



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
FILOSOFIA/UFPR/UNIMONTES**



FABIANA SOARES DA CRUZ LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
DE JÜRGEN HABERMAS**

**MONTES CLAROS – MG
Novembro/2021**

FABIANA SOARES DA CRUZ LIMA

**O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO
DE JÜRGEN HABERMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia-Prof-Filo, Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES como requisito para a obtenção do título de mestra.

Orientador: Prof. Dr. Ildenilson Meireles
Área de concentração: Ensino de Filosofia
Linha de pesquisa: Prática de Ensino de Filosofia

MONTES CLAROS – MG
Novembro/2021

TERMO DE APROVAÇÃO

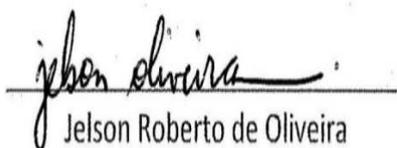
NOME: Fabiana Soares da Cruz Lima

TÍTULO: O Ensino de Filosofia a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas

Dissertação aprovada como requisito parcial para fins de aquisição do título de Mestra em Filosofia do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia PROF-FILO/ NÚCLEO UNIMONTES pela seguinte banca examinadora:



Orientador: Prof. Dr. Ildenilson Meireles Barbosa (PPGMPF - Unimontes)



Jelson Roberto de Oliveira

Examinador externo: Prof. Dr. Jelson Roberto de Oliveira (PPGF/PUCPR)



Examinador interno: Profa. Dra. Alice Parrela Medrado (PPGMPF/Unimontes)

Montes Claros, 30 de setembro de 2021.



Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim
Coordenador PROF-FILO/UNIMONTES

FICHA CATALOGRÁFICA

Marx analisou o significado do trabalho assalariado: a adaptação de um domínio de ação aos imperativos de um sistema regido pelo valor de troca e pelo Direito. Hoje em dia, as formas de vida fecharam-se cada vez mais em sistemas autônomos, sob iniciativas das organizações administrativas e econômicas. Os antigos modos de integração social, que passavam pelos valores, pelas normas e por um acordo obtido na comunicação vem desaparecendo. Quase todas as relações sociais são codificadas juridicamente: relações entre pais e filhos, professores e alunos, entre os vizinhos. Essas reformas às vezes corrigem relações arcaicas de dominação, mas também provocam um enfraquecimento burocrático da comunicação. Os esquemas da racionalidade econômica e administrativa invadem os domínios tradicionalmente reservados à espontaneidade moral ou estética. É isso que eu chamo de 'colonização do mundo vivido' (HABERMAS,1990, p. 204-205).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que sempre me guiou em todos os momentos da minha vida.

Agradeço aos meus pais, irmãs, esposo e filhos, pelo apoio e compreensão.

Agradeço ao meu orientador Ildenilson, por todas as contribuições e incentivo.

Agradeço ao IFNMG – Campus Arinos, pelo afastamento concedido para que eu pudesse realizar este sonho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuições dos processos de reprodução para os componentes estruturais	27
Quadro 2 – Manifestações de crise e distúrbios da reprodução cultural.....	31
Quadro 3 – Funções de Reprodução	33

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEEDPR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica que possa auxiliar na melhoria da comunicação, interação e emancipação dos estudantes nas aulas de Filosofia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Arinos, tendo como base teórica a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, relacionando intersubjetividade, educação e emancipação na perspectiva da racionalidade comunicativa. A metodologia desta pesquisa é de natureza básica; no que se refere aos objetivos, é explicativa, pois visa compreender como ocorrem as relações intersubjetivas nas aulas de filosofia, diagnosticar as dificuldades e propor soluções. Quanto ao procedimento técnico a ser utilizado, trata-se de pesquisa bibliográfica, devido ao suporte teórico dos dois volumes da *Teoria do Agir Comunicativo* e demais obras de Jürgen Habermas e comentadores. Em relação ao método, é o da pesquisa ação, pois tem como objetivo contribuir para a resolução de um problema relativo a uma realidade de sala de aula, especificamente nas aulas de Filosofia. A proposta elaborada por Habermas de uma racionalidade comunicativa permite pensar a educação e possibilita a criação de uma cultura emancipatória, levando à “descolonização” do ensino de Filosofia. Por meio do agir comunicativo, é possível o entendimento mútuo, o fortalecimento das práticas de comunicação e o desenvolvimento do processo de formação e emancipação dos sujeitos envolvidos. Devido à pandemia, houve mudança na proposta, que inicialmente seria o desenvolvimento de um projeto de intervenção presencial junto aos estudantes. No entanto, por conta da necessidade do distanciamento social, este trabalho pretende extrair da perspectiva de Habermas uma proposta de « descolonização do ensino de Filosofia », por meio de estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Tornando-os mais aptos para participarem de forma ativa e ética não só nas aulas de Filosofia, como também nos processos discursivos e deliberativos que ocorrem no âmbito escolar e no seu entorno social e político.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Agir Comunicativo. Descolonização. Intersubjetividade. Mundo da vida.

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo presentar una propuesta metodológica que pueda ayudar a mejorar la comunicación, la interacción y la emancipación de los estudiantes en las clases de Filosofía de la Escuela Secundaria Integrada del Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Arinos, teniendo como base teórica la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, relacionando intersubjetividad, educación y emancipación en la perspectiva de la racionalidad comunicativa. La metodología de esta investigación es de carácter básico; en lo que se refiere a los objetivos, es explicativa, pues pretende comprender cómo se producen las relaciones intersubjetivas en las clases de filosofía, diagnosticar las dificultades y proponer soluciones. En cuanto al procedimiento técnico a utilizar, se trata de una investigación bibliográfica, debido al apoyo teórico de los dos volúmenes de la *Teoría de la Acción Comunicativa* y otras obras de Jürgen Habermas y comentaristas. En relación con el método, es el de la investigación-acción, ya que su objetivo es contribuir a la resolución de un problema relacionado con una realidad del aula, concretamente en las clases de Filosofía. La propuesta elaborada por Habermas de una racionalidad comunicativa permite pensar la educación y posibilita la creación de una cultura emancipadora, lo que lleva a la "descolonización" de la enseñanza de la Filosofía. A través de la acción comunicativa es posible el entendimiento mutuo, el fortalecimiento de las prácticas comunicativas y el desarrollo del proceso de formación y emancipación de los sujetos involucrados. Debido a la pandemia, hubo un cambio en la propuesta, que inicialmente habría sido el desarrollo de un proyecto de intervención presencial con los estudiantes. Sin embargo, debido a la necesidad de distanciamiento social, este trabajo pretende extraer de la perspectiva de Habermas una propuesta de "descolonización de la enseñanza de la Filosofía", mediante estrategias docentes que promuevan el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Les hará más capaces de participar de forma activa y ética no sólo en las clases de Filosofía, sino también en los procesos discursivos y deliberativos que tienen lugar en el ámbito escolar y en su entorno social y político.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía. Acción comunicativa. La descolonización. Intersubjetividad. El mundo de la vida.

ABSTRACT

The present dissertation aims to present a methodological proposal that can help to improve the communication, interaction and emancipation of students in Philosophy classes of the Integrated High School of the Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Arinos, having as theoretical basis the Theory of Communicative Action of Jürgen Habermas, relating intersubjectivity, education and emancipation in the perspective of communicative rationality. The methodology of this research is basic in nature; as to the objectives, it is explanatory, since it aims to understand how intersubjective relationships occur in philosophy classes, to diagnose the difficulties and propose solutions. As for the technical procedure to be used, it is a bibliographical research, due to the theoretical support of the two volumes of the *Theory of Communicative Action* and other works by Jürgen Habermas and commentators. In relation to the method, it is that of action research, because its objective is to contribute to the resolution of a problem related to a classroom reality, specifically in Philosophy classes. The proposal elaborated by Habermas of a communicative rationality allows us to think about education and enables the creation of an emancipatory culture, leading to the "decolonization" of Philosophy teaching. Through communicative action, mutual understanding, the strengthening of communication practices, and the development of the formation and emancipation process of the subjects involved are possible. Due to the pandemic, there was a change in the proposal, which initially was to develop a face-to-face intervention project with the students. However, because of the need for social distance, this work intends to extract from Habermas's perspective a proposal for the "decolonization of Philosophy teaching", through teaching strategies that promote the development of students' linguistic competence. Making them more able to participate in an active and ethical way not only in the Philosophy classes, but also in the discursive and deliberative processes that take place in the school environment and in their social and political surroundings.

Keywords: Philosophy Teaching. Communicative Acting. Decolonization. Intersubjectivity. World of Life.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LINGUAGEM, INTERSUBJETIVIDADE E AGIR COMUNICATIVO	15
1.1 A linguagem como forma de ação social.....	15
1.2. A Teoria dos Atos de Fala de Jonh Langshaw Austin	17
1.3. A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas	21
2 ENSINO DE FILOSOFIA E RAZÃO COMUNICATIVA	35
2.1 Colonização do ensino de Filosofia no Brasil	35
2.2 Pierre Bourdieu e a educação	42
2.3 Descolonização do ensino de Filosofia a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, o mundo presencia uma série de crises no âmbito social, econômico, político, e, principalmente, na saúde. A pandemia do novo Coronavírus trouxe consequências desastrosas para toda a humanidade, afetando a vida das pessoas em todos os sentidos. No Brasil, a falta de planejamento do Governo Federal, somado à dificuldade de implementação do distanciamento social, decorrente da excessiva preocupação com a economia, em detrimento da vida humana, ceifou milhares de vidas.

As mudanças provocadas pela pandemia nas relações intersubjetivas, seja em casa, no trabalho, nos estudos e na vida social, têm provocado danos na saúde física e mental das pessoas. Pesquisas mostram o aumento significativo nos quadros de depressão e ansiedade, que, consequentemente, impacta negativamente em todos os aspectos da convivência humana, neste ponto, destacamos as pesquisas publicadas pelo Instituto de Ciências Integradas – INI. Conselho Federal de Enfermagem – Cofen¹.

Essas transformações e conflitos que vêm permeando a sociedade atualmente acabam atingindo a escola, mais especificamente a sala de aula. Nesse contexto, o ensino remoto tem sido a alternativa neste momento de distanciamento social. Não tem sido fácil para estudantes, professores e pais o novo formato com aulas online, ensino híbrido, trabalho em casa etc. Cabe ressaltar que a presente dissertação não pretende abordar a temática no âmbito do ensino remoto. Devido à pandemia, houve mudança na proposta, que inicialmente seria a aplicação presencial de um projeto de intervenção junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Arinos.

No campo educacional, é sabido que as relações entre professores e estudantes e estes entre si são bastante complexas. A sala de aula caracteriza-se como um espaço de interação entre pessoas, cada qual com sua forma própria de percepção e de conhecimento da realidade, tornando-a um ambiente bastante propício para o surgimento de conflitos.

O anseio em pesquisar o ensino de Filosofia no contexto da sala de aula vem desde o início da experiência profissional desta professora e pesquisadora, que começou a lecionar Filosofia no Ensino Médio em 2009, numa escola pública da cidade de Espinosa/MG.

¹ Instituto de Ciências Integradas – INI. Conselho Federal de Enfermagem – Cofen. *Upjohn Institute for Employment Research*. Guia de saúde mental pós-pandemia no Brasil. Biblioteca Virtual (*On-line*). 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Zy5nPF>. Acesso em: 2 out. 2021.

Oportunidade em que essa disciplina havia voltado a fazer parte do currículo do Ensino Médio, dando prosseguimento no IFNMG – Campus Arinos, a partir de 2016 até o presente momento.

A vivência docente proporciona uma série de experiências ao educador. Uma que sempre chamou a atenção desta professora, diz respeito às relações intersubjetivas nas turmas dos primeiros anos do Ensino Médio. Nota-se que muitos estudantes, ao ingressarem no mesmo, trazem consigo inúmeras dificuldades, não só referentes às questões que há muito são discutidas, como defasagem na aprendizagem; bem como nos campos da interação e comunicação.

Essas dificuldades tornam-se mais nítidas durante a realização de atividades, como debate, correção de exercícios, socialização de pesquisa, apresentação de seminário, discussão para tomada de decisões, e também nas participações dos estudantes nas aulas dialogadas e expositivas. A maioria dos discentes dos primeiros anos do Ensino Médio demonstram muita imaturidade, insegurança e inconsequência nas falas e ações, ocasionando, muitas vezes, desentendimentos, dispersão, desinteresse, e, conseqüentemente, prejuízos na aprendizagem e enfraquecimento das relações intersubjetivas.

Diante do exposto, tem-se a necessidade de uma pesquisa acerca das dificuldades nas relações intersubjetivas dos estudantes nas aulas de Filosofia no Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Arinos, e o reflexo dessas relações no seu entorno escolar, social e político, e como melhorá-las por meio do ensino de Filosofia.

Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica que possa auxiliar na melhoria da comunicação, interação e emancipação humanas, tendo como base teórica a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, relacionando intersubjetividade, educação e emancipação na perspectiva da racionalidade comunicativa.

A metodologia desta pesquisa será de natureza básica, visto que a presente dissertação pretende contribuir com as aulas de Filosofia no Ensino Médio Integrado do IFNMG-Campus Arinos, por meio de um estudo embasado na Teoria do Agir Comunicativo habermasiano. No que se refere aos objetivos, esta pesquisa é explicativa, pois visa compreender como ocorrem as relações intersubjetivas nas aulas de filosofia, diagnosticar as dificuldades e propor soluções. Quanto ao procedimento técnico a ser utilizado, trata-se de pesquisa bibliográfica, devido ao suporte teórico dos dois volumes da *Teoria do Agir Comunicativo* e demais obras de Jürgen Habermas e comentadores. Em relação ao método, é o da pesquisa ação, pois tem como objetivo contribuir para a resolução de um problema relativo a uma realidade de sala de aula, especificamente nas aulas de Filosofia.

Habermas pode ser considerado um dos maiores filósofos da segunda metade do século XX e início do século XXI. Sua contribuição atinge várias áreas do conhecimento, como Sociologia, Direito, Política, Epistemologia e Ética. Não escreveu uma obra sobre educação ou ensino de Filosofia, mas deixou uma proposta que pode contribuir muito para a prática do ensino de Filosofia, como instrumental teórico articulado às exigências contemporâneas da sala de aula, como é o propósito demonstrar nesta dissertação.

Habermas defende uma ética baseada no diálogo entre sujeitos livres numa situação de equidade e igualdade, visando recuperar as dimensões da interação e emancipação humanas. Por meio da ação comunicativa, é possível o entendimento mútuo, o fortalecimento das práticas de comunicação e o desenvolvimento do processo de formação/emancipação dos sujeitos envolvidos, permitindo assim, a construção de identidade a partir da percepção e do reconhecimento do outro. Segundo Habermas (2004, p. 96), “[...] o agir comunicativo permite o entrelaçamento de individuação e socialização”.

A trajetória do primeiro capítulo se inicia pela descoberta da linguagem como forma de ação social, passando brevemente pela virada pragmática sugerida pelo Segundo Wittgenstein, depois pela Teoria dos Atos de Fala de Austin que exerceu forte influência na elaboração da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, abordando aspectos relacionados à linguagem, intersubjetividade e agir comunicativo, bem como as possíveis soluções para as questões no campo da intersubjetividade vivenciadas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado nas aulas de Filosofia no IFNMG – Campus Arinos.

O segundo capítulo versa sobre a tese da “colonização” do ensino de Filosofia no Brasil, passando por uma rápida contextualização histórica da presença e/ou ausência e da importância dessa disciplina de forma regular e contínua no currículo do Ensino Médio. Trazendo como contribuição a essa discussão específica, segue um tópico de articulação com o pensamento de Pierre Bourdieu acerca da educação. Trata também da necessidade do professor em fazer uso cada vez mais de métodos ativos e dialogais, uma vez que o diálogo constitui ferramenta indispensável para o ensino de Filosofia e para a mediação/resolução de conflitos.

Por fim, apresenta como a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, combinada com práticas pedagógicas dinâmicas, reflexivas e dialógicas podem contribuir para uma “descolonização” do ensino de Filosofia, levando os estudantes a uma melhora da competência comunicativa, e, conseqüentemente, tornando-os mais aptos para enfrentarem os desafios que podem surgir nas relações intersubjetivas dentro da sala de aula e na sociedade como um todo.

1 LINGUAGEM, INTERSUBJETIVIDADE E AGIR COMUNICATIVO

1.1 A linguagem como forma de ação social

Contextualizar a descoberta da linguagem como forma de ação social constitui fator de suma importância para se entender o pensamento e a contribuição da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas na análise e solução de problemas relacionados à prática de ensino de Filosofia, especificamente, nos quesitos comunicação e interação dos estudantes.

A linguagem permeia toda a vida humana, fazendo-se presente em todos os momentos e processos vivenciados pelos sujeitos, seja de forma verbal ou não-verbal. Ela não é simplesmente um canal de comunicação, mas também uma forma de ordenamento do mundo, possibilitando aos indivíduos meios de atuação mais efetivos na realidade. Devido a sua importância, a filosofia também se ocupou do tema da linguagem, sendo a filosofia analítica um exemplo.

A filosofia analítica surgiu no século XIX na Áustria, depois repercutiu na Alemanha e Inglaterra, estendendo-se no século XX para os Estados Unidos. Sendo, portanto, considerada uma corrente filosófica contemporânea. A preocupação principal dos filósofos analíticos era estudar e analisar logicamente a linguagem, ou seja, indagar sobre o problema dos significados das palavras.

Segundo Abbagnano (2014, p. 718), a atenção dada à linguagem sempre foi uma constante na filosofia analítica, que há muito tempo vem considerando que as questões filosóficas podem ser solucionadas ampliando-se os estudos acerca da linguagem.

Ao contrário da Escola Analítica de Cambridge, que se interessa pela análise lógica da linguagem e pela fundamentação da matemática seguindo a tradição empirista da Inglaterra, Austin estudou as letras e é considerado como um dos principais representantes da tradição analítica da Escola de Oxford, sobretudo na análise da linguagem ordinária.

Jonh Langshaw Austin nasceu em 1911 na cidade de Lancaster, localizada no condado de Lancashire, noroeste da Inglaterra. Em 1933 foi para Oxford estudar e lecionar filosofia, passando a maior parte de sua vida. Morreu em Oxford no ano de 1960. Ele proferiu doze conferências na Universidade de Harvard em 1955, baseadas nas aulas ministradas em Oxford. Essas conferências foram publicadas postumamente com o título de *How to do Things with*

Words (Quando dizer é fazer) em 1990.

Juntamente com o Wittgenstein das *Investigações Filosóficas*, Austin é um dos responsáveis pela valorização da análise da linguagem a partir do uso concreto dos termos e expressões em seus contextos habituais de fala. Segundo Oliveira (1996, p. 165), “[...] a tese de Austin é fundamentalmente a de Wittgenstein, ou seja, a linguagem é essencialmente uma ação: linguagem e sociabilidade imbricam-se de tal forma que a linguagem forma o horizonte a partir de onde os indivíduos exprimem a realidade”.

O Segundo Wittgenstein² inaugurou uma nova perspectiva de trabalho, passando a considerar o próprio uso das palavras como critério decisivo para a determinação do sentido das expressões, ou seja, o aparecimento dessas palavras nos diferentes jogos de linguagem, que são a expressão das diferentes formas de vida. Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser vista como uma espécie de ação social, ou seja, torna-se imprescindível que o emprego da linguagem esteja atrelado às atividades práticas, não linguísticas. No livro *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1999, p. 30, grifo do autor) diz: “Chamarei também de ‘jogos de linguagem’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”.

Desse modo, o discurso só adquire sentido se encaixado numa situação, na qual inúmeros sujeitos agem e falam uns com os outros. A filosofia falha ao considerar as enunciações de modo abstrato, ou seja, tirando-as do jogo de linguagem no qual elas se inserem. Portanto, um discurso que não está situado num jogo de linguagem é uma abstração, deixando de ser realmente um discurso, um acontecimento. O Segundo Wittgenstein ressalta, ainda, estágios, os quais inspiram considerável parte da vida dos falantes de uma língua:

O termo ‘jogo de linguagem’ deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:

- Comandar, e agir segundo comandos
- Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas
- Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho)
- Relatar um acontecimento
- Conjeturar sobre o acontecimento
- Expor uma hipótese e prová-la
- Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas
- Inventar uma história; ler
- Representar teatro
- Cantar uma cantiga de roda

² Ludwig Wittgenstein foi um grande filósofo austríaco que viveu no período de 1889 a 1951. Em 1921 publica a obra *Tratado Lógico-Filosófico*, que posteriormente o definiria como – o Primeiro Wittgenstein. Enquanto o seu livro *Investigações Filosóficas* e demais obras o levou a ser conhecido como – o Segundo Wittgenstein, devido à mudança de perspectiva em relação à análise da linguagem feita na primeira obra.

- Resolver enigmas
- Fazer uma anedota; contar
- Resolver um exemplo de cálculo aplicado
- Traduzir de uma língua para outra
- Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35-36).

É interessante comparar a multiplicidade das ferramentas da linguagem e seus modos de emprego, a multiplicidade das espécies de palavras e frases com que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem. E também o autor do “*Tractatus Logico-philosophicus*” (WITTGENSTEIN, 1999, p. 36).

A meta da escola de Oxford era esclarecer a questão do que significa dizer ser o uso que determina o sentido das palavras. Austin foi quem iniciou esse trabalho de esclarecimento do fenômeno linguístico, articulando uma teoria da estrutura da linguagem a partir do exame do uso cotidiano dos termos. Portanto, ele inicia o seu trabalho pela linguagem comum, visto que acredita que não se pode captar a estrutura da linguagem humana prescindindo do contexto em que os sujeitos interagem simbolicamente.

O resultado mais elaborado de Austin foi a Teoria dos Atos de Fala, que influenciou decisivamente a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

1.2. A Teoria dos Atos de Fala de Jonh Langshaw Austin

Iniciando pela ideia de que a função da linguagem não é puramente descrever reflexivamente o mundo, mas comunicar e realizar atos, Austin, em sua Teoria dos Performativos (exposta nas sete primeiras conferências proferidas em Harvard em 1955), apresenta uma distinção entre enunciados constatativos – aqueles usados para dizer alguma coisa, ou com os quais constatamos algo, como descrever um fato, dar uma informação, relatar um episódio etc., e que são caracterizados por serem verdadeiros ou falsos; e enunciados performativos – que são aqueles por intermédios dos quais realizamos ações, como as de pedir, batizar, prometer, advertir, absolver, ironizar etc.

A característica epistemológica mais relevante dos enunciados performativos é a de que, embora esses não possam ser caracterizados como verdadeiros ou falsos, podem ser, na terminologia de Austin, felizes (bem sucedidos) ou infelizes (malogrados). Um exemplo disso é o ato de prometer, que será infeliz se aquele que promete o faz sem a intenção de realizar o que prometeu. Assim, o que foi enunciado e a ação são indissociáveis, visto que o ato de prometer implica um compromisso assumido.

Segundo Austin, em sua obra *Outras Mentes*, escrita em 1946

Quando digo ‘eu prometo’, dou um passo decisivo: não apenas enunciei minha intenção, mas usando esta fórmula (cumprindo um ritual), eu me comprometi com os outros e arrisquei minha reputação de uma nova maneira. Analogamente, dizer ‘eu sei’ é dar outro passo decisivo. [...] Quando digo ‘eu sei’ dou minha palavra aos outros: dou aos outros minha autorização para dizer que ‘S é P’ (AUSTIN, 1989, p. 36, grifos do autor).

Posteriormente, Austin reconhece a dimensão performativa que existe nos constatativos, em outras palavras, todos os usos da linguagem são modos de agir. Relatos, descrições, constatações, são também atos, cuja efetivação é atribuída ao falante de modo análogo aos performativos, pois, mesmo quando relatamos que “ele prometeu” estamos praticando a ação de afirmar algo.

Austin, ao perceber que os proferimentos constatativos contém aspectos performativos e vice-versa, resolve abandonar a distinção entre performativo e constatativo. Diante dessa perspectiva, ele refaz a sua proposta de sistematização dos atos de fala, que passam a ser divididos em três categorias: ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário.

A Teoria dos Atos de Fala, que se encontra exposta a partir da oitava conferência, proposta por Austin em substituição à Teoria dos Performativos, parte do pressuposto de que sempre que somos bem sucedidos em dizer alguma coisa, realizamos três atos:

O primeiro, chamado de ato locucionário, refere-se tão somente ao emprego de sons para referir determinados significados, ou seja, é essencialmente linguístico, e pode ser decomposto em três outros atos: fonético (consiste na emissão de uma sequência de ruídos ou fonemas), fático (consiste na emissão de uma sequência de palavras pertencentes a um vocabulário e organizadas em concordância com uma gramática) e rético (consiste na emissão de uma sequência de palavras dizendo “alguma coisa” sobre “algo”, de outra maneira, com sentido e referência).

O segundo ato, denominado ato ilocucionário, é o ato propriamente dito, praticado ao se enunciar determinada oração com certo fim convencional, de outro modo, o locutor usa a sentença para obter diretamente certos efeitos sobre os sentimentos, pensamentos ou o agir daquele que o escuta. Assim, o fato de expressar uma sentença está indissolúvelmente ligado àquilo que se faz com ela. Percebe-se, nesse ato, que há uma “intencionalidade”.

Quanto ao terceiro, que é chamado de ato perlocucionário, é o resultado do ato ilocucionário, ou seja, consiste no efeito deste sobre os sentimentos, pensamentos ou ações do ouvinte.

Nesse sentido, todas as enunciações têm uma força ilocutória que as tornam atos mais ou menos bem sucedidos e que compromete o locutor. O discurso enquanto acontecimento situado e datado não é apenas um ato de linguagem pelo qual me comprometo junto aos outros, ele se insere no que Wittgenstein chamou de “jogo de linguagem”, em outras palavras, num conjunto formado também por ações coletivas.

Austin mostra, com a Teoria dos Atos de Fala, que o discurso só pode obter sucesso, caso um certo número de condições não verbais de circunstâncias estiverem reunidas. Caracterizando a filosofia da linguagem ordinária, Austin diz que

[...] quando examinamos o que devemos dizer e quando devemos fazê-los, que palavras devemos usar, em que situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus “significados” ou seja lá o que for), mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar essas palavras – usamos uma consciência mais aguçada das palavras para aguçar nossa percepção [...] dos fenômenos (AUSTIN, 1961, p. 182).

Austin (1990), respondendo à questão de ‘*Como se relacionam as palavras com o mundo*’, conclui que linguagem e sociedade encontram-se numa relação de interdependência, e essa dá-se, sobretudo, pelo fato de a linguagem condicionar a experiência que os indivíduos têm da realidade, e, simultaneamente, ser constitutiva da mesma. Portanto, a linguagem não serve apenas para dizer algo acerca da realidade, mas também, por meio de normas de interação social, para transformá-la.

Dessa forma, é essa virada pragmática – posto que liga ação e expressão linguística – de Austin no contexto da teoria semântica, que será a base da ação comunicativa habermasiana. A descoberta de Austin permitirá a Habermas mudar de perspectiva e descobrir dentro da linguagem comum e da comunicação intersubjetiva um potencial crítico, levando-o a uma filosofia pragmática da linguagem, que leva em consideração a dimensão irreduzível da comunicação e da discussão num espaço público entre sujeitos livres numa situação de reconhecimento recíproco uns dos outros.

É importante destacar que a sala de aula é exatamente esse espaço público, constituído por sujeitos livres numa relação intersubjetiva, na qual acontece a socialização, um processo dinâmico e humanizante. E é por meio da comunicação e discussão que ocorrem a interação e integração sociais. É nessa perspectiva que o interesse, nesta dissertação, é articular as dificuldades dos estudantes do Ensino Médio Integrado em suas relações intersubjetivas com as possíveis soluções indicadas pela Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

Essa virada pragmática da linguagem iniciada pelo Segundo Wittgenstein, influenciou

o pensamento de Austin, como vem sendo demonstrado neste estudo, e também os trabalhos de Jürgen Habermas, que trilhou o caminho da filosofia pragmática da linguagem.

Nesse sentido, a pragmática universal, que é o estudo dos pressupostos implícitos em toda situação de fala ou diálogo, ou seja, o estudo da língua enquanto processo, representa para Habermas uma verdadeira revolução, que questiona a tradição filosófica centrada na relação sujeito-objeto, passando a tematizar as relações entre linguagem e mundo, sentenças e estados de coisa. Ocorrendo uma mudança de paradigma da filosofia da consciência (que enfatiza uma argumentação monológica, conduzida em pensamento, e que tem o seu modelo do conhecimento baseado na percepção e na representação dos objetos) para a filosofia da linguagem – que tem

[...] não somente a ideia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que tem desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 1989, p. 25).

É essa reviravolta linguística que constitui o horizonte do pensamento contemporâneo, sendo a intersubjetividade a categoria central da reflexão filosófica. Habermas quer superar o pensamento filosófico tradicional, “metafísico”, desde Platão até Hegel. Em sua obra *Pensamento Pós-metafísico – Estudos filosóficos* (1988) ele rejeita a tentativa de recondução de todos os fenômenos a um princípio fundamental, a um conceito poderoso de teoria, que eleva essa acima de toda práxis. Também rejeita qualquer doutrina idealista das ideias, todo pensamento do ser e a recente filosofia da consciência, desde Descartes, para o qual a razão no “Penso, Logo Existo” era o ponto final da constatação da existência. Segundo Habermas (1989)

Não se pode ignorar o ganho dos discernimentos pragmatistas e hermenêuticos. A orientação em função das operações da consciência é abandonada em proveito da orientação em função das objetivações do agir e do falar. A fixação na função cognitiva da consciência e na função representativa da linguagem, [...], é abandonada em proveito de um conceito de opiniões justificadas que abrange, com Wittgenstein e Austin, toda a extensão das forças ilocucionárias, logo tudo o que pode ser dito – e não apenas os conteúdos do discurso que constata fatos. ‘Dizer como algo se passa’ torna-se assim um caso especial de ‘dizer algo’ (HABERMAS, 1989, p. 26).

Habermas, ao buscar uma teoria da emancipação humana pela livre discussão, concebe a Teoria do Agir Comunicativo, um aprofundamento da pragmática universal, estabelecendo

um diálogo entre filosofia analítica de Austin e filosofia hermenêutica. Nesse sentido, Stein (1996) assevera que

Se olharmos desde uma perspectiva mais próxima o encontro entre as duas filosofias da linguagem: a analítica e a hermenêutica, seremos obrigados a reconhecer que a grande transformação que está se realizando é a da filosofia hermenêutica. Pois, seguindo o conhecido dito: a filosofia analítica sem a hermenêutica é vazia e a filosofia hermenêutica sem a analítica é cega, certamente estamos mais interessados em que a hermenêutica veja, isto é, que ela se aposses de instrumentos de análise e interpretação que a filosofia analítica lhe traz (STEIN, 1996, p. 1).

Postos esses esclarecimentos, retomamos Habermas, para ele, a sociedade e a cultura são domínios formados a partir de símbolos, sendo esses o lugar primordial que permite entender as várias intencionalidades presentes na cultura. Cada símbolo possui um sentido interno que demanda interpretação. Assim, qualquer método que desconsidere o caráter interpretativo pelo qual a ação social acontece, está condenado ao insucesso.

Segundo Habermas, em sua *Teoria do Agir Comunicativo*, volume II,

A hermenêutica filosófica, de sua parte, investiga a competência interpretativa de falantes adultos sob o aspecto da maneira pela qual um sujeito apto a falar e agir, imerso em um ambiente estranho, trata de tornar exteriorizações incompreensíveis compreensíveis para si. A hermenêutica ocupa-se com a interpretação enquanto realização excepcional que só se torna obrigatória quando recortes relevantes do mundo da vida passam a ser problemáticos, quando no plano de base culturalmente internalizado desmoronam algumas certezas e quando fracassam os recursos normais de entendimento (HABERMAS, 2012, p. 244).

Portanto, a proposta elaborada por Habermas de uma racionalidade comunicativa permite pensar a educação, mais especificamente o ensino de Filosofia, como elemento indispensável para promover a socialização e emancipação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Arinos.

1.3. A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas

Habermas nasceu na Alemanha em 1929 e pertence à segunda geração da Escola de Frankfurt – Grupo de Pensadores do Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt – juntamente com Albrecht Wellmer. A primeira geração foi formada por Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Esses pensadores, seguindo a tradição marxista, estudaram e estudam a dinâmica das transformações que ocorrem na sociedade.

A Escola de Frankfurt criou a Teoria Crítica, que pretende mostrar como a sociedade capitalista contemporânea domina e manipula a economia e a cultura.

O pensamento habermasiano está vinculado à Teoria Crítica e ao Pragmatismo contemporâneo, uma vez que realizou estudos empíricos nos campos da ética e política, tendo como objetivo uma aplicação prática de sua teoria. Os estudos e reflexões feitos levaram-no à elaboração da Teoria do Agir Comunicativo.

Habermas tem por objetivo vencer o pessimismo dos críticos alemães da Escola de Frankfurt, em relação à sociedade dominada pela técnica, defendendo o racionalismo do projeto iniciado pelo Iluminismo, considerando-o como projeto ainda a ser desenvolvido e ainda significativo para a nossa época, desde que a razão seja entendida criticamente, no sentido do agir comunicativo.

Embora a linguagem, numa sociedade profundamente estratificada e desigual como a atual, não seja transparente, Habermas convida a uma busca fecunda de comunicação entre a ciência, a moral e o mundo da vida, sendo este entendido como pano de fundo linguístico do agir comunicativo. A tese dele consiste numa “descolonização do mundo da vida”, tema esse que será abordado no decorrer deste capítulo.

No seu livro *Teoria do Agir Comunicativo*, volume I, Habermas (2012, p. 93) ressalta que para esclarecer o difícil conceito de mundo da vida racionalizado, é preciso tomar como ponto de partida o conceito de racionalidade comunicativa, para então, investigar as estruturas do mundo da vida que possibilitam à indivíduos e à grupos orientações racionais para a ação.

Habermas desenvolveu o conceito de razão comunicativa com o intuito de restabelecer a harmonia quebrada entre a razão teórica e a razão prática: a linguagem passa a ser o instrumento usado para obtenção do consenso nas relações intersubjetivas, uma vez que é por meio dela que ocorre a socialização. No entanto, a linguagem deve ser orientada para o entendimento e reconhecimento do outro como sujeito racional e livre. Ele pretende uma troca do conceito básico de razão prática pelo de racionalidade comunicativa.

Segundo Siebeneichler (1994), em sua obra *Jürgen Habermas: Razão Comunicativa e Emancipação*, Habermas vê a primeira característica do processo comunicativo na sua referência interna com a sociedade, ou seja, no fato de a comunicação constituir sempre uma ação social. Nesse mesmo viés, Bannel (2013) assegura que

Para Habermas, então, pelo menos na primeira fase do desenvolvimento de seu pensamento, a dimensão ‘eclipsada’, ou perdida, da razão somente pode ser articulada como uma Teoria Crítica fundamentada no interesse cognitivo emancipatório. Seu trabalho pode ser visto como uma tentativa de resgatar o

poder da reflexão na história, de uma maneira que vai além dessa concepção de razão, em direção a uma concepção da racionalidade incorporada em processos de interação mediada pela linguagem. [...] Na primeira fase do pensamento de Habermas, houve ainda elementos da filosofia da consciência na forma de uma filosofia transcendental, embora reformulada. No entanto, nesse mesmo período, Habermas começa a falar sobre ‘o paradigma da linguagem’, que focaliza as ‘estruturas de intersubjetividade linguística’ que formam uma ‘dimensão na qual os sujeitos que agem podem alcançar, racionalmente, um acordo’ (BANNEL, 2013, p. 33).

Dessa forma, ele sugere a reestruturação da propositura emancipatória moderna, procurando suplantar a ‘visão reducionista’ da racionalidade instrumental por intermédio de sua compreensão de realidade comunicativa, autenticando, assim, a viabilidade de uma razão advinda com poder crítico para que, em razão disso, ocorra a restauração das possibilidades emancipatórias, bem como a reintegração da discussão no que diz respeito à função emancipatória da educação.

Habermas articula a Teoria dos Atos de Fala de Austin com o conceito de mundo da vida. Este, forma-se a partir de três estruturas simbólicas: tradição cultural, integração social e socialização. A esses processos correspondem, respectivamente, enquanto componentes estruturais do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a pessoa. Diz Habermas, em sua obra *Teoria do Agir Comunicativo*, volume II:

A cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tentam se entender sobre algo no mundo. Defino a sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade (HABERMAS, 2012, p. 252-253).

A expressão “mundo da vida” não é original no pensamento de Habermas.

Precedentemente, Edmund Gustav Albrecht Husserl³, Alfred Schütz⁴ e Martin Heidegger⁵ trabalhavam com esse conceito em seus estudos. Porém, em Habermas o conceito de “mundo da vida” é delineado de forma mais clara e objetiva, no contexto da comunicação linguística, na práxis comunicativa do cotidiano.

Nesse sentido, Habermas (1982, p. 250) afirma que o mundo da vida atua como um “saber concreto” relativo à linguagem e à experiência voltada para a construção de interações coletivas e cooperativas. Trata-se então, de um mundo edificado em forma de signos e significados apreendidos pela consciência intersubjetiva, que reflete na experiência de vida. Habermas (2003, p. 143) entende que não há “mundo da vida” sem significados, sem relação ou sem comunicação, haja vista, que essa constitui sua centralidade e interação.

O mundo da vida é estruturado por tradições culturais e ordens institucionais, assim como, pelas identidades que se originam dos processos de socialização. Por essa razão, o mundo da vida não se constitui em uma organização à qual os indivíduos possam pertencer enquanto membros, nem uma associação em que os membros se juntam, nem um coletivo composto por participantes individuais. Em vez disso, as práticas comunicativas cotidianas em que o mundo da vida se centra, são alimentadas por intermédio de uma interação entre a reprodução cultural, a integração social e a socialização (HABERMAS, 2003, p. 143).

Assim, o mundo da vida está relacionado com o conjunto de tradições e histórias de vida individuais, ou seja, Habermas (2002, p. 87) diz que esse mundo da vida auxilia, por meio de seus elementos, na constituição da situação de interlocução e das interações comunicativas as quais se transformam e modificam-se. Desse modo, atribui três funções importantes ao mundo da vida:

³ Para Husserl a base filosófica para a lógica e a matemática precisa começar com uma análise da experiência que está antes de todo pensamento formal, tais concepções são apresentadas em sua famosa obra *Logische Untersuchungen* (1900-01; “Investigações lógicas”), onde apresentou o método de análise que chamou “*phenomenologico*”. Disponível em: <https://bit.ly/3nw05w9>. Acesso em: 2 out. 2021.

⁴ Schütz é comumente apresentado, com razão, como o principal responsável pela introdução sistemática do pensamento fenomenológico nas ciências sociais. Ainda que o filósofo e sociólogo vienense tenha dialogado criticamente com diversas escolas de pensamento, o cerne de sua obra é uma articulação entre a abordagem sociológica de Weber, de um lado, e o programa filosófico da “fenomenologia” elaborado por Husserl, de outro. A inegável pertença de Schütz ao “movimento fenomenológico” (Spiegelberg, 1972) transparece no fato de que ele lê e se apropria da *verstehende Soziologie* de Weber, assim como dos demais autores com quem dialoga (como Bergson e James), com instrumentos oriundos da fenomenologia. Disponível em: <https://bit.ly/3BjjSnx>. Acesso em: 2 out. 2021.

⁵ Para Heidegger [...] não há plena concordância sobre o que se tem em vista com a noção de sentido na fenomenologia, e a estrutura do algo como algo possui somente uma formalidade que, mesmo indicando o espaço da diferença entre as coisas e seu sentido, precisa ainda ser concretizada pela própria investigação acerca do modo no qual a coisa se dá. As primeiras preleções de Heidegger em Freiburg, ou seja, aquele corpo de textos que abarca o período de 1919 a 1923, reúnem um conjunto de considerações sobre o característico da investigação fenomenológica. [...] aquilo que já foi chamado de “transformação hermenêutica da fenomenologia” diz respeito acima de tudo à reconfiguração de conceitos fundamentais da fenomenologia: sentido, fenômeno e intencionalidade. Disponível em: <https://bit.ly/3nzLYpy>. Acesso em: 2 out. 2021.

1. A primeira função está relacionada à capacidade do mundo da vida de possibilitar um horizonte de certezas imediatas aos indivíduos, no processo de construção de suas interações comunicativas.
2. A segunda função, refere-se ao fato de atuar como um reservatório de recursos interpretativos, de modo que os sujeitos possam se esclarecer sobre seus questionamentos nesse mundo, onde atualizam valores simbólicos, relações de pertencimento e solidariedade, que refletem na sua identidade.
3. A terceira função, por sua vez, pauta-se em elucidar a relação entre o mundo da vida e a ação comunicativa, na qual, aquele depende do constante andamento desta.

Habermas defende integralmente a dimensão comunicacional que reflete em um mundo da vida com fluidez a respeito das histórias de vida, experiências, situações cotidianas e identidades de grupo. Desse modo, no “mundo da vida” a vida acontece, ou seja, refere-se a um “mundo vivido”, “experiência vivida”, não devendo ser reduzida ao termo “experimentado” para não cair na superficialidade que a noção de *Lebenswelt* (mundo da vida) pode incluir, mas não se pode reduzir.

O “mundo vivido” e o “mundo da vida” são vias paralelas e semelhantes, podendo estar intercaladas. A caracterização da consciência em uma perspectiva fenomenológica está relacionada à busca pelo significado do cotidiano, como resume Stein (2004, p. 35): “[...] nenhum de nós está desligado dessa matriz de significância” e, por conta da qual “cada um de nós é capaz de significar, de dar significados”. A ideia de um reservatório de conhecimento é também aplicada ao mundo da vida, na perspectiva de Habermas:

O mundo da vida aparece como um reservatório de um conhecimento tido como dado, de convicções sólidas das quais os participantes em comunicação se servem em processos cooperativos de interpretação. [...] O mundo da vida é representado por um estoque de modelos interpretativos transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente. [...] Esse estoque de conhecimento abastece os membros com convicções de fundo não-problemáticas e comuns que são assumidas como já dadas; é a partir delas que os contextos para a interação intersubjetiva tomam forma, processos nos quais aqueles envolvidos utilizam definições pré-existentes da situação ou negociam novas (HABERMAS, 1987, p. 124-125).

O mundo da vida não é algo estranho, alienado, muito pelo contrário, “[...] é sempre familiar e está intuitivamente presente, como uma rede transparente de pressuposições” (HABERMAS, 1987, p. 131). O mundo da vida está envolvido em uma dimensão interpretativa, constituindo-se como um “emaranhado” em que os mundos vividos, “[...] habitados

coletivamente, tal como o texto e o contexto, se entrelaçam, sobrepõem e interligam mutuamente” (HABERMAS, 2002, p. 93, *Sic.*).

Para Habermas, deve existir uma articulação entre a questão da normatividade moral e a questão social e política, que faz referência a formas de vida, numa lógica de integração, diferenciando o mundo sistêmico das instituições, que se refere às exigências do meio social em serem respondidas; do mundo da vida, que remete ao conjunto de reprodução cultural, social e pessoal. Sendo assim, o projeto modernista de emancipação, embasado na razão e ação comunicativa, deve integrar: o cotidiano da vida social, engajamento da sociedade civil, movimentos sociais, participação política, e associações no processo de busca de entendimento mútuo.

Habermas destaca ainda, o risco de se limitar a interpretação do mundo da vida e a ação comunicativa, como sendo conceitos complementares, ressaltando que o mundo da vida se reproduz por meio de ações comunicativas, nas quais os valores, as normas e o uso da linguagem sejam orientadas para o entendimento mútuo, ou seja, para o consenso.

Em seu livro *“As Ilusões da Transparência: dificuldades com o conceito de mundo da vida”*, Stein (2012) qualifica o Lebenswelt aproximando-o dos sentidos da história da vida humana no mundo, como uma plataforma originária, no qual filósofos definem como essenciais no construto mundo da vida, garantindo a singularidade e estruturação de sentidos, bem como a multiplicidade de significados e problematizações, “[...] então este conceito é o lugar onde se instala a significância” (Stein, 2012, p. 68).

Segundo Stein (2012), é no mundo da vida que emerge a significatividade ou significância, é, de certo modo, a condição de possibilidade de todas as significações, de todos os significados. É uma qualidade já deste mundo, é um modo de ser que se dá neste mundo, o fato de se poder compreender, o fato de se poder comunicar, fazer sinais, trabalhar com significações, de manejar significantes, de atribuir novos significados, de simbolizar.

Nesse sentido, Stein (2012) enfatiza que, independentemente de uma análise da consciência, a questão do mundo da vida deve ser colocada, tendo em vista que a única forma de análise do universo ser desligada, é encontrando uma alternativa de distinção da questão do mundo, e do natural do não natural, no qual passa se a entender que o mundo nos constitui desde sempre, a partir do qual definimos a natureza, o mundo natural.

Habermas apresenta o mundo da vida como um espaço governado pela razão comunicativa com extensão imensurável, reservado à emancipação humana e legitimado pelo entendimento entre os atores sociais intermediados pelo diálogo, cuja interação no cotidiano se dá por meio do confronto entre suas ações e reações.

Siebeneichler (1994, p. 118) ressalta que o mundo da vida de Habermas constitui um contexto de sentido, ou seja, “[...] um estar numa situação de comunicação linguística voltada para o entendimento”, na qual apresentam-se pressupostos elementares de que, indispensavelmente, haja sapiências culturais e contextuais preexistentes.

Habermas (2012) traz as contribuições dos processos de reprodução para a manutenção dos componentes estruturais do mundo da vida, não obstante, primordialmente, faz-se imperativo que depreendamos que cada qual exterioriza o discernimento que será moldado segundo a compreensão por meio de conjecturas críticas e desencarceradas de quaisquer propósitos de análise de validação. Sendo assim, com base nessa proeminência sobre os esclarecimentos trazidos por Habermas (2012, p. 259), apresenta-se o quadro I a seguir,

Quadro 1 – Contribuições dos processos de reprodução para os componentes estruturais

Componentes estruturais Processos de Reprodução	Cultura	Sociedade	Personalidade
Reprodução Cultural	Esquemas de interpretação passíveis de consenso (“saber válido”)	Legitimações	Padrões de comportamento eficazes na formação, metas da educação
Integração cultural	Obrigações	Relações interpessoais reguladas legitimamente	Pertenças sociais
Socialização	Interpretações	Motivações para ações conforme as normas	Capacidades de interação (“identidade pessoal”)

Fonte: HABERMAS (2012, p. 259).

Nesse quadro, podemos observar que nos componentes estruturais e nos processos de reprodução elencados por Habermas (2012), posto que para isso, faz-se prudente uma explicação acerca dos modelos de comunicação cultural, a evolução dos fundamentos de formas de vida socioculturais e a história de determinadas ações. Por fim, o processamento das abordagens sociológicas para uma teoria da racionalização social dentro do convívio humano em sociedade como seres críticos e conscientes.

A linguagem – por meio da qual a intersubjetividade é gestada e pela qual podemos interpretar as diferentes situações de vida – e a cultura, que transmite os saberes, constituem o mundo da vida. Por constituir-se no processo de interação social, pertencente a um contexto histórico, o mundo da vida está sujeito a falhas que podem desencadear distúrbios no processo de socialização, como neuroses, alienação, crises de identidade e orientação, ruptura com a

tradição etc.

Habermas fala em seus textos de um enfraquecimento burocrático da comunicação e de uma invasão do mundo da vida pela racionalidade econômica e administrativa. Explica ele numa entrevista ao *Le Monde*:

Marx analisou o significado do trabalho assalariado: a adaptação de um domínio de ação aos imperativos de um sistema regido pelo valor de troca e pelo Direito. Hoje em dia, as formas de vida fecharam-se cada vez mais em sistemas autônomos, sob iniciativas das organizações administrativas e econômicas. Os antigos modos de integração social, que passavam pelos valores, pelas normas e por um acordo obtido na comunicação vem desaparecendo. Quase todas as relações sociais são codificadas juridicamente: relações entre pais e filhos, professores e alunos, entre os vizinhos. Essas reformas às vezes corrigem relações arcaicas de dominação, mas também provocam um enfraquecimento burocrático da comunicação. Os esquemas da racionalidade econômica e administrativa invadem os domínios tradicionalmente reservados à espontaneidade moral ou estética. É isso que eu chamo de ‘colonização do mundo vivido’ (HABERMAS,1990, p. 204-205, grifos do autor).

Esse contexto possibilita a Habermas identificar os problemas do mundo moderno: a fragmentação e a colonização do mundo da vida, ocasionando uma submissão desse ao sistema. Nesse sentido, meios como o dinheiro e o poder passam a dominar o mundo da vida, provocando uma consequência grave: a perda de sentido e de liberdade.

É notável nos dias atuais os inúmeros problemas vivenciados não só pelos jovens estudantes, mas também pela população como um todo: crianças, adultos e idosos passando por crises de identidade, depressão, ansiedade, desesperança, falta de espaço para o diálogo, suicídio, violência no lar, dificuldade de acesso à saúde, educação, moradia, emprego etc., que acabam repercutindo nos relacionamentos, tanto no âmbito escolar, quanto social.

Dessa maneira, a colonização do mundo da vida, é feita pelo sistema, que pode ser definido como um mecanismo de reprodução material, do qual faz parte o poder político hierárquico, e a economia representada pelo intercâmbio de bens e valores, sendo esse mecanismo guiado pela lógica instrumental, que adequa meios a fins. E essa lógica, fundamenta-se na racionalização weberiana sobre a qual Habermas descreve:

A “racionalização” de Max Weber não é apenas um processo de transformação das estruturas sociais de longo prazo, mas ao mesmo tempo uma “racionalização” no sentido de Freud: ela oculta seu motivo verdadeiro, a manutenção objetiva de uma dominação historicamente caduca por meio da inovação de imperativos técnicos. E essa inovação, por sua vez, apenas se faz possível porque a racionalidade da ciência e da técnica já é, de forma

intrínseca, uma racionalidade manipuladora, uma racionalidade da dominação (HABERMAS, 2014, p. 80-81, grifos do autor).

Paulatinamente, o sistema vai sobrepondo os elementos linguísticos do mundo da vida, abrindo brechas para que elementos não linguísticos, como a burocracia, o poder e o dinheiro venham a desempenhar papéis que deveriam ser desempenhados pelo processo de comunicação.

Entretanto, o autor da Teoria do Agir Comunicativo descobre no mundo atual “nichos de comunicação”, pólos de ética e vontade de recuperar a subjetividade subjugada pela ciência, pela ideologia e pela razão instrumental e estratégica. Dessa forma, pode-se considerar o ensino de Filosofia como um “nicho de comunicação”, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma razão crítica libertadora e emancipatória, levando os estudantes ao exercício da autonomia, podendo transformar a si próprios e a sociedade, fortalecendo, assim, a democracia.

Construir uma sociedade democrática, justa e igualitária deveria ser um objetivo perseguido por todos os atores sociais. No entanto, é sabido que ainda existem muitos indivíduos e instituições com posturas antidemocráticas, racistas, homofóbicas, sem empatia pelo outro. Habermas tem desde o início dos seus trabalhos a preocupação com a democracia. Por isso a aposta no pensamento habermasiano para se pensar, nesta dissertação, o ensino de Filosofia, as relações intersubjetivas na sala de aula e o reflexo dessas no atual contexto educacional, social e político brasileiro, que vêm se apresentando cada vez mais de forma autoritária, corrupta, injusta, preconceituosa etc.

Habermas argumenta que qualquer um que usa a linguagem, presume que ela pode ser justificada em quatro níveis de validade:

- **Inteligibilidade:** O que é dito é inteligível, ou seja, a utilização de regras semânticas é inteligível pelos outros.
- **Verdade:** Que o conteúdo do que é dito é verdadeiro.
- **Correção:** Que o emissor se justifica por certos direitos sociais ou normas que são invocadas no uso do idioma.
- **Veracidade:** Que o emissor é sincero no que diz, não tentando enganar o receptor.

Por isso, não vale mentir, enganar, distorcer ou blefar. Para que ocorra a ação comunicativa é preciso ter sempre pretensões de veracidade, ou seja, sempre dizer a verdade.

Essa é tida para ele como a aceitabilidade racional dentro das condições de uma situação ideal de fala. Habermas denomina comunicação não distorcida quando as regras são aceitas e aplicadas nas relações intersubjetivas. O agir comunicativo difere do agir teleológico, normativo e dramático, uma vez que acontece justamente no momento em que os atores sociais chegam ao entendimento (consenso) livre de qualquer forma de coerção.

Nessas circunstâncias, Austin (1993), em sua obra *Sentido e Percepção*, discorrendo de forma genérica em relação das circunstâncias enunciativas, especificamente, essas podem ser classificadas em atos comunicativos ‘verdadeiros ou falsos’, porquanto, para termos o total entendimento do evento comunicacional e com o fito de não incidirmos a incorreções, precisamos averiguar todo o contexto no qual se deu a conversação interativa entre os indivíduos e não somente os enunciados feitos isoladamente.

Em sua obra *Estudos preliminares e complementares à Teoria do agir comunicativo* (1984), Habermas traz o conceito de “situação ideal de fala”, sendo esse considerado como uma esperança no campo da política, ou seja, como uma nova forma de vida, necessitando de quatro condições para se realizar:

1. Todos os participantes potenciais em um discurso devem ter igual oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de modo que a qualquer momento possam tanto iniciar um discurso, como perpetuá-lo mediante intervenções e réplicas, perguntas e respostas.
2. Todos os participantes no discurso devem ter igual oportunidade de formular interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificativas, e de problematizar, fundamentar ou refutar sua pretensão de validade, de modo que nenhum prejulgamento se subtraia a longo prazo da tematização e da crítica.
3. Para o discurso admitem-se apenas falantes que, como agentes, tenham oportunidades iguais de empregar atos de fala representativos, isto é, de expressar suas posições, sentimentos e desejos. Pois somente a concordância recíproca dos universos de expressão individual e a simetria complementar entre proximidade e as distâncias nos contextos de ação garantem que os agentes, também como participantes no discurso, sejam também verídicos uns com os outros e tornem transparente sua natureza interior.
4. Para o discurso só se admitem falantes que, como agentes, tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala reguladores, isto é, de mandar e opor-se, de permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de prestar e pedir contas. Pois somente a reciprocidade plena das expectativas de comportamento, que excluem privilégios no sentido de normas de ação e valoração que só obriguem unilateralmente, podem garantir que a distribuição formal uniforme das oportunidades de iniciar e continuar uma discussão, seja empregada também faticamente para deixar em suspenso as coações da realidade e passar para a dimensão comunicativa do discurso, dimensão livre da experiência e desobrigada da ação (HABERMAS, 1984, p. 177).

Mais tarde, ele reconhece a “situação ideal de fala” como problemática. No ensaio *A nova intransparência*, Habermas (1985, p. 161) diz que: “A expressão ‘situação ideal de fala’ induz, na medida em que sugere uma forma concreta de vida, em erro”. Visto que a opinião pública na época tendia a uma avaliação negativa e antiutópica. Mesmo assim, a tentativa de construção de uma teoria do consenso da verdade apoiada em Peirce e Apel, pertence às tentativas de resposta mais importantes na discussão sobre esse tema em nosso século (REESE-SCHÄFER, 2012).

A ideologia, para ele, ocorre no momento em que uma das normas é desobedecida, levando à impossibilidade da ação comunicativa e interação plena entre os sujeitos. A crítica, ao explicitar as condições da ação comunicativa, implícitas em todo uso significativo do discurso, permite o desmascaramento da ideologia e a retomada da razão emancipadora.

Nessa toada, segundo Lacoste (1992)

A descoberta da racionalidade comunicativa proporciona a Habermas uma espécie de base da qual ele pode julgar as distorções e os disfuncionamentos da comunicação nas sociedades ocidentais, na mídia, no ensino, na vida cotidiana, no trabalho. Essa descrição crítica da colonização do mundo vivido, permite-lhe referir-se ao ideal de uma comunicação transparente, sem manipulação, sem segundas intenções (LACOSTE, 1992, p. 45).

De acordo com Vasconcelos (2017, p. 57), para Habermas, o que deve ser combatido é a constante intromissão da razão instrumental no território da razão comunicativa, uma vez que essa interferência produz as patologias sociais, ou seja, os efeitos negativos percebidos ao nível da cultura, da sociedade e da personalidade. Dessa maneira, sempre que as formas de integração social são dominadas pelo sistema, culminará no aumento do nível de colonização do mundo da vida e, conseqüentemente, no crescimento das patologias na sociedade.

No quadro seguinte, Habermas (2012, p. 260) ilustra as manifestações de crise e distúrbios da reprodução cultural, ou seja, as patologias da sociedade.

Quadro 2 – Manifestações de crise e distúrbios da reprodução cultural

Componentes Estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade	Dimensões de avaliação
Entraves no âmbito da				
Reprodução cultural	Perda de sentido	Privação da legitimação	Crise de orientação e crise na educação	Racionalidade do saber

Integração social	Infirmação da identidade coletiva	Anomia	Alienação	Solidariedade dos membros
Socialização	Quebra de tradições	Privação da motivação	Psicopatologias	Imputabilidade da pessoa

Fonte: HABERMAS (2012, p. 260).

Como podemos observar nesse quadro, Habermas faz um prudente alerta de que há uma limitação no que diz respeito aos parâmetros nas ciências sociais que, às vezes, não são compreendidos pelos pressupostos teóricos da Filosofia da Ciência, asseverando que “[...] os paradigmas das ciências sociais estão internamente vinculados ao contexto em que eles surgem e se tornam efetivos” (HABERMAS, 2012, p. 260).

A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas tem a linguagem como lugar imprescindível para toda reflexão. Só a linguagem é capaz de arrancar o homem do estado de natureza e colocá-lo no mundo da cultura. Habermas (1989) afiança que com a apropriação da estrutura da linguagem, é diligente para todos nós a autossuficiência ‘social’. Ele tem o intuito de fundar racionalmente uma ética da discussão.

Habermas ao propor uma ética do discurso, sugere que a racionalidade comunicativa e a argumentação deveriam conduzir os indivíduos nos processos de decisões referentes às questões que tem sentido e que admitam como corretas para as suas vidas. Sendo necessário pensar sobre as condições de possibilidades mínimas de compreensão mútua dos homens em uma situação de fala.

Trata-se de uma ética que visa vencer o relativismo ético e discursivo produzido na modernidade. Os sujeitos não devem ter como objetivo fazer valer uma lei universal, mas sim, um processo argumentativo, no qual as questões morais sejam objetos de discussão, culminando em acordos (consenso). Nesse sentido, para Habermas, uma norma ética só será válida quando for objeto de debate entre sujeitos livres em situação de igualdade e reconhecimento mútuo.

Habermas acentua uma proposição, na qual a linguagem “verbalização” (*Versprachlichung*) foi construída por meio do sagrado, e/ou, nas palavras do próprio Habermas, “A ideia de transformação do sagrado em linguagem [*Versprachlichung*] apresenta-se como ponto de vista em que convergem as assunções de Mead e de Durkheim sobre a racionalização do mundo da vida” (2012, p. 261). Tendo em vista isso, ainda, em harmonia com Habermas (2012) segue o quadro 3.

Quadro 3 – Funções de Reprodução

Componentes estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade
Processos de reprodução			
Reprodução cultural	Tradição, crítica, aquisição de saber cultural	Renovação do saber eficaz em termos de legitimação	Reprodução do saber de formação
Integração social	Imunização de um núcleo de orientações valorativas	Coordenação de ações por meio de pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente	Reprodução de padrões de pertença social
Socialização	Aculturação	Internalização de valores	Formação da identidade

Fonte: HABERMAS (2012, p. 261).

Dessa forma, Habermas (2012) elucida as funções de reprodução do agir orientado pelo entendimento da ação comunicativa, a qual se manifesta por intermédio do processo de interação de, ao menos dois indivíduos, instruídos com habilidades conversacionais de uma mesma língua.

Mesmo recorrendo à razão, a ética discursiva não deve ser reduzida a uma razão reflexiva, mas sim a uma razão comunicativa. Habermas foi o primeiro a substituir o conceito de produção pelo de comunicação, servindo de instrumento para análise da sociedade e fonte de valores. Para ele, o lugar social da prática comunicativa é o espaço público político, e não o espaço institucional das rotinas burocráticas, sendo preciso aproximar discurso e práticas políticas. Reese-Schäfer, no seu livro *Compreender Habermas*, ressalta que

Comunicação é mais complexa do que execução direta. Ela pode reconhecer o outro como participante da comunicação e, ainda assim, reservar-se o direito de aceitar ou contestar suas enunciações. Isso constitui sua superioridade em relação a outras formas de ação. Ela é mais adequada à complexidade de relações reais de vida do que qualquer intervenção direta. ‘Superioridade’, neste contexto, porém, não deve ser interpretada incorretamente como melhor capacidade de execução no sentido estratégico. A referência reflexiva indireta ao mundo possibilita, ao invés da postulação imediata de normas ou da intervenção direta, a validade de abordagens diversificadas que, de outra forma, seriam desconsideradas ou suprimidas (REESE-SCHÄFER, 2012, p. 47-48, grifos do autor).

Como foi visto, é no mundo da vida que ocorrem a linguagem, a interação social, a criação de cultura, o trabalho, e também, a educação. A escola, que pode ser considerada um espaço público político, promove a aquisição de conhecimentos, ou melhor, o processo

subjetivo de aprendizagem. Desse modo, a educação, numa perspectiva habermasiana, permite a reflexão e a possibilidade de criação de uma cultura emancipatória, possibilitando nesta dissertação, pensar a “descolonização” do ensino de Filosofia.

Em consequência, permite também refletir acerca do ensino de Filosofia como forma capaz de contribuir para a “descolonização” do mundo da vida, por meio da racionalidade comunicativa e não mais por meio da racionalidade burocrática e econômica, que enfraquece as relações sociais, atingindo a escola – um ambiente social complexo – especificamente as relações intersubjetivas dentro da sala de aula.

A descolonização do mundo da vida deve ser feita pelo preenchimento das brechas que o sistema abre por meio de elementos linguísticos. Assim, para além das aulas de Filosofia, mecanismos que podem ter grande valia, são os órgãos independentes de representação estudantil e social, como conselhos, sindicatos, conferências, grêmios estudantis, diretórios acadêmicos etc. O agir comunicativo permite oportunidades de entendimento num sentido abrangente.

Quanto à proposta de uma “descolonização” do ensino de Filosofia no Ensino Médio, este trabalho pretende apontar uma proposta teórica que possa ser articulada posteriormente por meio de estratégias de ensino baseadas no diálogo, no exercício da ação comunicativa apontada por Habermas. Sabe-se que a teoria de Habermas não responde a todas as perguntas. Mas, como conclui Rouanet,

[...] na dúvida, é preferível apostar em Habermas, no sentido de Pascal: se ganharmos, ganharemos tudo; se perdermos, não perderemos nada, porque não podemos ficar mais pobres do que já estamos. 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 (ROUANET, 1998, p. 347).

Portanto, por meio da Teoria do Agir Comunicativo, Habermas pretende elaborar uma teoria da sociedade, de forma que haja uma reconciliação entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa. Assim, o projeto da modernidade retomaria o desenvolvimento da razão, ainda inacabado, e a tão sonhada emancipação do ser humano poderia vir a se tornar realidade.

2 ENSINO DE FILOSOFIA E RAZÃO COMUNICATIVA

2.1 Colonização do ensino de Filosofia no Brasil

Neste capítulo, serão levantadas algumas questões relativas ao papel que a Filosofia exerceu ao longo da história da educação brasileira, ressaltando razões ideológicas que inibiam e inibem o pensamento racional e crítico até hoje e sua importância no Ensino Médio.

Tratar do ensino de Filosofia no Brasil não é tarefa fácil, visto que requer a contextualização dos problemas por meio de uma breve retomada de sua história. As dificuldades presentes no exercício dessa disciplina serão debatidas nesta dissertação, intermeada pela tese de que houve uma ‘colonização’ do ensino de Filosofia, tomando como base a Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas para se pensar numa possível ‘descolonização’ do ensino de Filosofia nas turmas do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Arinos.

Sendo assim, este capítulo versará sobre o fazer docente da Filosofia, das adversidades enfrentadas no decurso das implantações das últimas legislações que trataram da implantação do Ensino da disciplina de Filosofia no século XX na rede educacional, desde à Educação Básica às mazelas enfrentadas nas academias universitárias, precipuamente, devido ao descomedimento segregacionista que os dois últimos Governos Federais trataram conteúdos disciplinares como a Filosofia.

A educação brasileira passou por diversas transformações ao longo do tempo, inicialmente, baseando-se em modelos positivistas e nacionalistas, favoráveis a aceitação das estruturas de relações de poder e dominação. Ao longo dos anos, novos ideais revolucionários foram emergindo, e reivindicando modelos fundamentados numa educação em favor da emancipação, transformação social e formação de sujeitos críticos, para o exercício da cidadania.

Dentre os filósofos pesquisadores em história do ensino de Filosofia no Brasil destacamos alguns pelas suas importantes contribuições ao debate nessa linha, tais como: Marilena Chauí (2008), John Karley de Sousa Aquino (2020), Paulo Roberto Margutti (2014), Oswaldo Porchat (2010), Antônio Joaquim Severino (2002-2006-2010), Silvio Gallo (2000-2010-2014), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes; *et al.* (2020), entre tantos outros.

Faz-se oportuno considerar o vácuo metodológico que o ensino de Filosofia sofreu diante dos inúmeros acometimentos nos projetos políticos educacionais ao longo da história

brasileira, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto nas detratações que diminuiram os recursos e investimentos para os cursos de licenciaturas de graduação em Filosofia nas academias unistárias neste país.

Em se tratando da ética, a qual é amplamente discutida em todos os campos de atuação profissional, tais ataques carregam o desprezo dos velados interesses políticos, posto que a Filosofia tem a sua maior importância justamente na construção do conhecimento científico, e, principalmente, na edificação de cidadãos críticos e conscientes em suas vivências na sociedade. Afinal, mentes que pensam são consideradas perigosas na formação política, econômica e social de qualquer país/estado/municípios.

Daí, a necessidade de argumentar extensamente sobre a relevância do ensino de Filosofia, com o fito de derrubar as perseguições que visam à marginalização dessa área do conhecimento, que é imprescindível para a formação humana.

No Brasil Colônia, por exemplo, o ensino de Filosofia era ofertado em um número reduzido de Colégios, nos quais a escolástica e a filosofia aristotélica eram a base desse ensino, servindo à interesses políticos e religiosos da Coroa. Os jesuítas eram os responsáveis pela educação na época, sendo voltada para saberes abstratos e racionalistas, e ligados à formação das elites, negligenciando mulheres, índios e negros.

O ensino não era voltado à realidade cotidiana. Percebe-se que nessa época não havia a possibilidade de reflexão e problematização de uma determinada situação. Até meados do século XX, tornou-se obrigatório o ensino da Filosofia, de modo especial nas escolas religiosas, que atendiam às elites sociais e econômicas do país.

A inserção das ciências humanas no currículo da escola secundária está associada à defesa de uma base voltada para uma educação libertadora, que reconhece no método de Paulo Freire, alternativas para pensar na educação como transformadora e revolucionária, mediadas por uma pedagogia da autonomia. Para Freire (1997) existe uma pedagogia do opressor que molda nosso cotidiano, nossos corpos, mentes e práticas sociais, que legitima uma prática domesticadora, que nega a necessidade da conscientização dos problemas sociais de seu tempo e espaço.

Desse modo, Freire propõe uma educação que rompa com a relação de dominação do educador sobre o educando, diferenciando-se do modelo de educação conservador e tradicional, no decurso de uma ação educativa libertadora, na qual a relação de troca entre educador e educando tenha como propósito a transformação da realidade social, e não a manutenção de estruturas de poder (FREIRE, 1997).

Nessa lógica, as disciplinas de Filosofia e Sociologia vivenciaram e vivenciam inúmeros

processos de rupturas e fragilização, desde os períodos de reivindicação para obrigatoriedade de sua inclusão na educação brasileira, bem como os vários episódios em que essas foram excluídas ou tornaram-se opcionais. Apesar de a Filosofia ser inserida na escola secundária brasileira, integrando os currículos, e exigida em alguns vestibulares de universidades conceituadas, na primeira metade do século XX houve uma interrupção nesse processo, permanecendo assim, como disciplina optativa ou facultativa nos currículos escolares.

Segundo Chauí (2000), a Filosofia atua no desenvolvimento da razão, e essa possibilita por sua vez, a evolução e o progresso, que por intermédio da aquisição do conhecimento, consiste em libertar-se dos preconceitos religiosos, sociais e morais, em libertar-se da superstição e do medo.

A Sociologia, por sua vez, corrobora com as propostas da Filosofia em contextualizar processos sociais, históricos, políticos e culturais, contribuindo para a construção do pensamento crítico e reflexivo. Ambas as disciplinas fizeram e fazem parte da realidade conflitante da educação brasileira, resultando em desafios constantes para os profissionais das áreas, que tem a rigorosa tarefa de reafirmar a sua potencial relevância para a formação da cidadania.

A reforma na educação brasileira vem sendo pauta de debates desde 1954, quando se discutia a relevância da estrutura do sistema educacional do país ser mudada, na qual a inserção das ciências humanas no currículo da escola secundária fosse aproveitada de maneira mais construtiva (FERNANDES, 1955).

A Lei nº 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a disciplina Filosofia passa a figurar como componente optativo no curso colegial, entre inúmeras outras disciplinas humanísticas, científicas ou técnico-profissionalizantes. Embora optativa, houve dificuldade para ser incluída, uma vez que havia o preconceito em que se confundia, por exemplo, a Sociologia com o socialismo. Eram notáveis as relações conflituosas existentes entre os objetivos do ensino da Filosofia, os conteúdos programáticos e o contexto autoritário que emergia na época.

A história do ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil foi caracterizada por avanços e retrocessos, sendo por muito tempo uma disciplina optativa, tendo em vista que práticas educativas apresentadas como formadoras de opinião pública eram condenadas e eliminadas do currículo escolar da educação formal, por representar uma ameaça à ordem nacional, assim, ocupou por muitos anos um espaço secundário (SANTOS, 2019).

De acordo com Rozin (2017), filosofar significa refletir, reconsiderar, revisar, reescrever a própria história. No entanto, no Brasil, a Filosofia foi considerada uma “ciência”

inútil à sociedade, sendo inclusive, uma disciplina excluída do currículo escolar do Ensino Médio, juntamente com a Sociologia, entre 1964 e 1980, período esse que compreende a ditadura militar no Brasil, sendo tratadas como perigosas ou subversivas. Desse modo, foi substituída pela Educação Moral e Cívica, que era repassada por militares, impondo ordem e obediência, já que o ato de pensar era visto como perigoso ao regime político.

Nesse período, o modelo de ensino tinha como objetivo desestimular o interesse por problemas sociais, sendo voltado para o mercado de trabalho e formação de mão-de-obra técnica. As condições culturais no Brasil não eram favoráveis aos cursos de Sociologia, Filosofia, Política ou Economia Política, muitas ideias e livros foram proibidos, bem como os intelectuais ficaram impedidos de manifestarem seus pensamentos, modificando estruturas e organizações acadêmicas e escolares. Essas disciplinas foram deslegitimadas desde 1971, pelo regime militar ao qual o Brasil estava submetido, ficando mais de 25 anos fora dos currículos escolares.

Em dezembro de 1996, é promulgada a nova LDB (Lei 9394/96), que no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabelece que: “[...] ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Porém, uma interpretação foi feita pela publicação em 1998 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/98), e regulamentadas pela Resolução CNE/CEB3/98, artigo 10, parágrafo 2, alínea b, que, segundo Moraes (1999), ressaltava o tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, nas propostas pedagógicas das escolas, transferindo esse papel às demais disciplinas que eram obrigatórias.

O Congresso Nacional tramitou um projeto de lei (PL nº 09/00) que propunha a obrigatoriedade de inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio brasileiro, sendo vetado integralmente pelo presidente da República, com os seguintes argumentos: falta de especialistas, custos para o erário público, autonomia das escolas, falta de definição de conteúdos mínimos, entre outros. O retorno efetivo da Filosofia aos currículos escolares ocorreu apenas em 2009.

Após esse período, segundo Rozin (2017), o retorno da Filosofia teve um caráter simbólico, tendo em vista que houve uma revisão da educação como instrumento essencial de formação de cidadãos críticos, por meio de reflexões e estímulos, que resultavam na responsabilidade dos professores nesse processo. Assim, a Filosofia reafirma o seu importante papel para a educação, propiciando conteúdos que contribuam na autonomia do estudante em escolher seus próprios caminhos com a sua identidade racional e individual.

Segundo Martins (2000, p. 100), conflitos e resistências têm permeado esse processo, por se tratar da presença de um nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, que ora voltava-se para a formação profissional, ora à formação geral. Embora muitos problemas tenham sido solucionados, o ensino de Filosofia ainda enfrenta dificuldades, tanto que entrou e saiu do currículo por diversas vezes. Em julho de 2006, foi considerada indispensável ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

De acordo com Santos (2019) a partir da homologação da Lei Nº 11.684 de 2 de Junho de 2008 houve o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia ao Ensino Médio, trazendo consigo os desafios para a docência da mesma, tais como a desvalorização da Filosofia, o preconceito, um número reduzido de aulas, a falta de materiais didáticos consolidados, e a discriminação enquanto disciplina do currículo.

Com a inserção da disciplina de Filosofia na grade curricular, emergiram demandas relativas à necessidade de entender os aspectos da diversidade cultural no ambiente escolar, para a construção do pensamento filosófico do estudante, adequando às suas realidades e contextos socioculturais.

Contudo, com a reforma do Ensino Médio em 30 de novembro de 2016, um novo cenário é configurado, haja vista que a comissão mista do Congresso Nacional aprova o parecer do relator da matéria, e encaminha o Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016, no qual ocorre novamente a perda do caráter obrigatório das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, fragilizando e precarizando a história do ensino da Filosofia no Brasil, e o trabalho de muitos profissionais da área.

No ano de 2022 será implantado o Novo Ensino Médio, com base na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, publicada em 2018. Essa, trata-se de um documento normativo que estabelece os parâmetros para a organização da Educação Básica no Brasil. A BNCC compreende o conjunto de habilidades, competências e os itinerários formativos a serem desenvolvidos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa nova proposta as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia serão trabalhadas dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Perdendo mais uma vez o seu espaço no currículo. Posto que essa nova abordagem, compromete diretamente a oferta de conteúdos mínimos necessários à formação integral e integrada dos estudantes.

Vale ressaltar que no IFNMG – Campus Arinos, não houve adesão à nova proposta do Governo Federal. Assim, o ensino de Filosofia permanece no currículo. Os professores de

Filosofia, Sociologia, História e Geografia rejeitaram a coleção de livros da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devido ao seu caráter reducionista e simplista de conteúdos, sob a roupagem de uma abordagem interdisciplinar e integral. No qual é sabido que se trata de uma metodologia nociva, na qual as redes de ensino, principalmente a estadual, será afetada, posto que essa esfera educacional está condicionada a imposições da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG. Tal fato comprometerá, significativamente, o ensino como um todo e o espaço de atuação dos profissionais de Filosofia e Sociologia, como sempre ocorre na história da educação brasileira. Nesse bojo, Piasentim e Braga (2008/2009, p. 9) asseveram que “a escola é um órgão que tem vida, e vida é um desafio contínuo”.

Outrossim, coadunamos com tal assertiva de Piasentim e Braga (2008/2009), porquanto uma grande adversidade para a docência de Filosofia é dialogar com o mundo atual, que busca respostas práticas, rápidas e úteis. Conseqüentemente, a Filosofia tende a ser vista como algo sem utilidade, e o professor precisa reafirmar de maneira reiterada a importância social e o papel crítico dessa disciplina no processo de formação dos estudantes como sujeitos cidadãos ativos na coexistência com os seus pares.

De tal maneira, esses artifícios ocasionam a desvalorização da Filosofia, o preconceito, um número reduzido de aulas semanais, a falta de materiais didáticos adequados, as dificuldades metodológicas e didáticas de se trabalhar os estudos dessa matéria com os estudantes, os quais em muitas conjunturas, prontamente, estão com julgamentos pré-estabelecidos acerca do fazer docente nessa área do saber.

O ensino de Filosofia em curso de Ensino Médio constitui um elemento importante para o desenvolvimento de uma leitura e escrita crítica da história e do mundo. Para Gallo (2014, p. 47) “[...] são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos do filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o filosofar”. A partir dessa perspectiva, existem duas possibilidades didáticas de ensinar filosofia no ensino médio, uma partindo da problematização filosófica para a produção de conceito, e a outra partindo dos textos filosóficos na identificação de seus conceitos, ao fazer o exercício de buscar o problema que levou o filósofo a produzir o conceito. Partindo do pressuposto de que “[...] o aprendiz pensa, produz, aprende, para além e apesar de todos os métodos” (GALLO, 2014, p. 88).

Nesse sentido, a função do professor é a mediação do processo de aprendizagem, provocando o exercício do pensamento conceitual sem um método rígido, para Gallo (2014) o professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um provocador filosófico, capaz de desenvolver um pensamento autônomo sistematizado e reflexivo. Gallo (2010) afirma ainda, que a Filosofia, historicamente, não se restringiu apenas ao lugar de auxiliar no exercício

da cidadania, ela atuou em vários momentos como instrumento da crítica a um regime político, tanto no mundo quanto no Brasil, defendendo outro tipo de regime alternativo e democrático, baseado nos direitos dos cidadãos.

A capacidade de promover elementos imateriais na sociedade, como a informação, a comunicação e o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, tornam a Filosofia e a Sociologia disciplinas fragilizadas no contexto da inserção ou exclusão do currículo escolar, tendo em vista que atuam na desconstrução da hegemonia do conhecimento pelos moldes dominantes, sobretudo, das relações de poder e dominação.

Desse modo, Gallo (2010) afirma que a tarefa crítica da Filosofia é mais que necessária, tendo em vista que precisa estar a serviço da política, sendo um instrumento para aqueles que ainda não tiveram a palavra. Nesse sentido, é necessário defender um ensino de Filosofia composto de práticas de resistências em agir, criando espaços para as falas e práticas das minorias, reativando o poder de criar sub-versões, ou seja, outras versões. Um ensino que desenvolva nos estudantes um exercício filosófico de pensamento, a partir das suas questões, dos problemas da vida, para que adquiram autonomia em compor os discursos, ensaiando a criação filosófica, provocando ensaios de criação de si, e de diferenças. Principalmente, um ensino de Filosofia que faça os jovens sentirem que a submissão não é a única saída, e que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões.

A Filosofia, em especial, proporciona ao estudante a oportunidade de experimentar um pensar crítico e compartilhá-lo com os colegas. O Ensino Médio é geralmente considerado pelos educadores como um período de amadurecimento do estudante adolescente, de sua personalidade, desejos e inquietações. Nesse sentido, a Filosofia torna-se indispensável nesse processo, visto que proporciona a prática de análise, reflexão e crítica em benefício do encontro do conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Desde então, pesquisadores, professores e estudantes se empenham em encontrar novas respostas para a prática do ensino de Filosofia e sua permanência no Ensino Médio, por meio de pesquisas teóricas e práticas, debates, seminários, congressos, movimentos de resistência etc.

A questão crucial não se restringe ao ensinar e aprender. O grande desafio dos professores está em conseguir participar ativamente do processo de formação da consciência crítica desses jovens. De forma que seja capaz de alcançar resultados significativos no aprendizado dos estudantes, cumprindo o seu objetivo de ser uma disciplina voltada para o desenvolvimento da autonomia, criticidade e emancipação dos mesmos.

Em toda a história da humanidade, a Filosofia emerge enquanto imprescindível para

estabelecer reflexões sistemáticas nos mais diversos assuntos e suas complexidades. Portanto, percebe-se a difícil tarefa na consolidação da Filosofia no Ensino Médio, mediante os diversos processos de rupturas, e os desafios na formação de sujeitos reflexivos, críticos e autônomos, capazes de refletir, analisar, avaliar, escolher e agir, conforme argumentos sistematizados, estruturados e bem fundamentados.

Diante do exposto, ao professor de Filosofia, resta ressignificar os processos, e desenvolver estratégias de resistências, para dar visibilidade ao seu importante papel social, frente às consolidadas estruturas de poder e dominação do sistema em relação ao mundo da vida. Promovendo, assim, uma “descolonização” do ensino de Filosofia. E, a partir dessa perspectiva, contribuir no processo de melhora da comunicação e interação dos estudantes do Ensino Médio, como é o propósito desta dissertação.

2.2 Pierre Bourdieu e a educação

Pierre Bourdieu, no início da década de 1960, obteve grande destaque e êxito no cenário da educação por formular uma teoria de fundamentação empírica em relação às desigualdades de classe e desigualdades escolares. Atribuía-se à escola uma visão otimista até meados do século XX, defendendo a ideia de que, garantido-se o acesso à escola pública para todos, este propiciaria, em princípio, igualdade de oportunidades entre todos os indivíduos e haveria competição entre si com condições iguais dentro do sistema de ensino. Nesse contexto, o sistema educacional selecionaria seus alunos com critérios racionais e sobretudo neutros, contribuindo com o aumento da mobilidade social.

Contudo, frente ao cenário de desigualdade do sistema educacional, Bourdieu apresentou uma nova forma de interpretar a escola e a educação, observando a forte relação entre desempenho escolar e origem social.

Bourdieu destaca a visão de igualdade presente no sistema de ensino escolar, tendo em vista que o não reconhecimento das diferenças culturais entre as crianças por parte da escola enquanto instituição possibilita a perpetuação das desigualdades já existentes e construídas na realidade social.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos,

por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998b, p. 53).

A educação, segundo as perspectivas teóricas de Bourdieu, perde a sua função no panorama democrático e transformador da conjecturada sociedade, e passa a ser vista como uma das principais instituições em que se mantêm e legitimam-se os privilégios sociais. Sendo assim, trata-se do exato oposto da perspectiva educacional.

A compreensão da relação entre os sistemas de ensino e a reprodução e legitimação de privilégios sociais, levaram Bourdieu a salientar que, antes de irem para a escola, os indivíduos teriam incorporado um *habitus* familiar ou de classe, o qual os conduziria no tempo e nos diferentes ambientes de ação. De acordo o autor, define-se o *habitus*:

[...] uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (WACQUANT, 2017, p. 214, grifos do autor).

Sendo assim, Nogueira e Nogueira (2002), afirmam que os indivíduos não poderiam ser vistos isoladamente, conscientes e reflexivos, tampouco como sujeitos condicionados e mecanicamente submetidos às condições exteriores em que estão contextualizados. Eles seriam formados pelo patrimônio herdado socialmente, que inclui aspectos objetivos, por outra forma, externos a eles, mas também aspectos subjetivos, que passam a fazer parte de sua individualidade.

Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação. Segundo Bourdieu, as causas das desigualdades escolares estão para além dos muros da escola. As verdadeiras causas encontram-se no meio sociocultural e não apenas nas esferas pedagógica ou psíquica.

Para Bourdieu (1998a), a escola e seu respectivo ensino que nela é propagado, é um espaço de reprodução de estruturas sociais e transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família se transforma em *capital cultural*. E esse, segundo o sociólogo, está relacionado ao desempenho dos estudantes na sala de aula. Eles tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, assim como,

por várias heranças, como a postura corporal e a habilidade de falar em público. Só os alunos oriundos das camadas superiores da sociedade têm como responder às expectativas do sistema de ensino.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 2001, p. 311).

Pierre Bourdieu foi um dos principais teóricos a pensar a educação como elemento reforçador das desigualdades sociais, tendo em vista que em sua teoria social, as estruturas sociais se tornam centrais para entender as possibilidades de construção das sociedades. Nesse sentido, segundo Bourdieu (2004a), para compreender a realidade social é importante entender que ela se constitui como um conjunto de relações invisíveis, em espaço de posições exteriores umas às outras, mas que são definidas umas em relações às outras. Em se tratando de educação, pode-se inferir que a desigualdade de acesso está diretamente relacionada à posição social ocupada por cada indivíduo dentro dessas estruturas sociais.

Segundo a perspectiva de Bourdieu (2004b), a modificação do campo social passa pelo reconhecimento e respeito às diferenças, na qual as categorias e identidades se organizam para buscar a redefinição dos espaços sociais, ou seja, lutam pela transformação das posições ocupadas dentro desse campo social. É por meio dessa reflexão que podemos entender que a educação é uma das estratégias que permite a redefinição dos espaços sociais, quando é pensada e executada de forma libertadora e não reprodutora de desigualdades.

Em sua teoria social, Bourdieu (2004b, p. 22), apresenta a noção de campo para explicar a realidade social, permitindo pensar o contexto da educação. De acordo com o autor, “todo campo, [...], é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. A educação é um mecanismo de legitimar posições sociais de privilégios ao mesmo tempo em que pode, também, transformar e reconfigurar todas as posições sociais. Sendo assim, a teoria de Pierre Bourdieu pretende superar as oposições entre subjetivismo e objetivismo, indivíduo e sociedade, liberdade e determinismo; analisando o social como existindo sob duas modalidades, é o que o autor denomina de construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista.

Um ponto central no pensamento do autor é que não se pode entender como igualdade educacional unicamente pelo fato das crianças acessarem o espaço de educação, pois embora todos estejam acessando aquele determinado espaço, os processos vivenciados por cada criança

são particulares a sua condição cultural e estrutural, sua família e sua condição econômica. O não reconhecimento dessas diferenças dificulta o processo de aprendizagem, ao passo que o espaço educacional pode reproduzir as desigualdades sociais e estruturais.

De todo modo, é necessário entender, como defendido por Bourdieu em vários de seus trabalhos, que as relações invisíveis nos espaços sociais, a configuração das estruturas, as posições dos agentes e possibilidade de mudança no campo social, estão relacionadas com as legitimidades dos discursos, e desse modo, os espaços de educação precisam reconhecer as diferenças contextuais, com a finalidade de que os discursos de desigualdades não sejam reproduzidos.

O estudo feito por Bourdieu pode contribuir significativamente para pensar o ensino de Filosofia e desenvolver metodologias que levem em conta o *habitus* e o *capital cultural* dos estudantes, provisionando a todos nós, professores de Filosofia, com arcabouços de suma representação para a nossa formação docente continuada.

À vista disso, os professores de Filosofia têm como desafio construir estratégias de comunicação e interação que levem em consideração as vivências sociais, culturais, econômicas e educacionais dos discentes, para que haja a aceitação e participação ativa nas aulas, atenda aos aspectos da diversidade e pluralidade de ideias no ambiente escolar e possibilite a permanência e saída com êxito e criticidade dos estudantes.

2.3 Descolonização do ensino de Filosofia a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas

A partir do estudo feito nesta dissertação acerca da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas e da “colonização” do ensino de Filosofia, pretende-se apresentar uma metodologia que articule o conceito de racionalidade comunicativa com um processo de formação que leve em conta não somente a individuação, como também a socialização dos estudantes do Ensino Médio Integrado nas aulas de Filosofia do IFNMG – Campus Arinos.

Por conseguinte, o objetivo deste trabalho tem sido extrair da perspectiva de Habermas uma proposta de ‘descolonização do ensino de Filosofia’, por intermédio de estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Tornando-os mais aptos para participarem de forma ativa e ética não só nas aulas de Filosofia, como também nos processos discursivos e deliberativos que ocorrem no âmbito escolar e no entorno social.

A reflexão habermasiana, por meio de uma razão comunicativa, entende que o aspecto técnico não é suficiente para que o mesmo seja racionalizado, sendo necessário considerar a perspectiva moral prática, na qual o sujeito da ação imputa normas e as justifica pelo diálogo, sendo capazes de comunicar e construir um argumento. Para Habermas é necessário a decomposição de conceitos fundamentais do agir comunicativo e do agir racional-teleológico, que são dois processos distintos de racionalização, a diferença está no acontecimento de situações cuja validade é intersubjetiva.

A racionalização do agir comunicativo perpassa a reconstrução do discurso mutilado, despotenciado, no qual, acomodam-se relações de violência que impedem que os conflitos sejam dirimidos e regulados conscientemente de modo consensual, superando as comunicações sistematicamente distorcidas. As estruturas de racionalidade se encarnam, inclusive, nas mediações do agir comunicativo, nos mecanismos de controle dos conflitos, nas imagens de mundo, nas formações de identidade (MACHADO, 1988).

Desse modo, segundo Silva (2001) Habermas desenvolve a Teoria da Ação Comunicativa, contrapondo a Razão instrumental e a Razão Comunicativa, entendendo a racionalidade como sistema operante da sociedade, presente no mundo da vida, na qual a linguagem e comunicatividade mediam a racionalidade dos indivíduos. Três universos são estruturados: o objetivo, subjetivo e social, de modo que a racionalidade comunicativa se estabelece como instrumento de consenso social da realidade, a ser construído dentro das relações sociais em função das racionalidades das ações.

De acordo com Muhl (2011) a racionalidade é um dos temas centrais do projeto filosófico de Habermas, que reconhece a razão como principal recurso que a humanidade possui para resolver seus problemas, por intermédio de reconhecimento intersubjetivo. Na perspectiva da racionalidade como um processo que se desenvolve na intersubjetividade, Habermas considera que prevalece o caráter instrumental da razão, uma vez que ela é reduzida a uma dimensão manipuladora e controladora. Por outro lado, a racionalidade comunicativa é uma alternativa crítica a essa concepção intuitiva do conhecimento, tendo em vista que nessa, encontra-se elementos que tornam possível o conhecimento por atos de fala, ato de certificar, análise das representações e dos pensamentos, possuindo um viés emancipador, que torna possível a manutenção do poder transformador da razão.

Habermas busca constituir uma forma de reflexão crítica sobre a instrumentalidade racional. A racionalidade comunicativa se dá na relação dos indivíduos com o mundo que contribui para a compreensão das expressividades do agente comunicativo que não se limita a formalidade normativa da ação, que possibilita a construção do conhecimento e da busca do

saber. Consoante essa concepção de racionalidade acontece dentro de um processo de relacionamento dos sujeitos no mundo-da-vida, entendido como uma separação dos três aspectos do universo da existência do mundo dos sujeitos, um mundo objetivo, um mundo social, e um mundo subjetivo, mundos que representam as relações entre indivíduos e instituições.

Para Habermas, a teoria da ação comunicativa se constrói por meio da realidade da vida cotidiana, da interação social na vida cotidiana, e da linguagem e o conhecimento na vida cotidiana; enquanto que a perspectiva instrumental se mostra como reducionismo da racionalidade (SILVA, 2001).

É inegável que Habermas trouxe contribuições para a reconstrução da teoria crítica, e de um projeto emancipador da educação, viáveis no diagnóstico dos problemas atuais da educação. A partir dessa perspectiva, Habermas discorre sobre a “colonização do mundo da vida”, no qual ocorre a instrumentalização e a restrição progressiva da comunicação, provocando a violência estrutural, por meio do domínio técnico.

Nesse cenário, a dominação resulta num sistema regido pelo dinheiro e pelo poder, que influencia na educação voltada para o controle social e a regulação do sistema político. Dessa forma, a escola para Habermas é uma das instituições que serve para incorporar a racionalidade sistêmica dominante, podendo reforçar o controle e produzir inclusive violência, por meio da influência da ideologia tecnocrática e do avanço da racionalidade instrumental (MUHL, 2011).

Destarte, esses processos, para Habermas, faz a escola perder sua vinculação com o mundo da vida, afastando-se do contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência entre estudantes e professores, distanciando-se do espaço participativo de desenvolvimento de racionalidade do saber, tornando a escola em um ambiente de informações técnicas, voltadas ao poder e ao dinheiro, e não à formação de uma visão social e política.

Na perspectiva do Novo Ensino Médio, o ensino dessa disciplina nos currículos escolares trará um novo cenário de desafios, principalmente aos professores da área, que deverão assumir a responsabilidade de reconceituar e desconstruir a visão estereotipada da disciplina para a sociedade e também para toda a comunidade educacional, demonstrando que a Filosofia possui um papel importante para a educação, tendo em vista que propicia conteúdos que contribuem na autonomia e emancipação do estudante.

Na atualidade, é necessário desenvolver mecanismos para que as aulas sejam dinâmicas e rompam com os paradigmas das aulas expositivas tradicionais. Nesse ponto, o avanço e a popularização das tecnologias da computação são favoráveis à educação, auxiliando em novas

maneiras de ensinar e aprender, por intervenção de modelos alternativos e estratégias metodológicas de desenvolvimento de habilidades para que os estudantes sejam elementos ativos na construção de seus conhecimentos.

Nesse contexto, o ambiente imersivo de aprendizagem idealizado pelo Dr. David Thornburg, denominado *Holodeck* Educacional, pressupõe a dinâmica em sala de aula, a participação e interesse dos estudantes por meio do processo em que o professor desperta nestes a interação e comunicação, legitimando sua liberdade para se movimentar, falar, pensar, debater, buscar informações online e até escolher a melhor forma de participar da aula, assumindo uma postura diferenciada (SANTOS e THORNBURG, 2012).

A postura proativa e cooperativa tem sido características esperadas atualmente nas mais diversas áreas e setores, assim, a abordagem pedagógica utilizada no *Holodeck* Educacional vai de encontro à formação integral e integrada dos estudantes, contribuindo no desenvolvimento de habilidades capazes de adaptar ou formular novas estratégias para resolução de problemas em situações inesperadas. Lembrando que o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG tem a formação profissionalizante integrada ao Ensino Médio, por isso, não se pode perder de vista o foco na formação integral do estudante.

De acordo com Santos e Thornburg (2012) o termo *Holodeck* denomina um ambiente que possibilita a simulação de realidades paralelas, servindo para fins de recreação, pesquisa, reconstituição, havendo a combinação do transporte de matérias, sons, odores, campos de força e projeções holográficas de lugares, pessoas e objetos situados no tempo passado, presente ou futuro.

Desse modo, esse modelo educacional possibilita novas formas de pensar, exigindo também a reflexão acerca da aprendizagem de novas maneiras, expandindo os processos de comunicação e interação no meio escolar. Pressupõe-se assim, criar possibilidades para que os estudantes produzam suas próprias narrativas a partir da experiência vivenciada, de modo que as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula promovam o ganho da mediação do professor associada à socialização junto aos colegas.

A sala de aula deve constituir um ambiente de aprendizagem dinâmico, segundo Santos e Thornburg (2012), o *Holodeck* Educacional constitui uma sala de aula reprogramável, que possibilita a criação de atividades educativas, interativas e multissensoriais, com suporte tecnológico, resultando na simulação de diversas situações e realidades, tendo como propósito desenvolver nos participantes habilidades e competências. As atividades realizadas no *Holodeck* Educacional são chamadas de “missões”, e podem ser entendidas como jogos epistêmicos, tendo como principal característica as trocas sociais dentro do grupo, a partir da

capacidade de permitir a participação de um grande número de estudantes ao mesmo tempo em uma atividade imersiva e interativa.

Nesse sentido, o *Holodeck* Educacional pode contribuir para melhorar o processo de comunicação e interação no ensino de Filosofia, apontando uma nova postura entre professores e estudantes, transversalmente, em um ambiente dinâmico e criativo que pode despertar a atenção e o protagonismo juvenil.

A Filosofia no contexto da educação possibilita a formação política, com uma missão importante de liberdade e transformação social, de acordo com Severino (2006), somente na Modernidade a filosofia assume sua extrema relevância social para a própria constituição do sujeito pessoal, considerando a sociedade como condição fundamental para a vida moral das pessoas. Nesse sentido, a Filosofia possibilita a formação ética, política e cultural, sobre a qual a educação é dirigida a uma autorreflexão crítica.

O compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina (SEVERINO, 2006, p. 632).

O ensino de Filosofia tem um papel emancipatório que não deve se limitar à aula expositiva, mas também, dinâmica e interativa, que contribua positivamente para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e resolutivos, tanto na vida pessoal, social e no trabalho. Por intermédio do *Holodeck* Educacional os participantes vivenciam um processo interativo e imersivo diante das missões que são propostos. Essas missões vão criando desafios aos participantes, pressupondo a incorporação de cinco atributos indispensáveis: imersão, interação, interdisciplinaridade, inovação e interesse, como na dinâmica de “Missão para Marte”, na qual ocorre a simulação de uma nave espacial em missão, que constitui uma dinâmica interessante para desenvolver as habilidades dos estudantes.

A forma de transmissão dos conceitos ao longo das diversas gerações, analogias, metáforas, simulações de diversos ambientes, são importantes para auxiliar no processo de entendimento e resolução de problemas nas situações vivenciadas pelos estudantes. De acordo com Bezerra (2020) quatro espaços são importantes para que ocorra a aprendizagem: fogueiras (informação), fontes de água (conversa), cavernas (conceito) e vida (contexto). A fogueira pode ser trabalhada em dinâmicas de grupos remetendo a contação de histórias, a sabedoria dos anciãos e o ensino como narrativa. Bem como, a fonte de água e a caverna também podem ser

elementos a serem abordados nas dinâmicas de sala de aula, associadas ao uso de tecnologias como recursos educacionais.

As salas de aula tradicionais não conseguem atender a todos os estudantes, devido às especificidades de cada um. Muitas vezes, essa dinâmica de ensino resulta no professor falando sozinho. Desse modo, existem outras formas de se criar um ambiente de aprendizagem, por meio da apropriação das tecnologias da informação no processo educacional, com novos ambientes de aprendizagem, ensino e estudo. Devido ao cenário de pandemia vivenciado atualmente, as tecnologias da informação têm sido imprescindíveis para que ocorra o ensino remoto, seja de forma *on-line*, híbrida ou a distância.

As metáforas da fogueira, do poço d'água, da caverna e da vida podem ser bem proveitosas na criação e planejamento de um ambiente de aprendizagem, tendo em vista que o modo de ensinar deve ser adequado ao mundo atual. Essas metáforas auxiliam na ampliação do processo de aprendizagem, no contexto das aulas, promovendo a interação social, espaços de intercâmbio e de compartilhamento de ideias, de sentimentos, de experiências, de possibilidades para a solução de conflitos etc.

Em volta da fogueira, ambiente antigo, as gerações compartilhavam aprendizagens e vivências. Esse conhecimento adquirido perpassa muitas gerações, tendo em vista que se deu em um processo de aprendizagem não rígido. Os professores podem reaprender a contar histórias, recriando as fogueiras nos tempos atuais por meio do uso da conexão por tecnologias, que tem sido uma opção positiva, como também no transcorrer de rodas de conversa. A reunião ao redor da fogueira permite o contato com o mestre, o articulador ou mediador. Podendo assim, exercitar a contação de histórias que sejam do interesse do grupo, simular programas de TV, sala de aula; ou em espaços como auditórios, acesso à reprodução de vídeos, filmes, documentários, projeção etc.

O espaço de contato com a água também se configura como espaço de aprendizagem informal e de compartilhamento de informações, proporciona conversação, diálogo e comunicação entre parceiros, pode ser recriado nos horários dos recreios, nas discussões em grupo, e no âmbito das tecnologias, no decorrer de discussões em fóruns.

A caverna possibilita o contato consigo mesmo, possibilitando a autorreflexão, a organização dos pensamentos mediante o isolamento e a meditação. Envolve, sobretudo, a introspecção, a representação do conhecimento, podendo ser utilizados as construções de mapas mentais, dinâmicas de autoconhecimento, consultas em Bibliotecas, fomentos em salas de estudo, parques etc.

A metáfora da vida possibilita o contato com a realidade, pode ser desenvolvida com práticas, como: criação de assembleias estudantis, teatro, oficinas, laboratórios, e elaboração de portfólio, possibilitando aprendizagens e experiências em tomadas de decisões. Desse modo, permite que cada participante tome consciência dos seus valores, habilidades e limitações, propiciando um conhecimento mais aprofundado sobre si mesmo e sobre o grupo. Desse modo, o professor de Filosofia pode construir espaços interativos, dinâmicos e comunicativos, que sejam capazes de despertar a atenção, interesse e participação dos estudantes, com vistas à melhora da comunicação e interação dos mesmos.

O *Holodeck* Educacional se apresenta como uma possibilidade viável e cabível para o ensino de Filosofia, podendo apresentar respostas positivas a curto, médio e longo prazo, na medida em que pode viabilizar espaços produtivos e menos rígidos de aprendizagens. Conforme as ideias de Habermas, a escola precisa mediar a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa, cabendo aos educadores o desafio de que se tornem críticos permanentes e incansáveis dessa racionalidade sistêmica, reafirmando a educação como um processo de conscientização dos estudantes em prol de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional (MUHL, 2011).

Portanto, a teoria da racionalidade comunicativa defende uma abordagem crítica e reconstrutiva da relação entre teoria e prática, como afirma Muhl (2011), essa deve contestar o fundamentalismo e o relativismo, rompendo com o reducionismo da visão positivista e tecnicista, e promovendo o desenvolvimento do conhecimento.

Por fim, cabe ao professor de Filosofia a desafiadora tarefa de restabelecer a unidade na diversidade de suas manifestações, esclarecendo os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar, defendendo o caráter emancipatório no mundo da vida e, mormente, por meio da incorporação de novas formas e de mecanismos de aprendizagem, aprimorando os processos de interação e comunicação, e, conseqüentemente, uma descolonização do fazer docente de Filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, este trabalho surgiu de uma inquietação provocada por algumas vivências em sala de aula lecionando Filosofia no Ensino Médio. Desde o ano de 2009, esta professora e pesquisadora, presencia cotidianamente as dificuldades dos estudantes, principalmente nos primeiros anos, em estabelecerem relações intersubjetivas saudáveis. Por isso, o interesse em estudar as dificuldades de comunicação e interação dos mesmos e a “colonização” do Ensino de Filosofia.

Nesse sentido, a presente dissertação foi construída com vistas a oferecer um norte para os docentes de Filosofia a partir da perspectiva do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Sabe-se que o mesmo não escreveu uma obra sobre educação ou ensino de Filosofia, porém, a sua teoria, como foi demonstrado, pode contribuir significativamente para se pensar as relações intersubjetivas em sala de aula, propondo metodologias que, agregadas ao agir comunicativo habermasiano, promovem o desenvolvimento de competências e habilidades comunicacionais, e a “descolonização” do ensino de Filosofia.

É sabido que o ensino de Filosofia é o lugar do dissenso, do conflito, das diferenças e da pluralidade de ideias. No entanto, ao apostar na proposta habermasiana de consenso obtido por meio do agir comunicativo, não se trata de promover homogeneização de pensamentos e posturas. Muito pelo contrário, o objetivo é contribuir para a autonomia e emancipação dos discentes, através do agir comunicativo. Dessa maneira, os mesmos poderão aprender a resolver conflitos, chegar num entendimento acerca de algo, tomar decisões importantes para o grupo, se pautando pelo diálogo, solidariedade e cooperação, levando em consideração a opinião e liberdade de cada sujeito envolvido na questão.

A metodologia dessa pesquisa foi de natureza básica; explicativa quanto ao objetivo; em relação ao procedimento técnico, trata-se de pesquisa bibliográfica; e o método, o da pesquisa ação, visto que almeja resolver um problema de sala de aula, especificamente, no ensino de Filosofia.

A proposta inicial tratava-se da elaboração e desenvolvimento de um projeto de intervenção, por meio de um Laboratório de Filosofia. Onde seriam trabalhados presencialmente, conteúdos e dinâmicas com o objetivo de ajudar os estudantes a desenvolverem competências linguísticas importantes para lidarem na resolução de conflitos e

tomada de decisões que se apresentarem, não somente nas aulas de Filosofia, mas também no seu entorno social e político.

Contudo, a Pandemia do novo Coronavírus, impôs uma série de dificuldades no âmbito educacional. Devido à necessidade de distanciamento social, a alternativa até o presente momento, tem sido o ensino remoto. Por isso, essa dissertação traz, no lugar do desenvolvimento do Laboratório de Filosofia, algumas sugestões de atividades pautadas nas metodologias apresentadas por David Thornburg, a saber, o *Holodeck* Educacional e as Metáforas da fogueira, da fonte de água, da caverna e da vida.

Enfim, a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas dá suporte teórico para que o professor de Filosofia possa lecionar de forma dialógica e dinâmica, ressignificando os processos, desenvolvendo estratégias de resistências, dando visibilidade ao seu importante papel social frente às consolidadas estruturas de poder e dominação do sistema em relação ao mundo da vida, promovendo, assim, uma “descolonização” do ensino de Filosofia e a melhora da comunicação e interação dos estudantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Arinos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 1. ed. Rev. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- AQUINO, John Karley de Sousa. Narcisismo às avessas e a nossa filosofia brasileira. *In.: Modernos & Contemporâneos*. Campinas, v. 4, n. 8., jan./jun., 2020. p. 164-179.
- AUSTIN, Jonh Langshaw. *Philosophical Papers*. Oxford University Press. 1961.
- AUSTIN, Jonh Langshaw. **Outras Mentes**. Trad. Marcelo Guimarães da Silva Lima. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- AUSTIN, Jonh Langshaw. **Quando Dizer é Fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUSTIN, Jonh Langshaw. **Sentido e Percepção**. Trad. Armando Manuel Moura de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
- BARROSO, Gabriel Lago de Sousa. A constituição de sentido como acontecimento: Heidegger e a transformação da fenomenologia. *In.: Revista de Filosofia*, vol. 20, núm. 1, pp. 17-38, 2020. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <https://bit.ly/3nzLYpy>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- BERKENBROCK, Volney José. **Dinâmicas para encontros de grupo**: para apresentação, intervalo, autoconhecimento. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEZERRA, Clarissa. **Fogueiras no Ciberespaço**: Metáforas Primordiais para a Aprendizagem no Século 21. *Site Amplifica*. 2020. Disponível em: <https://amplifica.me/fogueiras/>. Acesso em: 1º jun. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In.:* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998b.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Poder Simbólico. *In.:* **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Usos da Ciência**: Por uma sociologia clínica do campo científico. (Publicado oficialmente em 1997). Tradução: Denice Barbara Catani – São Paulo: Editora UNESP, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Disponível em: <https://bit.ly/3kjOCyh>. Acesso em: 3

jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Médio. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. 2017-2018. Disponível em: <https://bit.ly/3sIBLtg>. Acesso em: 6 jul. 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e debates. *In.*: **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia** (1955). São Paulo, SBS, 23 e 24 de junho de 1954, p. 319-321 e p. 325-328.

FILHO, José Alves Souza; *et al.* O mundo da vida (Lebenswelt) enquanto instância de significação: tessituras e delimitações críticas. *In.*: **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.10 n1, p. 43-53. jan./jun. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38aQt2x>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FILHO, José Alves Souza. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. *In.*: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *In.*: **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010, p. 89-105.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2014.

GOMES, LUIZ Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Estudos preliminares e complementos à Teoria do Agir Comunicativo**. Frankfurt/M., 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Pequenos escritos políticos**. Frankfurt/M., 1985.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Entrevistas do *Le Monde***. Tradução: Nuno Ramos. São Paulo: Ática, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Dom Quixote, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro: Estudos de Teoria Política**. Tradução: George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Coimbra: Almedina, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Trad. Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol.1. Trad. Paulo Astor Soethe. Rev. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Sobre a crítica da razão funcionalista**. Vol.2. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis: Estudos de filosofia social**. Trad. Rúrion Melo. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Trad. Luiz Repa. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. Trad. Denilson Luís Werle. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Trad. Felipe Gonçalves Dias. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Rúrion Melo. 1.ed. São Paulo: Unesp, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Org. e Introd. Patrick Savidan. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 4.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

HANKE, Michael Manfred. Comunicação, cultura e mundo da vida: as contribuições de Jürgen Habermas e Alfred Schutz. *In.*: **Ensaio**. Galáxia. São Paulo. 46. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3grBWnB>. Acesso em: 9 jul. 2021.

HEIDEGGER, Martin. **Seminários de Zollikon**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Parmênides**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOLANDA, Marcia Aparecida Avelino Barbosa de. Oficina de Jogos e Brincadeiras Populares, recursos no ensino. *In.*: **DEB Itinerante** – SEEDPR. Mandaguari, 2010.

HUSSERL, Edmund Gustav Albrecht. **A crise da humanidade europeia e a Filosofia**. 4. ed. Trad. Urbano Zilles. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

Instituto de Ciências Integradas – INI. Conselho Federal de Enfermagem – Cofen. Upjohn Institute for Employment Research. **Guia de saúde mental pós-pandemia no Brasil**. Biblioteca Virtual (*On-line*). 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Zy5nPF>. Acesso em: 2 jul. 2021.

LACOSTE, Jean. **A Filosofia no Século XX**. Trad. Marina Appenzeller. 2. ed. Campinas:

Papirus, 1992.

LEITE DA SILVA, Bartolomeu. Mundo da Vida: Possibilidade de superação crítica da crise ética da humanidade, segundo Husserl. Universidade Federal da Paraíba. *In.*: **Contribuciones a las Ciencias Sociales**. Mayo 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3klp7ww>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. O conceito de racionalidade em Habermas: a 'guinada linguística' da teoria crítica. Conferência proferida no IFCH da UNICAMP no dia 27/08/1987. *In.*: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 11. p. 31-44, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3jbTfuV>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MAGALHÃES, Thereza Calvet. **Filosofia Analítica: De Wittgenstein à Redescoberta da Mente**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MARGUTTI, Paulo Roberto. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no País. *In.*: **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 129, jun., 2014. p. 397-410.

MARTINO, Luis Mauro Sá; MARQUES, Angela Cristina Salgueiro. **Modalidades e derivações da comunicação no mundo da vida: sentidos, experiência e interação**. Galáxia, núm. 31, p. 105-116, 2016. Disponível em <https://bit.ly/3DeLzzS>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Uma nova Filosofia para o Ensino Médio. *In.*: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Ensino de Filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**. Livro Digital. Editora Bagai. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vQ0hKv>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MORAES, Amaury Cesar. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? *In.*: **Revista de Educação**, 10. p. 50-52, abr., São Paulo, Apeoesp. 1999.

MORAES, Amaury Cesar. Veto: o sentido de um gesto. *In.*: **Boletim Sinesp**, p. 10-12, nov., São Paulo. 2001.

MISSAGGIA, Juliana. A noção husserliana de mundo da vida (Lebenswelt): Em defesa de sua unidade e coerência. *In.*: **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 41, n. 1, p. 191-208, Jan./Mar., 2018.

MUHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2WjzBUG>. Acesso em: 5 jun. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3mwMLsv>. Acesso em: 5 jul. 2021.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta Linguístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. **Mundo da Vida**: A apropriação habermasiana de Husserl e Wittgenstein. *Veritas*. Porto Alegre v. 44 n. 1. Março, 1999, p. 133-145.

PETERS, Gabriel. **Teoria Social em Pílulas**: A fenomenologia de Alfred Schütz. *Blog do Labemus*, 2020. [publicado em 20 de agosto de 2020]. Disponível em: <https://bit.ly/3BjSnx>. Acesso em: 2 jul. 2021.

PIASENTIM, Regilda Lopes de Albuquerque; BRAGA, Eliane Rose Maio. Sexualidade e adolescência nas 5^a séries. *In.*: **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Unidade Pedagógica. SEEDPR, Mandaguari. PR. 2008/2009. p. 3-15.

PORCHAT, Oswaldo. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia. *In.*: **Fundamento**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, set/dez. 2010. p. 18-33.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução: Vilmar Schneider. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROZIN, Eliane Maria. **Os Desafios da Filosofia no Ensino Médio**. SABERES, Natal RN, v. 1, n. 17, Dezembro, 2017, 153-163. Disponível em: <https://bit.ly/3sHEkeV>. Acesso em: 30 maio 2021.

SANTOS, Fabio Ronaldo Meneghini dos. Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade. *In.*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: <https://bit.ly/3mvlDtX>. Vol. 5 n. 2 – jan./jun. 2019, p. 111-120.

SANTOS, Renato Guedes dos; THORNBURG, David Devoe. *Holodeck* Educacional Missão para Marte: Em Busca de Vida. *In.*: **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**. vol. 3. N.º 1 – 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3jbTp5B>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SANTOS, Fabio Ronaldo Meneghini dos. Ensino de Filosofia: Desafios e Possibilidades da Docência no Ensino Médio na Contemporaneidade. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. *In.*: **Revista Digital de Ensino de Filosofia – REFILO**. Vol.5 n.2 – jan./jun. 2019, p. 111-120. Santa Maria, RS. Disponível em: <https://bit.ly/3mvlDtX>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. *In.*: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org). **O que é filosofia da educação?** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A Editora Ltda, 2002. p. 265-326.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. Universidade de São Paulo – USP. *In.*: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3D8CmJD>. Acesso em: 1º jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação universitária. *In.*: **Revista Páginas de Filosofia**. São Bernardo do Campo, v.2, n.1, jan/jun 2010, p. 31-45.

SCHRÖDER, Ulrike. O conceito sócio filosófico de Alfredo Schütz e suas implicações

epistemológicas para o campo da Comunicação. Significação. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. *In.: Revista de Cultura Audiovisual*. 33(26), p. 9-24. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/388PNLc>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: Razão Comunicativa e Emancipação. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, Sérgio Luís Pereira da. Razão Instrumental e Razão Comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. UENF – Campos dos Goytacazes – RJ. *In.: Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. v. 2. n. 18. Rio de Janeiro. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/385eich>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana – SPQMH. **Edmund Husserl**. Conteúdo Virtual (*On-line*). 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3nw05w9>. Acesso em: 2 jul. 2021.

STEIN, Ernildo Jacob. Anamorfose e profundidade: as ilusões da interpretação na obra de Heidegger. *In.: Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio*. O que nos faz pensar. [S.l.], v. 8, n. 10.2, p. 25-36, out. 1996. ISSN 0104-6675. Disponível em: <https://bit.ly/3sUyGqd>. Acesso em: 9 jul. 2021.

STEIN, Ernildo Jacob. **Mundo vivido**. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2004.

STEIN, Ernildo Jacob. (2012). **As Ilusões da Transparência: dificuldades com o conceito de mundo da vida**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. **Algumas contribuições de Habermas para a Educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

WACQUANT, Loïc. *Habitus*. *In.: CATANI, Afrânio Mendes; et al. (org.). Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

WITTGENSTEIN, Ludwig Joseph Johann. Os pensadores. *In.: Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.