção da racionalidade comunicativa em um processo de Ensino de Filosofia em uma educação para os DH por meio do “debate comunicativo” pode possibilitar um locus fidedigno de contrassenso à lógica cognitiva-instrumental sistêmica em um processo educativo ao procuramos valorizar a sensibilidade acerca das questões humanas, aprofundar a consciência a respeito das questões sociais e coletivas, recuperar a consciência histórica, e principalmente, habilitar para a interação social de maneira construtiva, democrática e plural.

1.2.1 A utilização das pretensões de validade dos atos da fala e da ética do discurso em processos de debates

Habermas coloca a racionalidade como um dos temas centrais da Filosofia, afirmando que houve um fracasso em se tentar fundamentá-la de forma transcendental sob uma perspectiva apriorística, como temos na visão da filosofia da consciência. Propõe o abandono de se buscar um saber totalizante e enfatiza a busca por uma visão empírico-reconstrutiva da racionalidade, isto é, uma conciliação entre as ciências e a consciência reflexiva.

Nessa perspectiva o processo de argumentação torna-se condição fundamental para a reconstrução da racionalidade. “A teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, posto que é a ela a quem compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e

condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional” (HABERMAS, 1987, p. 16).

Em nossa proposta de “debate comunicativo” implicamos uma mudança de visão dos estudantes de que um conhecimento, um saber, é considerado racional, não quando é construído de uma maneira subjetiva, mas quando há o elemento intersubjetivo e comunicacional. Quando um estudante expõe sua “opinião” sobre uma temática em forma de um enunciado, de um discurso, dentro do escopo da comunicabilidade necessita de ser fiel ao saber que se encarna aos seus pares, ou seja, precisa estar conectada no interior de uma análise de justificativas coletivas.

É assim que a proposta de “debate comunicativo” trabalha com os estudantes, possibilitando-os, pela compreensão da filosofia habermasiana, a orientação de perspectiva que um conhecimento construído de maneira subjetiva, por dentro de uma visão da filosofia da consciência, não perpassa a perspectiva comunicacional. É necessário o contexto intersubjetivo na construção de um saber potencialmente racional. Através desse horizonte a objetividade do mundo passa a ser uma questão de reconhecimento intersubjetivo. Desta forma “[...] a ideia de verdade só pode desenvolver-se por referência ao desempenho discursivo de pretensões de validade”. (HABERMAS, 1994, p. 120).

Habermas também trabalha a partir de sua obra “*Consciência moral e agir comunicativo*” que o agir comunicativo surge na busca por fundamentação da ética a partir do discurso, considerando a comunicação entre as pessoas. Desta forma, a ética subsidiada pelo agir comunicativo legitima os pressupostos morais por dentro da intersubjetividade, isto é, o fundamento do agir moral numa *ética do discurso* extrapolaria os sistemas éticos apriorísticos e subjetivistas. De acordo com LUBENOW (2011, p. 63) “[...] as morais se movimentam em torno dos princípios relativos à igualdade de tratamento, à solidariedade e ao bem-estar geral. Estas são noções fundamentais que se reportam às condições de simetria e às expectativas de reciprocidade da ação comunicativa”.

A partir de uma *ética do discurso* a experiência do “debate comunicativo” concorre em propiciar aos estudantes que dele participarem uma compreensão de que a legitimação de pressupostos morais não se dá por meio subjetivo e individualista, residindo nesse ponto uma das principais causas de dissenso em sala de aula, uma vez que é possível observar em sala de aula que os estudantes compreendem seus sistemas morais de forma enfaticamente individualista. De certo modo, essa perspectiva dos estudantes não contribui para dinâmicas de debates na escola de maneira significativa, pois se fecham em suas convicções morais, que se diferenciam e se chocam entre si.

A perspectiva do “debate comunicativo” fundado então em uma ética do discurso “[...] procura superar a perspectiva monológica do paradigma da consciência, que atribui unicamente ao indivíduo singular à capacidade de examinar em seu foro interno as máximas da ação” (LUBENOW, 2011, p. 65). Assim pelo horizonte da ética do discurso é que podemos trabalhar a pluralidade de formas de se conceber validades universais dos estudantes, por meio do diálogo e da busca por entendimento.

Habermas afirma também determinadas categorias conceituais necessárias para uma comunicação efetiva com vista a um consenso democrático. Explicita pressupostos da linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para uma interação linguística assertiva para alcançarem um consenso racional e democrático. (HABERMAS, 2001, p. 299)

Habermas (1990, p. 72), afirma que “[...] uma vez que o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições mais rigorosas”. Desta forma nos apresenta a categoria de quatro pretensões de validade dos atos de fala: inteligibilidade (compreensibilidade), verdade, correção e veracidade (sinceridade).

[...] Vou defender a tese de que há pelo menos quatro classes de pretensões de validez, que são co-originárias, e que essas quatro classes, a saber: compreensibilidade, verdade, correção e veracidade, constituem um complexo ao qual podemos chamar racionalidade. (HABERMAS, 1994, p. 121).

De maneira resumida, as pretensões de validade dos atos de fala podem ser compreendidas como a comprovação intersubjetiva de um enunciado, uma vez que em um processo comunicacional não se promulga a princípio “certezas absolutas”, mas enunciados que podem ou não terem validade em um processo comunicativo. Habermas resume essa questão das pretensões de validade dos atos da fala da seguinte forma:

Em todo este processo, o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível (verständlich), de forma a que tanto ele como o ouvinte possam compreender-se um ao outro. O falante deverá ter intenção de comunicar uma proposição verdadeira (wahr) — ou seja, um conteúdo proposicional, cujas pressuposições existenciais estejam satisfeitas — de forma a que o ouvinte possa partilhar o conhecimento do falante. Este último deverá assim pretender exprimir as suas intenções de uma forma verdadeira (wahrhaftig), de forma a que o ouvinte possa considerar o seu discurso credível (ou seja, digno de confiança). Por fim, o falante deverá escolher um discurso que esteja correcto [sic.] (richtig) no que respeita às normas e valores permanentes, de forma a que o ouvinte possa aceitá-los e que ambos possam, nesse discurso, concordar mutuamente no que toca a uma base normativa reconhecida. [...]. (HABERMAS, 1996, p. 12)

Assim, racionalidade de um enunciado é legitimada através de sua suscetibilidade a crítica e à fundamentação. O estudante estará manifestando um saber pretensamente racional quando for capaz de fundamentar seus enunciados nos contextos apropriados das pretensões

de validades dos atos da fala. É dentro do agir comunicativo que se emoldura uma “força racional motivadora de atos de entendimento”. (HABERMAS, 1990, p. 72).

A prática do “debate comunicativo” faz referência à prática da argumentação propiciando aos estudantes as reavaliações de seus discursos por meio da prática argumentativa, uma vez que, “[...] todo exame explícito de pretensões de validade controvertidas requer uma forma mais exigente de comunicação, que satisfaça os pressupostos próprios da argumentação.” (HABERMAS, 1987, p. 43).

Habermas embasa seus estudos sobre a *Teoria da Argumentação*, sobretudo, na obra pioneira de Stephen Toulmin nos *The Uses of Argument*, publicado em 1958, onde o autor defende um novo modelo de argumentação, não fundamentado nos pressupostos da lógica formal pelos modelos matemáticos, mas um raciocínio que se aproxima mais do jurídico. Habermas propõe como Toulmin enunciou, uma *lógica informal*, na qual se tem como propósito as relações entre os atos da fala que se compõe em um contexto argumentativo. Habermas diz, “[...] chamo argumentação ao tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validade que se tornam duvidosas e tratam de aceitá-las ou recusá-las por meio de argumentos”. (HABERMAS, 1987, p. 37)

Ao se colocar um enunciado passível de crítica, é aberta a possibilidade do estudante em melhorá-lo, ao identificar os erros que podem estar incorrendo. Assim, “as argumentações tornam possível um comportamento que pode considerar-se racional num sentido especial, a saber: o aprender com os erros uma vez que eles são identificados” (HABERMAS, 1987, p. 43).

Ressalto que durante a experiência do “debate comunicativo” foi observado e avaliado através de questionários, que os estudantes assinalaram como um dos principais resultados para eles, o reconhecimento sincero dos “erros” de seus enunciados, e a possibilidade de reconstruí-los com base na argumentação intersubjetivas. Tanto nos questionários de avaliação de resultados quanto na dinâmica oral de avaliação de resultados sobre essa questão objetive respostas como: “[...] o bom do debate é que podemos ver e avaliar o que pensamos e até mudarmos de opinião”; “[...] eu pensava uma coisa, agora debatendo com meus colegas vi que estava sendo muito preconceituoso sobre alguns assuntos”.

No que diz respeito às categorias das pretensões de validade dos atos da fala, a *inteligibilidade* refere-se à composição linguística da propositiva, se é realizada com respeito ao sistema linguístico vigente, isto é, se é compreensível do ponto de vista dos nexos internos gramaticais-pragmáticos. A categoria de pretensão de validade denominada *verdade* de uma proposição ocorre quando há concordância com os critérios das experiências objetivas dos

sujeitos, quando há a resistência à contra argumentações e que esta seja aceita por todos os participantes do ato comunicativo. Já a pretensão de validade da *sinceridade*, se dá quando o estudante fala aquilo que realmente sente e pensa, ou seja, há um elemento interno expressivo de sua sinceridade nos seu ato de fala. E, por último, a *correção* diz respeito se a proposição possui uma dimensão de valor ético-moral e não uma assertiva desviante do ponto de vista das vivências intersubjetivas e sociais que viole a teleologia de valorização da vida humana.

Oportunizar a inserção do discurso racional comunicativo mediante a utilização das categorias de pretensão de validade, que são muitas vezes não problematizadas pelas práticas educacionais quando se propõe processos de debate, aparece como um dos objetivos práticos de nossa proposta de “debate comunicativo”.

Importante na contextualização teórica da experiência explicitar a diferença existente entre o *agir comunicativo* e o que Habermas denomina de *agir estratégico*. O agir estratégico é uma maneira de ação social onde a linguagem é utilizada apenas como transmissora de informação, havendo como característica uma força de coação coordenada de um sujeito sobre o outro. Dentro do agir estratégico, diferenciam-se dois modos: *manifesto e latente*. No *agir estratégico manifesto*, o sujeito faz uso da linguagem apenas para enunciar uma informação, não havendo a intencionalidade comunicacional, é o que acontece em uma aula expositiva, por exemplo. Já no *agir estratégico latente* há certa falsificação da interação como se fosse uma interação igualitária, pois o sujeito se mostra como aberto ao entendimento, porém não age de forma honesta e sincera em suas intencionalidades últimas, é o que acontece em aulas de Filosofia quando o professor, apesar da fala de que está aberto ao diálogo, julga as compreensões dos estudantes como erradas e busca de certa forma impor a sua própria visão de mundo.

Aparece-nos como imprescindível a observância e a ressalva de buscar ressignificar práticas educacionais permeada pelo agir estratégico latente, movimento comum em processos de debate e interações intersubjetivas realizadas em sala de aula, onde o professor pode acabar induzindo os estudantes a acatar determinadas compreensões dominantes.

O *agir comunicativo* possui regras e procedimentos mais assertivas intrínsecos à sua prática como proporcionadoras de entendimento mútuo. É almejada uma coordenação de ações para se atingir um reconhecimento intersubjetivo em uma situação de pretensão de validade, sendo que “[...] a situação ideal de fala não é nem um fenômeno empírico nem uma simples construção, senão uma suposição inevitável que reciprocamente nos fazemos nos discursos” (HABERMAS, 1994, p. 155).

No “debate comunicativo”, priorizamos a construção de uma crítica e superação ao agir meramente estratégico, seja quando não há intenção comunicacional e imposições de discursos dominantes ou quando há falsificação nas interações conduzindo a uma não igualdade entre as partes.

Habermas também nos coloca que o agir comunicativo pode ter um “sentido fraco” e um “sentido forte”. Seria o agir comunicativo no sentido fraco quando uma das partes acata passivamente a proposição do outro, sem levantar dúvidas, apenas aceitando-a. Já no sentido forte, “[...] só pode ser pensada como constituído socialmente; precisa, pois, ser estabilizado ao menos em condições antecipadas de reconhecimento recíproco.” (HABERMAS, 1990, p. 218). No sentido forte, as partes envolvidas partilham de uma mesma conclusão, a partir de uma motivação comum, há o assentimento de ambas sobre uma proposição aventada, pressupondo que o entendimento só é possível se ambas as partes aceitarem as pretensões de validade guiadas pelos mesmos fins.

A analítica habermasiana acerca da racionalidade e da linguagem busca perceber ambas enquanto movimentos que se realizam intersubjetivamente mediadas por interações linguísticas, de forma que “[...] o que torna a razão comunicativa possível é o *médium* linguístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam”. (HABERMAS, 1997, p.20).

Desta forma, a racionalidade a partir de elementos comunicativos e não como uma razão transcendental da consciência, passa a ser possibilidade estruturante de relações no mundo da vida, através de consensos emergidos do debate pacífico, em um contexto onde a aceitação da verdade de proposições é subsidiada pela razoabilidade de seus argumentos e fundamentadas nas pretensões pelos seus atos de fala. Sobre esse ponto, Habermas afirma:

[...] A ideia do resgate de pretensões de validade criticáveis impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural; nelas se manifesta também a força de resistência de uma razão comunicativa que opera astutamente contra as deturpações cognitivo-instrumentais de formas de vida modernizadas seletivamente. (HABERMAS, 2002, p. 88-89)

Por fim, oportunizamos a utilização das categorias de pretensões de validade dos atos de fala em uma prática educativa nas aulas de Filosofia através da experiência do “debate comunicativo” objetivando fortalecer nos estudantes a compreensão de que seus enunciados devem ser dirigidos à argumentação intersubjetiva, coletiva, onde a legitimação nasce justamente da resistência à crítica e da aceitação comum, considerando uma ética do discurso.

1.2.2 A possibilidade de consensos na experiência do “debate comunicativo”

Consideramos o consenso em Habermas uma categoria de análise de grande relevância para se desenvolver reflexões para lidar com problemáticas contemporâneas relativas à comunicabilidade. Em nosso caso, aparece como elemento fundamental para nos fornecer possibilidades construtivas para a experiência do “debate comunicativo” que mantenha como foco a emancipação e a busca por autonomia dos estudantes.

Podemos entender o consenso¹ em Habermas como um acordo que ocorre fundado em um reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade dos atos de fala de um discurso, através de um intermédio de um exercício racional de argumentação não coercitivo pressupondo as categorias de compreensibilidade, verdade, sinceridade e correção ou justiça. De acordo com GOMES (2005, p.100) o consenso é entendido “[...] como critério de validação do pensar e do agir, fundamentado pela busca cooperativa e processual da verdade”.

Ao analisarmos a sala de aula com toda sua heterogeneidade, composta por estudantes com os mais variados discursos éticos, morais, religiosos, políticos etc., podemos nos paralisar e julgar a tarefa aqui proposta como inviável. Perguntamos: é possível um consenso? Em que grau a perspectiva habermasiana consegue abarcar as vias que pavimentariam um consenso? Para compreendermos melhor a concepção habermasiana de consenso e sua possibilidade nos faz produtivo uma breve análise nas questões que envolvem o fim ou não da modernidade trabalhada em suas obras.

Em uma análise pós-moderna, a modernidade é um projeto fracassado, acabado, há o fim da ideia de progresso, das metanarrativas, das noções clássicas de verdade, identidade, razão, dos sistemas universais de explicação de mundo, o qual passa a ser visto como instável, contingente, diverso. Certamente, tal compreensão esvaziaria de sentido a busca habermasiana por um consenso válido para todos, uma vez que a sociedade seria formada por discursos fragmentados e desintegrados que alavancam um ceticismo em relação às pretensões de narrativas universais para explicar o mundo.

Em seu livro “*A condição pós-moderna*”, Jean-François Lyotard traz o debate sobre a possibilidade ou não do projeto moderno de homem e sociedade ter se esgotado. Na compreensão de Lyotard o saber, a ciência, a verdade universal, enquanto meta-narrativas, não mais se sustentam enquanto cosmovisões explicativas do homem. Em seus lugares há

¹ O consenso em Habermas é visto como uma possibilidade que poderá ou não ser alcançada. É através da argumentativa, do reconhecimento das pretensões validade e das condições de não coerção que se encaminha para a legitimação de um consenso.

uma complexa rede de jogos de linguagem em um ambiente fragmentado, erodido, onde prevalece uma lógica do melhor desempenho em uma sociedade da informação¹.

Nesse contexto Habermas mantém um debate com Lyotard, onde ambos buscam dar conta das questões, tanto do fim ou não da modernidade, quanto da legitimação do saber, chegando os dois em vias opostas, as quais podemos tomar como exemplo de analogia sobre a possibilidade ou não de consensos legítimos.

Lyotard afirma o fim da modernidade e o início de uma era pós-moderna fundada pelo fim das explicações universais e modelos essencialistas, e o surgimento de um novo modelo epistemológico-social, que se estabelece na heterogeneidade dos jogos de linguagem que pressupõe as diferenças na análise de cada contexto específico para a definição dos critérios de legitimação da ação. (GOMES, 2005, p.38). Já Habermas diz que a modernidade é um projeto inacabado e de que não é possível realizar uma crítica sem recorrer às estruturas inerentes da própria racionalidade moderna.

Faço essa observação do debate contemporâneo entre Lyotard e Habermas para ilustrar como, de certo modo, ele está inserido na observância da sala de aula em uma perspectiva de aplicação de uma ação comunicativa. Se partirmos de uma visão pós-moderna, exemplificada pelo discurso lyotardiano, a tarefa de uma experiência de “debate comunicativo” surge como tarefa insólita, uma vez que um consenso universalista não é possível. Lyotard afirma que não há grandes relatos que abarcariam a sociedade, um denominador unificador comum que abarque toda uma estrutura social, por isso diz que “[...] o consenso é um horizonte, e jamais pode ser atingido. (LYOTARD, 2002, p.112) e que “[...] não formamos combinações de linguagem necessariamente estáveis, e as propriedades destas por nós formadas não são necessariamente comunicáveis”. (LYOTARD, 2002, p. 16)

Exemplificamos a perspectiva de Lyotard para ilustramos uma angustia ao nos propormos a tarefa de uma prática comunicativa em processos de debate para a EDH que se deu pelo questionamento da possibilidade do consenso, ou seja, conseguiremos em uma sala de aula, com tanta heterogeneidade de discursos e visões de mundo dos estudantes o alcance de um consenso?

De fato, se partíssemos de uma compreensão de mundo no sentido pós-moderno a proposta seria inócua. Entretanto, ao nos debruçarmos sobre os fundamentos da filosofia habermasiana é possível compreendermos a sala de aula, não como um microcosmo de uma sociedade no sentido pós-moderno, fragmentada, indeterminada, instável, cética sobre as

¹ Sobre o conceito de Sociedade da Informação, Cf. SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática. São Paulo: Editora da Unesp e Brasiliense, 1995.

noções clássicas de verdade, identidade, emancipação, mas como uma sala de aula onde é possível o resgate do poder emancipatório da razão, isto é:

“[...] a emancipação pressupõe uma ação voltada para o entendimento, o que faz com esta só seja possível quando ocorrer a “expansão dos processos de ação comunicativa”, que se fundamentam necessariamente na capacidade da humanidade de alcançar consensos racionais através do processo de argumentação”. (Habermas. 1999, p. 500).

Como pressupostos de seu pensamento, Habermas diz que, ao contrário de uma percepção pós-moderna como a de Lyotard, são possíveis consensos universais desde que se reconstruam as bases da racionalidade, engolfada pela lógica cognitiva-instrumental, por meio do elemento comunicacional, que engendre novos caminhos para a racionalidade a fim de restituir um equilíbrio entre o mundo do sistema e o da vida, considerando o consenso a um nível da prática do debate, por meio de interações linguísticas comunicativas, através da argumentação. Argumenta ROUANET (1987, p.347) que “[...] se a trilha aberta por Habermas não fosse viável, talvez só nos restasse escolher entre a vertigem de um racionalismo aporético, a superficialidade de um positivismo míope, ou a aventura de um irracionalismo suicida”.

É assim que compreendemos a possibilidade de reconstrução da compreensão de racionalidade pelos estudantes por meio da experiência do “debate comunicativo” em uma contracorrente que afirma que construir consensos não é possível no mundo de hoje devido à heterogeneidade de cosmovisões, lhes possibilitando uma percepção que a racionalidade comunicativa é erguida de maneira intersubjetivo em processos de interações linguísticas comunicacionais, possibilitando o alcance de consensos enquanto caminho viável.

1.2.3 A valorização do entendimento no “debate comunicativo”

A compreensão do conceito de entendimento faz-se fundamental para o debate comunicativo, uma vez que sua explicitação aos estudantes lhes possibilita a ultrapassagem da ação comum de rompimento da comunicação pela percepção de que o dissenso representa a falta de entendimento.

[...] O termo “entendimento” tem o significado mínimo segundo o qual (ao menos) dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica. E assim o significado de uma expressão elementar consiste na contribuição que essa expressão possa dar ao significado de uma ação de fala aceitável. (HABERMAS, 2016, p. 531-532).

O entendimento se dá quando preservarmos a percepção de que temos um problema em comum e que nos permeia, isso já garante a continuidade do processo comunicacional. O consenso é o fim do processo comunicativo, o entendimento é o meio que possibilita o alcance do consenso, aparecendo como o orientador de todo o agir comunicativo, ou seja, o entendimento pode ser compreendido como um pré-acordo entre as partes que dará sustentação de uma dada sinceridade no processo de debate sendo que “[...] o agir orientado pelo entendimento pressupõe que os participantes realizam seus planos de comum acordo, na situação de uma ação definida consensualmente”. (HABERMAS, 2016, p. 233-234).

Sem entendimento há uma impossibilidade de um processo comunicacional, podendo haver uma ruptura *a priori*, tornando inviável uma interação comunicativamente genuína, pois, quando não há entendimento, ocorre a corrupção de todo o processo em si. Nesse quesito corre-se “[...] o risco do fracasso do entendimento, ou seja, o risco do dissenso ou do mal-entendido”. (HABERMAS, 2016, p. 233-234).

No exercício docente observamos uma falta de consenso e uma crise de entendimento em sala de aula sobre os mais diversos assuntos, uma vez que a diversidade de formas de vida e as diferentes visões de mundo dos estudantes, e também suas múltiplas formas de leitura da realidade contingencial, apresentam-se como características conflitantes da experiência humana.

Tal observância da falta de consenso nas pretensas práticas comunicativas entre os estudantes e o enfraquecimento de suas competências comunicativas para lidar com o que é diverso e diferente, juntamente com a consideração de que é característica primordial da prática do ensinar a filosofar o questionamento, a reflexão e o debate de ideias, é que nos levaram a trilhar um caminho de construção de utopia possível utilizando a reflexão filosófica sobre a diversidade e os Direitos Humanos por meio da experiência do “debate comunicativo”, enquanto dispositivo para ensinar a debater comunicativamente como forma de uma ação educativa emancipadora.

É nesse caminho que a PNFDH nos fala que [...] “o processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade”. (BRASIL, 2006, p. 31)

É possível perceber uma compreensão dos estudantes de que a falta de um consenso representa também uma falta de entendimento, o que gera um repetido bordão em processos de debates nas aulas: “*eu tenho a minha opinião e você tem a sua*”, postura comum entre os estudantes, que traz um conseqüente ponto final em qualquer pretensa proposta de debate.

Tudo o que vier depois da internalização dessa postura entre os estudantes, torna-se um debate esvaziado de sentido, um “*falso debate*”, pois os participantes já estão fechados para o diálogo e irredutíveis em suas visões, e assim, perpetuando o dissenso.

Nesse sentido, faz-se necessário na experiência do “debate comunicativo” demonstrar que a falta de consenso é característica da prática filosófica como parte dialeticamente subsidiada pelo conceito de entendimento, e não como a percepção errônea de que cada um possui a sua verdade e não cabe nenhum esforço racional de compreensão mútua.

É oportuno fortalecer nos estudantes a compreensão que somos seres dotados de uma dada competência linguística, e isso nos garante um pré-entendimento e um pré-acordo das circunstâncias fenomenologicamente problemáticas da vida às quais estamos inseridos. E mesmo que esse acordo seja ingênuo, ou até mesmo negado pelo sujeito dialeticamente conflitante, reafirmando o dissenso como ponto final de uma problematização, é preciso lhes proporcionar o próprio reconhecimento *a priori* que temos um problema que nos atravessa, e isto, por si só, é característica fundamentadora de que possuímos um entendimento dentro dos meandros conflituosos. Oportunizamos então a percepção de que a falta de consenso pode ser vista enquanto característica intrínseca do entendimento possível, através do reconhecimento de que a posse de problemáticas comuns já é um fator de entendimento, possível de solução por meio da comunicação.

Apresenta-se como fundamental a valorização da falta de consenso em processos de debate como possibilidade positiva do processo de entendimento para a própria construção de um porvir do consenso sendo que “[...] o entendimento não se constitui com um consenso já obtido, mas como processo comunicativo [intermediado pela linguagem] voltado para a obtenção de um consenso”. (SOUZA, 2006, p.39).

Para Habermas, há um entendimento apriorístico mútuo sobre o sentido das palavras, e também sobre o significado das coisas que são nomeadas pelos significados das próprias palavras, ou seja, a linguagem faz a mediação de todo sentido e validade das interações intersubjetivas da comunicabilidade humana e na própria construção simbólica da compreensão da objetividade, sendo que “[...] na estrutura da linguagem, é posta para nós a emancipação. Com a primeira proposição, se expressa inequivocamente a intenção de um consenso comum e sem restrições. [...]”. (HABERMAS, 2001, 144).

A proposição da valorização do entendimento em Habermas como substrato de prática educacional nos diz que é necessário partirmos de um enfoque mais amplo de compreensão da realidade que não o meramente padronizado pela nossa cultura ocidental à regra da filosofia do sujeito, mas de que é necessário construir possibilidades para o ser humano identificar e

reconstruir as condições onde entendimentos universais sobre o que é a realidade e seus fenômenos possam se tornar pressupostos de interpretação comunicativa e de verdades coletivamente elaboradas. É por esse viés que Habermas procura “[...] identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível”. (HABERMAS, 1989, p. 299).

Em suma, Habermas em suas investigações acerca da linguagem vai procurar por dentro da própria estrutura linguística, emergir o interesse racional emancipador, mirando a racionalidade não como um movimento transcendental e absoluto, mas como condição histórico-pragmática, de forma não contingente, mas como uma mediação linguística, não de maneira definitivamente acabada, mas como:

[...] um saber de fundo, próprio ao mundo da vida, está exposto em toda sua amplitude a um teste permanente; o a priori concreto, constituído pelos sistemas linguísticos que abrem o mundo, é submetido a uma revisão indireta (que atinge inclusive as pressuposições ontológicas mais ramificadas) à luz da relação com o intramundano. (HABERMAS, 2000a, 446).

É por esse caminho que buscamos enfatizar a importância do conceito de entendimento em um processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, ao propiciarmos a construção de compreensões da realidade estruturadas a partir de uma racionalidade comunicativa, buscando extrair verdades coletivamente elaboradas e valorizando a própria falta de consenso enquanto característica geradora de um entendimento possível, visando um acordo linguístico que contribua para a valorização de processos de interações intersubjetivas.

Tudo isso com vista a pensar um caminho metodológico aplicado ao ensino-aprendizagem de Filosofia que considere outro paradigma de racionalidade, não mais como uma busca ontológica acabada do que é uma verdade, mas como uma busca racionalmente comunicativa e aberta, onde a verdade seja construída coletivamente, considerando os contextos e circunstâncias as quais os estudantes estão inseridos. É oportunizado, dessa forma, uma utopia possível que considere o desenvolvimento em progressão das competências comunicativas dos estudantes enquanto critério de emancipação educacional e social a partir da experiência do “debate comunicativo”.

2 O DEBATE COMUNICATIVO NA EXPERIÊNCIA DO FILOSOFAR PARA A DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

A presente pesquisa se colocou no objetivo conjunto de sensibilizar e humanizar os estudantes por meio da experiência do “debate comunicativo” considerando os conflitos estabelecidos e reproduzidos na dinâmica social e no cotidiano da escola. Buscou-se construir um processo educativo de ação de desvelamento e apreciação crítica da problemática que envolve a questão da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual e EDH na escola pública brasileira.

A pesquisa busca fornecer elementos e subsídios dialeticamente inseridos na relação teoria-prática que capacite os estudantes para a construção de esclarecimentos sobre a construção de seus discursos que possam contribuir para uma dada emancipação e autonomia, que aponte mais para o horizonte do mundo da vida.

. Consideramos, então, uma ponte entre a racionalidade comunicativa e a educação escolar, pensada a partir das relações sociais concretas dos estudantes, a fim de torná-los sujeitos ativos e autônomos capazes de identificação e possíveis ressignificações de valores opressivamente experimentados e de consequente emancipação de suas capacidades e potencialidades ontológicas em um processo de Ensino de Filosofia e EDH.

Nesse contexto de EDH assinalamos que a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (DUDH) é um marco na história dos Direitos Humanos e nos indica caminhos para a prática proposta. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a DUDH foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos Direitos Humanos.

Inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes, incluindo a Constituição Brasileira de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado. Como documento normativo de suma importância para a garantia de direitos iguais e inalienáveis de toda a família humana, onde se preze a valorização da vida, liberdade, justiça e paz, traz importantes balizas que embasamos nossa pesquisa. Em seu preâmbulo nos diz:

[...] A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universal e efetiva [...]. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948)

Nesse preâmbulo vemos a ênfase em fazer valer, pelo ensino e pela educação, direitos e liberdades. Buscamos propiciar aos estudantes pela experiência do “debate comunicativo” condições de torna-los cidadãos dotados de competência comunicativa para lidar com o dissidente, com o conflito de compreensões ético-morais-religiosas, com o diferente¹, com o “Outro”, em uma cultura democrática e de valorização dos DH.

Nesse sentido também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) afirmam, em consonância com todo o substrato teórico e prático da pesquisa, que “[...] educar para os Direitos Humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade [...]”. (BRASIL, 2012, p.23).

A mudança paradigmática de uma racionalidade fundamentada puramente numa dimensão técnica e instrumental para uma racionalidade fundamentada através do diálogo fortaleceria os movimentos de uma reflexão crítica dos estudantes envolvidos em um processo permanente de diálogo e interação com vistas a um consenso democrático.

A proposta de racionalidade comunicativa nos instiga à sua utilização consciente no ambiente escolar, realizando uma pertinência de ação quando, propomo-nos, coletiva e democraticamente, um aguçamento do pensamento crítico-emancipatório e, por fim, comunicativo em seus processos de construção de discursos, interações intersubjetivas, o que os tornariam sujeitos mais capazes de participarem conscientemente e honestamente de processos de debates quando se trata da diversidade e EDH.

O “debate comunicativo” vinculado a uma EDH com fim à sensibilização e humanização dos estudantes em um processo de ensino de Filosofia enseja o que as Diretrizes Curriculares Nacional do Ensino Médio (DCNEM) quando diz que “[...] em um contexto democrático, nos diversos níveis, etapas e modalidades, é imprescindível propiciar espaços educativos em que a cultura de Direitos Humanos perpassa todas as práticas desenvolvidas no ambiente escolar”. (BRASIL, 2012, p.23). E também a DUDH (1948) em seu artigo 26º

¹ “[...] São os considerados diferentes, aqueles que, por suas características sociais/étnicas, por serem pessoas com “necessidades especiais”, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm a cada dia negados o seu direito de ter direitos [...]”. (CAUDAU, 2007, p.399)

assinala que “[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade [...]”. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948)

A racionalidade comunicativa aparece como um fio condutor no discorrer de nosso trabalho, sendo substrato e combustível da prática de potencializar nos estudantes o pensamento e a ação em seus cotidianos, guiados por um entendimento do que é, e o que significa em termos fenomenológicos a diversidade e os Direitos Humanos.

O debate público, assim como o proposto, promove a ativação das capacidades ilocucionárias dos estudantes, isto é, quando são capazes de aprenderem a estabelecer vínculos através da aplicabilidade da linguagem orientada para um entendimento. Assim, as problemáticas envolvendo a diversidade étnico-racial, sexual e religiosa, como discriminações, pré-conceitos, violências, ao serem debatidas por um *prima comunicacional* no mundo da escola, colocam os estudantes em confronto com o dissidente, levando-os à reflexão sobre seus pontos de vista quando confrontado com o do outro, sendo o consenso construído e legitimado pela sustentação dos argumentos mais racionalmente e comunicativamente consistentes, considerando a valorização da dignidade da pessoa humana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defini o conjunto progressivo e orgânico das aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica devem ter desenvolvido durante cada etapa de ensino. Interessa-nos a abordagem da etapa do Ensino Médio, de modo a entrecortarmos os direitos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem com nossa experiência do “debate comunicativo”.

As aprendizagens citadas como essenciais são guiadas por princípios éticos gerais e objetiva a formação humana integral e a fomentação de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É de suma importância assinalar os objetivos das aprendizagens ditas essenciais proclamados pela BNCC, como orientadores a justiça, à democracia e à inclusão, enquanto norteadores de critério e estabelecermos a justa relação com a pesquisa, uma vez que instigar o pensar crítico, problematizar, proporcionar o debate acerca de questões que envolvem a diversidades étnico-racial, sexual e religiosa, é tornar a escola lugar onde os conceitos de inclusão, justiça e democracia estejam presentes em uma prática educacional.

As competências, isto é, as habilidades, atitudes e valores para exercer a cidadania nas dinâmicas complexas da vida devem estar balizados com o mundo social, afirmando práticas para tornar a sociedade mais humana e mais socialmente justa. Isto implica a EDH de forma diretiva, vez que a consolidação dos DH só se torna possível com uma eficaz política de EDH, um dos objetivos norteadores de nossa prática educacional.

A BNCC afirma 10 competências fundamentais que os estudantes necessitam adquirir para a efetivação das aprendizagens essenciais, entre essas vale destacar a 7ª e a 9ª competência, que vai ao nosso encontro. A competência 7ª da BNCC diz que ao estudante pressupõe-se:

“[...] 7ª - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta [...]” (BRASIL, p. 9).

Podemos constatar nesse item, que se refere a uma aprendizagem essencial que os estudantes devem construir durante o Ensino Médio, a prática de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. Quando tratamos das questões que envolvem a ética do discurso e a utilização das pretensões de validade dos atos da fala, bem como da temática das *fake-news* na construção dos discursos e conseqüentemente nas argumentativas dos estudantes em processos de debate, estamos trabalhando diretamente essa aprendizagem essencial.

Já a 9ª competência diz que é essencial ao estudante aprender a “[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos Direitos Humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais [...]” (BRASIL, p. 10). A experiência do “debate comunicativo” vinculado à uma EDH preocupa-se essencialmente no fortalecimento do diálogo entre os estudantes, na cooperação e resolução de conflitos em um respeito ao “outros” e aos DH.

É por esse caminho que a (BNCC) enfatiza como “Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio a “[...] participação do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (BRASIL, BNCC, p. 570)

No decorrer da pesquisa, procuramos construir propositalmente um espaço de movimento de debate com um clima de densidade nas temáticas, justamente para testarmos a eficácia ou não dos fundamentos filosóficos habermasianos aplicadas a debates.

A experiência percorre a compreensão de liberdade, igualdade e dignidade de todas as pessoas, a promoção do espírito de fraternidade entre os homens e a não distinção de direitos e liberdades em referência à raça, à cor, ao sexo, à religião e à opinião política, assim como o artigo 2º da DUDH nos diz que “[...] todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de

raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra [...]”. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948)

A pesquisa visa desenvolver as competências, conhecimentos e atitudes que afirmem os estudantes como detentores de direitos, dignidade e respeito, onde consigam desenvolver as habilidades de ação e reflexão para a “[...] promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações [...]” (BRASIL, 2012, p.23), principalmente nas questões que envolvam pré-conceitos, discriminações e violências como a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual.

Em relação à diversidade no Brasil, temos que somos uma nação historicamente formada com uma riqueza de diversidade sociocultural. Em nossas matrizes étnicas e culturais estão os indígenas, o povo europeu e o africano. Fomos gerados enquanto povo nessa miscelânea de culturas e raças, porém, podemos observar em nossa sociedade desrespeitos em relação à diversidade, onde se produz e reproduz discursos de ódio e de intolerância contra minorias sociais, gerando violências simbólicas e físicas, com consequências negativas nas relações interpessoais, na humanização da sociedade, da escola, e quanto à dignidade da pessoa humana e à EDH como um todo.

Importante frisar que diferenças não se opõem à igualdade, mas sim ao que é padronizado pela sociedade. Igualdade se contrapõe à desigualdade. Assim não há um padrão do que é ser humano, e que não se enquadrar nos padrões estabelecidos não deve ser motivo de desigualdades de direitos. Sobre esse sentido SANTOS (1997, p. 124) sintetiza muito bem quando diz que “[...] temos direito a reivindicar a igualdade sempre que as diferenças nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Podemos exemplificar algumas condições concretas de intolerância acerca da diversidade no Brasil, tanto na sociedade geral quanto no mundo da escola. A respeito da diversidade religiosa, podemos salientar as violências que grupos de religiões de matriz africana vêm sofrendo, com vários casos no Brasil, onde seus templos são vandalizados e destruídos por grupos de outras religiões.

Merece destaque, como exemplo de intolerância já quanto à diversidade de gênero e sexual, uma estatística que coloca o Brasil como o país no mundo onde ocorrem mais mortes de transexuais motivados por transfobia. De acordo com o maior levantamento feito no mundo em 2015 sobre crimes de homofobia da ONG *Transgender Europe*, “[...] de Janeiro de 2008 a Dezembro de 2014, foram 1356 mortes em 23 países, neste período, o Brasil contabilizou 689 mortes, contra 194 no México e 108 nos Estados Unidos, os maiores em

números absolutos”. Esta estatística colocou o Brasil como o país que mais matou transexuais no mundo motivados por transfobia no período citado.

Na prática escolar observamos um número considerável de evasão motivadas pelo preconceito contra a diversidade de gênero e sexual, principalmente por parte de estudantes transexuais, uma vez que por se vestirem de forma diferente de seu sexo biológico causam certa “estranheza” no contexto da escola e sofrem com o *bullying homofóbico*. Nesse sentido DINIS (2011, p.39) nos traz que “[...] na escola o *bullying* motivado por orientação sexual tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero”.

Percebemos como existem tabus e fomentação de preconceitos e silêncios acerca da temática da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, e que estas atitudes ajudam a promover a exclusão e o abandono por parte desses estudantes, enveredando muitas vezes para os caminhos da marginalidade social.

Como uma maneira de enfrentar tais problemáticas sociais pela educação é que a BNCC preconiza entre as suas diretrizes fundamentais a dimensão ética e a compreensão da importância da incorporação ontológica aos Direitos Humanos pelos estudantes, enquanto condição para uma cultura respeito às diversidades afirmando que “[...] o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética. Para tanto, os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas [...]” (BRASIL, p. 567).

A BNCC enfatiza então que, através do exercício da reflexão que a disciplina de Filosofia permite, ao vincularmos as questões individuais, sociais, culturais, estimula-se a busca por uma compreensão ética que perpassa as diferentes culturas e que esse movimento reflexivo fortalece o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais). Assim tal competência viabiliza os educandos para a formação cidadã e o respeito aos Direitos Humanos.

Coloca também como uma das competências essenciais que os estudantes devem possuir ao final do Ensino Médio a seguinte proposição de grande importância para a nossa pesquisa: “[...] identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. (BRASIL. p. 567)

Quando vinculamos a experiência do “debate comunicativo” a tratar de questões sobre a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, estamos juntamente à proposta da utilização das

pretensões de validade dos atos da fala em processo de debate comunicacional, realizando uma proposta de EDH, pois oportunizamos aos estudantes a troca de concepções e a busca por consensos construídos democraticamente, possibilitando também, como dito anteriormente, a reavaliação de seus discursos pelo diálogo com seus pares.

A pesquisa procura sinestesticamente uma relação entre o que é individual, cultural e social, confrontando os estudantes com o diverso e instigando-os a alcançarem um consenso justo e democrático.

A BNCC descreve ainda o seguinte sobre o processo reflexivo-crítico enquanto caminho para a formação da cidadania e do respeito à diversidade: “[...] ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos [...]” (BRASIL, p. 577).

No mundo da escola podemos salientar como preconceitos as “brincadeiras” de cunho homofóbico que são encaradas como “inocentes” e “naturais” em seu cotidiano, mas que podem acabar impactando negativamente nos adolescentes que possam estar passando por momentos de descoberta de sua sexualidade, entre outras problemáticas.

A BNCC vincula habilidades que devem ser trabalhadas com os estudantes que são identificadas através de descritores, estes citados e trabalhados nos currículos educacionais estaduais e municipais, bem como nos Plano de Desenvolvimento Institucional da escola (PDI) e também nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino. Observamos o seguinte descritor de aprendizagem da Área de Ciências Humanas e Sociais da qual a Filosofia faz parte da BNCC:

[...] (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (BRASIL, BNCC, p. 579)

O “debate comunicativo” visa através do ensino-aprendizagem de Filosofia uma reflexão crítica e uma compreensão filosófica dos estudantes sobre a diversidade no ambiente escolar e em nossa sociedade, implicando o agir comunicativo como esteio para, por dentro de visões de mundo e discursos conflitantes, buscarem um entendimento consensual através de suas capacidades comunicativas, procurando o despertar de uma compreensão argumentativa que vai além das então comumente utilizadas “opiniões individualizadas”, que muitas vezes, violam as liberdades e garantias fundamentais da pessoa humana.

Quando abordamos a temática da diversidade religiosa observamos no cotidiano escolar preconceitos e intolerância entre os principais grupos religiosos, como as relações muitas vezes conflitantes entre os católicos tradicionais, os evangélicos (religiões pentecostais e neopentecostais), os praticantes de religiões afrodescendentes (umbanda e candomblé), os espíritas (kardecistas) etc.

Em nossa prática educacional é comum em sala de aula, identificarmos pré-conceitos e discriminações cruzadas, isolamentos em grupos, referente às denominações religiosas de cada estudante. Por exemplo, os estudantes evangélicos pouco socializam com os estudantes não evangélicos e vice-versa. Menos popular e em menor quantidade, mas presentes na sala de aula há os estudantes praticantes de religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé. Estes, por medo de represálias, pré-conceitos e discriminações, escondem suas práticas religiosas dos colegas de turma. Essas questões vivenciadas no “chão da escola” é que nos levou à proposta do “debate comunicativo” trazendo como tema a diversidade religiosa na procura em humanizar e sensibilizar os estudantes.

A liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a DUDH (1948) em seu art. XVIII:

(...) Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular. (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948).

Nesse sentido garantir o respeito mútuo entre as diferentes formas de religiosidade no ambiente escolar é garantir preceitos fundamentais da conquista civilizatório da humanidade no decorrer de sua historicidade, inibindo preconceitos e violências oriundos da diversidade de crença e de religiosidade.

Considerando que a escola pública é um espaço de encontro das diversidades, buscamos então garantir o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que adotando a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos e fundamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

[...] chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (BRASIL, 2011, p. 16).

Na experiência do “debate comunicativo” é imprescindível a demonstração da importância da linguagem como entidade com dignidade e lugar próprio na construção de

discursos, ensejando assim, a internalização de que os discursos subjetivos podem ser construídos de forma intencionalmente coletiva, e que é pertinente serem colocados à mostra aos seus pares, levados em consideração e reconhecido por todos, independentemente de suas perspectivas ético-morais, pois que “[...] os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo”. (HABERMAS. 1984 p. 392). É lidando com os discursos dissidentes através da comunicação que é possível alcançar um consenso.

Porém, observamos que acontece entre os estudantes um enfraquecimento em seus processos comunicacionais pelo via pragmática, que não é sintoma local de sala de aula, mas aparece como pertencente a um amplo espectro caracterizante da sociedade como um todo, sendo a sala de aula compreendida em sua microscopia, uma vez que “[...] a prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário” [...] (HABERMAS, 1987a, p. 325).

É dentro dessa visão crítica da condição humana nas sociedades complexas capitalistas que se é afirmada tal enfraquecimento da crítica e de capacidades comunicativas dos estudantes em um quadro de “sabotagem da educação”, isto é, pelo foco em interesses individuais por dentro da estrutura sistêmica instrumental, as dimensionalidades das potencialidades latentes enquanto seres capazes de consciência de si e do mundo dos estudantes são sabotadas pelo próprio sistema educacional.

Tal condição dos estudantes traz impactos diretos na maneira como tratam as questões envolvendo a diversidade, pois acabam, pela colonização de uma racionalidade cognitiva-instrumental hegemônica com vistas ao sucesso individual, reificando o “outro” e praticando uma abordagem meramente egocêntrica das questões abordadas.

Quando as DCNEM tratam da elaboração dos PPP das Instituições Escolares ressalta que os PPP devem considerar a construção do comportamento ético dos estudantes como princípio para a EDH, para a prática da cidadania e para o que denomina “humanismo contemporâneo”, conceito entendido como a competência para o reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e a incorporação do sentimento de solidariedade afirmando que é “[...] comportamento ético, ponto de partida para o reconhecimento dos Direitos humanos, da cidadania, da responsabilidade socioambiental e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade.” (BRASIL. 2012, p. 37-38).

Trata também do quesito que no PPP deve conter o reconhecimento da diversidade, desigualdade e exclusão na sociedade brasileira, bem como a valorização dos Direitos Humanos quando promove:

[...] valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas [...] (BRASIL., 2012, p. 37-38).

Vemos marcadamente que os PPP's das Instituições Escolares devem garantir a valorização e promoção dos DH nos termos relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião e orientação sexual através de práticas que contribua para a igualdade e para o enfrentamento dos preconceitos, discriminações e violências de todas as formas, sejam físicas ou simbólicas.

Percebemos a importância da EDH quando vemos a maneira incisiva como é tratada nos principais documentos normativos educacionais. Assim, proporcionar práticas educacionais que considerem tal tratativa no contexto da prática do cotidiano escolar é condição fundamental para a garantia efetiva de um processo crítico-emancipatório em relação à valorização do DH.

A experiência do “debate comunicativo” corrobora as principais diretrizes dos documentos educacionais, pois uma proposta de debate fundado pela racionalidade comunicativa é propiciar uma prática aos estudantes onde sejam capazes de se abrirem honestamente para o dissidente, reconhecendo o “outro”, o diferente, ensejando pela construção intersubjetiva de acordos, um caminho para uma sociedade mais justa e democrática, menos intolerante e menos violenta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. No artigo 3º em seu princípio IV “[...] afirma o respeito à liberdade e o apreço à tolerância”. (BRASIL, 1996, p. 9). Nesse ponto vemos que a escola deve ser o lugar de fomentação dos princípios de tolerância com o diverso, com aquilo que é diferente dos padrões socialmente cristalizados, entendemos que ela não deve se furtar de explorar as questões que permeiam a diversidade.

Por fim, a experiência do “debate comunicativo” procurou se vincular organicamente à perspectiva de uma ação para EDH ao propormos como temáticas a serem trabalhadas questões que envolvam a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, com vistas a uma dada

sensibilização e humanização dos estudantes por meio de construções de consensos democráticos utilizando o fundamento teórico habermasiano da racionalidade comunicativa.

2.1 Pós-verdade e fake-news: desafios contemporâneos

A humanidade vivencia momentos de significativas transformações na maneira de se informar e se comunicar nesse início do sec. XXI. O recente processo de globalização vem moldando uma realidade social onde há cada vez mais modos de vida plurais e diferentes visões de mundo se chocando. “[...] Com a globalização, as fronteiras do mundo se tornam mais flexíveis e a tecnologia e a informação se desenvolvem rapidamente. Há assim, uma pluralidade de vozes”. (GIOIELLI, 2006 apud MAGALHÃES, 2010)

Vivenciamos o aumento do conhecimento de ferramentas tecnológicas, principalmente a criação da rede mundial de computadores e sua popularização a partir da década de 1990, e a recente revolução de aparelhos eletrônicos, como os *smarthphones*, que inseriram o mundo das informações na palma da mão, e a imersão do ser humano em um universo digital-virtual de redes sociais que lhe propicia se comunicar de forma exponencialmente explosiva, onde as informações são “virais”, multiplicam-se aos milhões e percorrem as distâncias físicas em um simples toque na tela.

As transformações na forma como a humanidade está se comunicando está produzindo impactos significativos na dinâmica social e também nos aspectos psíquicos e cognitivos. O filósofo sul-coreano Byung Chu Han nos diz que “[...] embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez”. (HAN, 2018, p. 42)

Esses novos fenômenos da forma de comunicabilidade estão surpreendendo os mais diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia, a comunicação social, a sociologia, as ciências políticas, a filosofia etc. Podemos citar, como exemplos do alcance da interação do mundo virtual no meio social, os recentes eventos significativos para a historicidade frutos dessa “revolução digital”, como a *Primavera Árabe*, movimento político-social germinado prioritariamente através das redes sociais. Já na história recente do Brasil, tivemos as manifestações de *Junho de 2013*, que foi um movimento social de contestação da situação política do país, iniciado e gestado por meio da interação nas redes sociais.

Apesar de suas possibilidades positivas para o homem, essa revolução comunicacional também gera frutos que estão impactando negativamente a sociedade. Podemos citar como

consequências negativas a exacerbação de um sentimento de *pós-verdade* e do fenômeno das *fake-news*.

Pós-verdade e *fake-news* são dois termos que se notabilizaram a partir de 2016, principalmente sob a influência do pleito americano que elegeu Donald Trump presidente dos EUA. A pós-verdade (*post-truth*) é um neologismo incorporado ao dicionário de Oxford (2016) que foi empregado pela primeira vez em 1992 pelo dramaturgo sérvio-americano Steve Tesich, e que é definido como uma proposição que “[...] relaciona ou denota circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e crença pessoal”. (OXFORD, 2016).

A partir de 2017 os meios de comunicação e o mundo virtual foram inundados por notícias falsas no esteio da percepção de pós-verdade, que confundiram e deturparam a opinião pública e influenciaram vários acontecimentos políticos ao redor do mundo. Esses fatos chamaram a atenção da academia e desde então tem se visto uma gama de produções científicas acerca dos temas nas mais variadas áreas de conhecimento.

Em nossa pesquisa buscamos promover uma ação educacional de conscientização da sintomática negativa que a crença ingênua em notícias falsas na internet pode acarretar na elaboração de discursos mal construídos e que não atendem aos critérios das pretensões de validade, bem como possibilitar a reflexão sobre como crenças deturpadas podem interferir de forma negativa nas relações humanas que envolvem a questão da diversidade e D.H.

As *fake-news* e o sentimento de pós-verdade desconsideram as pretensões de validade universais e racionalmente comunicativas e vêm causando significativos impactos na sociedade, como por exemplo, o avanço de surtos de doenças contagiosas já controladas, pela crença em *fake-news* que afirmam que as vacinas fazem mal, que criam outras doenças, ou que são formas do governo de controle populacional. Na questão dos DH podemos citar por exemplo, notícias falsas que colocam a população LGBTQ+ em situações ilegais e imorais, como montagens fotográficas de comportamentos sexuais inapropriados, com o intuito de promover a generalização e a desaprovação da opinião pública em torno da população e movimentos LGBTQ+. Nesse sentido, “[...] arrastamo-nos por trás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto”. (HAN, 2018, p. 42).

Em nossa prática docente e na experiência do “debate comunicativo” nos foi possível perceber como muitos discursos dos estudantes estão permeados pela afetividade cognitiva dos aspectos de compreensões da realidade fundada em movimentos da pós-verdade e *fake-news*. Tal crescente constatação é fato que sucinta preocupação e temática que requer estudos

mais aprofundados, uma vez que desestruturam por completo processos de ensino-aprendizagem de Filosofia de práticas de debate, e de certa forma, processos educacionais como um todo.

Em nossa pesquisa, partindo da constatação de tal realidade, propusemos a experiência do “debate comunicativo” enquanto força motivadora contra tal condição dos estudantes em suas relações com o espírito crítico e dialético. Vale ressaltar que eles ao aderirem à concepção de verdade construída fundamentada apenas em seus sentimentos e ao que lhes convém, passam a desprezar estruturas básicas do processo de filosofar, como reflexão, análise crítica, respeito a processos racionais de pensamento, o que causa consequências negativas em suas relações com a disciplina de Filosofia e com o processo de filosofar.

Buscamos com o “debate comunicativo” propiciar a consideração de que os discursos podem ser produzidos e os debates sistematizados dentro de um lócus racional, seguindo regras procedimentais universais da razão, no caso, a comunicativa, com a perspectiva de validade de discursos aceitos pelas partes.

Como toda ação comunicativa é, de antemão, uma ação política, vemos que a busca pela distorção de verdades factuais para persuadir e atender interesses de determinadas pessoas ou grupos não é algo novo. A novidade é que, hoje, essa prática ganhou contornos inimagináveis frente às novas tecnologias de comunicação e ao bombardeio de informações a que todos estamos sujeitos diariamente. Vivemos uma nova era da internet, das redes sociais, onde as informações, reais ou deturpadas, ocorrem de maneira viral e seus efeitos sobre a formação das consciências, isto é, as leituras possíveis do real, são exponencialmente multiplicadas na equação tempo/espço.

Na prática docente cotidiana percebemos no “chão da escola” há alguns anos, a germinação de tais movimentos e como estão presentes nas aulas de filosofia. É possível notar um enfraquecimento pelos discursos racionais em detrimento a discursos construídos considerando crenças, paixões, dogmas, emergidos a partir da vivência virtual, onde a ideia de *lacração* predomina, mesmo que estes processos contrariem processos racionais de pensamento e o debate para o consenso. Para grande parte dos estudantes desse início do sec. XXI, a razão é secundária, o importante é “lacrar” e o seu discurso sair “vitorioso”.

Podemos observar na prática cotidiana que os estudantes estão se tornando cada vez mais fechados a verdades consensuais construídas racionalmente e a processos de debate, e se apoiando de maneira irretroativa a percepções que lhes são construídas com base em seus sentimentos e emoções, sem o assentimento objetivo da proposição sem si.

É possível perceber uma valorização do dissenso forçosamente alavancado pelo acentuado sentimento de individualismo característico das sociedades complexas, onde o melhor é cada um seguir com a sua verdade, não haver um consenso entre as partes e ainda, havendo um espírito de competição, e não de cooperação, pois que, “[...] não se forma nenhum “nós” estável, que apresente uma estrutura de zelo pela sociedade como um todo. [...] não é [um zelo] por toda a sociedade, mas sim, em larga medida, um zelo por si mesmo”. (HAN, 2018, p.164).

À medida que as sociedades internalizam a diversidade de formas de ser, sentir e expressar-se e as pluralidades de eticidade cultural, observamos que os conceitos morais e as próprias maneiras de organização da ética, antes consideradas estruturas transcendentemente consolidadas, começam a se esvanecer mediante as novas possibilidades emergidas da diversidade sociocultural e nas novas formas de vida que se descortinam no séc. XXI. Desta forma, os processos integrativos sociais acabam ficando enfraquecidos, acentuando o dissenso e dificultando os diálogos subsidiados por um entendimento dentro do jogo das decisões democráticas.

A problemática no ensino-aprendizagem se concretiza quando, em toda proposta de debate que levante questões “polêmicas”, ou seja, com várias compreensões diversas, os estudantes não se entendem, o debate nunca possui um fim e consenso genuíno. Prevaecem sempre os discursos individuais, não comunicativos, e o clima é de que “cada um possui a sua verdade e cada um segue o seu caminho”.

Além das tradicionais formas de manipulações das consciências realizadas pelas grandes mídias, seja pelos sistemas de televisão ou pela mídia digital, subsidiadas pelas óticas capitalistas, notamos agora, que a comunicação fundamentada em pós-verdades e as *fake-news* vêm contribuir para acentuar o enfraquecimento das capacidades críticas e comunicacionais dos estudantes e para a crise de consenso e das patologias comunicativas. Em contra partida propusemos a experiência do “debate comunicativo” com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma crítica-reflexiva sobre a influência dos movimentos de pós-verdade e *fake-news* na formação de seus discursos e visões de mundo.

2.2 A necessidade da emergência de um patriotismo constitucional

Nossa pesquisa se direciona ao mundo da escola, ao rico ambiente formativo da sala de aula, precisamente nas aulas da disciplina de Filosofia. Uma das problemáticas orbita em torno das diferenças de visões de mundo dos estudantes, seus diferentes valores ético-morais,

suas diversas formas de religiosidade, suas concepções em relação ao que lhes é diferente e de que formam lidam com tais questões no cotidiano da escola.

Observamos ao longo da prática docente que tais diferenças entre os estudantes apresentam-se como entraves para o debate de ideias, para a prática da comunicação baseada em uma perspectiva racional de interpretação e apresentação de argumentos. Ora a Filosofia enquanto disciplina preza justamente pela reflexão filosófica, pela prática do pensar, pelo alargamento das perspectivas de olhar sobre a vida em uma potencialização do conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo, para tal, a troca de ideias, de horizontes, de perspectivas de formas de vida, o debate, e o diálogo com os pares são atividades essenciais ao ensinar a filosofar.

Quando propúnhamos temas para a realização de debates em sala de aula havia sempre diversas manifestações que depreciavam a atividade, como não levar em conta encadeamentos racionais de pensamento, silenciamentos propositais de estudantes por se fecharem em suas convicções e não abrirem a escuta para seus pares, argumentativas baseadas em valores ético-morais que não poderiam ser aceitos/impostos a todos, enfim, uma série de movimentos que minavam o debate de significado e frustravam as aulas de Filosofia em sua essência.

O “debate comunicativo” objetivar uma dinâmica de ação a partir dos pressupostos das pretensões de validade dos atos da fala em relação a temáticas polêmicas possui como fim a compreensão da possibilidade da busca por consensos que, de certo modo, unifique as diferenças, que demonstre aos estudantes que existe a possibilidade de um consenso por via entendimento. Entretanto, aqui residiram algumas problemáticas a serem exploradas: Existe um consenso ideal? Os estudantes devem ser corrigidos mediante seus discursos “errados”? A prática do debate objetiva para que todos tenham a mesma proposição pretensamente correta? A discordância excluiria o estudante por não concordar com a mesma conclusão? Os consensos construídos podem ser contestados pelos participantes? Como vemos são questões que imbricam a pesquisa, mas ao mesmo tempo a enriqueceram, pois sem tais questionamentos correríamos o risco de, de certa maneira, impor aos estudantes o que se entenderia como um consenso ideal, dinâmica errônea, uma vez que ao professor e ou mediador, não deve portar-se como o “dono” da verdade a ser imposta aos estudantes.

Lançamos mão então de um conceito muito importante nesse contexto, que se propôs entrelaçar as lacunas citadas acima, que é o conceito apropriado e trabalhado por Habermas de *patriotismo constitucional*.

Não sendo um consenso ideal em si, porém, perpassando a maneira como se poderá construí-lo, a concepção de patriotismo constitucional em Habermas nos dá um

direcionamento constitutivo dos fundamentos pelos quais podemos considerar que valores como a dignidade humana, o ser humano como sujeito de direitos, a democracia, os Direitos Humanos, devem ser horizontes norteadores pelos quais os consensos em sala de aula devam ser construídos.

Hoje vivenciamos uma crescente multiplicidade de formas culturais de vida, visões de mundo. Não é mais adequado modelos universalistas de compreensão diante das múltiplas maneiras de se viver. Pois que Habermas traz que é imprescindível “[...] o desenvolvimento de uma forma de republicanismo que se torne efetivo como modelo político capaz de encontrar uma resposta para tais problemas”. (HABERMAS, 2002, p. 134).

As referências ao conceito de patriotismo constitucional vão aparecer nos trabalhos de Habermas em torno da metade da década de 80, em um embate público conhecido como *Debate dos Historiadores*, onde um grupo de historiadores alemães conservadores liderados por Ernst Nolte, procuravam tornar trivial o passado do holocausto e, de certo modo, livrar a sociedade germânica de seu passado de pecados.

Habermas vai impor uma crítica reinterpretando o conceito de patriotismo constitucional criado pelo cientista político Dolf Sternberger, que sustentou no final da década de 70 que a sociedade alemã do pós-guerra conseguiu “limpar a consciência” das atrocidades cometidas nos campos de concentração através de um profundo respeito e admiração à Lei Fundamental, gerando um sentimento de interligação entre as pessoas, não mais ancorado em princípios culturais, linguísticos, étnicos, históricos, como o velho nacionalismo, mas precisamente alastrado pela união social que um sentimento profundo de respeito à Lei Constitucional Fundamental lhes inspirava. É assim que STERNBERGER (2001 p. 45). diz: “[...] nessa medida se formou de maneira imperceptível um segundo patriotismo, que se funda precisamente na Constituição”.

A concepção habermasiana de patriotismo constitucional difere e pode ser entendida como contrassenso à noção tradicional de patriotismo, isto é, a união social em torno de laços étnicos, linguísticos, históricos etc. Aqui, patriotismo sendo ele constitucional, é concebido como um valor que faz o papel de “[...] uma força motivadora que funciona como um vetor de fortalecimento da união das populações em sociedades pluralistas contemporâneas, que não se respalda em nenhuma forma de apego relativo á região, étnica, língua, território”. (MAIA, 2005, p. 23). Desta forma, ao fundamentar os laços garantidores de solidariedade entre as pessoas com vistas às Leis Fundamentais, como as Constituições Nacionais, a noção de patriotismo constitucional recusa qualquer acordo pré-político como elo de unificação social.

O patriotismo constitucional possui um caráter universalista, fundamentado nos princípios democráticos e republicanos e nos D.H, contrapondo-se à noção tradicional de patriotismo. Assim, pode ser encarado como um sentimento de união entre os cidadãos em uma sociedade plural baseado no pleno respeito às Leis Fundamentais (Constituições Nacionais) e aos princípios dos D.H.

Convocamos esse importante conceito trabalhado por Habermas ao percebemos que na experiência do “debate comunicativo” as argumentativas dos estudantes são fortalecidas ao se acolher de maneira *a priori* a valorização da vida, da dignidade humana, dos valores dos D.H. Os consensos verdadeiramente genuínos nesse sentido permeiam o alinhamento com as Constituições Nacionais estabelecidas democraticamente, com os princípios republicanos, com o estado de direito e com os fundamentos dos D.H.

. Para exemplificar o que nos levou a tais reflexões, menciono o momento da prática do “debate comunicativo” que nos fez perceber a lacuna existente, a “encruzilhada” que nos deparamos. Em um dos debates com uma turma de 3º ano, sobre a diversidade étnico-racial e se os estudantes eram “contra” ou “a favor” das cotas nas universidades públicas para negros, dois estudantes argumentaram que eram contra, e ao longo de suas colocações, afirmaram que as pessoas negras eram naturalmente inferiores, por isso ocupam os piores postos de trabalho. Que apesar de serem inferiores, não deve haver cotas, pois estes têm que se esforçar mais ainda para se igualar às pessoas brancas, e que seria até melhor para a sociedade se os negros fossem “eliminados”, uma vez que os negros são responsáveis pela maior parte da criminalidade na sociedade. Obviamente suas falas causaram bastante polêmica no debate e houve várias contra argumentações, entretanto, os dois estudantes, a princípio, não mudaram suas convicções.

O que fazer diante de tal cenário? Os argumentos dos estudantes devem ser considerados na construção de um consenso? Suas convicções devem ser excluídas do debate? Seus discursos devem ser corrigidos ou não? É nesse sentido que se entrecorta a compreensão da necessidade do fortalecimento de um sentimento de patriotismo constitucional em debates em sala de aula nas escolas brasileiras, almejando uma consolidação que as convicções ético-morais dos estudantes seguirão um caminho de maior valorização da vida se forem ancoradas em princípios republicanos e democráticos e de valorização dos D.H.

Desta forma, argumentativas que firam tanto a Constituição Nacional quanto os valores dos D.H não podem ser considerados válidos, pois menosprezam o valor da vida e da dignidade da pessoa humana. No dia do debate acima citado, ocorreu o que muitas vezes já

nos acometeu na prática de debates: confusão, desrespeito a quem estava com a palavra, fechamento da escuta e até xingamentos e o fim do debate. Esse foi um obstáculo. Mediante tal acontecimento decidimos reavaliar o que havia acontecido e buscar uma alternativa prática-teórica de fundamentação.

Os estudantes são livres para apresentarem seus argumentos? Sim, mas é preciso a demonstração através de um debate comunicativo que convicções que firmam as Constituições democraticamente estabelecidas e também os princípios dos D.H não são saudáveis para a consolidação de uma sociedade mais justa, democrática e que respeita a dignidade da pessoa humana.

Importante dizer que a emergência de um sentimento de patriotismo constitucional é um movimento para o futuro, ou seja, é preciso ser exercitado pelos cidadãos e para se consolidar deve estar entranhado nos corações e mentes, na construção de suas concepções ético-morais e enraizadas em suas próprias constituições de identidade. É assim que trazemos também a discussão da importância da construção de *identidade no sentido pós-convencional*, como maneira, tanto de movimento no esteio para a consolidação de um sentimento de patriotismo constitucional, quanto concepção de unificação de sociedade plurais, sendo força que pode diminuir conflitos, discriminações, pré-conceitos.

Assim, vimos que na experiência do debate comunicativo, o fortalecimento de um sentimento de patriotismo constitucional é movimento a ser construído de maneira imprescindível para a consolidação de dinâmicas de debate no mundo da escola de maneira mais democrática, saudável, com respeito às Leis fundamentais, aos D.H, e também, como forma de cercear o “vale tudo” em debates públicos, visto que afirmações que depreciam a vida, a dignidade humana e de grupos sociais, podem trazer extremamente negativas como aumento das discriminações e violências.

2.3 A valorização da construção de identidade no sentido pós-convencional

Sendo o agir comunicativo elemento de socialização e que, portanto, traz uma carga de auto-realização dos indivíduos na construção de suas próprias individualidades mediante as condições de reconhecimento recíproco dentro de relações intersubjetivas, a individualidade em Habermas é compreendida como constituída socialmente, de forma que “[...] eu faço de mim mesmo, passo a passo, aquilo que eu me tornei no convívio com os outros, [...] o eu corre através da rede de interações mediadas pela linguagem.” (HABERMAS, 1990b, p. 204).

O *Selbst* (si mesmo) em Habermas se constrói a partir das interações intersubjetivas e não como algo que se remete cognitivamente a si mesmo enquanto autoconsciência. Compreendemos aqui, que as visões de realidade, as experiências de vida dos estudantes, suas crenças, valores, podem emergir em um processo intersubjetivo, e não como uma entidade autossuficiente tecida isoladamente ao se relacionar com o mundo objetivo.

Em um artigo publicado no livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos* o professor Marconi Pequeno nos coloca os seguintes questionamentos: “[...] O que é o sujeito? Em que consiste o ser sujeito? Como se constitui o sujeito de direitos? Que lugar ocupa autonomia da subjetividade no universo da moralidade? Finalmente, em que medida a noção do sujeito é necessária à determinação de sua autonomia no mundo moral? [...]”. (PEQUENO, 2007, p.187). Tais questões são justamente a que levantamos no momento da pesquisa em que nos questionamos a existência de um “limite” para as convicções e argumentações dos estudantes na prática do debate comunicativo.

Como questionado, os argumentos e consensos que firmam a dignidade humana e os valores dos D.H devem ser considerados no debate? Existem caminhos que a sociedade pode trilhar para encrustar nos corações e mentes dos cidadãos a valorização dos princípios dos D.H e da valorização da dignidade e vida humana? Entendemos que esse caminho se dá, principalmente, através da educação, da prática educacional emancipadora, de ações educacionais que promovam a autonomia do pensamento dos sujeitos- estudantes guiados de forma intrínseca por fundamentos de valorização da vida humana.

Assim, como suporte para as questões exposta acima, vimos como há a necessidade, para a prática da experiência do “debate comunicativo” envolvendo questões como a diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, da valorização da construção de identidade no sentido pós-convencional.

A compreensão de identidade pós-convencional está associada à teoria da evolução moral, a qual Habermas apoia-se nas pesquisas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg nesse espectro teórico. Influenciado por Piaget e Kohlberg, Habermas vai construir uma concepção de formação de identidade não mais entrelaçada exclusivamente em características culturais comuns, mas defende uma forma de lealdade imersa a partir de princípios universais e institutos jurídicos consagrados socialmente, como as Constituições Nacionais. Desta forma, “[...] no âmbito da psicologia de desenvolvimento, a formação de uma identidade pós-convencional indica que um indivíduo adquiriu a capacidade de avaliar suas convicções morais em termos de máximas éticas gerais”. (WOLIN, 1994, p.18).

Vemos como Habermas vai conceber um esforço teórico de construir uma maneira onde sociedades plurais possam conviver de maneira mais harmônica, guiadas por uma força unificadora onde as identidades e seus fundamentos de moralidade se ergueriam, não através de laços culturais comuns, como etnia, língua, religião, mas a partir de máximas éticas gerais e também, assim como o patriotismo constitucional, fundadas em princípios políticos de base, como o princípio democrático e do estado de direitos.

Trazendo tal arcabouço teórico para nosso contexto brasileiro, vemos, partindo da análise dos debates em sala de aula enquanto microcosmo social, o quanto carecemos em nossa estrutura social de valores morais que surjam de máximas democráticas gerais.

Habermas a respeito de suas compreensões de patriotismo constitucional e identidade pós-convencional enfrentou críticas afirmando que tais concepções produziram um elo muito fraco de adesão, pois que seria uma proposta muito abstrata e universalista, não sendo capaz de gerar realmente uma força motivadora comum em uma sociedade plural. Apesar disso, não podemos deixar de reconhecer o esforço, a persuasão e a preocupação de buscar uma maneira de criar condições para uma vida política mais dinâmica e menos conflituosa em sociedades plurais, assim como de assumir sua possibilidade de aplicação em processos educacionais emancipadores.

Habermas vai citar os E.U. A e a Suíça como nações que conseguiram alcançar um bom grau de estabilidade política alicerçados em uma lealdade constitucional que se enraizou nas concepções e valores de seus cidadãos, criando o que ele chamou como se fosse uma *religião cívica*. Dentro de sua abordagem ele traz também a concepção de *discernimento transcendental*, que pode ser entendido como uma “[...] convergência cognitiva intersubjetiva vivenciada pelo povo de um determinado país, onde há o reconhecimento de que uma Constituição, incondicional e contrafaticamente, deve ser para cumprir seu papel central na justificação moral da força jurídica [...]”. (MICHELMAN. 2001 p.254).

Podemos afirmar que o fortalecimento de um sentimento comum que construa uma força motivadora para se erguer valores ético-morais com base em máximas gerais e também em princípios políticos de base, como os princípios democráticos e republicanos, e com a valorização dos D.H e da dignidade da vida, pode ser possibilitado pela prática do “debate comunicativo”, pois é através do diálogo público sincero que podemos nos encaminhar para uma sociedade mais consolidada democraticamente, onde a diversidade e a pluralidade de formas de vida não devam ser motivos para pré-conceitos, discriminações e conflitos, mas de reconhecimento, dignidade e respeito.

Vemos assim como o fortalecimento de um patriotismo constitucional, a formação de identidade no sentido pós-convencional na esteira de um discernimento transcendental são conceitos que devem ser trabalhados com estudantes do Ensino Médio ao se propor dinâmicas de debate, como maneira de criar vetores de união entre os estudantes que esteja acima de suas diferenças socioculturais, a fim de se promover uma prática educacional emancipadora.

3 OS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA DO “DEBATE COMUNICATIVO”

Em nossa pesquisa buscamos oportunizar uma “[...] comunicação que serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) que possa adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa”. (HABERMAS, 1997, p.418). Vinculamos a experiência do “debate comunicativo” a uma proposta de EDH ao utilizarmos as temáticas da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual. Porém, ressaltamos que, para possível replicação o “debate comunicativo” em si, pode ser empregado em qualquer temática escolhida, considerando o âmago da proposta, isto é, a utilização da racionalidade comunicativa com o objetivo de potencializar as competências linguísticas e comunicativas nos estudantes.

Considerando que a escola pública é um espaço de encontro das diversidades, a pesquisa procura garantir o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que adotando a educação como parte fundamental dos Direitos Humanos e fundamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio diz:

[...] chama a atenção para a necessidade de se implementar processos educacionais que promovam a cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural, de identidade de gênero, de orientação sexual, religiosa, dentre outras, enquanto formas de combate ao preconceito e à discriminação. (BRASIL, 2011, p. 16).

Entendemos também que a escola pode ser um espaço privilegiado em nossa sociedade de resguardo de ações educativas que não esteja contaminado pela lógica da manipulação das consciências dentro de uma macroestrutura de um mundo sistêmico, lugar de incentivo a atitudes reflexivas e críticas dos estudantes em relação ao mundo, a vida e a si próprios como forma de sensibilizar a humanidade para seus grandes problemas, assim com diz ADORNO (1995, p. 117) que “[...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”.

A ação educacional do “debate comunicativo” se deu através das aulas de Filosofia na Educação Básica, em nível médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Lyra Ribeiro Santos”, localizada na Rua Ataúlfo Alves, 010, no bairro Kubitschek, Guarapari- ES. O nosso público alvo foram os estudantes do 3º ano do Ensino Médio, sendo que a escola possui 3(três) turmas, totalizando 89 estudantes partícipes. A escola “Lyra Ribeiro Santos” localiza-se em um bairro de periferia da cidade de Guarapari, com problemas de moradia, saneamento básico e de criminalidade. De acordo com o PDI da escola: “[...] A

escola oferta Ensino Fundamental e Médio, e Educação Profissional a alunos que em sua maioria são de famílias carentes e desestruturadas, como alunos criados por avós, tias e outros, em situações diversas, como os pais presos, pai desconhecido, mãe alcoólatra”. (PDI. 2016, p. 6)

O primeiro contato realizado com as turmas acerca da pesquisa aconteceu lhes explicando que a atividade que desenvolveríamos se referia a uma pesquisa acadêmica no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Filosofia. Houve bastante interesse dos estudantes em entender como seria a proposta de atividade.

Foi abordado de forma expositiva que iríamos estudar o filósofo Jürgen Habermas para utilizar seus conceitos da racionalidade comunicativa em debates articulados com as temáticas da diversidade sociocultural. Os estudantes ficaram empolgados com ideia de se fazer debates envolvendo as temáticas da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, porém, alguns alertaram que iria dar “confusão”, que era melhor eu não fazer porque “não iria chegar a lugar nenhum”.

Nesse momento distribuimos aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; APÊNDICE 3), fizemos a leitura com as turmas explicando como seria a dinâmica ética da pesquisa, bem como informando sobre seus direitos de imagens e de anonimato no texto da dissertação. Esse primeiro momento de apresentação da proposta foi realizado em uma aula.

Os caminhos aqui narrados indicam um horizonte de trabalho aos professores que tenham o interesse em utilizar a proposta do “debate comunicativo” em suas aulas, porém há a consciência que cada experiência possível é única, uma vez que o ambiente e estrutura de cada escola, os estudantes, os próprios professores, possuem suas variáveis, sendo que o método pode ser adequado a diversas realidades sem perder a substancialidade.

Os instrumentos utilizados para a aquisição dos conceitos habermasianos, as próprias dinâmicas de debates, metodologias ativas, as séries e a etapa de ensino, podem ser diversas bem como o tempo da experiência na escola, isto não implica a perda da essência da proposta. Nossos encontros foram semanais, com uma aula por semana, de acordo com a grade curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas no estado do Espírito Santo. Desta forma, a cada semana realizava a atividade proposta em três turmas de 3º ano, variando os dias da semana, conforme a distribuição dos horários de aula configurados pela escola.

3.1 Contextualização histórico-crítica da filosofia habermasiana em sala de aula

A primeira ação da experiência do “debate comunicativo” aconteceu por meio de um estudo teórico da crítica paradigmática da filosofia contemporânea em relação à colonização da racionalidade instrumental nos modos de vida das sociedades complexas de capitalismo avançado.

Porém, não se tratou de um estudo teórico sobre os conceitos filosóficos habermasianos em uma proposta de ensino propedêutico, mas para além, vinculá-los organicamente à experiência do “debate comunicativo”. Sendo então, a exposição teórica ancorada com vistas à sua prática, e não como um conteúdo meramente formal para realizar uma avaliação escrita posterior, para comprovar a aquisição do conteúdo.

Nesse momento introdutório objetivamos demonstrar aos estudantes que o objetivo não é tão somente aprender de maneira tradicional, formal, propedêutica a base da filosofia habermasiana, mas além, compreendê-la para se localizar na experiência do “debate comunicativo” a ser realizada posteriormente.

A contextualização histórico-crítica foi realizada em (2) duas aulas onde utilizei slide, vídeo-aula e o quadro, abordando o projeto emancipatório de reconstrução da modernidade realizado por Habermas, a crise da racionalidade moderna e as colonizações da racionalidade instrumental nos processos cognitivos e a demonstração das diferenças entre a filosofia da consciência/sujeito e da filosofia da linguagem/intersubjetividade.

Nesse primeiro momento da pesquisa, empenhamo-nos em uma construção significativa de uma base teórica onde os estudantes puderam ter contato com o contexto histórico do surgimento da filosofia contemporânea, remontando à Escola de Frankfurt enquanto reunião de filósofos dispostos a pensar criticamente a sociedade contemporânea. Buscamos também a contextualização de Jürgen Habermas enquanto discípulo de Theodor Adorno e pertencente à segunda geração de pensadores da escola de Frankfurt. Para tanto utilizei uma vídeo-aula, “Habermas”, da rede social de compartilhamento de vídeos *Youtube*, do canal “Oficina do estudante”, e também o slide de uma aula do curso de Teoria da Comunicação do Prof. Fábio Fonseca de Castro da Universidade Federal do Pará.

Interessante observar que pelo fato dos estudantes saberem que seria realizada uma atividade “prática” posterior utilizando o conteúdo estudado percebemos um interesse maior do que é o normal em tentar entendê-lo, onde notamos a curiosidade em realizar uma conexão do conteúdo com um processo de debate proposto. No “debate comunicativo” procuramos

uma abordagem de ensino-aprendizagem de Filosofia que não se restrinja a lhes apontar conceitos e problemas, mas a praticar conceitos e agir diante de problemas.

Tanto o vídeo quanto o *slide* foram trabalhados em sala de aula, porém, como em nossa grade curricular a disciplina de Filosofia possui uma aula por semana, não nos é dado o tempo necessário para maiores aprofundamentos nos conceitos teóricos, por isso é imprescindível realizar uma síntese profícua do conteúdo a fim de alcançar um equilíbrio entre a profundidade necessária para a realização da proposta e o tempo de realização da pesquisa.

Nesse sentido, em uma busca por aperfeiçoar o tempo, após a contextualização histórica realizada em sala de aula, foi disponibilizado no recurso tecnológico “*Googleclassroom*” ou *sala de aula virtual* (ANEXO 1) o material trabalhado nesse primeiro momento,. A “sala de aula virtual” é uma plataforma da empresa Google, onde é possível a criação de salas de aula virtuais nas quais os estudantes são cadastrados e através da mediação do professor/responsável se realiza o compartilhamento de textos, vídeos, slides, comentários etc...

No decorrer de toda a experiência do “debate comunicativo”, a ferramenta “sala de aula virtual” foi uma grande aliada, pois através dela, compartilhamos todos os materiais utilizados, tanto os multimídias, quanto os textos e reportagens, tanto desse primeiro momento de contextualização da base da filosofia habermasiana, como os materiais referentes a cada temática explorada em cada debate nos momentos posteriores.

Juntamente com a ferramenta educacional “sala de aula virtual”, fizemos uso também da metodologia ativa “aula invertida”. Metodologias ativas de aprendizagem são dinâmicas educacionais que colocam o estudante como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem uma vez que “[...] o principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa; [...] é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento”. (GAROFALO, 2018).

A ideia de “aula invertida” acontece quando o estudante absorve o conteúdo previamente e ao chegar à aula presencial já esteja ciente do assunto a ser desenvolvido. Pensando nessa dinâmica construímos ao longo do processo um canal de comunicação com os estudantes através da plataforma “sala de aula virtual”, disponibilizando artigos, reportagens jornalísticas, vídeo-aulas, entrevistas, documentos normativos, como a DUDH e canais da rede social *youtube* que exploram os temas que foram trabalhados.

Os estudantes acessaram os materiais e através da própria “sala de aula virtual” promoveram debates prévios entre eles de forma ativa, sem nenhuma orientação de nossa parte, uma vez que a plataforma possui uma dinâmica escalonada, isto é, a partir de um primeiro comentário em um vídeo, surgem outros e assim por diante. Isso demonstra a capacidade de interação nos processos de ensino-aprendizagem que as tecnologias digitais possibilitam.

Após essa atividade, solicitei aos estudantes, por meio da sala de aula virtual que fizessem um fichamento sobre o vídeo aula e o *slide* trabalhados em sala a ser entregue na próxima aula, atribuindo uma pontuação de acordo com a divisão do valor do trimestre.

3.2 Trabalhando os conceitos de pretensões de validade dos atos da fala, dissenso, entendimento e consenso em sala de aula

Nesse segundo momento partimos para uma explorar junto aos estudantes os conceitos da racionalidade comunicativa em sala de aula. Utilizamos uma aula. Foi realizado uma exposição teórica através de recursos multimídias e após fizemos um círculo em sala para conversamos sobre como os estudantes estariam entendendo a proposta, se estavam conseguindo compreender e de que forma os conceitos da racionalidade comunicativa poderiam ser utilizados em processos de debate, ou se estava difícil a compreensão. Foram trabalhados as pretensões de validade dos atos da fala: inteligibilidade (compreensibilidade), verdade, veracidade (sinceridade) e correção e também os conceitos de dissenso, entendimento e consenso e a importância em processo de debate.

Houve a introdução de conceitos da racionalidade comunicativa realizada no quadro. Logo após disponibilizei através de recurso multimídia, a vídeo aula institucional “Cinco pensadores para entender o mundo contemporâneo: Habermas” do professor Luís Mauro Sá Martino, onde ele discorre sobre os conceitos da racionalidade comunicativa. Complementando a vídeo aula, em um momento de aula expositiva, listei e dissertei no quadro sobre os conceitos de ética do discurso, racionalidade comunicativa, pretensões de validade, entendimento, dissenso e consenso.

Após solicitei que cada estudante escrevesse de que forma haviam entendido os conceitos da racionalidade que seriam utilizados por eles nos processos de debate, fizemos um círculo e conversamos sobre suas impressões. A grande maioria dos estudantes nesse momento demonstraram ter compreendido a intenção da proposta e durante a conversa foi percebido também que eles começaram a refletir e a ressignificar suas compreensões do que

seria um debate, pois, como foi constatado no começo da apresentação da pesquisa, debate para eles tinha mais a ver com “confusão”, “polêmicas” do que com um esforço filosófico de se construir um debate genuíno. Incentivei-os a continuarem a discussão na “sala de aula virtual” para a troca de compreensões acerca do que foi trabalhado em sala de aula.

Uma estudante falou assim, “[...] pois é, não sabia que existia gente preocupada com isso, pra mim debate era uma coisa que não tem fim, pois cada um tem sua opinião, e por isso é melhor nem debater nada”. Outro fez a afirmação “[...] Esse filósofo não tá de brincadeira né professor? Criou uma teoria toda só pra fazer as pessoas debaterem melhor”. Percebeu-se pelas falas, que de certo modo, conseguiram compreender a importância do esforço teórico de Habermas quanto à racionalidade comunicativa.

Com isso os estudantes já começaram a ter uma nova visão de como poderia se dar um debate, não mais como “confusão”, “desentendimentos”, “silenciamentos”, mas de forma mais sincera, genuína, aberta, democrática, com vistas a um consenso justo. Ou seja, nesse momento começaram a internalizar que o debate pode se dar como uma “busca cooperativa da verdade¹”, no sentido que HABERMAS (2001, p.105) diz que "a antecipação de uma situação ideal de fala é a garantia para podermos associar a um consenso alcançado faticamente a pretensão de ser um consenso racional".

Porém, nesse momento nos deparamos com um pequeno percalço. Os estudantes demonstraram no começo entusiasmo com a proposta da pesquisa, de realizar debates acerca dos Direitos Humanos nos temas das diversidades étnico-racial, religiosa e de sexualidade, entusiasmo fruto do contato e das polêmicas contemporâneas que tais eixos exercem em suas vidas cotidianas. Entretanto, quando comecei a parte teórica enquanto norteadora da parte prática em si, eles se mostraram um pouco entediados com o assunto. Pude constatar, através de interlocuções com eles, que o conteúdo dos conceitos habermasianos em si, quando estudados de forma separada, ou seja, sem nenhuma ou pouca relação com alguma questão prática de debate, mostrou-se um pouco descolado de seus cotidianos e, de certa forma, apareceu como uma proposta com um viés muito teórica, os entediando um pouco e até diminuindo o interesse pela proposta.

Pensando nessa questão buscamos realizar o entrelaçamento dos conceitos com exemplos de questões da realidade já na próxima turma que iríamos trabalhar. Por exemplo: quando dissertei sobre o *princípio da universalidade*, que diz que os enunciados morais precisam ser impessoais e universalmente válidos, trouxe a discussão de projetos de leis

¹ Cf. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa I. Madrid: Taurus, 1999a, pág. 60.

municipais que propunham a leitura obrigatória de trechos da Bíblia nas escolas de ensino fundamental. Houve um debate acerca da temática, tiveram os que eram contra e os que eram a favor, instiguei-os a cada grupo expor seus argumentos e demonstrei o conceito do *princípio da universalidade* aplicado a essa temática específica.

O grupo de estudantes que eram contra, entenderam de antemão que os enunciados morais, no caso a moral religiosa, precisam ser impessoais e válidos para todos, corroborando então suas posições contrárias aos projetos de lei. Já os estudantes que se demonstraram a favor em um primeiro momento, timidamente, ao serem interpelados por outros estudantes que se fosse ler a Bíblia teria que ler também textos sagrados de outras religiões, como da Umbanda, começaram a rever suas posições primárias.

Constatamos que para promover a internalização da racionalidade comunicativa nos educandos a fim de torná-los aptos para debates guiados por essa perspectiva comunicacional não se mostrou eficaz o estudo meramente teórico dos conceitos em si, mas o resultado se tornou bem mais efetivo quando há a conexão orgânica entre os conceitos teóricos juntamente com questões reais do cotidiano dos estudantes. A partir daí, fui encorajado a além de construir essa base teórica, a aprofundá-la ao máximo, com o objetivo de extrair um debate mais significativo posteriormente.

Foi permitido aos estudantes nesse momento então, o reconhecimento dos principais conceitos da racionalidade comunicativa e lhes foi estimulado através do convite à reflexão no decorrer da exposição dos conceitos, como poderiam ser utilizados em processos de debate e suas importâncias para o alcance de um consenso genuíno. Através da “sala de aula virtual” foi disponibilizado o material utilizado na aula.

3.3 Da vinculação da experiência do “debate comunicativo” a uma educação em direitos humanos

Após trabalhar os principais conceitos habermasianos propus aos estudantes um reconhecimento dos marcos legais dos Direitos Humanos e da EDH no Brasil e no mundo, bem como uma contextualização histórica, incentivando-os a construir um vínculo com as temáticas escolhidas para o “debate comunicativo” da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual.

Interessante observação nesse momento foi a percepção que após as atividades objetivando uma internalização pelos estudantes das pretensões de validade, da compreensão de dissenso, entendimento e consenso, quando apresentei a Declaração Universal dos Direitos

Humanos na lousa digital da escola, trabalhando o contexto pós-guerra de sua criação e lendo os artigos com as turmas, muitos demonstraram o reconhecimento da importância da comunicabilidade com vias a consensos na construção dos fundamentos dos Direitos Humanos, e ainda, salientaram que a II Guerra Mundial, a ascensão do nazismo e a consequente morte de milhões de pessoas em guerras ocorreram devido a inabilidade humana de não saber lidar humanamente com a diversidade. Mais ainda, começaram a argumentar que os conflitos existentes hoje, tanto no Brasil quanto no mundo, onde citaram a guerra na Síria, seriam fruto da falta de comunicação entre as pessoas e nações, a fim de se entenderem acerca de suas diferenças culturais, interesses econômicos etc.

Foi muito gratificante percebermos que muitos estudantes, após o estudo da filosofia habermasiana e seu esforço em estruturar uma filosofia baseada na comunicabilidade como forma de gerir as relações humanas diante da pluralidade de formas de vida, conseguiram realizar uma conexão com a necessidade de valorização dos D.H. e começaram a reconstruir a maneira como enxergavam os processos de debate, bem como também manifestaram a percepção da importância da comunicação humana na busca pela resolução de grandes problemas da humanidade.

Percebemos como houve uma revalorização gradual dos estudantes em relação à proposta, ou seja, a cada tópico que fomos trabalhando iam entendendo e dando um novo significado para o que seriam processos de debates, realizando um esforço de reflexão como iriam trabalhar as pretensões de validade nas práticas dos debates.

Alguns estudantes relataram ainda que, a recente polarização política da sociedade brasileira se deve à falta de um debate, como colocaram, racionalmente comunicativo, para as pessoas e políticos se entenderem sobre as suas concepções políticas e fazerem o que é melhor para todos. Observamos nesse momento que muitos estudantes, adolescentes na faixa de 14 a 17 anos, possuem uma admirável ingenuidade, um sentimento de não compreensão de como o “universo adulto” não consegue realizar o que para eles aparece como algo aparentemente simples: o entendimento possível entre os seres humanos.

Utilizando o recursos multimídia da lousa digital da escola apresentei em uma aula dialogada a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e realizamos um debate sobre o reconhecimento e a valorização dos Direitos Humanos no Brasil. Tratamos também de que ao debatermos as questões da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, a compreensão da importância dos Direitos Humanos deve ser observada.

A experiência do “debate comunicativo” tem como um dos objetivos justamente a percepção de desigualdades, preconceitos e discriminações pelos estudantes ao debaterem de forma comunicativa as problemáticas que envolvem os temas da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual. É nesse sentido que o (PNED, 2006) justifica a importância de processos educacionais voltados para a promoção de valores solidários e de alteridade nos estudantes mediante um cenário de violações afirmando que “[...] em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos”. (BRASIL, 2006, p. 22).

Promovemos então a vinculação da experiência do “debate comunicativo” à proposta de EDH quando trazemos as temáticas da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual. Compreendemos que o “debate comunicativo” apresenta-se como metodologia educacional para enfrentar o enfraquecimento da autonomia dos estudantes em seus processos de construção de discursos e posturas em processos de debate público, uma vez que coloca-los para, a partir do diálogo, construir seus discursos fundamentados nos procedimentos das pretensões de validade é desconstruir um discurso individualista, é demonstrar que a elaboração de concepção do real realizada em conjunto e em um debate sincero, respeitando as possibilidades de compreensão do “outro”, é encaminhamento para uma sociedade mais justa, digna e democrática, ensejando dessa forma uma proposta de EDH.

3.4 Pós-verdade, *fake-news* e “lacração” em sala de aula

Diversos fenômenos mostram-se como entraves e obstáculos da comunicabilidade humana contemporânea e dificultam processos de debate, seja na escola, nos debates públicos das câmaras e assembleias legislativas ou nas relações pessoais. O sentimento de pós-verdade, de “lacração” e as *fake-news* apresentam-se, nesse sentido, como grandes perigos a processos de debate significativos como procuramos na experiência do “debate comunicativo”. O Observatório da Comunicação Palácio Foz (OBECOM), agência pública de comunicação de Portugal, referendou um estudo afirmando que podemos:

“[...] discutir o problema das *fake-news* numa perspectiva educacional, a qual se prende com a falta de referências culturais por parte de indivíduos que, quando confrontados com conteúdo informativo deficitário ou injustificado, não detêm a capacidade de distinguir, de forma eficiente, o que é verdade do que é mentira”. (OBECOM, 2018, p. 31).

Em uma aula em cada turma procurei demonstrar a sintomática negativa que cada desses fenômenos podem causar em nossa experiência de “debate comunicativo” diminuindo e esvaziando o debate de significado ao não considerarem as “pretensões de validade” estudadas anteriormente.

Primeiramente me ative à conceituação do que venha a ser a pós-verdade, enquanto movimento onde fatos objetivos tem menos importância na elaboração de discursos e em processos de debate do que emoções e paixões. Através da leitura em lousa digital do artigo “*Fake-news* e pós-verdade” (ANEXO 2) de Mayra Poubel disponível no site educacional “Info-Escola” procuramos demonstrar que, apesar de nossos valores e leituras da realidade serem construídas com componentes subjetivos fundamentado em nossas emoções e convicções, ao analisarmos questões que concernem à sociedade e as diferenças entre os indivíduos devemos considerar não somente as emoções subjetivas como bases fundamentais de proposição de uma verdade, mas que é importante a observação da verdade objetiva, dentro de uma compreensão da pretensão de validade verdade, bem como das proposições argumentadas intersubjetivamente.

Logo após, trabalhei a questão das *fake-news*, demonstrando o conceito, exemplos, problemáticas que acarretam, influências em assuntos de grande relevância social, como em processos de eleições e etc. Procurei expressar o caráter deturpador e depreciativo que as *fake-news* trazem na elaboração de discursos e suas utilizações negativas em processos de debate, inviabilizando o debate racional e emergindo consequências patológicas na dinâmica social.

Trabalhei também a percepção negativa do movimento de “lacrção” em processos de debate, ou seja, percepção de que o importante é ‘lacrar’, isto é, vencer a argumentação, mesmo os argumentos sendo não resistíveis a críticas e desconsiderados pelos pares. Para tanto, lancei mão do artigo “Crítica da razão lacrada”, onde foi feita a leitura coletiva em sala de aula e em semicírculo que foi aberto o debate.

Diante de tais obstáculos contemporâneos de conflitos de narrativas que influencia nos processos de leitura da realidade MÜHL (2003) diz que:

“[...] A educação será empobrecida sobremaneira se os conhecimentos de que ela trata forem reduzidos a meras interpretações conflitantes e a realidade, entendida apenas como uma infinidade de mundos criados pela linguagem”. O abandono da crença na possibilidade de obtenção da verdade universal pelo procedimento racional do desempenho discursivo implica a perda de todo o critério de validação; as pretensões de validade inerentes ao discurso são única condição da qual a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade que se conflitam na esfera intelectual da atualidade. (MÜHL, 2003, p. 256).

Houve no trabalho das três questões citadas o convite para a reflexão sobre a influência em suas vidas, na elaboração de seus discursos e na maneira como se comportam em processos de debate, não só na escola, mas em seios meios sociais e familiares, objetivando um repensar, uma ressignificação de seus movimentos de apreensão da realidade, não apoiados em pós-verdades e *fake-news*, mas considerando uma argumentativa racional e de reconhecimento do outro e valorização da vida. Solicitei um relatório a ser disponibilizado na sala de aula virtual sobre suas percepções de como pós-verdade e *fake-news* podem influenciar as pessoas na construção de seus discursos.

3.5 A experiência do “debate comunicativo”

Chegamos ao momento de culminância do projeto, onde os estudantes serão incentivados a participarem da experiência do “debate comunicativo”, ou seja, colocar em prática em dinâmicas de debate na escola, os conceitos da racionalidade comunicativa trabalhados anteriormente, considerando as pretensões de validade de atos de fala, o dissenso, o entendimento e a busca por um consenso que seja justo, digno para todos e construído democraticamente. Habermas nos diz que “[...] A ideia de verdadeiro consenso exige aos participantes em um discurso a capacidade de distinguir de forma confiável entre ser e aparência, essência e fenômeno, ser e dever, a fim de poder julgar competentemente sobre a verdade das declarações, a veracidade das transmissões e a justiça das ações”. (HABERMAS, 2001, p. 104)

Fizemos a divisão do tempo de cada debate em uma aula, sendo o tempo destinado de 55 minutos. Como a disciplina de Filosofia possui uma aula por semana, tivemos então três semanas consecutivas especialmente dedicadas para a experiência do “debate comunicativo”. As escolhas de um assunto específico dentro das temáticas da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual foram realizadas conjuntamente com os estudantes, onde deram suas sugestões e consensualmente optamos por um assunto. Os debates foram filmados e fotografados para posterior análise dos resultados e como forma de coleta de material para a pesquisa. Escolhi um estudante para ser o mediador dos debates.

Um dos pontos da proposta da experiência é analisar a internalização pelos estudantes de um dado “espírito habermasiano”, ou seja, a compreensão da importância do processo comunicativo como critério de emancipação humana, uma vez que a consciência de

entendimento entre as partes e o debate honesto amenizam os conflitos existentes na sociedade em relação a discursos antagônicos. Pois que MÜHL (2003) afirma:

[...] O abandono da crença na possibilidade de obtenção da verdade universal pelo procedimento racional do desempenho discursivo implica a perda de todo o critério de validação; as pretensões de validade inerentes ao discurso são única condição da qual a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade que se conflitam na esfera intelectual da atualidade. (MÜHL, 2003, p. 256).

Para a primeira semana a temática escolhida foi a da diversidade sexual e a turma conjuntamente sugeriu debatermos um assunto polêmico que é sobre se as escolas devem abordar as questões relativas a identidade de gênero ou não em seus processos educacionais. O tema do primeiro debate ficou assim definido: “Essencialismo biológico ou construção social: A identidade de gênero deve ser tratada na escola”?

Para a segunda semana a temática escolhida foi sobre a diversidade étnico-racial e os assuntos abordados pelos estudantes que se relacionavam com essa temática foram sobre as formas de racismo no Brasil e também sobre as cotas nas universidades públicas destinadas a pessoas negras. O tema ficou assim definido: “Somo racistas ou o Brasil é o país da diversidade? A favor ou contra as cotas raciais em universidades públicas? Já na terceira semana a última temática foi sobre a diversidade religiosa. Os estudantes não conseguiram chegar a um consenso sobre o assunto que se poderia trabalhar a princípio, ao final, porém, preferiram uma pergunta ampla para abrir o debate que levaria, segundo eles, a muitos questionamentos e discussão. O tema para o terceiro debate ficou sendo: “Existe religião certa e errada”?

Antes da experiência disponibilizamos materiais na “sala de aula virtual” como vídeos, reportagens, textos com várias perspectivas, abordando cada assunto. Solicitei em cada um dos debates que cada estudante me apresentaria uma atividade escrita com seu posicionamento inicial. Além disso, que listassem em uma folha seus principais argumentos iniciais e caso mudassem de compreensão, escrevessem por qual motivo houve a mudança, e que essa folha seria entregue ao final da atividade. Descreverei três momentos da experiência, dois em uma turma, e o terceiro momento reuni duas turmas de 3º anos no refeitório da escola.

3.5.1 O “debate comunicativo” com a temática da diversidade sexual

Sugeri para nossa primeira experiência, sendo aceita pelas turmas, a utilização de uma dinâmica de debate onde se distribui uma placa para cada estudante escrito “contra” e no

verso “a favor”. A dinâmica funciona com cada estudante se posicionando inicialmente sobre o tema trabalhado no debate e, em seu decorrer, de acordo com os argumentos que mais lhes fizer sentido e significado, podem ou não mudar de compreensão.

Muitos estudantes estavam empolgados com o início da experiência, foi possível perceber um “clima” diferente nas turmas quando estávamos arrumando a sala em círculo para a atividade. Havia uma sensação que os estudantes estavam se sentindo realmente em um ambiente onde poderiam falar abertamente sobre seus pensamentos, onde poderiam se expressar em uma “conversa” sobre temas que sentiam vontade de debater. Que o debate ia ser diferente da “confusão” que já haviam naturalizado.

Fotografia 1 – Preparação para a primeira experiência do “Debate Comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Esforcei-me para criar um ambiente de respeito à palavra, à argumentação, ao debate honesto. E o clima era esse. A pergunta que fizemos nesse momento foi, até quando ele resistiria? Houve certo nervosismo para saber quais seriam os resultados, daria certo? O debate acabaria em desentendimentos da mesma forma que muitos debates que já propusemos sem a fundamentação teórica da racionalidade comunicativa?

O fato é que muitos estudantes estavam ansiosos para o começo, acredito que muito pelo fato de estarmos problematizando temas ligados ao mundo da vida deles uma vez que,

“[...] enquanto falante e ouvinte se entendem frontalmente acerca de algo num mundo, eles movem-se dentro de horizontes do seu mundo de vida comum”. (HABERMAS. 1990, p. 278-279).

Utilizamos a reportagem do portal de notícias “Universo Online” – “Gênero e identidade - Muito além da questão homem-mulher”, e os textos “Relações de gênero na escola”, “Ideologia de gênero” e “Diversidade” (ANEXO 2), bem como os materiais audiovisual dos canais no *youtube*, “O conceito de gênero e a antropologia” e “Café Filosófico”, este tratando-se de um debate com a filósofa Viviane Mosé trabalhando a questão de gênero e sexualidade. Os materiais foram discutidos em sala e disponibilizados na “sala de aula virtual”.

No começo toda a turma apresentou uma divisão praticamente igual dos estudantes que eram “contra” e dos que eram “a favor”, porém ao final do debate tiveram muitas mudanças de posicionamento quanto ao tema.

Os argumentos dos primeiros a falarem orbitaram na mesma ótica, sendo a favor de que a escola trate as questões de identidade de gênero, alegando que é através da educação que se combate futuros pré-conceitos, que é a escola que deve ensinar, pois muitas famílias acabam ensinando a seus filhos formas de pré-conceito.

Assim disse uma estudante: “[...] muitos pais são preconceituosos e acabam passando isso para os filhos, e isso é ruim por que vão crescer e também serem pessoas preconceituosas [...]”. Nesse momento um estudante que era contra, o primeiro a se manifestar, argumentou que não é papel da escola falar sobre sexo, sexualidade e que essa responsabilidade é da família. “[...] Acho que quem deve ensinar o que o filho vai ser, se vai ser “homem” ou “mulher” é a família, a escola não tem que se meter, ainda mais ficar falando de sexo, incentivando os estudantes [...]”.

Após, outra estudante pediu a palavra, também era contra. “[...] Em minha opinião, Deus fez o homem e a mulher e pronto, a escola não tem que ficar ensinando essas coisas, que pra mim são erradas [...]”. Nesse momento paramos o debate e falamos para se lembrarem do que havíamos estudado, das “pretensões de validade”, da falta de consenso, que estava acontecendo, e da possibilidade de um entendimento mesmo na falta de consenso. Ao longo de cada experiência em momentos importantes, intervínhamos apontando situações que estavam acontecendo correlacionando com a fundamentação teórica. Assim que surgiu a falta de consenso houve a intervenção que isso não significava um desentendimento, mas que através de argumentos e escuta, tínhamos a possibilidade de um consenso.

Fotografia 2 – Estudante argumentando na experiência do “debate comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Como esperávamos um dos principais pontos das divergências entre os estudantes em processos de debate deu-se pelo espectro ético-moral-religioso, talvez esse deva ser um dos principais obstáculos para processos educacionais de debate, pois ao longo de nossa prática docente essa dificuldade sempre nos foi observada. Muitos estudantes com formações familiares religiosas, simplesmente se furtavam de participar de atividades que envolva troca de compreensões da realidade. Entretanto pudemos observar que na pesquisa, houve as suas participações, defenderam seus pontos de vistas e mantiveram uma escuta aberta. Acreditamos que isso se deu pelo ambiente mais propício e pelo clima de respeito que procuramos proporcionar com o uso do arcabouço teórico habermasiano.

Sendo que “[...] a força de uma argumentação se mede num contexto dado pela pertinência das razões [...]” (HABERMAS, 1987, p 37) continuamos a experiência. Após a fala dos estudantes descrita acima, estudantes que eram a favor pediram a palavra e apresentaram argumentos afirmando que pelo fato da estudante anterior dizer que para ela Deus fez o homem e a mulher e que as questões que envolvem a diversidade de sexualidade serem erradas e não devem ser tratadas pela escola, isso não podia valer para todos, pois nem todas as pessoas professam a mesma forma de religiosidade e que apesar dela acreditar ser errado, é um fenômeno da realidade as diferentes formas de gênero e identidade sexual. Assim disse um estudante: “[...] olha, a gente não pode considerar esse seu argumento, por

que nem todas as pessoas acreditam na mesma religião que você, e ainda tem pessoas que nem te religião, como fazer então?[...]” Outro estudante pediu a palavra e disse: “[...] não tem como, existem pessoas homossexuais, transexuais, isso é um fato, achar que está certo ou errado não muda em nada [...]”. Outro ainda afirmou que “[...] as pessoas transexuais no Brasil sofrem muita discriminação e pré-conceito e isso não está certo, é preciso algo para mudar e acho que para diminuir a escola deve sim tratar essas questões, como forma de diminuir as os pré-conceitos [...]”. Nesse momento os estudantes que eram contra mantiveram um silêncio e se colocaram em uma atitude reflexiva. Outra estudante considerou ainda “[...] professor como a gente viu no material que deixou, tratar de questões de gênero na escola não é ensinar sexo, como muitos pensam, mas explicar o assunto [...]”. Nesse momento um estudante que era contra argumentou: “[...] tá, eu entendo que as pessoas não devam ser preconceituosas, eu mesmo apesar de achar errado, eu respeito, mas pra mim esse assunto não deve ser ensinado para crianças pequenas, pois elas não entendem ainda [...]”. Muitos concordaram com ele, tanto os que eram contra, tanto os que eram a favor. Uma estudante que era a favor disse: “[...] é professor eu concordo com ele que criança pequena não entende e pode até confundir a cabeça delas [...]”. Nesse sentido, perguntamos o que poderíamos sugerir então, e disseram que a escola deve tratar das questões de identidade de gênero, porém somente para alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

O tempo da aula já estava se esgotando quando solicitei para que eles então, analisassem os argumentos e levantassem a placa com sua compreensão final sobre a temática. O resultado foi que a turma em geral concordou com os argumentos de quem era a favor, e os que eram a favor concordaram com os argumentos de quem era contra na ressalva que fizeram sobre ser abordada somente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Quatro estudantes ficaram na dúvida, mas escreveram em seus relatórios que me entregaram que se for somente ensinado somente as diferenças de gênero, que se deve ter respeito, não ter pré-conceitos seriam a favor. Analisamos nesse momento que “[...] o ato de fala de um só terá êxito se o outro aceitar a oferta nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validade em princípio criticável”. (HABERMAS, 1989, p. 165).

Dessa forma, podemos encarar como um consenso democrático a compreensão que chegamos, de que as escolas devem discutir e propor ações educativas sobre identidade de gênero, porém para estudantes somente a partir do 6º ano do ensino fundamental. Os estudantes se portaram nesse primeiro debate com um cuidado em respeitar as pretensões de

validade, uma vez que apresentaram seus argumentos, procuraram agir honestamente no debate e se basearam em fatos objetivos do mundo.

3.5.2 O “debate comunicativo” com a temática da diversidade étnico-racial

Na segunda semana, como os estudantes haviam gostado da dinâmica da primeira semana nos foi solicitado para realizar da mesma forma, ou seja, a atividade de “contra” e “a favor”. Também mantivemos o compartilhamento dos materiais referente ao assunto na “sala de aula virtual” e a entrega dos seus argumentos em folha separada e possíveis modificações ao longo da experiência. O assunto acordado pelas turmas foi: “Somo racistas ou o Brasil é o país da diversidade? “A favor” ou “contra” as cotas raciais em universidades públicas”?

Utilizamos para essa segunda rodada de debates a reportagem “Professor é alvo de ataque racista após entrevista”, os textos “As cotas como uma das políticas afirmativas necessárias no país” e “Para alguns a política de cotas é um retrocesso” (ANEXO 2) e o material audiovisual “A corrida dos 100 milhões”.

Realizamos o debate novamente em sala de aula, o clima entre os estudantes era bom, estavam novamente um tanto quanto empolgados para a atividade e percebi que esse assunto muito lhes interessava, uma vez que, estando a escola localizada em um bairro de periferia, onde sabidamente o numero de estudantes negros é muito maior do que em escolas privadas localizadas em bairros nobres. Muitos estudantes já vivenciaram ou conhecem alguém que já passou por alguma situação de discriminação por conta da cor da pele.

Após arrumarmos a sala em circulo demos início á experiência. Pedi para que levantassem as placas com sua visão sobre o assunto. A maioria se posicionou contra as cotas raciais em universidades públicas, uma minoria se posicionou a favor.

Começando as argumentações me pediram para debateram sobre a primeira questão, se o Brasil é um país onde existe racismo ou se somos o país da diversidade. A primeira estudante a se manifestar argumentou que no Brasil existem muitos casos de racismo sim, mas que são poucos, comparado a outros países, como os EUA. Logo após um estudante se manifestou dizendo “[...] Pra mim no Brasil o racismo é escondido, as pessoas são racistas, mas não falam, mas como vimos no material, existe racismo nos lugares, tipo se chega um negro em um lugar chique as pessoas já ficam olhando [...]”. Outro estudante pediu a palavra e argumentou sobre o racismo que já presenciou em abordagens policiais. “[...] eu mesmo já passei por algo assim, uma vez estava vindo pra casa eu e meus amigos, todo mundo “preto” e uma viatura fez uma abordagem em nós, sendo que na rua tinham outros caras também, só

que brancos que ficaram só olhando [...]”. Os argumentos caminhavam no sentido de afirmar que no Brasil existe um racismo, mas que ele não é manifestado abertamente, mas está presente.

Fotografia 3 - Estudante argumentando na experiência do “debate comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Nesse momento da experiência, um estudante pediu a palavra e começou sua argumentação: “[...] eu acho que no Brasil não existe racismo assim, acho que as pessoas se fazem muito de vítimas. Em minha opinião, analisando a história, os negros foram escravizados na África e trazidos pra cá. Por que foram escravizados? Por que eram

inferiores, não tinham inteligência como os europeus, não tinham armas, tecnologia como já existia na Europa, eram mais atrasados. Eu acho que se a gente for olhar, por que os negros estão nos piores postos de trabalho? Se alguém é “racista” (fez o sinal de aspas com a mão) é por que de certa forma é verdade. Aliás, as pessoas negras são a maioria dos que estão presos, será que se diminuísse a quantidade de pessoas negras, ia diminuir os roubos e mortes no país? Foi isso um pouco o que que Hitler pensou, não estou falando que foi certo, mas foi a sua ideia [...]”. Muitos estudantes após sua argumentação não conseguiram assimilar a sua visão de início, uma vez que uma estudante se manifestou: “[...] você está dizendo que os negros são inferiores? [...]” E ele assentiu que sim com a cabeça. Houve um princípio de tumulto, com muitos estudantes falando juntos ao mesmo tempo, alguns afirmando que sabiam que o estudante em questão era racista etc. Fizemos uma intervenção, procuramos acalmar os ânimos, caberia a quem não concorda, apresentar argumentos mais valiosos e todos deveriam estar aberto a escuta, inclusive o estudante em questão.

Foi nesse momento que nos foi acometida a percepção que nos levou à fundamentação da concepção de *patriotismo constitucional* e de *construção de identidade pós-convencional* enquanto elementos pratico-teóricos necessários a serem considerados em uma dinâmica de debate significativo.

A partir dessas circunstâncias da experiência, os estudantes que não concordavam com os argumentos citados não souberam como contra argumentar e ficaram algum tempo em silêncio, vez que uma estudante pediu a palavra: “[...] olha, primeiro, quando os europeus foram na África e escravizaram os negros, não é porque eles eram superiores e os negros inferiores, eles só tinham um modo de vida diferente, no caso, quem foram errados foram os europeus que tiraram os negros de suas casas, de suas famílias. E segundo, os negros ocupam os piores postos de trabalho e são a classe mais pobre, que mora nas favelas, por causa da escravidão, que quando acabou a escravidão eles saíram e formaram as favelas, e os brancos são da classe rica, porque são os descendentes dos europeus. E por causa disso mesmo que a população negra comete mais crimes, por que são mais pobres, têm menos oportunidades na vida e acabam indo pra vida do crime [...]”. O estudante que iniciou essa discussão continuou: “[...] mas só por que o cara é da favela ele tem que virar bandido, é só estudar trabalhar como todo mundo faz, só por que não teve oportunidade vai virar traficante? [...]” A estudante então continuou: “[...] concordo com você, mas a gente não pode negar que influencia, o menino nasceu pobre, no meio de traficante, não teve acesso a escola, a família sem condição, ir pra vida do crime é mais fácil, ainda mais se ele não tem consciência direito do que está fazendo [...]”. Nesse momento os dois que mantiveram o diálogo ficaram em silêncio. Solicitei que

refletissem sobre os argumentos de ambos. O estudante que inicialmente instigou a turma com seus argumentos fez uma última ressalva: “[...] Olha gente, eu não sou racista não tá? Eu só estava falando o meu ponto de vista, dentro do que eu estudei e pensei sobre isso [...]”. Os próprios estudantes disseram que não tinha problema, que estavam ali pra debater mesmo, mas também para serem “sinceros” em suas convicções. Foi importante essa fala, pois demonstrou que estavam conseguindo, de certo modo, trabalhar as pretensões de validade que estudamos, como a pretensão de validade *sinceridade*. Estavam se esforçando para serem sinceros.

Fotografia 4 – Estudante argumentando na experiência do “Debate Comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Observamos que os estudantes ficaram um tempo analisando os argumentos apresentados e percebemos que houve um apelo ao “bom-senso” na discussão que se travou, ou seja, “[...] convicções compartilhadas intersubjetivamente vinculam os participantes na interação em termos de reciprocidade, na qual se pode apelar para o bom senso do outro [...]”

(HABERMAS (2008, p. 481). Os próprios colegas pediram para o estudante que argumentou defendendo a inferioridade dos negros em relação aos brancos, refletisse melhor sobre sua convicção. Ele disse que iria refletir. Importante salientar que não houve nenhum tipo de imposição para que o estudante mudasse sua visão, houve uma reflexão propiciada pela experiência do “debate comunicativo”, onde o estudante se viu em um momento de debater sinceramente, fundamentado em fatos, argumentos, sua visão de um assunto, podendo ou não mudar de perspectiva, valendo-se dos argumentos apresentados.

Partimos então para a questão sobre ser a favor ou contra as cotas em universidades públicas para negros. Como dito, a maioria da turma era contra, logo quem primeiro se manifestou apresentou um argumento que quase todos da turma concordaram, a estudante disse assim: “[...] eu sou a favor de que os negros sejam incluídos nas universidades, por que um tempo atrás minha tia falava que em faculdade quase não tinham negros, mas ao mesmo tempo, eu acho que isso meio que fala que as pessoas negras são menos capazes e precisam de cotas, mas o mais importante pra eu ser contra é que, tipo, eu sou branca, sempre estudei em escola pública, meus pais não tem condições de pagar faculdade pra mim, como eu fico? Eu sou a favor que ao invés de cotas para negros tenham para os mais pobres. [...]”. Após um estudante que era a favor das cotas pediu a palavra: “[...] é eu concordo com você, mas já existem as cotas sociais, pelo que a gente estudou, mas além das cotas sociais, tem também as cotas para negros. Mas eu entendi o que você falou, eu acho então que deve ter um aumento das cotas sociais, até porque isso ia ajudar as pessoas negras também, por que a gente sabe que a maioria das pessoas negras são também mais pobres, como eu [...]”. A turma deu risadas após o estudante se declarar pobre e negro.

Após esses argumentos o tempo da aula já estava chegando ao fim. Perguntamos então se tínhamos um acordo? Se o debate havia lhes ajudado a chegar a um consenso sobre o assunto. Uma estudante falou: “[...] quando a gente debate assim, todo mundo querendo se entender, ao invés de brigar, parece que fica mais fácil. Acho que nem sempre vai ter um consenso, mas pelo menos é um jeito de tentar [...]”. Solicitamos então que levantassem a placa para vermos quem foi que mudou de convicção sobre o assunto. Todos que eram a favor das cotas para negros, se colocaram contra, ou seja, a sala toda foi contra as cotas para negros, argumentando que ao invés de cotas para negros são a favor da expansão das cotas sociais, pois estas abrangeriam brancos e negros sem oportunidades de acesso às universidades públicas.

3.5.3 O “Debate Comunicativo” com a temática da diversidade religiosa

Os seres-humanos, os grupos sociais, os povos, nações, ao longo da história conviveram, infelizmente, de uma forma não-pacífica. Muitas guerras foram e são travadas por conta de diferenças culturais, fatores econômicos, e somando-se a isso também por conflitos de natureza religiosa. A intolerância faz nascer as discriminações, pré-conceitos e violências. Há a compreensão sistemática, cristalizada no âmago das estruturas de consciências coletivas, que as visões de mundo, as religiosidades se excluem mutuamente, o que frustra e condena a humanidade à um caminhar no escuro, vulnerável a conflitos, violências e guerras, pela intolerância com o Outro.

Objetivamos proporcionar um lugar de compreensão onde os estudantes possam atuar no sentido de entender que há a possibilidade comunicacional mesmo em questões complexas da experiência humana, como a diversidade religiosa. Dentro dessa visão Habermas diz:

[...] a comunidade religiosa que fez, pela primeira vez, possível a cooperação social é transformada em uma comunidade de comunicação baseada na pressão para cooperação. A interação guiada pela norma muda sua estrutura à medida que as funções de reprodução cultural, integração social, e socialização [ou seja, a reprodução simbólica do mundo da vida e passam do domínio do sagrado para aquele da prática comunicativa cotidiana. (HABERMAS. 1987, p. 91).

Na terceira semana, com um proposta de encerramento da experiência propus a um professor da escola que me cedesse sua aula para juntar duas turmas de 3º anos no refeitório, para termos um debate com um maior número de pessoas. Desta forma, as turmas se organizaram para darmos início a atividade. O assunto escolhido dentro da temática da diversidade religiosa foi: “Existe religião certa e e errada?”

Fotografia 4: Abertura da 3ª semana da experiência do “Debate Comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Compreendemos que garantir o respeito mútuo entre as diferentes formas de religiosidade no ambiente escolar é garantir preceitos fundamentais da conquista civilizatória da humanidade no decorrer de sua historicidade, também como forma de combater o “*bullying religioso*”¹ e de garantir uma ação de E.D.H.

Para TEIXEIRA (2004), ao dialogarmos de forma inter-religiosa não podemos negar a diversidade dentre as religiões, mas é preciso haver um (re)conhecimento do singular que cada religião traz. Nesse sentido afirma que “[...] o diálogo não enfraquece a fé, como alguns temem, mas possibilita um aprofundamento e ampliação de seus horizontes” (TEIXEIRA, 2004, p. 19). Ao propormos debatermos por uma experiência de um “debate comunicativo” a temática da diversidade religiosa não significa debater sobre as religiões em si, a fé de cada estudante, suas convicções espirituais, mas sim, debater a fato da existência de uma pluralidade de formas de religiosidade em nossa sociedade e das problemáticas emergidas desse fenômeno, bem como possíveis amenizações com vistas à pensarmos um sociedade mais harmoniosa em suas relações.

¹ Cf. *Bullying religioso cresce nas escolas do País, diz líder ateu*. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/bullying-religioso-cresce-nas-escolas-do-pais-diz-lider-ateu,f4c942ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aR CRD.html>>. Acesso em 30/09/ 2019.

Utilizamos aqui o texto “Intolerância religiosa” e o material audiovisual “Intolerância religiosa e fé no Brasil” (ANEXO 2) que foram disponibilizados na sala de aula virtual com antecedência.

Após apresentação do tema pelo mediador, percebemos que os estudantes estavam um pouco tímidos para começar a experiência. Uma estudante pediu a palavra e disse: “[...] esse tema é meio complicado, acho que por isso que está todo mundo assim. Tipo, eu tenho uma religião e acho que a minha é a certa, por que eu fui criada e acredito de verdade que Jesus é o salvador e não tem outro, pra mim quem não segue Jesus está errado, mas Ele próprio não julga, todos têm a salvação, então eu também não julgo. [...]”. Outro estudante continuou: “[...] É, eu entendo o que você está falando, mas e se o outro acha a mesma coisa que você dentro da religião dele, que você é que está errada? [...]”. Nesse momento muitos concordaram com o colega e se indagaram, alguns com afirmativas como: “[...] agora danou-se.”, “[...] quero vê, quem é que está certo?”. Houve algumas risadas da turma, como se estivessem todos num “beco sem saída”. Intercedemos, propondo a eles que refletissem e levassem em consideração os materiais estudados. Até que uma estudante falou: “[...] acho que nunca vamos chegar numa ideia certa sobre isso, pois cada um acha que a sua religião que é certa, o que podemos discutir é sobre as coisas erradas que as pessoas fazem, tipo tentar impor a sua religião aos outros, ou mesmo, igual uma vizinha minha, que fica falando que eu sou errada pro meu tio, que eu to desvirtuada no mundo, só porque não vou na Igreja. [...]”. Outro estudante emendou: “[...] Pois é, na verdade todas as religiões estão certas, pois como a gente viu na sala de aula virtual, todas elas pregam a mesma coisa, que é amor ao próximo, e Deus é um só, mas a gente ta vendo que no Brasil tem muito pré-conceito, discriminação contra algumas religiões, principalmente as religiões afro-brasileiras, que a gente chama de “macumba”, mas que é errado, por que elas não ficam fazendo macumba, coisa ruim para os outros, é outra coisa o que eles fazem[...]”. Uma estudante interpelou: “[...] mas eu conheço sim pessoas que ficam fazendo essas coisas de macumba para os outros, tipo uma mulher lá da minha rua, pra vida dos outros dá errado, por isso que acho errado essas religiões [...]”. O mesmo estudante anterior argumentou: “[...] Não, não é assim, pelo video que a gente discutiu, quem faz essas coisas são pessoas que usam da religião pra fazer o mal, se for assim então, as igrejas evangélicas também são erradas, por que tem pastores que fazem coisas erradas, como ficar pegando dinheiro dos outros [...]”. Uma estudante adicionou seus argumentos a essa questão: “[...] se você estudar, ver uns vídeos, vai ver que todas as religiões falam de amar o próximo, amar a natureza, Deus, nenhuma fala pra praticar o mal, quem faz isso são pessoas que nem são da religião [...]”. Após essa questão, outro estudante pediu a

palavra: “[...] eu acho que o que atrapalha é a falta de respeito entre as pessoas por causa de religião, na minha rua é uns falando da vida dos outros, julgando os outros, as mulheres lá que ficam o dia inteiro na igreja falando mal da vida de todo mundo, e quem é evangélico não fala com católico, os católicos, como minha família, fica falando que evangélico é tudo “burro”, isso também é um pre-conceito, depois que vi o video, até falei com meu pai [...]”.

Fotografia 5: Estudante participando da 3ª semana do “debate comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Fizemos uma intervenção, pontuando que o colega argumentou como um dos problemas a falta de respeito entre as pessoas em relação às suas diferentes formas de religiosidade. Uma estudante pediu a palavra e complementou: “[...] é verdade, a gente vê que no geral, é uma briga entre as religiões, uma querendo ser melhor do que a outra, uma dizendo que a outra está errada, e na verdade eles estão indo contra a própria religião, contra Deus que fala que tem que amar ao próximo do jeito que ele for [...]”. Muitos estudantes concordaram com ela e houve aplausos da turma. Em uma nova intervenção, os instigamos a propor soluções então para a problemática da falta de respeito entre as religiões. Logo uma estudante se manifestou: “[...] acho que isso só se resolve desde pequeno, por que depois que a pessoa cresce é difícil tirar uma coisa da cabeça dela, mesmo assim, acho que uma das formas é tipo o que está sendo feito aqui, tem que educar desde pequeno as pessoas, na escola, pra essas questões, pra crescerem já sabendo que não deve ter pré-conceito [...]”.

Fotografia 5: Estudante participando da experiência do “debate comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

Outro estudante completou “[...] É, acho que não tem outra forma que não seja a pessoa aprender, refletir, e pra isso, o que estamos fazendo aqui é tipo isso, dialogar, sem brincadeira, sobre isso, por que é muito chato as pessoas ficarem querendo te impor a religião deles sendo que você tem outro pensamento, ou ficar achando que você está errado por que não é da religião dele, isso me incomodava e nem sabia porque [...]”. Uma outra estudante disse: “[...] eu sou evangélica, minha família toda é, eu acho que eu sou porque cresci e aprendi assim, eu gosto da minha religião, vejo umas coisas que não gosto, mas no geral, todo lugar tem coisas que você não vai gostar. Eu não fico tentando impor pra ninguém meu modo de vida, cada um sabe o que faz, eu acho que você acreditar em Jesus, e seguir Jesus é o único caminho, mas como estamos vendo aqui, e se a pessoa tiver outra religião que também pra ela é o certo? Quem sou eu pra julgar? O que a gente tem que ter é cada um respeitar a opinião do outro [...]”.

Fotografia 6: Estudante argumentando sobre a diversidade religiosa



Fonte: Ramando Carvalho (2019)

O tempo estava encaminhando para o fim, como foi feito no refeitório e alguns professores liberam algumas turmas mais cedo para o lanche do recreio, alguns estudantes já se encontravam no ambiente. Por conta disso, decidimos ir encaninhando para o fim da experiência e, nesse sentido, perguntamos se os estudantes acharam que chegamos em um consenso sobre o assunto trabalhado. Um estudante pediu a palavra e disse: “[...] bom, acredito que sim, por que pelo visto, todo mundo ta concordando, olhando de um jeito a questão da sua religião e tentando não ver só a sua como certa, e concordando que temos que respeitar as religiões mais diferentes como a Umbanda , o Candomblé, não ficar fazendo piadinha na sala, por que ninguém ia gostar que ficasse fazendo piada da sua religião [...]”. Outra estudante finalizou: [...] o material que vimos na sala de aula virtual nos ajudou bastante, acho que tinha que ter mais esses assuntos polêmicos pra gente debater, ou invés do professor ficar só falando. Quando a gente participa, a gente estuda mais , procura saber mais, nessa questão, tenho certeza que muita gente aqui que pensava de um jeito, não sei se vai pensar de outro, mas pelo menos ajudou a gente a refletir sobre esses assuntos, eu achei bem legal [...]. A turma aplaudiu, o refeitório já estava ficando cheio e pedimos para tirarmos uma foto juntos pra poder tanto utilizar em nossa pesquisa quanto para guardar de recordação do momento.

Fotografia 7: Finalização da experiência do “debate comunicativo”



Fonte: Ramando Carvalho

4 A AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA

Habermas vai compreender o “mundo da vida” como o lugar da comunicação, das interações onde se é possível encaminhar-se para uma perspectiva crítica e emancipatória do pensar e do agir. Assim diz: “[...] pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. (HABERMAS, 1987a, p. 15). A experiência do “Debate Comunicativo” procurou fortalecer o papel da comunicação e das interações intersubjetivas nos processos de produção de conhecimento dos estudantes, um forma de conhecimento estruturado a partir de horizontes coletivos e democráticos, e por ora, com uma criticidade, ensejando uma emancipação ultrapassando as estruturas de uma racionalidade cognitiva-instrumental cristalizadas no mundo da escola.

A atividade de valorização das competências comunicativas dos estudantes na elaboração de seus conhecimentos acerca do mundo e da vida é movimento imprescindível para uma rearticulação do papel da educação enquanto processo crítico em relação às colonizações sistêmicas nas esferas do mundo da vida. Além disso, ao realizar a vinculação da experiência do “Debate Comunicativo” a temáticas ligadas à diversidade cultural, uma EDH se fez presente organicamente.

A abordagem teórica da filosofia habermasiana com os estudantes, não como um ensino propedeutico com o objetivo de assimiliação do conteúdo para uma avaliação, mas como uma abordagem de compreensão do conteúdo para realizar uma ação prática, a organização das dinâmicas de debate, a utilização da “sala de aula virtual” enquanto rede virtual de acessos a materiais da pesquisa e interação dos estudantes, permitiu-lhes refletir tanto sobre a forma de construção do conhecimento fundado em processos intersubjetivos e comunicacionais, quanto às questões relacionadas à diversidade cultural no Brasil.

O “debate comunicativo” procurou junto aos estudantes uma reflexão das estruturas dos processos de ensino-aprendizagem na escola, por meio da assimiliação da crítica da colonização da racionalidade cognitiva intrumental e seu rompimento com base em ação dialogal, e juntamente, permeado por uma atividade crítica em relação a diversidade no Brasil. Para Habermas é preciso haver “[...] o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação - que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual [...]”.

Na semana seguinte após o final da experiência do “debate comunicativo”, solicitamos aos estudantes que respondessem a um questionário para avaliarmos as suas perspectivas sobre a pesquisa, se foram afetados e de que forma, bem como a extensão em suas vidas proporcionado por essa afetividade. Questionamos se foram levados a identificar, refletir e propor análise crítica sobre as colonizações sistêmicas no mundo da escola, se a experiência contribui e de que forma para a reflexão sobre a diversidade cultural, se conseguiram reavaliar a importância do diálogo e de processos comunicacionais na construção de consensos. Após a conclusão das respostas nos questionários, nos organizamos em círculo para avaliarmos conjuntamente a experiência que vivenciamos. O questionário foi estruturado da seguinte forma:

- 1) O que a experiência do “debate comunicativo” lhe levou a refletir ? Explique.
- 2) Acredita que a experiência lhe proporcionou mudanças no seu dia-a-dia? Quais ? Exemplifique.
- 3) O que mais gostou na experiência? E o que menos gostou? Explique.
- 4) Qual a sua opinião sobre se debater assuntos polêmicos?
- 5) Propostas de EDH são importantes na escola? Em que sentido?
- 6) Qual sua opinião sobre a influência das *fake-news*, do sentimento de pós-verdade e da ideia de lacração em processos de debate ?

Após analisarmos os questionários respondidos dos estudantes nos foi possível realizarmos algumas inferências. Utilizamos também como ferramenta avaliativa dos resultados a análise das filmagens realizadas ao longo da experiência, onde tivemos a oportunidade de rever e analisar a participação e a dinâmica de cada turma durante toda a experiência.

Houve um esforço durante todo o processo da experiência para que os estudantes conseguissem realizar os objetivos propostos, porém, como foge de nossa alçada a efetiva participação e comprometimento com a atividade de todos os estudantes, percebemos que alguns estudantes do total não “abraçaram” a proposta e transitaram na superficialidade da pesquisa, demonstrando que obtiveram somente uma pequena reflexão sobre a diversidade cultural, entretanto, de forma ainda subjetiva e sistêmica.

Os estudantes em questão compreenderam pouco a proposta habermasiana de uma proposta educacional não fundada em articulações de pensamento de forma subjetiva, assim, nos foi possível constatar que pouco romperam com as estruturas de uma racionalidade-cognitiva instrumental. Mesmo assim, demonstraram uma dada compreensão da importância de consenso genuínos e democráticos para a construção de uma sociedade mais justa. Foram

em pouco número em relação ao total os estudantes nessa situação ao final da pesquisa. Destes obtivemos respostas como: “[...] me fez pensar sobre o racismo na sociedade, que não podemos ser pré-conceituosos com as pessoas por causa da cor da pele, ou pelo que a pessoa escolheu ser, isso me levou a buscar ser menos pré-conceituoso, como era um pouco [...]”. Ou ainda resposta de outro estudante: “[...] eu gostei da experiência que mudou um pouco as aulas, fizemos algo diferente, e o debate a gente não brigou e cada um defendeu seu ponto de vista, mas essas coisas são difíceis, principalmente pra quem é da igreja [...]”. Desta forma, foi possível observar que as respostas de alguns estudantes não adentram em muitas outras questões apontadas por muitos outros, como as relações da racionalidade comunicativa e seus conceitos em processos de debate mais significativos, a importância das “pretensões de validade” enquanto critérios de legitimação de uma argumentação e também, como alguns problematizaram, a descolonização da racionalidade cognitiva-instrumental em uma ação educacional.

Um número significativo de estudantes relataram a importância de se seguir determinadas regras em processos de debate para se obter uma ação mais genuína. Disseram por exemplo: “[...] eu não sabia que existiam filósofos que pensaram nisso, achei muito interessante que existem pessoas preocupadas com isso, pois sempre achei que as pessoas brigarem por causa de suas diferenças na vida fosse algo sem solução, mas ao mesmo tempo, achava isso ruim, e que podia ter uma solução para as pessoas se entenderem mais e vivermos melhor em sociedade [...]”. Ou ainda “[...] quando você vê que um debate, seja na escola, na rua com os amigos, em casa, tem que seguir algumas regras, como nós vimos que pra você argumentar algo, ele precisa ser verdade, você não pode argumentar em opiniões só suas, por que se alguém for contra e apresentar argumentos de que o que está defendendo não vale pra todo mundo, acaba sendo ruim, seu argumento não vale. E o mais interessante que achei foi que, a gente não deve ficar com raiva porque alguém foi contra nossa visão e acabou mostrando que ela não pode ser uma verdade pra todo mundo, mas que devemos, aprender e ouvir o outro de forma sincera, essa parte da sinceridade foi a que mais gostei [...]”.

Percebemos ainda nesse momento da análise dos questionários e também na dinâmica em círculo que fizemos em sala para conversarmos sobre os resultados da experiência, que muitos estudantes apreenderam a proposta habermasiana da importância das pretensões de validade para se obter relações dialogais e comunicativas. Isso foi muito gratificante, pois como afirmaram, esse aprendizado vale para muitas coisas, não só para a escola, mas para a vida. “[...] Na experiência aprendi que seria melhor para as pessoas, para a sociedade, se elas tentassem se entender, se elas se abrissem pra ouvir e falar com base em argumentos

verdadeiros e principalmente se deixassem de ser orgulhosas e aceitassem os argumentos que vale pra todos, que todos aceitem e que seja bom, mas ao inves disso, as pessoas preferem ficar presas em suas visões sem se abrir para ouvir os outros e com isso vem os pré-conceitos, a discriminação. Eu mesma to refletindo sobre minhas visões e tentando me abrir mais para ouvir a visão dos outros [...]”.

Sobre esse sentido compreendemos que “[...] os padrões de interação só se formam quando as sequências de ações a que os distintos atores fazem sua contribuição, não se rompem contingentemente, e se coordenam segundo regras” (HABERMAS, 2001, p. 479).

O “debate comunicativo” pretendeu uma ação que marcasse os estudantes, que os fizesse refletir para além da atividade escolar, que extrapolasse o mundo da escola e os instiguasse a pensarem sobre suas relações discursivas no mundo da vida, uma vez que “[...] em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma alguma. (HABERMAS, 1993, p. 105).

O fortalecimento de suas competências comunicativas vai além da experiência, através dela os estudantes que apreenderam a proposta possuem a possibilidade de ressignificação de seu agir no mundo, ou seja, por meio da percepção do conhecimento do mundo construído de uma forma comunicacional, intersubjetiva, democrática, estarão mais aptos para uma vida cidadã legítima.

[...] O potencial de libertação da racionalidade embutida no agir comunicativo é um processo que se apresenta na história da humanidade como uma força vingadora contra toda a tentativa de reducionismo e todo o tipo de comunicação distorcida. É uma força que age de forma concreta no processo histórico, na vida de indivíduos e grupos, promovendo a progressiva racionalização do agir humano e a diferenciação da estrutura simbólica do mundo. A racionalidade comunicativa pode ser, portanto, detectada e reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral”. (MÜHL, 2003b, p. 156).

Alguns estudantes relataram que a experiência ao propor a interação entre a perspectiva de uma ação educacional pelos viés comunicacional com os temas da diversidade diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, através de debates, propiciou um *lócus* onde puderam expor suas visões e ouvir a dos colegas de forma mais aberta e confortável, pois se sentiram amparados pelas regras das pretensões de validade e pela compreensão de que todos estavam empenhados de antemão a buscar um consenso. Assim alguns disseram: [...] Se não fosse as ideias do Habermas dentro dos debates, acho que não ia me sentir a vontade para participar, pois sem como é, as pessoas geralmente não estão preparadas pra debater temas polêmicos e acaba dando confusão, por isso prefiro nem participar. Mas como a gente estava

todo mundo com as ideias do Habermas na cabeça, me senti bem para dar minha opinião, pois o debate estava mais organizado, estava todo mundo tentando ouvir a visão do outro, e não só julgar [...]”. “[...] Antes quando os professores tentavam fazer debates, eu já vi várias vezes, que todo mundo ficava tentando colocar sua opinião só, sem se importar com o que o colega está falando, ficava um tentando colocar sua opinião no outro, e ninguém ouvia ninguém e o debate ficava por isso mesmo. Na atividade que fizemos, eu gostei por que a gente estava ouvindo o colega, todo mundo pode dar sua opinião, até quem nunca falou muito sobre essas coisas da diversidade, deu sua opinião [...]”.

Quanto à questão do que menos gostaram na experiência, tivemos algumas observações quanto à primeira parte da pesquisa, na qual trabalhamos a parte teórica da filosofia habermasiana. Alguns estudantes relataram que foi um pouco difícil entender conceitos e aspectos do pensamento de Habermas, principalmente quanto à crítica a racionalidade cognitiva-instrumental e as diferenças entre mundo sistêmico e mundo da vida. Talvez seja possível para futuros processos, refletir sobre um formato, uma síntese que seja mais acessível e de mais fácil compreensão, principalmente procurando nesse momento, aliar já o mundo da vida com a teoria, buscando exemplos do cotidiano para refletir sobre essa fundamentação teórica.

Tais impressões foram coletadas tanto nos questionários como nas dinâmicas em círculo que realizamos em cada turma de 3º ano. Nos foi possível retirar as compreensões que a experiência do “debate comunicativo” propiciou uma estrutura de ensin-aprendizagem nos estudantes de maneira mais significativa, apesar das dificuldades relativas ao tempo destinado na escola para a realização, e também o fato que nem todos os estudantes se comprometem com as ações desenvolvidas na escola.

Muitos estudantes descortinaram as imposições sistêmicas no agir pedagógico a que estão submentidos e suas consequências negativas para uma educação emancipadora e internalizaram a importância de se debater comunicativamente as problemáticas do mundo como forma de emancipação social. Compreenderam que é necessário envia esforços através do debate, seguindo premissas de pretensões de validade para que haja um debate mais genuíno e significativo.

Houve a percepção ao final da experiência que os estudantes passaram por uma transformação em suas compreensões do que significa um processo de debate, que não deve ser entendido como algo ruim, onde ninguém vai se entender, e que por isso há os silenciamentos, mas que por uma proposta comunicacional é possível a construção de consensos democráticos e que tais consensos são imprescindíveis para a construção de uma

sociedade mais justa, igualitária, harmoniosa e que respeite a vida e a dignidade da pessoa humana. É nesse sentido que:

[...] Vislumbramos que a perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma ciência reconstrutiva, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida. À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o "brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental", conseqüência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida - neuroses e ideologias - e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais (MÜHL, 2003a, p. 268).

Por fim, por meio do questionário solicitado em sala de aula e da conversa em círculo, bem como das filmagens da experiência, constatamos que a experiência, a pesquisa provocou nos estudantes uma ressignificação de suas compreensões de processos de debate na escola, bem como proporcionou uma reflexão e identificação sobre como a escola é submetida às colonizações sistêmicas no agir pedagógico.

Quando nos propusemos uma dinâmica de debate onde o conhecimento extraído seria fruto de um processo dialogal às vias dos preceitos da racionalidade comunicativa, intersubjetivo, ao mesmo tempo em que buscávamos o fortalecimento das “competências comunicativas” dos estudantes, propunhamos uma identificação das colonizações da racionalidade cognitiva-instrumental no mundo da escola, pela percepção da construção do conhecimento do mundo a ser realizado de forma intersubjetiva e não meramente individualista.

Desta forma, nos foi possível observar que a oportunidade do “debate comunicativo” proporcionou aos estudantes que dele participaram uma mudança na maneira como enxergam os processos de debate, antes ancorados em um paradigma subjetivo, individualista e por isso, inócuo, silenciado, para uma perspectiva mais aberta, ouvinte, valorizando a argumentação e a busca por um consenso democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios que encontramos no caminho ao nos propormos enquanto educadores, romper com estruturas do agir pedagógico já cristalizadas e solidificadas no mundo da escola. Não obstante, tais estruturas sistêmicas compõem um espectro muito mais amplo da sociedade que se arraiga nas mais profundas instâncias e entranhas de uma realidade concebida a partir das relações de um mundo capitalista, que visa o pragmatismo, o materialismo, individualismo, reificação, consumismo etc. “[...] A crise econômica resulta de contraditórios imperativos sistêmicos e ameaça a integração social. É ao mesmo tempo, uma crise social na qual os interesses dos grupos em ação colidem e colocam em questão a integração social da sociedade”. (HABERMAS, 1980, p. 44-45).

Os estudantes são como “pedras brutas”, com um alto grau de coerção e dominação por meio de mecanismos externos em suas formas de pensar e agir no mundo da vida. Quando a sociedade é: “[...] organizada em torno do mercado, a sociedade hegemônica pela burguesia, impõe às pessoas que se tornem competitivas; cada indivíduo é levado a suspeitar do ‘próximo’, a enxergar nele um concorrente, uma ameaça em potencial”. (KONDER, 2007, p.10).

As colonizações que a racionalidade cognitiva-instrumental impetram no mundo da vida, em todas as suas frentes, atrofiam horizontes de emancipação que acabam sendo “cômodos de uma casa onde quase ninguém visita”, tornando o homem um ser com sua consciência enfraquecida impedindo-o sequer, de empreender jornada rumo ao seu auto-conhecimento e do mundo que o circunda. O germe de muitas mazelas humanas e sociais encontra-se residamente nesse ponto, conseqüentemente os processos de comunicação entre as pessoas também é enfraquecido.

[...] há um desgate progressivo entre o mundo vital e sistema, que rompe o equilíbrio e permite que os imperativos funcionais e formais do sistema racional, especialmente do sistema econômico e burocrático, tornados independentes, aninhem-se imperceptivelmente nos poros da comunicação e se infiltrem no mundo vital [...]. (SIEBENEICHLER, 1989, p. 40).

A educação sofre uma grande mutação teleológica ao ser colonizada pelas estruturas sistêmicas, de uma perspectiva de emancipação e esclarecimento humano, para uma ação com elementos que reforçam a dimensão sistêmica. Habermas concebe um projeto educacional que possa promover uma reestruturação da educação com seu vínculo ao mundo da vida, por meio de pressupostos racionalmente comunicativos.

A pesquisa perseguiu proporcionar aos estudantes o distanciamento da pura e usual dimensão cognitiva-instrumental nos processos de ensino-aprendizagem de Filosofia, a fim de fortalecer a percepção de um horizonte mais amplo de seus processos de racionalização da vida, de onde as diferentes formas de racionalidade possam ser percebidas.

Não foi tarefa simples adentrar em campo tão sutil, isto é, de propor uma ação educativa no mundo da escola, com todos os seus imperativos burocráticos e colonizações sistêmicas, que busca propiciar elementos e ferramentas de pensamento e reflexão aos estudantes para uma dada ressignificação de suas estruturas cognitivas quanto à forma de racionalizar a vida e o mundo.

Os estudantes são bombardeados por todos os lados por formas de dominação sistêmica, seja por meio da grande mídia, pelo universo digital das redes sociais, ou pelas próprias estruturas sociais fundadas no capitalismo. Porém, nos foi possível observar no decorrer da pesquisa que os estudantes guardam em si, enquanto elemento ontológico, uma compreensão capaz de transcender aos imperativos sistêmicos, projetando a utopia habermasiana como perspectiva passíve de realização. Nesse sentido MÜHL (2003, p.268) diz que “[...] vislumbramos que a perspectiva emancipadora da educação restabelece-se à medida que passa a assumir um papel reconstrutivo e crítico em relação aos conhecimentos e aos valores existentes, exercendo a função de uma ciência reconstrutiva, cuja função social destina-se a promover a descolonização do mundo da vida [...]”.

Os processos de debate propostos em sala de aula quase sempre carregam mediações linguísticas fundadas em horizontes sistêmicos, o que acaba distorcendo e inviabilizando essa atividade tão importante para a vida cidadã e democrática. O que vemos nas escolas, na maioria das vezes, é que há um silenciamento de propostas de debate, pouco se dialoga nas escolas temas polêmicos, pois por serem justamente “polêmicos” não devem ser colocados em discussão.

Essa atitude atual do agir pedagógico é um contrassenso, um grande paradoxo em relação ao ensino-aprendizagem de Filosofia, que preza justamente pela exposição de compreensões de mundo, pelo debate de ideais, pela troca de experiências de significados e interpretações da realidade. Nesse viés, processos comunicacionais nas escolas brasileiras estão silenciados, existe o medo institucionalizado de se debater fenômenos da realidade que se apresentam “polêmicos”. Nesse sentido “[...] a espiral de violência começa como uma espiral de comunicação distorcida que leva, por meio da incontável espiral de desconfiança recíproca, à ruptura da comunicação”. (HABERMAS, 2004, p. 47-48).

A proposta do “debate comunicativo” é uma ação educacional que se esforça em adentrar no meio das estruturas sistêmicas já encrustadas no agir pedagógico, buscando proporcionar aos estudantes o descobrimento da colonização cognitiva-instrumental em suas dinâmicas de racionalização do mundo da vida, visando a construção de uma concepção de racionalidade mais ampla, onde sejam capazes, por meio de um horizonte comunicacional, de participarem da vida cidadã e democrática de forma mais significativa. É assim que Habermas afirma que “ [...] é necessário que os impulsos do mundo da vida possam influir no autocontrole dos sistemas funcionais. A força de integração social da solidariedade deveria poder afirmar-se contra os media controladores de integração sistêmica [...]” (HABERMAS, 2000, p. 505).

Ao vincularmos uma concepção de “debate comunicativo” com os temas da diversidade sociocultural, compreendemos que traçamos caminhos em duas frentes: como proposta do fortalecimento das competências comunicativas dos estudantes, e de forma simbiótica, uma ação que trate das questões que envolva o amplo contexto da diversidade no Brasil hoje, com toda a sua complexidade e problematicidade.

Compreendemos que há muito o que se fazer diante da proposta da pesquisa, a escola sozinha, quando se propõe ações emancipadoras, luta contra toda uma macroestrutura sistêmica que concorre contra uma emancipação. Para um processo de emancipação de maior envergadura e em menor tempo, seria necessário o engajamento de outras instituições e instâncias da sociedade, como a política, os sistemas de comunicação, os sistemas legislativos e jurídicos etc.

Vivenciamos um tempo nesse início do sec. XXI onde o homem procura compreender diversas consequências de fenômenos que lhes são novos, como a globalização, o avanço da tecnologia, a realidade do universo virtual, as crises da natureza, as crises sociais em escala global etc.

Quanto mais as colonizações sistêmicas exercerem papel de dominação nos modos de vida das pessoas, quanto mais as instituições, como a escola, forem deturpadas de sentido por macro-estruturas às guias de horizonte das relações capitalistas, mais a humanidade se distancia da possibilidade de uma emancipação, de uma sociedade que se fundamente em uma verdadeira justiça social, onde as pessoas possam ser capazes de exercerem suas existências com mais liberdade e consciência, onde se guiem por valores de solidariedade, não-violência, cooperação. Segundo Hobsbawm, “[...] vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do

capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*” (HOBSBAWM, 1996, p. 562).

Por fim, sabemos que nossa pesquisa é um “grão de areia” em meio a todas essas dinâmicas e estruturas sistêmicas, porém as pequenas transformações podem gerar as grandes transformações. Compreendemos o mundo da escola, processos educacionais emancipadores, imprescindíveis ferramentas de fortalecimento da capacidade de consciência de si e do mundo. Apesar de ser um esforço cujos frutos acontecem nas micro-estruturas, nos grupos de estudantes, acreditamos que tais frutos podem se multiplicar e se ramificar, ensejando em um “trabalho de formiguinha” enquanto possibilidade de uma busca por emancipação social e do agir pedagógico,. Mas para isso é preciso ainda muita caminhada, resiliência, estudos, pesquisas, e fomentação de processos educativos emancipatórios no mundo da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A GAZETA. “Professor é alvo de ataque racista após entrevista”. Publicado em 03 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/gv/professor-e-alvo-de-ataques-racistas-apos-dar-entrevista-no-es-0519>> Acesso em: 25/04/2019.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BACARJI, Arlene Denise. Canção Nova. Disponível em: <<https://formacao.cancaonova.com/atualidade/ideologiadegenero/a-ideologia-de-genero/>> Acesso em: 23/04/2019.

BANNELL, Ralph Ings. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos metodológicos**. Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. Editora Universitária 2007. p. 313 -332.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRANDAO, C. R.; BORGES, Maristela Corrêa. **A Pesquisa Participante: um momento da Educação Popular**. Revista de Educação Popular, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL ESCOLA. “As cotas como uma das políticas afirmativas necessárias no país”. Publicado em 03 de dezembro de 2007. Disponível em: <<https://vestibular.brasilescuela.uol.com.br/cotas/pros.htm>> Acesso em: 26/04/2019.

BRASIL ESCOLA. “Para alguns a política de cotas é um retrocesso”. Publicado em 03 de dezembro de 2007. Disponível em: <<https://vestibular.brasilescuela.uol.com.br/cotas/contras.htm>>. Acesso em: 26/04/2019.

BRASIL, **LDB**. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007).

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP nº 8/2012, aprovado em 6 de março de 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais., 2013. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2019.

BRITZMAN, Deborah. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/ jun 1996.

BRUINI. Eliane da Costa. Brasil Escola. Relações de gênero na escola. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/etica/relacoes-genero-escola.htm>>. Acesso em: 22/04/2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 139-152.

CANDAU, Vera Maria. Ressignificando a didática na perspectiva multicultural. **Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: Puc-Rio**, 2001.

CASTRO. Fábio Fonseca. Jürgen Habermas, um pensador da razão pública. 2009. 19 slides. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/hupomnemata/aula-26-jgen-habermas-um-pensador-da-razo-pblica/>>. Acesso em 03/03/2019.

COMECE A PENSAR. “A corrida dos 100 milhões”. Publicado por Comece a pensar em 17 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM>> Acesso em 25/04/2019.

CRISTINE. Elen. MUNDO EDUCAÇÃO. Diversidade. Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/diversidade.htm>> Acesso em: 25/04/2019.

CUNHA. Carolina. Novelo Comunicação. “Gênero e identidade - Muito além da questão homem-mulher”. Disponível em: <<https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/genero-e-identidade-muito-alem-da-questao-homemulher.htm?cmpid>> Acesso em: 19/04/2019

DE SOUZA SANTOS, Boaventura. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Lua Nova**, v. 39, 1997.

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

DINIS, N. F. **Homofobia e educação:** quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR 43.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>>. Acesso em: 10 abril 2019.

FOLSCHEID, Dominique — WUNENBURGER, **Jean-Jacques**: *Méthodologie philosophique* (Coll. Premier Cycle). Paris: PUF, 1992.

GAROFALO, Debora. *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. 2018.

GOERGEN, Pedro. *Educação e diálogo*. **Maringá: Eduem**, 2010.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. modernidade, ética e educação. **Campinas: Autores Associados**. 2001, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: p. 79.

GOMES, Luiz Roberto. **Agir Comunicativo, Diálogo e Educação**. In: GOERGEN, Pedro (org). *Educação e Diálogo*. Maringá: Eduem, 2010.

GOMES, Luiz Roberto. **O consenso na teoria do agir comunicativo de Habermas e suas Implicações para a educação**. – Campinas, 2005.

HÄBERLE, Peter. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. **São Paulo: Edições Loyola**, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro. 1987.

_____. **Racionalidade e Comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. Técnica e ciência enquanto ideologia. **Os pensadores**, v. 2, 1983.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Martins Fontes, 2004.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo brasileiro, 2003.

_____. **La inclusión del otro: estudios de teoría política**. Paidós, 1999.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **O Ocidente dividido**. Tempo Brasileiro, 2006.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **The new conservatism: cultural criticism and the historian's debate**. John Wiley & Sons, 2018.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Edições Loyola, 2004.

_____. **Passado como futuro**. Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade:(doze lições)**. Martins Fontes, 2002.

_____. **Racionalidade e comunicação**. 2002.

HAN, B.C. **No exame: perspectivas do digital**. Trad. de Lucas Machado Petrópolis: Vozes, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1996;

KONDER, Leandro. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LEITURA OBRIGAHISTÓRIA. O conceito de gênero e a antropologia. Publicado em 30 de novembro de 2017 por Leitura Obrigahistória. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=kZOPRKVQuAw>>. Acesso em 25/04/2019.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002;

MAGALHÃES, Davi de Castro. Construção da identidade em redes sociais: análise do Orkut. In. Sociedade Brasileira de Estudos da Comunicação. Disponível em:
<<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2010/resumos/R21---0040--->>
Acesso em: 23/08/2019

MAIA, Antonio. A idéia de patriotismo constitucional e sua integração à cultura político-jurídica brasileira. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, n. 27, 2005.

MEDEIROS, José Whashington de Moraes. **A racionalidade comunicativa como Ágora de processos educativos emancipatórios**. UFPB, João Pessoa, 2008, 240 p.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MICHELMAN, Frank I. Morality, Identity and “constitutional patriotism”. **Ratio Juris**, v. 14, n. 3, p. 253-271, 2001.

MOSÉ, Viviane. Café Filosófico. Publicado em 25 de Junho de 2015 por Instituto Cpfl. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HRCfJ3EQQCw>> Acesso em: 25/04/2019.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: UPF, 2003a;

NETTO, Leticia Rodrigues. “Intolerância Religiosa”. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia-religiosa/>> Acesso em: 26/04/2019.

OFICINA DO ESTUDANTE. Filosofia: Jürgen Habermas. 2016. (7m32s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VV79_kiAfJo>. Acesso em: 03/03/2019

PEQUENO, Marconi. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos metodológicos**. Sujeito Autonomia e Moral. Editora Universitária. 2007. p. 187-204.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: Conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Paidéia, FFCLRP, Ribeirão Preto, 1995.

PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Edipucrs, 1994.

POUBEL, Mayra. **Pós-verdade e Fake-news**. Guia do Estudante. Ed.26. 2º S 2017. Editora Abril. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociedade/fake-news/>>. Acesso em: 06/09/2018.

RODRIGUES, Paulo Roberto. **A crítica da razão lacradora- Do pós-guerra ao Twitter, anedotas e diagnósticos sobre a tragédia do debate intelectual**. Disponível em: <<https://www.quatrocincoum.com.br/br/colunas/critica-cultural/a-critica-da-razao-lacradora>>. Acesso em 03/07/2019.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade**. G. Gusdorf e J. Habermas. Tempos Brasileiros, nº. 98; p. 153-180, 1989).

SOUZA, Geraldo Luiz de. **Mediação e Habermas**. Londrina, 2006.

STERNBERGER, Dolf. **Patriotismo constitucional**. Universidad Externado, 2001.

TEIXEIRA, F. C. **No limiar do mistério: mística e religião**. São Paulo: Paulinas, 2004.

APÊNDICE 1 - ILUSTRANDO O DEBATE COMUNICATIVO PARA PROFESSORES E ESTUDANTES

O filósofo Jürgen Habermas é um importante pensador de nosso tempo que busca através de seus estudos maneiras como a humanidade e as sociedades plurais podem se comunicar de forma mais harmoniosa na busca por resolver seus conflitos e diferenças. Utilizamos algumas ideias do Habermas na promoção de debates no mundo da escola a fim de criar um ambiente mais saudável e propício para a troca de ideias, onde você possa expor suas visões, ouvir as dos colegas, ser convidado à reflexão e em conjunto aos demais participantes buscar um consenso genuíno que seja justo a todos e construído democraticamente.

Vamos conhecer um pouco das ideias do “debate comunicativo”?!



O filósofo em seus livros elabora vários conceitos com o objetivo, além de analisar a sociedade e a comunicação entre as pessoas, criar possibilidades para melhorias na forma do homem se comunicar, e com isso buscar soluções para seus conflitos e diferenças.

Entre essas ideias estão as “*pretensões de validade da fala*” que são pressupostos a serem seguidos pelos participantes de uma debate, uma conversa, seja sobre qual tema for, com o objetivo de criar condições para acontecer uma comunicação, um entendimento e um consenso entre os participantes. Importante lembrar que o filósofo Habermas vê a comunicação verdadeira entre as pessoas, uma solução viável para a humanidade resolver vários problemas e conflitos que enfrenta, como as guerras entre as nações, os problemas ambientais, as questões da diversidade cultural etc.



Pretensão de Validade

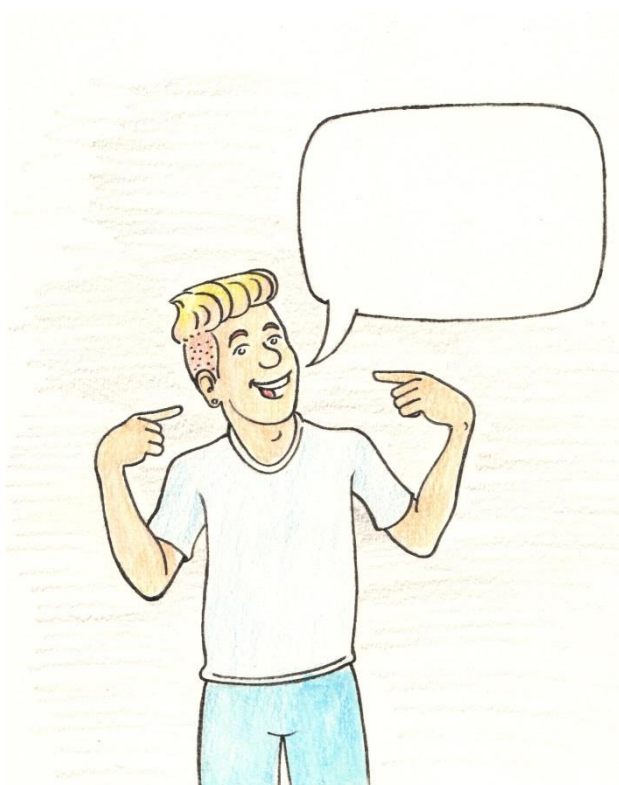
VERDADE

Essa ideia do filósofo nos diz que para uma fala ser aceita em um debate é necessário que haja uma concordância entre os participantes quanto aos critérios da experiência do mundo objetivo, em outras palavras mais fáceis, a fala deve ter como base um “fato” da realidade concordado por todos e, além disso, deve resistir à argumentação. Por exemplo, uma pessoa que argumenta baseado em *fake-news*, ou em uma ideia que é contra argumentada como falsa, não está atendendo a esse critério.

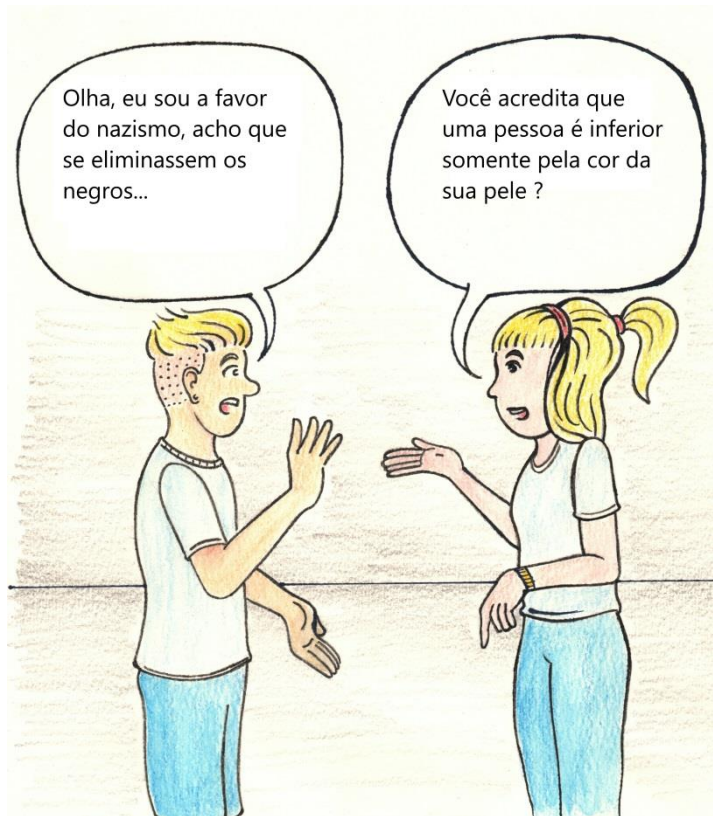
Pretensão de Validade

SINCERIDADE

Habermas diz que para haver uma comunicação de verdade em um debate os participantes devem agir com **sinceridade e honestidade** em relação aos seus argumentos e ideias. Devem expor aquilo que realmente sentem e pensam. Por isso não é legal em um debate querer ser o “**do contra**” só para causar polêmica, ou dizer aquilo que de verdade não acredita. Isso acaba gerando desentendimentos e o debate acaba perdendo o sentido, que é a busca honesta entre os integrantes por um **consenso**.



Questões importantes a serem consideradas em um “debate comunicativo” são a **pós-verdade**, as **fake-news** e “**lacração**”. Pós-verdade acontece quando alguém acredita em algo considerando somente seus sentimentos, paixões e interesses individuais, desconsiderando fatos objetivos da realidade e a contra argumentação. As *fake-news* são as famosas notícias falsas que circulam na internet. E lacração acontece quando algum participante do debate apresenta um argumento frágil, mas quer impô-lo a todos só com o objetivo de sair “vitorioso”. Todas essas características de discursos enfraquecem os debates verdadeiros.

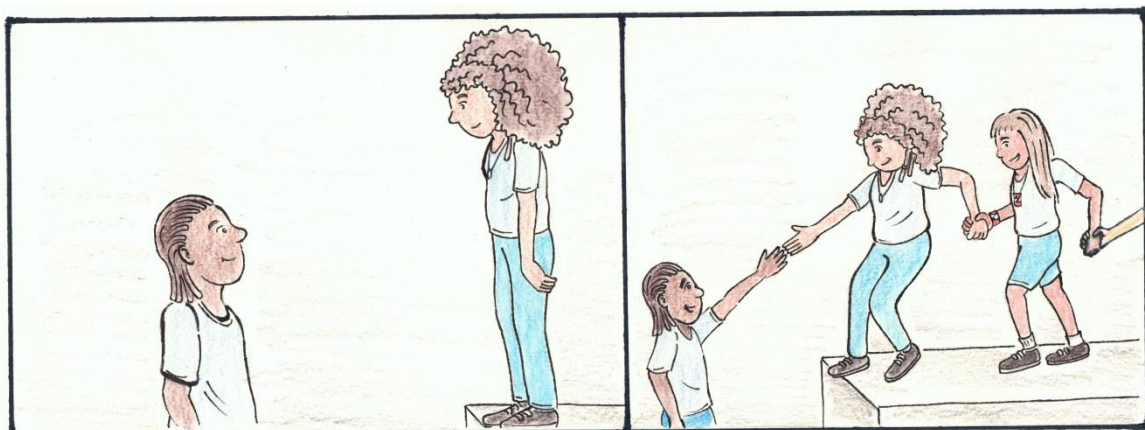


Pretensão de Validade

Correção

Esse conceito do filósofo Habermas é muito importante, pois nos diz que nossos argumentos em um debate não devem ir contra as leis estabelecidas pela nossa Constituição, bem como não é razoável que se defenda argumentos que vão contra a valorização da vida, da dignidade da pessoa humana e dos Direitos Humanos.

O **debate comunicativo** tem como objetivo fortalecer as competências comunicativas de seus participantes e fazer com que possam lidar melhor com as diferentes formas de ver a vida e de se viver. A busca por um **entendimento** e por **consensos** construídos em conjunto e de maneira democrática é condição imprescindível para diminuir conflitos, discriminações, preconceitos e violências entre as pessoas e sem isso não se faz possível uma sociedade mais **justa, digna, harmoniosa e pacífica**.



APÊNDICE 2 - CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

AÇÕES	DETALHAMENTO DAS AÇÕES
<p>1ª ETAPA 22 a 26/07 de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos esse momento para fazer uma reunião com o Gestor Escolar e o Corpo Técnico Pedagógico, onde expomos nossas intenções com relação à intervenção, a saber: os objetivos, a metodologia de ensino adotada, o cronograma das ações e a forma de avaliação.
<p>2ª ETAPA 29/07 a 02/08 de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos nesse primeiro momento uma exposição aos estudantes da natureza da pesquisa, os objetivos, o cronograma das ações e a forma de avaliação, ressaltando a importância da participação dos mesmos para o resultado da pesquisa; • Explicamos e entregamos os termos de autorização inerentes a utilização dos direitos de imagem para serem encaminhados para assinatura dos seus respectivos responsáveis.
<p>3ª ETAPA 05 a 09/08 de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando a “sala de aula virtual” e o tempo de aula buscamos uma construção significativa de uma base teórica onde os estudantes puderam ter contato com o contexto histórico do surgimento da filosofia contemporânea, remontando à Escola de Frankfurt enquanto reunião de filósofos dispostos a pensar criticamente a sociedade no início do sec. XXI.
<p>4ª ETAPA 12 a 16/08 de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propusemos a contextualização de Jürgen Habermas enquanto discípulo de Theodor Adorno, e pertencente à segunda geração de pensadores da escola de Frankfurt. Para tanto utilizamos uma vídeo-aula, “Habermas”, da rede social de compartilhamento de vídeos <i>Youtube</i>.
<p>5ª ETAPA 19 a 23/08 de 2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa semana trabalhamos os conceitos da racionalidade comunicativa em sala de aula. Foi realizada uma exposição teórica através de recursos multimídias, Foram trabalhadas as pretensões de validade dos atos da fala: inteligibilidade (compreensibilidade), verdade, veracidade (sinceridade) e correção e também os conceitos de dissenso, entendimento e

	consenso e a importância em processo de debate.
6ª ETAPA 26 a 30/08 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Após solicitarmos que cada estudante escrevesse de que forma haviam entendido os conceitos da racionalidade comunicativa que seriam utilizados por eles nos processos de debate, fizemos um círculo e conversamos sobre suas impressões e dificuldades.
7ª ETAPA 02 a 06/09 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Propusemos aos estudantes um reconhecimento dos marcos legais dos DH e da EDH no Brasil e no mundo, bem como uma contextualização histórica, incentivando-os a construir um vínculo com as temáticas escolhidas para o “Debate Comunicativo” da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual.
8ª ETAPA 09 a 13/09 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa semana procuramos demonstrar a sintomática negativa que fenômenos da pós-verdade e das <i>fake-news</i> podem causar em experiências de debates, diminuindo-os e esvaziando-os de significado ao se desconsiderarem as “pretensões de validade”.
9ª ETAPA 16 a 20/09 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos a primeira semana da experiência do “debate comunicativo” com a temática da diversidade sexual
10ª ETAPA 23 a 27/09 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos a segunda semana da experiência do “debate comunicativo” com a temática da diversidade étnico-racial
11ª ETAPA 30/09 a 04/10	<ul style="list-style-type: none"> • Realizamos a terceira e última semana da experiência do “debate comunicativo” com a temática da diversidade religiosa
12ª ETAPA 07 a 11/10	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizamos a pesquisa com uma atividade em círculo em sala de aula, onde responderam um questionário de avaliação de resultados e também conversamos sobre suas impressões sobre a pesquisa para servir de base também para a avaliação dos resultados.

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos pais/responsáveis dos adolescentes/sujeitos dos 3º anos do Ensino Médio da **EMEFM LYRA RIBEIRO SANTOS**, unidade do Sistema Estadual de Ensino de GUARAPARI- ES, o projeto de pesquisa “**A racionalidade comunicativa como método de debate para Educação em Direitos Humanos no ensino-aprendizagem de Filosofia**”, de autoria do mestrando RAMANDO CARVALHO OLIVEIRA, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa tem por objetivo pesquisar a eficácia e aplicação de metodologia didática na disciplina de Filosofia em relação a implementação de metodologia didática de uma experiência de “Debate Comunicativo”, vinculado a uma EDH.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos adolescentes serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____, responsável pelo adolescente, _____,

da **EMEFM LYRA RIBEIRO SANTOS** autorizo sua participação no projeto de pesquisa “A racionalidade comunicativa como método de debate para Educação em Direitos Humanos no ensino-aprendizagem de Filosofia” de autoria do mestrando RAMANDO CARVALHO OLIEVIRA - Programa PROF - FILO - Universidade Federal do Espírito Santo, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

DA DIREÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos profissionais (sujeitos da pesquisa) da **EMEF LYRA RIBEIRO SANTOS**, unidade do Sistema Estadual de Ensino de GUARAPARI – ES, o projeto de pesquisa “**A racionalidade comunicativa como método de debate para Educação em Direitos Humanos no ensino-aprendizagem de Filosofia**”, de autoria do mestrando Ramando Carvalho Oliveira, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia - Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa tem por objetivo pesquisar a eficácia e aplicação de metodologia didática na disciplina de Filosofia em relação a implementação de metodologia didática de uma experiência de “Debate Comunicativo”, vinculado a uma EDH.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação dos adolescentes na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, caso seja necessário serão usados nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dado-resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

GUARAPARI- ES, _____ de _____ 2019.


Diretor: _____

Pedagogo (a): _____

PESQUISADOR/ MESTRANDO: RAMANDO CARVALHO OLIVEIRA – Cel. (27) 99800-0085/ e-mail: ramando_carvalho@hotmail.com


ORIENTADOR: Dr. MARCELO MARTINS BARREIRA. – Professor Efetivo do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo.


ANEXO 1 - LAYOUT DA PLATAFORMA EDUCACIONAL GOOGLECLASSROOM (SALA DE AULA VIRTUAL)


 **RAMANDO CARVALHO OLIVEIRA**
2 de jul

Pessoal, estou mandando os materiais que já passei em sala e enviei também um SLIDE sobre Direitos Humanos e uma cópia do Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos, além de um slide sobre Violações da Diversidade. Tudo isso como teoria do projeto "DEBATE EM FILOSOFIA COM BASE EM HABERMAS PARA A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS". Vou pedir para a próxima aula (08 e 10/07) um fichamento no caderno sobre Direitos Humanos e suas violações. VALOR: 10.0


 **Cinco pensadores para e...**
Vídeo

 **Direitos Humanos.pdf**
PDF

 **Filosofia - Jürgen Haber...**
Vídeo

 **PLANO NACIONAL EDUC...**
PDF

 **Violações da Diversidade...**
PDF

 **RAMANDO CARVALHO OLIVEIRA**
11 de ago

DEBATE 2
TEMA: RACISMO NO BRASIL: NATURALIZAÇÃO, RACISMO VELADO, O VIÉS INCONSCIENTE - A QUESTÃO DAS COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.
DINÂMICA: AQUÁRIO

 **Professor  alvo de ataq...**
<https://www.gazetaonline.co...>

 **Cotas raciais. O sistema ...**
[https://brasilecola.uol.com....](https://brasilecola.uol.com...)

 **Os discursos a favor das ...**
<https://vestibular.brasilecola...>

 **Os argumentos dos ...**
<https://vestibular.brasilecola...>

 **A corrida dos US\$ 100 - P...**
Vídeo do YouTube 3 minutos

ANEXO 2 - TEXTO 1

“PÓS- VERDADE E *FAKE- NEWS*”

“*Fake News*” em tradução literal significa *notícia falsa*. O uso corrente que essas palavras têm tido atualmente não é, porém, uma relação direta entre notícia falsa e mentira. Alguns intelectuais apontam que estamos sob o domínio do “**pós-verdade**”, isto é, um momento em que notícias falsas são difundidas – principalmente com o advento da internet – importando muito mais as crenças que se pretendeu solidificar do que a veracidade dos fatos em si. Eleita pelo dicionário Oxford (referência no papel de catalogar novos termos) como expressão do ano de 2016, o termo “pós-verdade” foi definido como “*relativo ou referente a circunstâncias nas quais os fatos objetivos tem menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais*”. De forma simplificada, a utilização dessa expressão se refere à diminuição do peso dado para a verdade factual e valorização das versões de um fato com objetivo de sustentar opiniões e ideologias.

Em linhas gerais, esta ideia já era discutida por Baudrillard quando ao analisar a sociedade pós-industrial apontava que as transformações ocorridas nesse período resultaram em um mundo onde há cada vez mais informação e menos sentido. A realidade não é mais simplesmente o que acontece, mas o que é capaz de ser simulado e reproduzido. A representação estaria, portanto, precedendo a realidade. Embora a discussão de Baudrillard já abra caminho para o entendimento do descolamento entre o real e o que é reproduzido, a expressão “pós verdade” conforme utilizada atualmente apareceu no ano de 1992 na revista “The Nation”, se projetando a partir de 2016 com a divulgação de “Fake News” em dois eventos de alcance mundial: eleição de Donald Trump para a presidência dos EUA e a saída do Reino Unido da União Européia (Brexit). Nestes dois episódios, a divulgação de notícias falsas podem ter sido decisivas para o resultado final das campanhas.

Cabe ressaltar que notícias falsas sempre existiram na história da humanidade mas há quatro causas que se relacionam e explicam esse novo fenômeno: Descentralização da informação trazida pelas novas tecnologias de comunicação; Ambiente de forte polarização política, que contribui para a difusão de notícias falsas para atingir o inimigo ideológico; Crise de confiança nas instituições tradicionais favorecendo a autonomia das pessoas na busca pelas informações; Fortalecimento de uma visão de mundo que relativiza a verdade resultado de mudanças socioeconômicas trazidas pela globalização que fragmentaram e flexibilizaram o modo de ver o mundo propiciando um pensamento mais individualista e imediatista.

Em um momento de queda em quatro grandes instituições: Empresas, Governos, ONG e Mídia, as pessoas estão mais propensas a ignorar informações que confirmam uma ideia com a qual não concordam, mostrando um desprezo pela verdade, ainda que baseado em fatos. O grande perigo existente na fluidez da veracidade dos fatos é que a verdade não precisa ser provada, apenas afirmada. A afirmação/manipulação dos fatos para atender a determinados objetivos e ideologias foi uma estratégia muito utilizada nos regimes totalitários e que está perigosamente ganhando terreno também entre os regimes ditos democráticos.

REFERÊNCIA:

POUBEL. Mayra. Pós-verdade e Fake-news. Guia do Estudante. Ed.26. 2º S 2017. Editora Abril. Disponível em: </https://www.infoescola.com/sociedade/fake-news/>. Acesso em: 06/09/2018.

TEXTO 2

“RELAÇÕES DE GÊNERO DA ESCOLA”

No livro organizado por Julio Groppa Aquino, intitulado “Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas” (1998), as pesquisadoras Cláudia Vianna e Sandra Ridenti explanam sobre as relações de gênero e escola, das diferenças ao preconceito, e revelam que, em nossas escolas, e nos estudos sobre educação, ainda é comum a utilização indistinta de termos aparentemente neutros, masculinos e femininos, sem nenhum critério definido. Observam também que, algumas vezes, o estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima, reproduz imagens e comportamentos e separa os indivíduos em categorias.

Entretanto, afirmam que as diferenças não devem ser necessariamente fontes de estereótipos. Mas quando ignoramos essas diferenças ou atribuímos a elas valores permanentes sem atentar para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido como masculino e feminino, corremos o risco de reforçar a desigualdade de gêneros.

Em nossa sociedade, por exemplo, as autoras apontam que a diferença entre homens e mulheres muitas vezes é hierarquizada, mantendo situações nas quais as mulheres tendem a ocupar um lugar inferior. Ou então, a diferença é utilizada como expressão de vitimização para favorecer interesses individuais. O problema do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aula e nos espaços escolares, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparecem até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares, afirmam.

Para as pesquisadoras, o ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento, ou quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e liderança. O mesmo pode ocorrer com os alunos quando estes não correspondem a um modelo masculino predeterminado. Contudo, a análise elucida o fato de que a escola também pode reproduzir novos valores e atitudes, além de estereótipos e preconceitos. Com isso, a escola não só recria em seu interior preconceitos de gênero como também prepara garotas / mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho, bem como estimula garotos / homens para assumir funções de provedores de cuidado.

REFERÊNCIA:

BRUINI. Eliane da Costa. Brasil Escola. *Relações de gênero da escola*. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/etica/relacoes-genero-escola.htm>. Acesso em: 22/04/2019.

TEXTO 3

A IDEOLOGIA DE GÊNERO

Nem tudo que é cultural é errado, mas precisamos discernir o que é real e o que é loucura.

Primeiramente, precisamos entender dois conceitos-chave para compreendermos o assunto a seguir. O primeiro é o que é “ideologia”. Essa palavra não significa um conjunto de ideias simplesmente como muitos pensam. Ideologia significa um conjunto de ideias falsas ou verdadeiras (podem conter as duas juntas), a serviço de interesses religiosos, políticos, econômicos e, hoje, também os interesses sexuais. O outro conceito que precisamos entender bem é o de sofisma. Um sofisma é uma ideia falsa que parece ser verdadeira, um argumento que transforma uma mentira em algo com aparência de verdade. Com esses dois conceitos apreendidos, podemos esclarecer o tema abordado nesse artigo.

Ideologia de gênero é uma “ideologia” que atende a interesses políticos e sexuais de determinados grupos, que ensina, nas escolas, para crianças, adolescentes e adultos, que o gênero (o sexo da pessoa) é algo construído pela sociedade e pela cultura, as quais eles acusam de patriarcal, machista e preconceituosa. Ou seja, ninguém nasce homem ou mulher, mas pode escolher o que quer ser. Pois comportamentos e definições do ser homem ou mulher não são coisas dadas pela natureza e pela biologia, mas pela cultura e pela sociedade, segundo a ideologia de gênero. Bem, vamos aqui fazer o discernimento necessário: existem verdades e mentiras nesses argumentos. Primeiro vamos colocar as verdades:

Realmente, alguns comportamentos são culturais, por exemplo, as cores, alguns aspectos dos papéis masculino e feminino que não envolvem as questões biológicas obrigatoriamente, o machismo que colocou a mulher fora da sociedade por muitos séculos etc. No entanto, precisamos entender, em primeiro lugar, que a cultura não é algo que deve ser desprezado, pois indica normas de comportamentos e papéis que organizam uma sociedade e estruturam as pessoas psicologicamente, um exemplo disso é que uma cultura que se desmorona como de algumas tribos indígenas no Brasil, desmorona também o psiquismo dos seus membros. Então, nem tudo que é cultural é errado, muito ao contrário, o cultural pode ser estruturante e saudável para a sobrevivência de uma sociedade, de uma tribo ou de uma comunidade.

Em segundo lugar, os papéis (muitas vezes realçados pelos brinquedos infantis, pelas cores etc) são de extrema importância para o psiquismo saudável, para que a pessoa possa construir sua identidade, inclusive a sexual. A ideologia de gênero quer incutir na nossa mente que esses papéis são apenas criações culturais machistas e patriarcais para a dominação do homem sobre as mulheres. Mas será que um homem pode exercer o papel de mãe? Será que uma mulher pode ter a mesma força física de um homem de forma natural, sem nenhum recurso externo como hormônios masculinos? Será que um homem que nasce homem poderá mesmo ser mulher um dia? Um dia, ouvi, na homilia de um padre da Canção Nova, uma fala muito interessante: um homem que troca de sexo, colocando útero e seios, sempre será um homem com útero e seios, nunca uma mulher. Mas a ideologia de gênero deseja incutir essa falta de realidade em nossa cabeça, dizendo que podemos ser o que quisermos e que é natural nascer homem e passar a ser mulher por causa da opção sexual. Sendo que as crianças e os adolescentes poderão, ingenuamente, crer nisso.

Temos de entender que existem os aspectos biológicos que não podem ser negados, eles são reais e dados. Loucura são as vezes que escapamos da realidade para fazer de nossas fantasias, alucinações e delírios

uma realidade. Hoje, vivemos a loucura, em que as pessoas fazem de seus delírios uma realidade e ainda querem impô-las aos outros por meio de leis. Podemos respeitar a todos, não os discriminar, nunca ser violentos ou fazer acepção de pessoas, pois Jesus Cristo jamais faria isso. Mas vamos discernir bem o que é loucura e o que é real.

REFERÊNCIA:

BACARJI. Arlene Denise. Canção Nova. Disponível em: <https://formacao.cancaonova.com/atualidade/ideologiadegenero/a-ideologia-de-genero/> Acesso em: 23/04/2019.

TEXTO 4

“DIVERSIDADE”

Ensinar a importância do respeito que se deve ter com as diferenças dos colegas no ambiente escolar é de fundamental importância, esse ensino deve ser aplicado desde os primeiros anos de escolaridade. Em primeiro lugar, convém explicar a complexibilidade do termo preconceito, considerado como um ato pensado, elaborado e praticado não só pelos adultos, mas também no meio infantil, visto que nem mesmo as crianças estão excluídas das inúmeras formas de discriminação. Sendo assim, é de extrema importância que seja eliminado o preconceito desde os primeiros anos da Educação Infantil. É fundamental que, desde o início, a hipocrisia seja deixada de lado na afirmação de que todos somos iguais, mesmo porque se todos realmente fossem iguais não haveria preconceito. É a partir das diferenças que surgem os preconceitos.

É notório que muitas escolas são reprodutoras da própria discriminação e que não desenvolvem, nem se quer tem interesse em buscar, propostas pedagógicas para se contrapor em relação às questões apresentadas.

O ideal é que o educador, antes de trabalhar o assunto em questão na sua sala de aula, deixe bem claro para o seu alunado três conceitos fundamentais, são eles:

- Preconceito: julgamento ou ideia preconcebida, a respeito de uma pessoa ou de um povo.
- Discriminação: quando os preconceitos são exteriorizados em atitudes ou ações que invadem os direitos das pessoas, utilizando como referência critérios injustos (idade, religião, sexo, raça, etc.)
- Racismo: superioridade de certa raça humana em relação às demais, características intelectuais ou morais por se considerar superior a alguém. O ideal é que todo educador tenha em mente a importância de propiciar ao seu aluno um ambiente que priorize e estimule o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos que se preocupam com os outros, possuindo o espírito de coletividade.

REFERÊNCIA:

CRISTINE. Elen. MUNDO EDUCAÇÃO. *Diversidade*. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/diversidade.htm> Acesso em: 25/04/2019.

TEXTO 5

“INTOLERÂNCIA RELIGIOSA”

Intolerância religiosa é uma forma de violência, física ou simbólica, que tem por objetivo a negação e a supressão de uma religião em detrimento de outra. Ou seja, é um caso de preconceito associado a algum tipo de violência em que se pretende negar a existência de religiões específicas. No Brasil, as religiões afro-brasileiras são o exemplo de religiões que sofrem com a intolerância religiosa. Pode, ainda, estar relacionada a diferentes processos sociais, para além da própria religiosidade, como colonização, preconceito étnico-racial, hegemonias, discriminação de gênero etc.

A relação com outros preconceitos é evidenciada pois, a religião é um dos aspectos culturais de um povo. E traz em si uma interpretação sobre o mundo, a vida, as relações sociais. Uma religião pode discriminar a outra para além das questões de diferentes divindades, por exemplo por como as pessoas se comportam ou se relacionam com temas sociais. A intolerância religiosa vem de movimentos hegemônicos. Essa hegemonia significa a busca de tornar-se a única visão de mundo possível, acabando com as expressões contrárias. O termo surge em debates sobre a pluralidade de direitos, pois se entende que todas as pessoas tenham direito a ter sua cultura e etnia respeitadas, consequentemente também às diferentes religiões.

No entanto, as ações de intolerância religiosa, que podem ser a difamação, a demonização, a exclusão social, a destruição de templos, propriedades, símbolos etc. é presente na humanidade há bastante tempo. Pois existem diversas religiões que se percebem um caminho único, tanto no ocidente como no oriente. Percebe-se isso, por exemplo, na colonização portuguesa no Brasil com relação às religiões indígenas. Estes só seriam considerados com alma, que é um atributo da pessoa humana, se professassem a fé do Estado português. Para os colonizadores isso não era considerado intolerância religiosa, e sim, salvação da alma dos “selvagens”.

Atualmente, muitas religiões se veem nesta mesma situação. Seu confronto com as demais é parte de sua crença de que há apenas um caminho correto.

De modo que impedi-los de expressarem tal crença comprometeria, por certo, a sua liberdade religiosa. O problema é que ao exercer-la livremente nos mais diversos meios de comunicação e espaços públicos e, muitas vezes, de modo abertamente hostil, esses religiosos protagonizam atos explícitos de “violência simbólica”, que estigmatizam, desqualificam e rebaixam moralmente os adeptos dos cultos afro-brasileiros [e outros], bem como suas crenças e práticas religiosas. (ORO, 2007, p.126). Apesar da estratégia de salvação continuar sendo a justificativa, nas legislações brasileiras e nos Direitos Humanos isto é considerado crime de violação de direitos. O entendimento de que apenas a própria religião salva só pode ser usado dentro da mesma e não para agredir outras pessoas e culturas. A Lei nº 9459/1997 altera a Lei 7716/1989, legislando sobre crimes de preconceito ou discriminação.

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 1997). A ideia de liberdade religiosa e de Estado laico se complementam na discussão da intolerância religiosa, pois é o Estado, dentro dos direitos civis, que vai definir os atos de violência e intolerância. O Estado laico é aquele que não professa uma crença para si. A

liberdade religiosa se baseia nos direitos civis, ou seja, relativos ao indivíduo, e nos Direitos Humanos para garantir que não haja discriminações de nenhum tipo entre os seres humanos.

No Brasil, em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas. Em termos mais concretos: rompe-se com o arranjo que oficializava e mantinha a Igreja Católica; o ensino é declarado leigo, os registros civis deixam de ser eclesiásticos, o casamento torna-se civil, os cemitérios são secularizados; ao mesmo tempo, incorporam-se os princípios da liberdade religiosa e da igualdade dos grupos confessionais, o que daria legitimidade ao pluralismo espiritual. Note-se que estamos no final do século XIX e a amplitude desse projeto de laicização coloca o Brasil ao lado, e mesmo à frente, de outros países igualmente comprometidos com aqueles princípios. (GUIMBELI, 2008). O ambiente democrático e plural das sociedades contemporâneas leva ao debate e a convivência entre grupos distintos. Não é considerada intolerância religiosa o debate saudável e respeitoso, e sim, quando em debate se procura diminuir, ridicularizar, ofender, blasfemar, satirizar etc as práticas religiosas. A crítica a práticas religiosas é permitida seguindo a mesma linha.

A liberdade religiosa, como se sabe, pressupõe as liberdades de culto, de crença, de pensamento, de consciente e de expressão, liberdades que são essenciais para o funcionamento da democracia. Apesar disso, o exercício dessas liberdades, mesmo que restrito e regulado pelo aparato jurídico-político, pode acarretar a irrupção de lutas culturais e até de conflitos religiosos. Isto é, o contexto democrático de liberdade, tolerância e pluralismo religioso não resulta automaticamente numa coexistência harmônica (o que supõe uma concepção bastante ingênua de democracia) entre as diferentes religiões presentes num determinado território. Pressupõe, antes, a ocorrência de disputas, antagonismos, conflitos e competição entre grupos religiosos, mas, decerto, com a expectativa de que sucedam majoritariamente dentro dos limites da lei e da razoabilidade. (ORO, 2007, p.125).

É importante notar que intolerância religiosa e discriminação são diferentes para alguns autores da Antropologia. Intolerância se refere a atos de não tolerar a existência de diferentes discursos religiosos; a discriminação convive com as liberdades religiosas, mas significa tratar as religiões de forma diferente, concedendo benefícios a umas, excluindo ou marginalizando outras. [...] constitui discriminação porque se baseia na concessão de tratamento desigual a um grupo religioso em detrimento dos demais. Tais atos de discriminação estatal põem em questão, evidentemente, qualquer afirmação ou suposição sobre a neutralidade e imparcialidade do Estado brasileiro em matéria religiosa. (ORO, 2007, p.124)

Assim, intolerância religiosa é uma ação de preconceito contra uma religião específica de forma hegemônica e a fim de que a mesma, que se apresenta como oposição à primeira, seja erradicada. É considerada crime na legislação brasileira e é uma violação dos direitos humanos. Difere-se da discriminação por não aceitar a liberdade religiosa e a manifestação plural dos diferentes cultos. Pode ser exercida por meio de violência física, material ou simbólica

REFERÊNCIA:

NETTO, Letícia Rodrigues. *“Intolerância Religiosa”*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociologia/intolerancia-religiosa>> Acesso em: 26/04/2019.

ANEXO 3 - Matéria divulgada no Portal da Secretaria de Educação do Espírito Santo sobre a pesquisa

SEDU

Secretaria da Educação

FAMES Ouvidoria Portal de Serviços

Página Principal

Institucional ▾

Contatos ▾

Legislações e Publicações ▾

Licitações ▾

Programas ▾

Comunidade ▾

Estudante e Família ▾

Servidores ▾

Avaliações ▾

Acesso à Informação ▾

23/09/2019 16h06

Projeto em escola de Guarapari debate diversidade sociocultural

[Compartilhar 39](#)
[Tweetar](#)
[Compartilhar](#)
[Imprimir](#)



O objetivo é trabalhar a construção do discurso justo, digno e democrático para todos.

Através do debate e do diálogo construtivo a respeito da diversidade étnico-racial, religiosa e sexual, o professor de Filosofia, Ramando Carvalho, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Lyra Ribeiro Santos, em Guarapari, vem trabalhando a 'Racionalidade Comunicativa', teoria do autor alemão Jürgen Habermas, para criar nos alunos a consciência justa a respeito do próximo.

 Sedu ES

[Curtir Página](#) 115 mil curtidas

Fonte: SEDU/ 2019