



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

GINALDO ALVES PEREIRA

A RACIONALIDADE COMUNICATIVA HABERMASIANA NO ENSINO MÉDIO: o
mundo da vida entre experiências e racionalizações.

Recife
2021

GINALDO ALVES PEREIRA

A RACIONALIDADE COMUNICATIVA HABERMASIANA NO ENSINO MÉDIO: o mundo da vida entre experiências e racionalizações.

Trabalho dissertativo apresentado à banca de qualificação Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, vinculado à linha de pesquisa Ensino de Filosofia, como requisito parcial para aquisição do grau de mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Recife
2021

GINALDO ALVES PEREIRA

A RACIONALIDADE COMUNICATIVA HABERMASIANA NO ENSINO MÉDIO: o mundo da vida entre experiências e racionalizações.

Trabalho dissertativo apresentado à banca de qualificação Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, vinculado à linha de pesquisa Ensino de Filosofia, como requisito parcial para aquisição do grau de mestrado.

Aprovada em: ___/07/2021

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Luiz Gonzaga Vieira – Avaliador Externo
Centro universitário CESMAC

Prof. Anderson de Alencar Menezes – Orientador
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. José Vicente Medeiros da Silva – Avaliador Interno
Universidade Federal de Alagoas

Aos meus filhos
Aos meus pais
A minha esposa
A todas e todos que
Contribuíram para
Essa conquista.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é o único tesouro dos humildes” (Shakespeare), por isso sou muito grato a todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram nessa caminhada, para realização de um sonho que era cursar o mestrado em filosofia.

De forma especial louvo à Luz do Divino Espírito Santo, luz de todo saber que vem do verbo de Deus, que me ilumina na fé e no entendimento dos segredos da existência.

Agradeço aos meus filhos Maria Luísa e Martin Bernard por serem os impulsionadores de todo sentido, que me encaminham para lutar e pensar um mundo melhor. Também, à minha esposa Denise por todo carinho e ajuda.

Agradeço aos meus pais Genaldo Amâncio e Maria Zilma, que sempre me deram toda força e ajuda, por seu carinho e amor; e também aos meus irmãos que sempre me ajudaram.

Agradeço a todos os amigos e familiares, pessoas amigas que me deram grande incentivo para entrar e concluir o mestrado.

Agradeço a todos os colegas de turma do PROF-FILO/2019, pela partilha intelectual e da vida docente. De modo especial, aos colegas de viagem Pastor Elânio, Marta Lemos, Edilânia, Ilda, Wagner e, também, a Gildimar Guilherme que me apresentou o curso. Todas as experiências dessa convivência ficarão marcadas em minha história.

Agradeço a todos os professores pela contribuição no desenvolvimento do saber e orientação intelectual; de forma especial Junot Matos, por sua dedicação e acolhimento.

Agradeço ao professor Anderson pela orientação e a todos que participaram da banca de qualificação e defesa, pois trouxeram boas contribuições para meu crescimento humano e acadêmico.

O universalismo igualitário, de onde surgiram as ideias de liberdade e solidariedade social, de uma conduta anônima de vida e emancipação, da moralidade individual da consciência, dos direitos humanos e da democracia, é o herdeiro direto da ética judaica da justiça e da ética cristã do amor. Esse legado, substancialmente inalterado, tem sido objeto de contínua apropriação e reinterpretação crítica. Até hoje, não há alternativa para isso. E à luz dos atuais desafios de uma constelação pós-nacional, continuamos a basear-nos na substância dessa herança. Tudo o resto é apenas conversa pós-moderna ociosa. (HABERMAS, 2006, p. 150-151).

RESUMO

Pensar uma pedagogia da racionalidade comunicativa de Habermas tem como objetivo a abertura de espaço para a efetivação de mudanças na prática educacional, questão essa já evocada por grades tendências pedagógicas dos últimos tempos. No entanto, a realidade educacional, embora tenha superado alguns obstáculos tradicionalistas, ainda é carente de uma vertente que consiga acompanhar as constantes mudanças da sociedade em sua prática educativa. A realidade atual vive de novidades e transformações constantes de cultura pelo avanço da tecnologia e tendências de mercado. O ensino escolar, nessa conjuntura, só consegue reproduzir as necessidades básicas de sobrevivência dentro do sistema. Então, a escola se torna impossibilitada de pensar a sua função e papel social nesse contexto. Isso se deve ao fato de ser pautada por pedagogias que buscam desenvolver, singularmente, um determinado resultado na superação de problemáticas. Assim, suscita-se a necessidade de uma pedagogia que consiga salvaguardar a pluralidade de ideias formativas, mantendo a racionalidade de suas teorias e chegando a uma unidade de atuação na realização da escola. O ensino de filosofia é o ponto central dessa pesquisa que, além de oferecer contributos nessa dimensão já apontada acima, mostra caminhos para trabalhar a criticidade dos alunos, fomentando a importância de atitudes esclarecedoras no agir social, criando novos espaços de comunicação e entendimento humano no mundo vivido. A racionalização do espaço escolar, e conseqüentemente do mundo da vida, é uma questão fundamental na pedagogia da ação comunicativa, que possibilita superar a colonização desses espaços de vivência dos indivíduos. Destarte, as situações de conflitos só podem ser resolvidas por meio de uma nova forma de pensar, superando a razão instrumentalizada da ciência atual. O conhecimento é dialógico e intersubjetivo. Nesse sentido, o reconhecimento do diálogo e da importância do outro torna-se essencial para qualquer organização social, assim como a produção do conhecimento. A educação precisa formar indivíduos mais sensíveis ao outro e também à realidade. Por essa razão, a promoção de um crescimento cultural centrado no contanto e estudos das produções das artes são caminhos fundamentais para recuperar essa qualidade, que enriquece o aparato de humanização e desenvolvimento da racionalidade em sua integralidade.

Palavras-chave: Filosofia; Educação emancipatória; ação comunicativa; racionalidade.

ABSTRACT

Thinking about a pedagogy of Habermas's communicative rationality aims to open up space for effecting changes in educational practice, an issue that has already been evoked by great pedagogical trends in recent times. However, the educational reality, although it has overcome some traditionalist obstacles, still lacks an aspect that can keep up with the constant changes in society in its educational practice. The current reality lives on new and constant changes in culture due to the advancement of technology and market trends. School education, at this juncture, can only reproduce the basic survival needs within the system. So, the school becomes unable to think about its function and social role in this context. This is due to the fact that it is guided by pedagogies that seek to develop, singularly, a certain result in overcoming problems. Thus, there is a need for a pedagogy that can safeguard the plurality of formative ideas, maintaining the rationality of its theories and reaching a unit of action in the realization of the school. The teaching of philosophy is the central point of this research which, in addition to offering contributions in this dimension already mentioned above, shows ways to work the criticality of students, promoting the importance of clarifying attitudes in social action, creating new spaces of communication and human understanding in the lived world. The rationalization of the school space, and consequently, of the world of life, is a fundamental issue in the pedagogy of communicative action, which makes it possible to overcome the colonization of these spaces in which individuals live. Thus, the conflict hypotheses can only be resolved through a new way of thinking, surpassing the instrumentalized reason of current science. Knowledge is dialogic and intersubjective. In this sense, the recognition of dialogue and the importance of the other becomes essential for any social organization, as well as the production of knowledge. Education needs to form individuals more sensitive to others and also to reality. For this reason, the promotion of cultural growth centered on contact and studies of art productions are fundamental ways to recover this quality, which enriches the apparatus of humanization and development of rationality in its entirety.

KEYWORDS: Philosophy; Emancipatory education; communicative action; rationality.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Tabela 1: Fala dos alunos na entrevista sobre o que achou mais interessante nas aulas do projeto de intervenção.....	109
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01 - Acredita que a realidade pode ser controlada por sistemas que dão uma falsa ideia de consciência e liberdade 105
- Gráfico 02 - Acredita que a teoria de Habermas pode ser um caminho para verdade consensual 106
- Gráfico 03 - Concebe que uma sociedade mais racional geraria mais solidariedade e liberdade 107
- Gráfico 04 - Acredita na possibilidade de racionalização social como meio possível para verdade e melhoria social 107
- Gráfico 05 - Acredita na possibilidade da escola realizar o processo de racionalização social 108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICOS DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA HABERMASIANA.....	18
2.1 HABERMAS COM FRANKFURT E ALÉM DE FRANKFURT: A RACIONALIDADE EM QUESTÃO.....	18
2.2 NOS CAMINHOS DA RACIONALIDADE MODERNA.....	21
2.3 A VIRADA LINGUÍSTICA.....	29
2.4 RACIONALIDADE COMUNICATIVA: DA LINGUAGEM AO PENSAMENTO.....	34
2.4.1 A teoria dos Atos de Fala.....	34
2.4.2 Por uma epistemologia do Agir Comunicativo.....	37
2.4.2.1 Os Conceitos de Verdade e Justificação em Habermas.....	39
2.4.3 Mundo da Vida em Habermas.....	46
3 AGIR COMUNICATIVO E ANÁLISE DE ARGUMENTAÇÃO: aprender filosofia filosofando.....	56
3.1 O PENSAMENTO HABERMASIANO E O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA (BILDUNG)	56
3.1.1 Crítica de Adorno e Horkheimer: educação e esclarecimento.....	57
3.1.2 Retorno ao projeto kantiano: formação como Bildung.....	60
3.2 UMA PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO.....	63
3.2.1 Pedagogias da emancipação humana.....	63
3.2.2 Agir comunicativo como saber intersubjetivo.....	66
3.3 EDUCAÇÃO, MUNDO DA VIDA E RACIONALIZAÇÕES.....	71
3.4 MÍMESIS PEDAGÓGICA, ÉTICA E EMANCIPAÇÃO.....	76
3.4.1 Educação ética e racionalização do espaço escolar.....	82
3.4.2 A sala de aula como espaço de Racionalização.....	84
4. INTERVENÇÃO.....	90
4.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	90
4.1.1 Análise de discurso e argumentação e busca pela unidade da razão na multiplicidade de vozes.....	91
4.1.2 Regras do debate e dimensão ética do discurso comunicativo.....	94
4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA E FUNDAMENTAÇÃO A PARTIR DA RACIONALIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA.....	98
4.2.1 Análise da experiência e dados da pesquisa.....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado vem abordar o projeto filosófico de Jürgen Habermas, a partir do conceito de racionalidade comunicativa desenvolvido nas aulas de filosofia, no ensino médio. Essa experiência busca apresentar experimentações com os estudantes, buscando realizar as ideias habermasianas pensadas em suas obras, de forma que os alunos se percebam dentro no mundo vivencial entre práticas experimentais e racionalizações. Em decorrência disso, pode-se evidenciar a aplicabilidade e desenvolvimento das referidas ideias, percebendo se realmente a aula de filosofia possibilita experiências de racionalização, e se os alunos alcançam um grau de esclarecimento sobre os conceitos de Habermas e a realidade social.

A persistência nesta pesquisa nasceu de uma identificação com o pensamento habermasiano, o qual já havia feito estudos e artigos em cursos de especialização. Isso juntamente com as inquietações sobre o ensino de filosofia no ensino médio, a evidenciação de pouca valorização dessa disciplina no currículo escolar e sua pouca importância na avaliação dos alunos. Outrossim, há a influência constante e perceptível de uma mercadologização da educação, a qual serve ao sistema mercadológico tanto quanto estrutura de reprodução da lógica capital como produto a ser comercializado.

A contextualização do problema do ensino atual passa pela necessidade de recuperar a função esclarecedora da educação. A pedagogia escolar precisa ser desenvolvida em parâmetros que valorizem a humanização contra os sistemas desumanizantes da sociedade, deixando de ser uma reprodutora desse processo. É perceptível na realidade brasileira a falta de crítica dos indivíduos; os extremos políticos e ideológicos são manifestações claras dessa situação, da necessidade de critérios racionais sobre a realidade e a verdade. Também, sobre a importância de um saber que envolva a construção do conhecimento pelo entendimento mútuo entre os indivíduos, pelo reconhecimento da validade do conhecimento e do modo de ser do outro.

A educação numa perspectiva crítica deve superar o ensino de filosofia na sua forma vertical, onde há um indivíduo transmissor (ativo) e outros receptores (passivos), frutos de uma concepção filosófica de modelação para papéis definidos na sociedade. Essa realidade formativa vem desde a filosofia grega e das primeiras formas de escolas, as quais deviam aprimorar as aptidões dos jovens. Platão é o

primeiro a oferecer uma visão de formação humana como ideal político, é a *paidéia*¹ que possibilita o homem encontrar sua aptidão e desenvolver suas habilidades atingindo a *arété*², onde ele exerce uma função específica no corpo social, de forma que, cada um fazendo sua parte, a *pólis*³ atingirá maior perfeição (MONDIN, 2014).

Aristóteles segue nessa mesma dimensão que seu mestre. Nesse contexto, a educação é modelação para a sociedade, o conhecimento e a capacidade de potencialidade já estão implícitos nos indivíduos, assim, o ensino os faz eclodir. Esse modelo de formação perpassa o Período Clássico, Medieval e ainda é presente na Modernidade. No pensamento Kantiano, o que tem de novidade é uma educação para o esclarecimento, por meio da qual o sujeito busca mais autonomia, reivindica a sua liberdade e protagonismo na ação moral e cognoscente.

Na Escola de Frankfurt a problemática sobre a educação tem centralidade no conceito de emancipação humana, que tem seus pressupostos fundamentados em dois pilares: a crítica marxista à lógica desumana do capitalismo e no projeto kantiano de Aufklärung. O projeto de desenvolvimento humano não se resume apenas à superação da luta de classes, e nem somente a universalização do esclarecimento humano (Aufklärung). A formação humana deve ser um mecanismo de esclarecimento e luta político/social. Nesse caso, a Aufklärung não pode universalizar-se enquanto houver uma sociedade desigual, marcada pela exploração social e práticas desumanizantes. Da mesma forma, não é possível superar as diferenças sociais em busca de uma realidade mais humana sem a atuação do projeto de esclarecimento (Aufklärung).

Pensar a educação na perspectiva de Habermas é considerar a linha da crítica social na Escola de Frankfurt e também as novas implicações que a autenticidade de seu pensamento possibilita. Por isso, a proposta de pesquisa é fazer uma abordagem da razão comunicativa dentro de uma pedagogia da ação comunicativa. Dessa forma, este trabalho implica diretamente na compreensão habermasiana de racionalidade e mundo da vida:

¹ Paidéia é o termo que significa Educação em grego.

² Arété significa virtude em grego, é o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do ser humano, também se relaciona com a vida honesta e justa.

³ Pólis é conceito de estado, é traduzido como cidade também, mas pode ser entendido melhor como sentido de sociedade, pois se refere a vida social e política.

Em relação ao aspecto funcional do entendimento, a ação comunicativa serve à tradição e à renovação do saber cultural; em relação ao aspecto de coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; e, por fim, em relação ao aspecto da socialização, serve à formação de identidades pessoais. As estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem pela via da continuação do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores capazes de responder a suas ações. O processo de reprodução enlaça as novas situações com os estados do mundo já existentes [...] A estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida que são a cultura, a sociedade e a personalidade. (HABERMAS, 1987, p. 196).

Uma educação fundada no saber intersubjetivo da ação comunicativa refere-se, diretamente, às experiências das pessoas no mundo vivido. Dessarte, se pode esconder mais a necessidade de conciliar a pluralidade étnica e cultural, principalmente num mundo globalizado e interligado pelos novos meios de comunicação. O processo de aprendizagem precisa ser mais humanizante e conciliatório, no qual os indivíduos se percebam como seres pensantes, realizadores de ações transformadoras no mundo. Com isso, essa pesquisa reflete sobre as possibilidades e caminhos vivenciados por meio de uma prática pedagógica iluminada pela filosofia da educação, segundo o pensamento de Jürgen Habermas.

Este trabalho de pesquisa mostra-se importante dentro do cenário da filosofia da educação, uma vez que busca desenvolver a perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, pensando novos caminhos para o ensino da filosofia na escola. A novidade e o centro da reflexão da Escola de Frankfurt, tomada como um todo, é a crítica social, onde a racionalidade é a possibilidade de escapar às amarras das estruturas de dominação social que o próprio homem produziu na história.

De forma específica, segue-se a linha do projeto Habermasiano, o qual tem como ponto central a teoria da racionalidade comunicativa. Nesse sentido, torna-se importante, dentro do cenário de debates filosóficos da educação, um espaço que pensa as diferentes culturas dentro da visão global da humanidade, buscando desenvolver um ensino que atenda às necessidades dos tempos hodiernos. Além disso, há muitos conflitos ideológicos e políticos que dividem o mundo e as sociedades. É nessa conjuntura, que deve sobressair a capacidade de diálogo que a

razão comunicativa de Habermas propõe. Atualmente vivemos a era da informação, contudo, pode-se evidenciar uma falta de fundamentos intelectuais na formação acadêmica. Por isso, é preciso despertar a sensibilidade intelectual que desenvolva a capacidade da racionalidade comunicativa.

Nessa conjuntura, o presente projeto desenvolve a ideia de racionalidade comunicativa como caminho para racionalização do 'mundo da vida', outro conceito fundamental de Habermas que tem como finalidade desencobrir o véu que esconde as amarras de dominação social nos discursos de verdade. Nesse caso, buscar formar alunos capazes de criticidade, alimentados pelo desejo de superar a colonização do mundo da vida feita pelo sistema dominante na sociedade.

Essa perspectiva filosófica de Habermas possibilita pensar novas experiências de ensino, nas quais o professor desenvolva sua docência por meio da perspectiva da racionalidade comunicativa. O professor de filosofia é um caminho para desenvolver a sensibilidade intelectual e esclarecimento dos indivíduos, além do mais, a teoria habermasiana possibilita, justamente, uma aplicação do diálogo esclarecedor, compreendendo-se que o saber não é imposição de argumentos, mas uma construção conjunta do conhecimento. Assim, desenvolve-se toda uma experiência docente que remete ao projeto de racionalização do mundo da vida.

Ademais, essa pesquisa busca analisar as variadas fontes que fundamentam a questão do agir do professor de filosofia, na perspectiva do saber intersubjetivo de Habermas e os caminhos para elaboração de um ensino mais fundamentado no esclarecimento humano e menos no conteudismo escolar. Em Habermas, o conhecimento é construção mútua entre os sujeitos, de forma que seja pautado na capacidade de racionalização e entendimento comunicativo. Nisso, busca-se colocar a iminência de repensar a escola fundada na *Bildung* em sua compreensão mais profunda, retomando aquele ideal pensado por Kant, quando ele convoca o homem ao esclarecimento: “[...] *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] [...]” (KANT, 2005, p. 83-84).

Nesse sentido, o trabalho segue a metodologias da observação da conversação e das falas, as quais se mostram adequadas para abordar a teoria da racionalidade comunicativa em sala de aula, uma vez que esta teoria é baseada no diálogo e argumentações racionais, buscando entendimento e consenso. Segundo Habermas: “[...] A racionalidade tem menos a ver com o conhecimento e sua

aquisição, que com o uso que fazem dele os sujeitos capazes de linguagem e ação [...]” (HABERMAS, 1987, p. 24). Portanto, a temática propõe uma reflexão de importante alcance teórico na filosofia da educação, oferecendo uma proposta de contributos para pensar uma pedagogia dialógica através da racionalidade comunicativa, buscando experiências de racionalização do mundo da vida.

O projeto de pesquisa desenvolve-se estruturado em três capítulos bases, o primeiro é intitulado ‘caminhos epistemológicos da racionalidade comunicativa habermasiana’, o qual busca compreender o projeto filosófico de Habermas, situando sua raiz na escola de Frankfurt e sua sistematização na racionalidade comunicativa. Para isso, percorreu-se pela fundamentação do pensamento filosófico da modernidade, o qual é tratado pelo próprio Habermas em suas obras, passando pelo processo da virada linguística, a qual faz parte de uma nova guinada fundada no pensamento pós-moderno. Por fim, apresenta-se a estruturação das pesquisas de Habermas sobre a linguagem, a qual foi importante para realizar uma epistemologia do agir comunicativo.

Na segunda parte do trabalho, desenvolve-se a perspectiva do agir comunicativo quanto ensino de filosofia na busca possibilitar ao aluno aprender filosofia filosofando. Assim, foi importante abordar a perspectiva do conhecimento e da educação como Bildung, dando seguimento ao pensamento de Adorno e Horkheimer, principalmente na crítica ao projeto de razão moderna, mas se diferenciando por retornar ao ideal de Kant, que pensava a formação humana como Bildung, e a necessidade de formar indivíduos para o esclarecimento e maioridade. Nesse sentido, para situar uma prática educacional a partir de Habermas, situou-se seu pensamento dentro das teorias da pedagogia da emancipação humana, analisando as convergências e divergências entre elas. Com isso, foi desenvolvida a perspectiva de pedagogia baseada na capacidade ética e racional do agir comunicativo, refletindo sobre meios para uma superação do agir estratégico e da descolonização do mundo da vida.

Na última parte do trabalho está a intervenção que se divide em três momentos, primeiro na fundamentação teórica, a qual busca desenvolver um método de abordagem dos conteúdos, assim como os próprios métodos habermasianos sobre a fundamentação da argumentação e regras do debate. O segundo momento está o relato das experiências com os alunos no projeto de intervenção, que se dar pela

observação do desenvolvimento dos discentes nas argumentações e falas dentro de debates e partilha de conteúdos, assim como questionários e entrevistas. Por fim, análise e comentário dos dados da pesquisa, mostrando a importância dos resultados e encaminhamentos sobre o pensar e repensar a prática docente em filosofia no ensino médio.

A realidade vivida na sala de aula encontrou grandes problemas na efetivação da proposta de intervenção, isso por conta do modelo de aulas remotas que mudaram as estruturas do ensino. A dificuldade de participação dos alunos não permitiu resultados mais precisos. Contudo, o cenário da educação atual permitiu perceber a necessidade de um ensino menos explicador, centrado nos conteúdos e no professor. Então, hodiernamente, busca-se um ensino mais autônomo, que possibilite a formação de alunos mais críticos, com interesses intelectuais, desejosos pelo saber, amantes da sabedoria, ou seja, uma formação mais filosófica nas estruturas de aprendizagem.

2 CAMINHOS EPISTEMOLÓGICO DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA HABERMASIANA

2.1 HABERMAS COM FRANKFURT E ALÉM DE FRANKFURT: A RACIONALIDADE EM QUESTÃO

Habermas é um dos pensadores da Escola de Frankfurt, como todo grande pensador mostra autonomia e novas contribuições no que compete ao sistema filosófico da teoria crítica. Por isso, é importante apresentar os pontos de convergência que caracterizam sua filosofia dentro do pensamento frankfurtiano, assim como as diferenças que o tornam um pensador ímpar, o qual traz grandes contributos para maior alargamento conceitual da análise crítica e para atualizações de conceitos, já consolidados pela referida Escola, dentro de seu sistema filosófico.

Quando se refere à Escola de Frankfurt na filosofia entende-se a conceituação de um movimento ou um “coletivo de pensadores e cientistas sociais formado por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse”, Walter Benjamin e Jürgen Habermas, dentre os mais conhecidos. O que, a princípio, era uma iniciativa mais socioeconômica, ligada às ciências sociais, foi se transformando em um projeto filosófico sólido (RÜDIGER, 2001, p. 131), conceituado como ‘teoria crítica’, que pode ser definida como uma mediação entre a crise do conceito de trabalho que provoca a ‘desestabilização na própria obra histórica’ que tem, segundo Assoun (1991, p. 21), “[...] Uma tomada de posição em relação ao idealismo alemão, que fornece ao mesmo tempo o ponto de partida e a linguagem da sua própria refutação”.

Segundo Rüdiger (2004, p. 19-20) o projeto da ‘teoria crítica’ pode ser dividido em três etapas: o primeiro momento, focado na visão político/econômica marxista, apresenta a relação entre a prática científica, a ciência social, a análise crítica e a prática revolucionária; já no segundo momento, a problemática segue por meio de uma ‘crítica da razão moderna’; no terceiro momento, retoma-se o projeto inicial de ‘ciência social crítica’. Wiggershaus (2002, p. 97) afirma que “Desde o ensaio de Horkheimer ‘Traditionelle und kritische Theorie’ (1937), a expressão ‘teoria crítica’ tornou-se a designação preferida dos teóricos [...] Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista”. Essa influência de Marx se refere ao ideal de emancipação humana diante da história social, contudo, a novidade da Escola de Frankfurt é a crítica social, na qual a filosofia centra-se no ideal de esclarecimento

humano diante das amarras das estruturas sociais que o próprio homem produziu na história.

Na perspectiva de Rüdiger (2001, p. 132):

Os frankfurtianos trataram de um leque de assuntos que compreendia desde os processos civilizadores modernos e o destino do ser humano na era da técnica até a política, a arte, a música, a literatura e a vida cotidiana. Dentro desses temas e de forma original é que vieram a descobrir a crescente importância dos fenômenos de mídia e da cultura de mercado na formação do modo de vida contemporâneo.

Um dos pontos mais importantes da Teoria Crítica é a dominação social realizada pela perda da capacidade crítica do próprio sujeito, que se encontra alienado da realidade conjuntural que lhe aprisiona. Dessa forma, a materialização como ponto central do capitalismo leva o ser humano a perder-se de si próprio por não permitir a reflexão esclarecedora, uma vez que ele é formado por uma cultura mercadológica cunhada pelas mídias sociais e fruto dos interesses do capitalismo. Sobre a alienação, Bobbio *et al.* (1986, p. 20) define que “[...] O uso corrente do termo designa, frequentemente em forma genérica, uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia.”

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 117):

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo Kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente, [...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção.

Adorno e Horkheimer criticam veementemente a modernidade pelo estímulo ao conformismo e da dependência ao mecanismo mercantilista. Para romper essas estruturas alienantes, esses mesmos pensadores pensam um projeto de emancipação tendo a formação humana como dimensão essencial. A filosofia de Frankfurt desenvolve um ideal de sociedade possível, não se apegando a idealismos utópicos, mas a uma análise crítica de formação cultural autenticamente humanizada.

Por outro lado, aparece o filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929, considerado o principal herdeiro da Escola de Frankfurt. Ele estudou Filosofia, história, Psicologia, economia e literatura alemã, nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn, doutorou-se em 1954, em Schelling, com a tese “O absoluto e a história”. Segundo Menezes (2019, p. 22) Habermas se filia ao pensamento de Frankfurt já em 1930, mas “[...] Recusando, todavia, grande parte das opções assumidas por essa corrente nas décadas de 1940-70, principalmente no que concerne à crítica da razão instrumental e ao pessimismo radical [...]”.

Para situar o pensador Habermas dentro da filosofia da escola de Frankfurt, Menezes (2019, p. 24-25) elenca três características que definem o referido pensador como frankfurtiano: primeiro, pela rejeição de ‘outras filosofias, metafísicas ou não’, principalmente do existencialismo e do positivismo; segundo, por recolocar a questão filosófica em busca de uma ‘sociedade justa’ através da ‘inserção do saber na sociedade’, na visão crítica de Adorno e Horkheimer; terceiro, por fazer uma ‘releitura hermenêutica habermasiana de reinterpretação e reconstrução das ciências sociais tradicionais’.

Por outro lado, Habermas manifesta algumas diferenças em relação ao pensamento dos primeiros Frankfurtianos, principalmente na compreensão do projeto de racionalidade moderna. Para Adorno e Horkheimer, a razão moderna é instrumental, eles atribuem a essa razão o desastre da civilização ocidental que culminou nas Guerras Mundiais e na tragédia do Nazismo, ou seja, na visão deles é preciso desconstruir essa visão de racionalidade para salvaguardar a criticidade e liberdade humana. Por outro lado, Habermas vê dentro do projeto de modernidade o ideal de emancipação humana que é, justamente, o meio para evitar situações desumanas como ocorridos na história. Assim, ele recoloca o projeto de esclarecimento humano, mas agora ligado a um elemento novo, a questão da linguagem (MENEZES, 2019, p. 22).

Outra questão apontada por Menezes (2019, p. 22-23) é a diferença de dois conceitos fundamentais em Habermas, o mundo da vida e o sistema, os quais “interpenetram e podem ser mediados linguisticamente”, já em Adorno ‘há uma contradição dialética’ entre esses conceitos. Essa disparidade de concepções parece refletir, no prisma adorniano, justamente a visão do sistema que molda a realidade tornando-a isenta da espontaneidade humana. Contudo, no pensamento

habermasiano, essas estruturas não estão apenas presentes na realidade do sistema social moderno, mas em toda a construção social humana, por isso, que a questão se volta para linguagem, a qual permite vislumbrar uma racionalização do mundo da vida e sistema.

Em Habermas pode-se observar uma proposta de organização social e epistemológica através do uso da linguagem, esse mecanismo é a forma de compreensão e entendimento entre os indivíduos. Na visão de Bannell (2006, p. 64): a linguagem comunicativa “[...] Reconstrói a capacidade dos sujeitos de chegar a um entendimento utilizando-se do agir comunicativo, por meio de uma análise das condições pragmáticas dessa possibilidade”. Dessa forma, a racionalidade supera o critério de simples demonstração prática de conhecimento observável, recorrendo ao diálogo que busca a mútua compreensibilidade entre os sujeitos de um embate teórico.

Nesse sentido, o conhecimento não é objetivado e pessoal, mas interpessoal, o entendimento passa por um consenso entre os interlocutores, a verdade passa a pelo crivo de saber pretensão dos sujeitos: “[...] A pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação” (HABERMAS, 1990, p. 176). Dessa maneira, Bannell (2006, p. 129) concebe que em Habermas “[...] A aprendizagem, ou a construção do conhecimento, sobre o mundo objetivo, dá-se pelo agir comunicativo mediado pela linguagem [...]”. Por isso, na compreensão habermasiana do mundo da vida e sistema são interligados, cabendo ao domínio da linguagem pela racionalidade como caminho possível para emancipação humana nessa conjuntura teórica.

2.2 NOS CAMINHOS DA RACIONALIDADE MODERNA

Jürgen Habermas herdou a reflexão da teoria crítica da Escola de Frankfurt e busca recuperar o caminho da Aufklärung e formação humana (Bildung) kantiana. Segundo Aragão (1987, p. 129): “[...] A teoria da racionalidade comunicativa é um elemento sistematizador de todo o pensamento habermasiano, é aquele ingrediente teórico que faltava para dar coerência e completar o ‘sistema’”. Através do caráter de racionalidade comunicativa pode-se compreender melhor as entrelinhas da reflexão

de Habermas, assim como o projeto de fundamentação das teorias científicas, da epistemologia e da vida social.

Para tematizar melhor a fundamentação epistemológica na teoria da racionalidade comunicativa é preciso, a princípio, situar melhor a questão da racionalidade dentro da tradição filosófica até chegar à teoria habermasiana. No primeiro capítulo foi contextualizada a ligação entre racionalidade e formação humana dentro do pensamento de Habermas, principalmente sua ligação com a escola de Frankfurt. Mas, agora é necessário maior aprofundamento dentro da história da filosofia, uma vez que envolve uma teoria do conhecimento. Para esse empenho, têm-se obras importantíssimas, dentre as principais: a “Teoria do Agir Comunicativo” e “O Discurso Filosófico da Modernidade”.

A racionalidade é um tema intimamente filosófico, a filosofia buscou desde a origem uma compreensão da unidade compreensiva do mundo fundado no ser, uma questão estritamente ontológica. Segundo Habermas (2012, p. 20): “[...] Se há algo comum às doutrinas filosóficas, é a intenção de pensar o ser ou a unidade do mundo pela via de uma explanação das experiências da razão em seu trato consigo mesma”. Nesse sentido, Habermas busca entender as estruturas das últimas teorias e a compreensão de filosofia e conhecimento no pensamento filosófico hodierno.

Para o filósofo frankfurtiano, os estudos de Max Weber oferecem grandes compreensões sobre a relação entre modernidade e razão. Em Weber evidencia-se o apontamento da racionalidade como desencanto com as estruturas religiosas, a ‘profanação das imagens’ que formaram a vida religiosa e cultura tradicional, colocando os limites entre o âmbito de fé e o da ciência. Nessa perspectiva, a moral, a arte, o direito e o estado se fundam numa compreensão ‘prático-moral’ baseado em legalidades internas, mais próximo das convenções humanas que das ordens exteriores, como as questões de fé (HABERMAS, 2002, p. 3-4).

O que Max Weber descreveu do ponto de vista da racionalização não foi apenas a profanação da cultura ocidental, mas, sobretudo, o desenvolvimento das sociedades modernas. As novas estruturas sociais são caracterizadas pela diferenciação daqueles dois sistemas, funcionalmente interligados, que se cristalizaram em torno dos núcleos organizadores da empresa capitalista e do aparelho burocrático do Estado. Weber entende esse processo como a institucionalização de uma ação econômica e administrativa racional com respeito a fins. (HABERMAS, 2002, p. 4).

Na conjuntura do desencantamento na modernidade, as estruturas tradicionais vão se diluindo, uma vez que a praticidade da razão moderna tem fins na história e na utilidade social. Valores transcendentais perdem força diante de uma mentalidade imediatista que tenta tirar proveito da realidade, em função de uma estruturação fundada na acumulação do capital com um ideal de desenvolvimento humano. Ademais, Habermas vê que Max Weber entende diferente a forma da relação entre estado Moderno e capitalismo: “[...] Não como relações de produção que aprisionam o potencial racionalizador, mas como subsistemas de um agir racional-teleológico nos quais o racionalismo ocidental se desenvolve socialmente [...]” (HABERMAS, 2012, p. 267).

Depois de situar a compreensão de Weber sobre o racionalismo ocidental e sua relação com o desencantamento com as imagens religiosas do mundo, Habermas (2012, p. 286) analisa sua continuidade na visão da ética protestante, delimitando o entendimento de regras gerais, que definem o entendimento das estruturas sociais nas relações humanas e, ainda, na racionalização do direito que se caracteriza por assimilação da lógica do ‘agir econômico’ desvinculado de um ‘agir racional teleológico’. No entanto, embora tenha se adequado às ‘estruturas da consciência moral-práticas’, não consegue superar sua referência a uma contextualização religiosa, gerando uma ambiguidade.

Assim, a racionalidade analisada em Weber, segundo o pensador de Frankfurt, só tem sentido em uma análise do agir comunicativo, clareando as ideias que segundo ele, Weber tratou de forma casual sem a intenção de definição da racionalidade em um sistema geral. No entanto essa reflexão possibilitou as teorias sociológicas se situarem de forma mais sistemática (HABERMAS, 2012, p. 29-30).

Por outro lado, seguindo uma linha mais de sistemas e contextualização dentro da história da filosofia, Habermas (2002, p. 8) situa Hegel⁴ como o pensador que conseguiu elaborar um sistema compreensivo de estruturas da modernidade, entendendo o momento em que estava situado e abrindo o horizonte de pensamento para uma nova realidade em que estava por vir. Tudo isso torna-se importante para

⁴ Habermas tematiza também a racionalidade e sua relação íntima com a filosofia na obra ‘pensamento pós-metafísico’, onde justamente faz uma análise diferenciando a o uso forte da teoria, a qual situa-se antes de Hegel, e o uso fraco de teoria que se está após o pensamento Hegeliano. (HABERMAS, 1990, p. 43). Seguindo adiante, a perspectiva pós-metafísica situa-se justamente em uma análise crítica baseado na subjetividade e consciência em Kant.

compreensão de outros pensamentos, que se situaram nessa nova perspectiva até a visão de racionalidade que tinha Max Weber, a qual está em questão aqui.

Em Hegel, desenvolve-se uma filosofia da história: “[...] O espírito do tempo (Zeitgeist), um dos novos termos que inspiram Hegel, caracteriza o presente como uma transição que se consome na consciência da aceleração e na expectativa da heterogeneidade do futuro [...]” (HABERMAS, 2002, p. 10). O pensamento hegeliano se estrutura na compreensão de que os fatos do tempo são manifestações do espírito que evocam do ser humano o entendimento e apressamento dos processos por uma consciência da existência em sua efetivação cultural/social.

Para Habermas (2002, p. 32), Hegel é o primeiro em que a modernidade se torna um problema, pois sua filosofia idealista precisava encontrar mecanismos que fundamentassem a visão de racionalidade do mundo moderno, uma vez que a modernidade entende essas estruturas intrínsecas e fundadas na própria razão humana, emancipada de qualquer fundamentação transcendental. Assim, “[...] Se a modernidade deve se fundar por seus próprios meios, então Hegel tem de desenvolver o conceito crítico de modernidade, partindo de uma dialética imanente ao próprio princípio de esclarecimento” (HABERMAS, 2002, p. 32).

Contudo, Hegel, tentando encontrar uma fundamentação filosófica da autoconsciência moderna, leva a filosofia a prejuízos acentuados: “[...] Sob o preço de uma desvalorização da atualidade e de um embotamento da crítica. Por fim, a filosofia tira o peso de seu presente, destrói o interesse por ele e lhe nega a vocação para a renovação autocrítica [...]” (HABERMAS, 2002, p. 61). Além do mais, salienta Habermas que na teoria de Hegel é:

[...] Visível pela primeira vez a constelação conceitual entre modernidade, consciência do tempo e racionalidade. Por fim, o próprio Hegel desfaz essa constelação visto que a racionalidade dilatada em espírito absoluto neutraliza as condições sob as quais a modernidade toma consciência de si mesma. Com isso, Hegel não resolveu o problema da auto certificação da modernidade. Porém, para a época posterior a ele segue-se a consequência de que, em princípio, só há uma opção para o tratamento desse tema: compreender o conceito de razão *de um modo mais modesto*. (HABERMAS, 2002, p. 62-63).

Sobre isso, a reflexão de Habermas vê dois pensadores fundamentais que realizaram a abordagem de uma razão modesta ou de uma razão não absoluta:

Nietzsche e Heidegger⁵. Estes pensadores realizaram uma crítica fundamental da razão, uma forma de desconstruí-la radicalmente da maneira concebida na modernidade para poder dar fôlego à filosofia, possibilitando abrir novos caminhos para compreensão de mundo, razão e humanidade.

A filosofia de Nietzsche caracteriza-se por um pessimismo da razão moderna, uma racionalidade que busca encontrar em si mesma as fórmulas de sua comensurabilidade. O pensamento nietzschiano deixa de lado o desenvolvimento de um espaço para pensar a razão na sua unidade, capaz de realizar o projeto da autoconsciência e emancipação humana, fechando as portas para a própria capacidade emancipatória da civilização ocidental, a qual se encontra em um beco sem saída no próprio caminho que ela produziu. Habermas (2002, p. 137) afirma que em Nietzsche:

A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão. E, enquanto instância contrária à razão Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento, transferidas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada e liberta de todas as limitações da cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral. A “ruptura com o princípio da individuação” torna-se a via para escapar da modernidade.

A saída de Nietzsche é buscar na história da filosofia o elo perdido da construção da racionalidade humana, recorrendo aos gregos em sua mitologia, mostrando o outro lado esquecido do conhecimento humano, ideia, essa, desenvolvida na obra ‘A origem da Tragédia’, que remonta a uma concepção que os gregos escolheram uma razão em detrimento de outra, seguiram Apolo e renegaram o Dionísio, desfigurando esse princípio de compreensão de mundo como inferior ao projeto de razão dominante e esclarecedora.

O papel de Nietzsche é desenvolver as bases de uma filosofia que considere os princípios dionisíacos. Essa perspectiva Nietzschiana mostra que o pensamento ocidental levou o princípio da racionalidade ao seu extremo, caindo no niilismo. Nietzsche não desenvolve uma filosofia sistemática para um novo pensamento, mas ele é crítico de um projeto que não deu certo. Uma vez que a razão ocidental se encontra sem saída, resta-lhe aceitar sua decadência e buscar um novo caminho,

⁵ Habermas trata de vários autores pós-hegelianos, como os hegelianos de direito e dos de esquerda, contudo, esses dois pensadores tem maior papel na compreensão da racional ocidental que depois vai situar o pensamento de Habermas sobre a racionalidade comunicativa que é o centro deste trabalho.

fundado em novos conceitos como vontade e paixão, os quais podem ser encontrados na arte, como fuga de uma razão caduca fruto do subjetivismo moderno (HABERMAS, 2002, p. 137).

Por outro lado, A filosofia de Heidegger é um assunto emblemático, tendo em vista a complexidade das estruturas de seu pensamento, assim como o propósito de pensar um novo território onde o filosofar encontre seu lugar de origem. Na visão de Habermas a via Heideggeriana dá continuidade à crítica de Nietzsche, deixando de lado a tentativa de retomar o projeto da racionalidade ocidental e se livrando dela para salvaguardar um pensar filosófico primordial. Se Nietzsche busca o elo perdido da racionalidade através da história e cultura ocidental chegando à mitologia grega, Heidegger busca as origens do pensamento através da metafísica, voltando aos pré-socráticos (PÖGGELER, 2001, p. 106-108).

Nessa tentativa de encontrar saída para o niilismo, Heidegger leva ao extremo a crítica de Nietzsche ao tentar limpar a bagunça formada na história da filosofia fundada em uma metafísica, que esqueceu suas origens e trilhou por um caminho que desembocou no 'esquecimento do ser'. Essa expressão heideggeriana é o ponto chave do início de seu pensamento, principalmente iniciado na obra 'Ser e Tempo' na qual se propõe justamente desconstruir o edifício da cultura e filosofia ocidental para chegar aos fundamentos originários do pensar filosófico autêntico (PÖGGELER, 2001, p. 182).

Segundo Habermas (2002, p. 147): "Heidegger, investiga os conceitos ontológicos fundamentais da filosofia da consciência, a fim de expor a vontade de controle técnico sobre processos objetivados como impulso que domina o pensamento desde Descartes até Nietzsche". Em Heidegger, o papel da filosofia é 'pensar o Ser como ser', mas a metafísica ocidental se construiu no pensamento do *Ser* pelo *Ente*, isso ocasionou o esquecimento do Ser. Consequentemente, desembocou na crise niilista e também no problema da racionalidade moderna, em um pensamento subjetivista fundado em uma filosofia do *Ente*. Toda a cultura moderna de valorização do material, da técnica, do imediato e fútil, é uma consequência de uma metafísica do Ente, que buscava explicar o Ser, mas acabou em si mesmo e fechando os caminhos para o transcendente (HABERMAS, 2002, p. 149).

Habermas (2002, p. 215) compreende duas fases de Heidegger, o de 'Ser e Tempo' e o da 'Carta sobre o Humanismo, o qual se situa na fase de 'Tempo e Ser', onde acontece a reviravolta metafísica heideggeriana que tenta 'pensar o Ser enquanto ser', como se tivesse descortinando o véu que encobre a anunciação e revelação da 'clareira do ser'. Essa fase já era anunciada na obra 'Ser e Tempo', que seria a terceira parte da obra, mas que ficou inacabada. Heidegger retoma essa ideia em escritos posteriores, justamente na fase da 'Carta sobre o Humanismo', que entende o ser humano como o 'pastor do Ser', aquele que conduz o pensamento, oferecendo a linguagem como lugar onde se aclara a manifestação do Ser (HEIDEGGER, 2010, p. 53-54).

O homem não é mais o guardador de lugar do nada, mas o guardião do Ser, o ser-mantido-para-fora (Hinauspehaltensein) na angústia cede à alegria e ao agradecimento pela benevolência do Ser, a teimosia do destino cede à submissão ao destino do Ser, a auto-afirmação ao devotamento. (HABERMAS, 2002, p. 214).

Com isso, Habermas concebe que Heidegger fecha as portas de vez para uma pretensão de projeto humano fundado na razão esclarecedora. O ser humano em Heidegger não é ativo para projetar a realidade, não é capaz de pensar nem de estabelecer os critérios da racionalidade⁶. Aqui se suspende a pretensão humana na filosofia de ter um fio condutor fundado na razão que possibilite estruturar a ciência, a ação moral e a vida social como um todo.

Desse ponto de vista, Heidegger pode destruir a razão moderna de maneira tão profunda, que não faz mais distinção entre os conteúdos universalistas do humanismo, do esclarecimento e do próprio positivismo, por um lado, e das ideias particularistas de autoafirmação do racismo e do nacionalismo ou das tipologias retrógradas [...] Tanto faz se as ideias modernas se apresentam em nome da razão ou da destruição da razão, o prisma da compreensão moderna do Ser decompõe todas as orientações normativas em pretensões de poder de uma subjetividade empenhada no auto engrandecimento. (HABERMAS, 2002, p. 190-191).

O problema filosófico em Heidegger é que ele promove a arte a um fundamento metafísico capaz de pensar o ser, em uma tentativa de encontrar a linguagem do ser, o lugar de onde o ser se manifesta como ser. Nisso, ele dar um destaque importante à

⁶A própria razão não é um termo muito usado por Heidegger, na sua estruturação terminológica, percebe-se que ele evita usar esse conceito, mas fala em pensamento, em esclarecimento e coisas semelhantes.

poesia, principalmente influenciado pelas poesias de Holderlin⁷. Assim, ele conduz a filosofia para longe de sua própria história, de forma que, seguindo essa via, não se encontre mais o horizonte de compreensão de si, onde a própria racionalidade, ciência e cultura ocidental já se desconhecem, sendo incapaz de elaborar qualquer plano de normatividade que guie as vidas humanas, principalmente impossibilitando o entendimento de uma consolidação da vida social (PÖGGELER, 2001, p. 207).

Na via de compreensão do projeto de racionalidade desenvolvido por Habermas, é importante referir-se às ideias de Adorno e Horkheimer, os fundadores da 'Escola de Frankfurt', que trouxeram uma análise importante da racionalidade moderna e sua continuidade no pensamento contemporâneo, fundando a 'teoria crítica. Esses dois pensadores, além de receberem a herança de uma razão desacreditada, ainda têm que lidar com a problemática do projeto de humanidade depois dos regimes totalitários na Europa.

Pode-se dizer que em Adorno e Horkheimer é evidente que o projeto moderno levou a consequências desastrosas para a civilização ocidental. Só pode se explicar a nuvem de cegueira que tomou os alemães dentro de uma razão individualista, que não consegue perceber o outro, uma tendência de absolutismo instaurado como verdade sem reflexão. É um verdadeiro eclipse da razão⁸, uma vez que o pensamento teórico perdeu espaço para uma compreensão de mundo objetivada. Por isso, os dois pensadores de Frankfurt "[...] Estão convencidos de que a ciência moderna voltou a si mesma no positivismo lógico e renunciou a pretensão empática de conhecimento teórico em favor da utilidade técnica [...]" (HABERMAS, 2002, p. 159).

Adorno e Horkheimer desenvolvem a ideia de 'razão instrumental' como compreensão de um uso técnico e pragmático da razão. Assim, é possível entender que ela se perdeu de seu ideal, de sua capacidade pensante e esclarecedora, ao deixar se levar por uma ciência da reprodutibilidade técnica que se preocupa com o desenvolvimento material, mas que leva o ser humano a uma alienação de si e da própria realidade. A grande importância desses dois pensadores é justamente evidenciar o uso instrumental da racionalidade, possibilitando uma crítica aclaradora dos processos de irracionalidade dentro das estruturas sociais.

⁷ Poeta alemão, que muitos influenciou Heidegger, forte na formação da cultura alemã, Heidegger tem escritos sobre ele.

⁸ Obra de Horkheimer que aborda o próprio escurecimento da razão que se torna um ponto de partida para as análises e trabalhos com Adorno na Escola de Frankfurt.

Para Habermas (2002, p.160-161), Adorno e Horkheimer levam ao extremo a compreensão da problemática da razão moderna, a qual resultou em um uso instrumental e técnico, perdendo seu cunho teórico. Contudo, essa análise possibilita perceber novas questões como a dominação do sistema vigente na cultura, onde se dá a formação de mentalidades sem uso de uma reflexão crítica e esclarecedora. Tudo isso abre caminho para Habermas pensar a questão do discurso e intencionalidade na fala, como também abrir espaço para retomar o projeto moderno de uma racionalidade esclarecedora como tinha pensado Kant.

Habermas (2002) não encontra apenas o problema de recuperar o projeto da racionalidade esclarecedora livrando-a da instrumentalidade, mas também enfrentar as concepções da fragmentação do conhecimento dentro do âmbito filosófico. A problemática da razão ganha novos contornos, como as interpretações dos intelectuais franceses Foucault, Derrida e Lyotard, estes pensadores da pós-modernidade veem a impossibilidade de uma filosofia com caráter universal, defendendo novas ideias em torno das questões particulares e específicas. Segundo Muhl (1999, p. 108):

[...] Os pós-modernos rejeitam a possibilidade da autoconsciência, da autodeterminação e da auto realização do indivíduo, defendendo uma subjetividade descentrada [...] Rejeitam a vida burocratizada e a monotonia imposta pela racionalidade instrumental na modernidade.

Pode-se perceber que Habermas encontra uma nova via capaz de retomar o projeto de razão esclarecedora como grande identidade da filosofia e cultura ocidental, assim como desenvolver uma teoria fundamentada na unidade do conhecimento. A qual possibilite um desenvolvimento da racionalidade no seu sentido mais profundo, capaz de trazer luz à obscuridade, que sofre o pensamento teórico, diante das correntes filosóficas pessimistas, quanto ao projeto da racionalidade esclarecedora. Para isso, o espaço de pensamento encontra uma nova indicação que Habermas logo se põe a desenvolver, que é a guinada linguística e virada pragmática.

2.3 A VIRADA LINGUÍSTICA

O pensamento habermasiano se desenvolve através das contribuições dos filósofos da linguagem e os seus direcionamentos para abordagem do problema do conhecimento no âmbito da linguagem. Nesse seguimento, deixa-se para trás toda

uma forma de compreensão das estruturas do conhecimento e verdade, a partir da relação entre consciência e objeto, que estruturava toda a tradição epistemológica do ocidente. Sobre isso, o pensador Alemão argumenta:

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade [...] (HABERMAS, 1990, p. 53).

Em Habermas está em jogo outros fatores como a intencionalidade humana do conhecimento, ou seja: como tematizar a relação de conhecimento entre sujeitos, naquilo que compete a intenção das afirmações proferidas por interlocutor, no diálogo, com outro indivíduo? Para Habermas, os problemas principais da filosofia caíram no abissal problema, refletido por Kant, entre fenômeno e essência.

Uma filosofia da consciência não consegue mais superar esse dilema Kantiano, sem cair em um individualismo que rejeita toda capacidade de um projeto de razão esclarecedora capaz de guiar toda a questão das relações de conhecimento e verdade, dentro da ciência e vida social como um todo, mudando o plano do 'sujeito transcendental' para 'as categorias do entendimento' (MUHL, 2011, p. 1037).

Essa questão da intencionalidade do conhecimento já é abordada por Habermas na obra 'Conhecimento e interesse', constituindo a primeira fase do seu pensamento, onde o pensador de Frankfurt busca desenvolver uma reflexão sobre o conhecimento nos pensadores críticos da razão. Ele aborda desde o método da 'Filosofia do Espírito' de Hegel, passando pela questão do conhecimento social em Marx, continuando no positivismo e no desenvolvimento da ciência prática.

Para Habermas, a racionalidade ainda se encontra no direcionamento de um conhecimento unitário do objeto. Nesse sentido, a linguagem é apenas expressão da razão na compreensão da essência do objeto a aclarar-se no discurso. A filosofia da hermenêutica de Dilthey ajudou a uma interação de interpretação em torno do objeto, mas ainda não superou aos velhos pressupostos.

Essa via só conseguiu ajudar o desenvolvimento das ciências da natureza, a função de domínio da natureza por meio da ciência, de forma que não se consegue responder a uma tentativa de unidade da racionalidade, a qual só é possível a partir da crítica de Kant e Fichte, pois partem de uma autoreflexão até chegar a uma

integração de racionalidade e seus limites. Para Habermas (2014, p. 291): “Recorrendo-se ao conceito de interesse da razão, proposto por Kant e desenvolvido por Fichte, é possível clarificar o nexos de conhecimento e interesse descoberto no âmbito da metodologia e colocá-lo sob a proteção de interpretações falsas [...]”. Aqui o pensamento Habermasiano já dar indícios de uma aproximação entre conhecimento e linguagem, mas, ainda, em fase de sistematização.

Ademais, Habermas (2014, p. 292) vê em Nietzsche um dos poucos filósofos que acenaram para questão do interesse e conhecimento, uma vez que ele conseguia unir: “[...] A sensibilidade para a envergadura das investigações metodológicas com a capacidade de se movimentar com destreza na dimensão da autoreflexão”. Contudo, Nietzsche critica, e acaba negando, sua própria capacidade de autoreflexão, deixando-se levar pelos caminhos do interesse na produção do conhecimento. Assim, o pensador de Frankfurt chega à questão de que nem o objetivismo, nem o criticismo e a autorreflexão conseguem aclarar com certeza uma ciência pura, sem a intencionalidade está em jogo (HABERMAS 2014, p. 292).

No pensamento de Habermas pode-se evidenciar dois pontos fundamentais que levaram a uma ‘virada linguística’, a semântica e semiótica. A semântica se situava numa análise das proposições, ou seja, da lógica ou formalidade das afirmações, a semiótica também não consegue superar a forma abstrativa que conduziu a semântica (MULH, 1999, p. 123). Sobre isso, afirma Habermas:

A guinada linguística não se completou somente através da semântica da proposição, mas também através da semiótica [...] Entretanto, o estruturalismo cai, de modo inteiramente semelhante, na armadilha de falácias abstrativas. Elevando as formas anônimas da linguagem a uma categoria transcendental, ele degrada os sujeitos e sua fala à condição de algo meramente accidental. O modo de os sujeitos falarem e agirem deve ser explicável a partir de sistemas de regras subjacentes. A individualidade e a criatividade do sujeito capaz de fala e de ação, em suma, tudo o que pode ser tido como propriedade da subjetividade, passa a ser visto como fenômeno residual, que pode ser simplesmente posto de lado ou desvalorizado como sintoma narcisoide (Lacan). Quem tentasse, mesmo assim, fazer jus a esses fenômenos sob premissas estruturalistas, teria que deslocar tudo o que é individual e inovativo para uma esfera pré-linguística, acessível apenas à da intuição. (HABERMAS, 1990, p. 57).

Para Habermas, depois da virada linguística acontece, a reviravolta pragmática, que se concentra dentro do âmbito da linguagem/conhecimento. A temática agora se localiza na análise linguística, que rompe com os velhos pressupostos de uma razão vertical baseado no essencialismo, o qual considera os

objetos como dados de forma indubitável na mente do sujeito. Assim, cabe apenas uma adequação entre as qualidades da coisa, a representação mental e a simbolização linguística para expressão.

Na visão Habermasiana, que já vê a realidade numa perspectiva do fenômeno, como descrevia Kant, a experiência se dar pelos fenômenos e a linguagem. Mas, a questão principal que perpassa o problema do conhecimento é estritamente humana, é na representação de cada sujeito que reside os embates teóricos.

A teoria semântica ampliada fundada por Frege, e conduzida adiante pelo primeiro Wittgenstein até chegar a Davidson e Dummett, confere importância central à relação entre sentença e estado de coisas, entre linguagem e mundo. Com essa reviravolta ontológica, a teoria semântica se livra da noção de que a função representacional possa ser aclarada com base no modelo os nomes que designam objetos. O significado de sentenças e a compreensão do significado sintático não pode separar-se da referência à validade de enunciados, inerentes à realidade. (HABERMAS, 2012, p.481).

Nesse sentido, Habermas (2012, p. 470-471) defende que a argumentação é compatível com as diferentes visões do objeto, na medida em que ela se encontra igual em todas as ciências, possibilitando, assim, uma determinação de regras gerais do desenvolvimento da unidade do saber por uma 'lógica do discurso teórico', as quais estão intimamente ligadas à 'fala racional'. Aqui se abre a um direcionamento da resolução da questão no nível da linguagem, pois nas bases da argumentação e do discurso é onde habita o cerne da intencionalidade e, assim, do agir estratégico que impede o ser humano do saber autêntico fundado no agir comunicativo.

A questão da linguagem tematiza o ponto central das diferentes representações do fenômeno. Não se está questionando a manifestação da realidade, uma vez que essa se dar igualmente para todos, mas sim a representação de cada teoria epistemológica. A representação não pode se render a uma análise estritamente da consciência, uma vez que essa é um campo extenso e pessoal. Já a linguagem é pública, partilhada por todos, através dela pode-se analisar as diferentes sistematizações dos fenômenos.

Na perspectiva de Habermas (2012, p. 61): "[...] A linguagem dissociada do seu uso comunicativo, ou seja, uma linguagem completamente monolítica, não pode ser pensada consistentemente como linguagem". A linguagem está ligada a um emanado cultural formado pela compreensão entre sujeitos de uma comunidade linguística; toda forma de comunicação precisa passar pela finalidade do entendimento entre os

sujeitos de fala. A pragmática linguística consegue atender a uma necessidade de delimitação do problema, a abertura de um campo inteligível e sistemático, que possibilita trilhar a reflexão filosófica e a formulação de ideias fundamentadas num entendimento coletivo.

Segundo a perspectiva de Habermas (2012), percebe-se que a questão do conhecimento, em tempos de pós-modernidade, só pode ser pensada no nível da linguagem. Não há outros caminhos ainda capazes de buscar um fundamento epistemológico em defesa do legado da razão, senão na racionalidade e entendimento no âmbito da comunicação.

Já ficou claro em Habermas que o *telos* da linguagem é o entendimento, ou seja, a base de todo o plano de comunicação é chegar a um entendimento com os demais, de forma que se tenha laços compreensivos e ações determinadas, por modelos estabelecidos pelo próprio entendimento entre os indivíduos. “A linguagem, que antes era entendida como instrumento de comunicação, torna-se agora condição de possibilidade e de validade da compreensão do pensamento conceitual, do conhecimento objetivo e da ação” (GOMES, 2009, p. 236).

Nesse sentido, o conhecimento é tematizado no seu aspecto de clareza e entendimento, o qual é o grande papel da linguagem, isso deixa a entender que o foco da razão não é o objeto que se mostra igualmente para todos, mas a interpretação de cada indivíduo. Destarte, o sujeito cria seus modelos e estruturas de compreensão capazes de gerar correntes de pensamento, influencia seguidores, cria modelos de filosofia, mas sempre acabam em aporias na teorização. O problema central é que os indivíduos, em toda a história da filosofia ou da ciência ocidental como um todo, estão sempre preocupados em responder seus anseios e interesses de forma pessoal, sem se preocupar com a abertura intelectual de entendimento com os demais.

O grande problema visto por Habermas é encontrar justamente o campo onde se dar toda forma de racionalidade, tendo como base o entendimento, e não a capacidade de falar individualmente sobre o objeto. É essa questão que o pensamento habermasiano busca superar da razão moderna, para recolocar a capacidade esclarecedora da racionalidade no cenário da filosofia. Quando se pensa em linguagem se dirige o conhecimento para aquilo que atinge todos os seres humanos, não há ninguém sem comunicação, toda a vida social e cultural é possível

pela linguagem, assim, encontra-se um ponto central para poder encontrar um sistema possível de resolver o problema do conhecimento.

Por isso, é justamente por ser um ambiente sistemático, passível de análise teórica e partilhado por todos, que as afirmações não são meras representações individuais de um sujeito e sua subjetividade, mas a abertura de um entendimento baseado no diálogo, cabendo apenas uma delimitação das regras que conduzem a interação pelo agir comunicativo. As argumentações devem ser o centro do uso da linguagem com a intencionalidade de validade pela comunidade linguística, nesse sentido, Habermas desenvolve sua teoria da racionalidade comunicativa, a qual precisa ser bem apresentada para um maior esclarecimento dessa problemática.

2.4 RACIONALIDADE COMUNICATIVA: DA LINGUAGEM AO PENSAMENTO

2.4.1 A teoria dos Atos de Fala

O ponto de partida do pensamento linguístico de Habermas dá-se através da teoria dos 'atos de fala' de Austin, que tinha por pretensão a ideia de conhecimento como comunicação do mundo pela linguagem. Segundo ele, a linguagem não é descrever algo, mas informar sobre algo, assim ele desenvolve os conceitos de atos de fala para explicar esse fenômeno, superando a antiga ideia dos performativos. Segundo a filosofia dos performativos, a realidade se dar em duas ações, os proferimentos constatativos, quando se informa algo sobre uma coisa ou fato da realidade, e os proferimentos performativos, que se dar por uma informação que implica em ação do interlocutor, exemplo: não fume! (HABERMAS, 2007, p. 66-67)

Austin via uma incompletude nessa teoria, uma vez que os atos performativos envolvem o entendimento do interlocutor que pode entender a fala de diversas formas, como o exemplo da frase 'não fume!', que pode ser entendida não fume aqui ou como uma propaganda de conscientização, depende do contexto onde é expressa. Por isso, ele desenvolveu a teoria dos 'atos de fala', para tentar ampliar o entendimento da linguagem. Assim, para o sucesso de uma comunicação é preciso seguir três passos: a) um ato locucionário, que consiste em dizer algo usando a fonética e língua gramatical estruturada para informar algo a outra pessoa; b) um ato ilocucionário, que é informar algo que não seja tão objetivo, que tenha uma intenção implícita, que depende da interpretação a quem se comunica; c) um ato

perlocucionário, que consiste em uma ação que envolve um ato ilocucionário, mas pretende um objetivo, exemplo, a frase: corre que vem a polícia! Isso causa medo, que ocasiona fugir para não ser pego, assim usou a linguagem para atingir o perlocucionário que é a ação, a qual não tem uma formalidade linguística (HABERMAS, 2007, p. 68-69).

Segundo Muhl (1999, p. 141-142), Habermas continua a sistematização e definição dos 'atos de fala' de Austin, os quais ele explica através de quatro atos específicos: a) comunicativos, quando se explicita algo, ao falar, dizer algo; b) constataativos, quando se explica ou quer definir algo por um proferimento, não é apenas dizer, mas defender uma verdade na fala; c) regulativos envolvem um proferimento que espera uma ação do ouvinte, semelhante aos atos perlocucionários de Austin, tipo uma promessa ou aviso a alguém que espera uma atitude do interlocutor; d) representativos são atos que envolvem que envolve a expressão ou como o falante se coloca diante do ouvinte, para tentá-lo expressar algo, as quais ganham sentido pelo modo de se portar no contexto vivido.

Na perspectiva Habermasiana se encontra um problema nessa questão: quando alguém realiza um ato de fala, mesmo que seja tão claro como os atos de fala representativos, como saber se isso corresponde à verdade de fato? Como saber se a pessoa está utilizando a linguagem para camuflar a sua intenção verdadeira? Aqui é onde se trava a luta entre agir comunicativo versus agir estratégico. Segundo Habermas, o agir comunicativo busca o entendimento.

É o uso da linguagem considerando que os proferimentos correspondem às intenções contidas na fala, já o agir estratégico busca conduzir o diálogo a uma intenção particular de quem profere, por exemplo, um diálogo entre duas pessoas, onde uma pessoa fala para o outro, que um terceiro indivíduo é uma pessoa ruim e não merece a confiança. Mas, na intenção íntima é que ele não gosta dessa terceira pessoa e só quer difamá-la como forma de vingança.

Nesse caso, percebe-se que a linguagem pode ser usada para fins estratégicos perdendo sentido comunicativo, podendo ser usada como finalidade para intenções particulares, que não correspondem com uma verdadeira intenção de chegar à verdade. Por isso, Habermas faz uma diferenciação entre agir e fala, embora na realidade essas duas coisas se manifestem relacionadas, a separação se torna importante como ato teórico para uma melhor compreensão do fenômeno linguístico.

Usando figuras cotidianas, o pensador alemão mostra que o agir envolve ações como comer, fazer tarefas, estudar, as quais são descritas por Habermas como 'ações orientadas para um fim', no qual uma pessoa intervém no mundo através de meios adequados. Já a fala passa pelo uso dos atos de fala usando a expressão comunicativa direta, ou seja, é uma forma direta de comunicação, "[...] São atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com outro falante sobre uma coisa no mundo" (HABERMAS, 1990, p.65).

Na perspectiva habermasiana, ele distingue ações linguísticas e ações não linguísticas, pode-se ver um caso de uma pessoa correndo na rua, identifica-se a ação de correr, mas a intenção ou finalidade não tem como o observador definir. A atividade não linguística não revela por si o modo como foi planejada, 'só os atos de fala conseguem preencher essa condição'. A ação de fala revela em si a intenção do agir, ela é uma manifestação daquilo que se vê, alguém pode gritar: corre, cão perigoso! Tal fala indica uma explicação da ação, ela se dá sempre na relação entre interlocutores (HABERMAS, 1990, p. 65).

Na perspectiva da pragmática linguística, a fala é intencional na medida em que: "[...] O alvo da ação (a), é determinado no mundo objetivo independentemente dos meios intervenientes (b), como se fora um estado a ser produzido de modo causal c) [...]" (HABERMAS, 1990, p. 68). Mas, segundo Habermas, os modos de produção da vida cotidiana também são compreensivos na medida em que tem um *telos*, assim como a intenção da linguagem. Contudo, nos modos de produção se tem o esperado quando segue as determinações, como o cozinheiro quando prepara um prato seguindo a receita. Diferente disso, na linguagem nem sempre se tem a ação esperada, como alguém que quer convencer outro indivíduo e ele não se deixa convencer.

[...] O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está bem apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais da ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas, para um acordo obtido comunicativamente (HABERMAS, 1990, p. 72).

A partir dessas posições habermasianas, parece que a linguística é colocada diante de um ponto central, a linguagem não consegue conter em si a capacidade do

veredicto sobre a verdade, uma vez que o agir estratégico pode esgotar o recurso em favor de um interesse que não é propriamente a veracidade dos fatos.

E como delimitar os espaços do agir estratégico? Para isso, a questão é mais extensa, pois em todas as dimensões da ação humana pode haver esse agir, o qual pode formar até um sistema que conduz as formas de interpretar a realidade de maneira massificada, através das propagandas, dos costumes culturais, dos meios de comunicação. O campo de atuação é amplo, uma vez que a linguagem é o meio de sustentação de toda a vida social, principalmente em um mundo globalizado.

Pode-se perceber essa posição quando Habermas defende que o falante só conseguirá: “[...] Atingir seu objeto estratégico de cumplicidade numa ação criminosa na forma de um efeito perlocucionário, não público, se sua ordem puder produzir um sucesso ilocucionário [...]” (HABERMAS, 1990, p. 73). Isso rompe com a ordem das coisas, com a verdadeira intenção da linguagem que é adequar a fala àquilo que se é ou comunicar aquilo que se sabe ou deseja informar. Isso é um uso não autêntico do ser na linguagem, camuflando a verdadeira intencionalidade em palavras que dizem outra coisa que não a intenção do falante.

2.4.2 Por uma epistemologia do Agir Comunicativo

Habermas Já trata de uma teoria da argumentação na obra ‘Teoria do Agir comunicativo I’, onde diferencia saber e racionalidade, os quais, muitas vezes, são tratados como dimensões semelhantes. O pensador frankfurtiano mostra que saber tem uma ‘estrutura proposicional’, nisto as opiniões também são formuladas em enunciados. Racionalidade não se dar pela posse de conhecimento e sim pela capacidade de ‘falar e agir’ dos sujeitos e pelo modo que eles ‘adquirirem o saber’ (HABERMAS, 2016, p. 31). Neste sentido, “[...] A relação estreita entre saber e racionalidade permite supor que a racionalidade de uma exteriorização depende da confiabilidade do saber nela contido [...]”.

Para Habermas (2016, p. 34) a exteriorização do saber, a racionalidade e suas relações colocam em jogo os vários tipos de agir, tanto o teleológico como o comunicativo, de forma que dentro de um debate os critérios de eficácia não são capazes de garantir a veracidade de um sobre o outro. Mas, é neste sentido de exteriorização da racionalidade que ela cumpre sua capacidade de fundamentação,

uma vez que pode ser criticável, tornando-se um saber suscetível de falibilidade, possibilitando um resgate das afirmações dentro de um debate teórico.

Por outro lado, o próprio Habermas argumenta que ainda não seria esse o campo de compreensão da racionalidade, tanto por ser uma definição muito abstrata, como sendo a racionalidade uma questão mais ampla que envolve muitos outros aspectos. Sendo assim, é relevante não esquecer a necessidade de sistematizar a forma como se deve garantir a necessidade do resgate das argumentações e sua validade (HABERMAS, 2016, p. 34-35). Dessa forma, uma teoria da argumentação deve buscar as bases de superação do problema do agir comunicativo diante do agir estratégico. Por outro lado, deve definir as estruturas de entendimento mútuo entre os indivíduos e suas pretensões de verdade.

Para Habermas (2016, p. 58), a tradição de uma teoria da argumentação que remonta ao grande Aristóteles não satisfaz às necessidades da razão comunicativa, uma vez que a lógica da argumentação segue outro direcionamento diferente da formal. Ela “[...] Não se refere a concatenações de raciocínio entre unidades semânticas (proposições), mas a relações internas, inclusive não dedutivas, entre unidades pragmáticas (ações de fala), das quais os argumentos se compõem [...]” (HABERMAS, 2016, p. 58).

A fundamentação de uma teoria da argumentação é um plano habermasiano que tem continuidade e uma exposição mais clara na obra ‘Verdade e Justificação’. Habermas busca superar a referência transcendente da linguagem para uma imanente, tendo a compreensão de ‘verdade como assertibilidade ideal’. De forma que “[...] Um enunciado seria verdadeiro precisamente se e somente se pudesse resistir [...] A todas as tentativas de invalidação, ou seja, se pudesse ser justificado numa situação epistêmica ideal [...]” (HABERMAS, 2004, p. 46).

Esse sentido se funda no agir comunicativo, no uso da linguagem, buscando entendimento entre os interlocutores no debate e não simplesmente vencer por argumentações. Se assim fosse, reduzir-se-ia a um agir teleológico, no qual em encontra em si o seu próprio fim. O debate é conduzido no diálogo para mostrar sua fundamentação e compreensão naquilo que se defende, buscando sempre um fim que não é a argumentação, mas o consenso que resultará da interação.

Para melhor fundamentação de sua teoria, Habermas (1990, p. 182) desenvolve a ideia de ‘situação-ideal-de-fala’ e de ‘comunidade ideal de

comunicação’, como uma tentativa teórica de pensar um meio onde se desenvolva uma situação ideal de afirmações, que possam ser tanto compreensíveis e reconhecidas como válidas. Mas para maior aceitação e reconhecimento de validade só em um ambiente livre de qualquer coação ou pressupostos estabelecidos pode se efetivar a ‘situação-ideal-de-fala’.

[...] Partindo da análise das condições necessárias do entendimento em geral, é possível desenvolver, pelo menos, a ideia de uma intersubjetividade intacta capaz de possibilitar um entendimento não coagido dos indivíduos no seu relacionamento recíproco, bem como a identidade de um indivíduo que se entenda consigo mesmo de um modo não coagido. Intersubjetividade intacta constitui a manifestação de condições simétricas do reconhecimento recíproco livre [...] (HABERMAS, 1990, p. 182).

Habermas (1990, p. 182) argumenta que a questão beira uma visão utópica na medida em que é algo pensado e não objetivável, ou seja, coisa que possa ser encontrada. Contudo, seu pensamento busca uma antecipação de realização desse espaço ideal onde gere uma ‘situação-ideal-de-fala’. A comunidade onde a fala deve alcançar seu nível de autenticidade é pensável dentro da compreensão de uma comunicação sem interesses individuais, mas sim que busque a verdade e entendimento coletivo. “[...] Delas sabemos apenas que, se pudessem ser realizadas, teriam que ser produzidas por nossa ação conjunta, não isenta de conflitos, mas solidária [...]”.

2.4.2.1 O Os Conceitos de Verdade e Justificação em Habermas

A verdade em Habermas (1990, p. 182) tem um caráter discursivo, sua fundamentação passa pelo discurso argumentativo, o qual deve ser provado através das normas estabelecidas. Tal empreendimento precisa se enquadrar em tais ‘pressupostos idealizantes’: “[...] a) publicidade e total inclusão de todos os envolvidos, b) distribuição equitativa dos direitos de comunicação, c) caráter não-violento de uma situação que admite apenas a força não-coersiva do melhor argumento, d) a proibição dos proferimentos de todos os participantes [...]” (1990, p. 182). Com isso, Habermas quer salvaguardar que a verdade não seja fundamentada em afirmações e pretensões absolutas, mas fruto de uma razão justificadora, suscetível de contestação.

Segundo Habermas (1990, p. 50): “[...] A meta das justificações é encontrar uma verdade que ultrapasse toda justificação [...]”. Nesse sentido, a argumentação

está fundada nas 'convicções de uma boa razão'. Os participantes do diálogo, numa situação ideal, devem estar dentro de uma compreensão de falibilidade de seus argumentos, de forma que se suas ideias forem levadas a uma contrariedade que as tornem superadas, espera-se que o indivíduo mude também suas ações, segundo as convicções de suas argumentações. Consequentemente, não terá as mesmas atitudes, mas agirá segundo uma nova compreensão, fruto do entendimento no diálogo comunicativo.

A dinâmica habermasiana que busca as estruturas compreensivas da relação entre verdade e justificação, segue uma dialógica da argumentação, não apenas no diálogo, mas na compreensão de verdade. A verdade não é aquilo que está posto, pois se tem algo dado na realidade, ele é a justificação de alguém e seu entendimento de verdade. Na estrutura dialética do entendimento, essas questões precisam ser colocadas sob os critérios da argumentação e verdade como justificação. Um indivíduo que age segundo essa compreensão está aberto à aprendizagem, à capacidade de mudar suas ideias e atitudes diante no mundo compartilhado socialmente (HABERMAS, 1990, p. 51-52).

O cenário de uma fundamentação teórica da argumentação encaminha-se para a necessidade dos discursos práticos, como uma saída para os conflitos de interesses e libertação dos indivíduos da dominação de forma sistemática. Nesse sentido, só o direcionamento de regras dentro dos debates pode dar subsídios à sustentação da validade de uma argumentação verdadeira. Habermas (1990, p. 56), percebe essa proximidade com as leis do direito e entende que só pode haver verdade como justificação dentro de um âmbito moral, que legitime as ações envolvendo atitudes de verdade dentro do discurso. Consequentemente, leva a uma necessidade de validade jurídica, embora perceba que a questão do agir moral é mais complexo que as normas, pois estas não dão conta de todos os estados de vida dos indivíduos e suas diferenças que incutem nas ações morais.

Na tentativa de sistematizar compreensivamente as ações resultantes do entendimento e agir humano, Habermas distingue quatro tipos de racionalidade: a) discursiva e reflexão, capacidade do indivíduo de dar razão à sua compreensão, suas pretensões de validade, é o fato de ser racional que cada indivíduo carrega consigo; b) racionalidade epistêmica, a capacidade de realizar afirmações justificadas segundo critérios epistêmicos em torno de uma ideia de conhecimento; c) racionalidade

teleológica, está centrada na intencionalidade de um indivíduo por um uso racional, buscando uma finalidade específica; d) racionalidade comunicativa, é a busca de um entendimento entre os indivíduos, pode-se dizer que ela tem em si os três tipos de razão citados acima, mas não se restringe a um específico, pois sua estrutura é o entendimento mútuo. (HABERMAS, 1990, p. 102-109).

No empreendimento de conceituar a relação entre linguagem e entendimento mútuo, Habermas (1990, p.113) distingue esse entendimento de um acordo entre pessoas para se chegar a um determinado ponto.

[...] O acordo no sentido estrito só é então alcançado se os envolvidos podem aceitar uma pretensão de validade pelas mesmas razões, enquanto um entendimento mútuo acontece mesmo quando um vê que o outro, à luz de suas preferências, tem sob circunstâncias dadas boas razões para a intenção declarada, isto é, razões que são boas para ele, sem que o outro precise se apropriar delas à luz de suas próprias preferências. Razões que são independentes do ator permitir um modo de entendimento mútuo mais forte do que as razões que lhe são relativas [...] (HABERMAS, 1990, p. 113).

Nesse sentido, Habermas (1990) chega a um ponto central de sua teoria, uma vez que a interação dos indivíduos em um debate não é o fato de fazer um pensar igual ao outro que tiver melhor argumentação, mas ultrapassa até as próprias intenções. Por exemplo: um interlocutor A que tem uma religião e quer defender os fundamentos de sua fé com o interlocutor B, que não tem religião, não é que A vai converter B se suas afirmações forem fundadas na validade e entendimento, mas apenas que B compreenda que as razões de A são fundamentadas segundo as suas justificativas.

Embora esse debate envolva as questões de comunidade linguística, o fato é a possibilidade de chegar a um entendimento que tenha como pretensão maior levar outro interlocutor a compreensão de suas razões sobre uma temática. Por outro lado, uma vez que se coloca no jogo da justificação suas convicções, o indivíduo está aberto a mudanças ou correções de suas ideias por críticas fundamentadas sobre tais convicções. Segundo Frederico Oleá (2018, p. 154), Habermas consegue desenvolver a ligação entre 'argumentação' como a forma de se chegar a uma compreensão clara de 'verdade ou falsidade' nas afirmações de um debate.

Em uma teoria da verdade nos termos esboçados exigem-se as distinções "de forma fiável entre ser e parecer, essência e aparência, e ser e dever" para avaliação da verdade de enunciados, a sinceridade de expressões e a

correção de ações, bem como a distinção de um consenso razoável de um ilusório (ÓLEA, 2018, p. 154).

Para melhor expor essa questão, Habermas distingue um agir comunicativo fraco e forte. É fraco quando o entendimento tem como fim as convicções, as razões dos interlocutores e suas vontades individuais; é forte quando o entendimento está fundado nas próprias ordens normativas. “[...] No agir comunicativo em sentido fraco, os agentes se orientam apenas pelas pretensões de verdade e veracidade; no sentido forte, eles também se orientam por pretensões de correção intersubjetivamente reconhecidas [...] (HABERMAS, 2004, p. 118).

Nesse seguimento, a compreensão habermasiana salvaguarda a questão do livre-arbítrio e possibilidade de os indivíduos guiarem suas convicções e ações normativas segundo o entendimento mútuo. Contudo, isso só é possível através da consideração de dois fatores de validade: “[...] A sinceridade do projeto ou da decisão e a verdade da opinião expressa [...] (HABERMAS, 2004, p. 119).

Para Habermas, o entendimento de um interlocutor sobre a justificação da ideia de outro é apenas um agir comunicativo fraco, resultante de um acordo limitado, ou seja, isso requer que entenda que a sinceridade do outro falante é verdadeira. Mas, no agir forte há uma maior abertura para as normas que devem conduzir as ações dos indivíduos.

A reflexão do pensador frankfurtiano remete a questão de uma norma que só pode ser tematizada através da linguagem e atos de fala. É justamente nessa interação e seu significado na realidade social que se pode compreender os meios para resolução da questão do entendimento mútuo e o agir comunicativo no mundo socialmente partilhado (HABERMAS, 2004, p.119-120).

A ideia da existência de um mundo objetivo’ é essencial, do contrário, não haveria sentido epistemológico, uma vez que tudo seria subjetivo. Isso é importante para o fato de o conhecimento se situar no âmbito do entendimento mútuo e a verdade como validade. Contudo, Habermas vê essa questão dividida entre um ceticismo que ‘receia um erro epistemológico’, e o contextualismo que apenas suspeita de um defeito na construção da ‘maneira de viver’. “[...] O contextualismo suscita, pois, a questão de saber se e, se for o caso, como intuição de que podemos, em princípio, distinguir ser verdadeiro de ter-por-verdadeiro pode ser recuperada no paradigma linguístico [...]” (HABERMAS, 2004, p. 245).

Para tentar chegar maior conceituação da teoria argumentativa quanto a verdade, o pensador alemão analisa o sentido semântico de verdade, tendo como base a teoria taskiana. A qual, segundo Habermas consegue apenas realizar uma carência 'informativa', cumprindo a função representacional, mas não consegue preencher as necessidades de uma teoria da argumentação na diferenciação de ser verdade e ter-por-verdade (HABERMAS, 2004, p. 248). A questão central dessa reflexão habermasiana é delimitar o meio onde resolver a questão da intencionalidade de boa vontade dos sujeitos, quando realizam uma afirmação com pretensão de verdade.

Outra abordagem é diferenciar a verdade de seu sentido epistemológico, no sentido de verdade como 'assertibilidade racional'. Para Habermas essa questão ultrapassa os limites de uma abertura do conhecimento e aprendizagem humana, a capacidade de correções nas afirmativas, assim, como a questão não deve se reder a um consenso de justificação, a qual negaria a capacidade humana de interpretar e desenvolver ideias de compreensão epistemológicas (HABERMAS, 2004, p. 251-252).

[...] O que consideramos verdadeiro deve poder ser definido com razões convincentes não só em outro contexto, mas também em todos os contextos possíveis, ou seja, a todo momento e contra quem quer que seja. A teoria discursiva da verdade se inspira nisso; desse modo, um enunciado é verdadeiro quando, nas exigentes condições de um discurso racional, resiste a todas as tentativas de refutação (HABERMAS, 2004, p. 254).

Por outro lado, Habermas (2004, p. 255) vê a incompletude na teoria do discurso, uma vez que ela não consegue assegurar os processos que garantem uma 'ligação com as capacidades humanas'. Contudo, os encaminhamentos da argumentação quanto a igualdade de voz no debate, a 'ausência de repressão e orientação para o entendimento mútuo', oferecem um caminho aproximativo do ideal. Habermas Lembra que não é questão de pôr-à-prova o futuro, mas de assumir uma posição que os enunciados de um debate não preencham apenas as necessidades de justificação dos interlocutores, mas possibilitem um acesso à própria análise do conteúdo da verdade de fato. A teoria da verdade habermasiana sofre interpretações errôneas de uma simples determinação de consenso em torno de ideias controversas, onde os falantes, pela argumentação, conseguem resolver suas disparidades e chegar a um entendimento comum.

A consideração de uma verdade é importante e faz parte da justificação e na obtenção de seus critérios de fundamentação, que devem ser preestabelecidos na convenção das regras de validade. Sendo assim, 'a virada linguística deveria substituir o conhecimento representacional da realidade', mas o problema que ainda assola essa teoria é que ainda a justificativa está no nível dos interlocutores, mas não do observador. A questão que Habermas busca é conseguir o ponto de pensamento do sistema por uma análise de verdade válida para os falantes no debate, como para observadores e que supere a contextualização, sendo verdade em qualquer situação (HABERMAS, 2004, p. 264).

Segundo Ólea, Habermas já demonstra nas preleções a intenção de uma teoria consensual da verdade a qual desenvolve mais tarde na obra 'Teoria do Agir comunicativo', "[...] Mas irá muito além disso, pretendendo refletir sobre uma abordagem que envolve uma teoria da comunicação da sociedade, que ainda não existiria de forma satisfatória [...]" (OLEA, 2018, p. 148). Ademais, o mesmo pensador consegue definir bem a compreensão das questões em torno da verdade em Habermas:

Entendo um ponto forte na concepção de Habermas: a particularidade de que o mesmo conseguiu, com a distinção das classes de pretensão de validade, inclusive entre verdade, sinceridade e correção, de um lado, preservar a unidade da racionalidade; e de outro, abarcar não apenas a verdade factual, como também a verdade moral (acerto, correção), a intenção verdadeira do sujeito (sinceridade), e estabelecer uma concepção de verdade mais ampla, chamada por validade ou racionalidade (OLEA, 2018, p. 150).

O pensamento de Habermas abre o único espaço provável, até agora, para recolocar o pensamento novamente, numa unidade, sem rejeitar as particularidades. Não é um modelo que os demais possam se encaixar, mas um meio comunicativo que permita o entendimento entre as formas diferentes de se buscar um consenso. Assim, "[...] O agir comunicativo está embutido no mundo da vida, responsável pela absorção dos riscos e pela proteção da retaguarda de um consenso de fundo" (HABERMAS, 1990, p. 86). O problema atual da filosofia não é criar mais teorias, mas chegar a um entendimento dessas perspectivas de forma a encontrar um espaço de racionalização, para um entendimento mútuo dos vários modelos, buscando um fim em comum, um *telos* que seria o padrão de pensar e estruturar a vida social e cultural.

Esse espaço de pensamento se desenvolve no embate teórico formados em uma razão horizontal rejeitando sua verticalização, onde os sujeitos pensantes buscam uma interação compreensiva em suas argumentações. Habermas (2012, p. 554) entende que essa interação se dar por fins ilocucionários, ou seja, uma forma de comunicação que busca um agir entre os interlocutores. Toda a realidade social está fundamentada em atos de linguagem ilocucionário, pelas instituições e suas finalidades coletivas, assim como a autoridade conferida aos indivíduos e suas ações, as quais devem estar adequadas aos deveres de sua função.

[...] Apoiado na distinção pragmática entre *truth* e *assertibility*, portanto entre a verdade de um enunciado e o direito de construir com ele uma proposição afirmativa, Dummet substitui o conhecimento das condições de verdade [...] por um saber indireto: o ouvinte precisa conhecer o tipo de razões com as quais o falante poderia eventualmente resgatar sua pretensão de verdade. Em síntese: compreendemos uma proposição assertórica quando sabemos que tipos de razões um falante teria que aduzir, a fim de convencer um ouvinte de que ele (o falante) tem razões para levantar uma pretensão de verdade em relação ao enunciado [...] (HABERMAS, 1990, p. 117).

É justamente nessa forma de ver o conhecimento e assentimento de verdade que Habermas desenvolve sua teoria, toda a realidade de relações humanas é estruturada por ações linguísticas ilocucionárias, assim é preciso compreender melhor a forma da comunicação para poder erigir uma estrutura racional, que gere conhecimento de forma válida dentro das próprias estruturas estabelecidas.

Em Habermas há uma proposta de organização social e epistemológica através do uso da linguagem, esse mecanismo é a forma de compreensão e entendimento entre os indivíduos. Segundo Bannell (2006, p. 64): “[...] Reconstrói a capacidade dos sujeitos de chegar a um entendimento utilizando-se do agir comunicativo, por meio de uma análise das condições pragmáticas dessa possibilidade”. A racionalidade não é uma demonstração prática de um conhecimento observável, mas um diálogo que busca a mútua compreensibilidade entre os sujeitos de um embate teórico.

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, o tipo correto de argumento (HABERMAS, 1990, p. 72).

Percebe-se aqui, que o embate em busca do entendimento não é uma disputa cega para defender convicções, mas deve ser estruturado por uma abertura pelo conhecimento e verdade. Os sujeitos devem dispor de boa vontade com a única pretensão de aclarar a compreensão acerca de algo; nesta interação não pode haver uma afirmação que não possa ser argumentada dentro daquele espaço linguístico. As proposições devem ter a pretensão de validade até mostrar, de forma argumentativa e racional, as suas fraquezas afirmando novas convicções, as quais também são colocadas no clivo da crítica.

No pensamento habermasiano a questão da verdade e a luta por determinação da mesma na teoria da argumentação, tendo a justificativa como ponto determinante, só pode ser tematizada no âmbito da linguagem em sua raiz social, de acordo com a cultura e com a formação de compreensão daquilo que Habermas entende como mundo-da-vida.

2.4.3 Mundo da Vida em Habermas

Habermas percebe a incompletude dos sistemas sociológicos para se chegar numa tematização do conhecimento e verdade na teoria do agir comunicativo, de forma que explique a realidade social e a capacidade dos indivíduos agirem comunicativamente e de chegarem a um entendimento mútuo. Na sua concepção é preciso delimitar o espaço compreensivo de mundo da vida, para poder desenvolver uma teoria da verdade sustentável em sua teoria.

O termo mundo da vida é uma questão ampla na filosofia, Segundo, Ernildo Stein (2004, p. 45-46) esse conceito não é um objeto de estudo da filosofia, trata-se de uma abstração criada pelos filósofos para dar respaldo a reflexões que toquem o cotidiano. Essa necessidade de criar um termo abstrato, como pano de fundo significativo para reflexões filosóficas, é fruto da crise metafísica do século XX, mas que não suprimiu a capacidade de indagação filosófica em busca da justificação das reflexões filosóficas fundadas no conhecimento válido.

Stein (2004, p. 38) argumenta que o conceito mundo da vida, desenvolvido por Husserl e considerado pelos filósofos, é uma tentativa de salvaguardar o vivido, de forma que “[...] Buscava um princípio que satisfizesse as exigências epistemológicas e, de outro lado, não se queria perder os elementos históricos, concretos [...]”. Mas essas duas dimensões tratadas entram em um paradoxo, pois a realidade vivida não

é 'suficientemente universal e abstrata para servir de princípio' e, por outro lado, não é necessariamente concreta para abordar o 'mundo histórico' (STEIN, 2004, p. 38).

Para entender melhor o conceito de mundo da vida, Stein (2004, p. 38) mostra que Heidegger tem uma abordagem diferente de Husserl sobre a relação com o mundo-da-vida. Na visão heideggeriana, o mundo está dado manifestadamente revelando-se, podendo ser descrito e conceituado no desvelamento. Para Husserl o mundo pode ser tematizado, mas não descrito e abordado como tema do conhecimento, "[...] O mundo vivido não foi criado por amor ou admiração para ser um objeto da filosofia. Ele é um expediente que pretende resolver algo [...]" (STEIN, 2004, p. 40-41).

Por outro lado, o filósofo Habermas chama a atenção por realizar uma abordagem diferente das demais, principalmente em relação à concepção de Husserl. Na perspectiva habermasiana o mundo vivido é um conceito da realidade 'onde se situariam os recursos concretos com que trabalham a filosofia e as ciências humanas. Assim, em Habermas o mundo da vida pode ser abordado e conceituado segundo as estruturas filosóficas, garantindo a validade do edifício do pensamento e racionalização da vida social de forma comunicativa (STEIN, 2004, p. 107-108).

Abordando o conceito de mundo da vida de Habermas, Muhl (1999, p. 160) afirma que:

O mundo da vida é, em Habermas, um conceito complementar do agir comunicativo; é o horizonte ou o pano de fundo não tematizável da condição do agir comunicativo e, ao mesmo tempo, um celeiro cultural de convicções e de idéias básicas; constitui-se em um lugar quase-transcendental onde se formam os processos do entendimento e onde se movimentam os falantes e os ouvintes; é a instância anterior a qualquer possibilidade de entendimento e de ação comunicativa.

Nessa perspectiva, é salutar compreender na obra habermasiana sua conceituação de mundo da vida, de forma que se delimite o espaço temático para compreender racionalidade e agir social dentro de uma visão da sociedade em sua evolução social. Neste sentido, Habermas propõe um 'conceito de sociedade' que seja possível "[...] Englobar o mundo da vida e o sistema [...]" Tal conceito pode ser comprovado numa teoria da evolução social que distingue entre a racionalização do mundo da vida e a intensificação da complexidade dos sistemas sociais [...]" (HABERMAS, 2012b, p. 216).

Com isso, o pensador frankfurtiano coloca em reflexão a questão de como o mundo da vida, situado no âmbito do agir comunicativo e lugar onde os indivíduos se situam e se compreendem através da linguagem comunicativa, é delimitado e transformado dentro das estruturas sociais (HABERMAS, 2012b, p. 218). Uma vez definindo bem essa conjuntura, é possível compreender as bases de toda ação baseada na compreensão e linguagem.

Habermas argumenta que os falantes de qualquer modo de interpretação e linguagem comunicativa partilham três dimensões do mundo: uma subjetiva, uma social e outra objetiva. Um indivíduo quando manifesta uma ação ou afirmação está se compreendendo em um desses mundos, mas ele está cercado dessas três realidades de mundo, que experimenta e partilha com os demais seres humanos. Sendo assim, “[...] Os falantes e ouvintes utilizam o sistema de referência dos três mundos como uma moldura no interior da qual tecem e interpretam definições comuns relativas à situação de sua ação” (HABERMAS, 2012b, p. 221).

Todo o mundo partilhado é cheio de significados, os quais não são simples ordens morais fixadas em leis, nem uma linguagem direta na qual cada significação passa por uma racionalidade clara e universal. O mundo partilhado nessas três dimensões tem interpretações diferentes, como também modos próprios de linguagem e entendimento. A existência vivenciada pelos indivíduos tem uma contextualização marcada por aspectos subjetivos, sociais e outros objetivos, de maneira que as várias experiências são desenvolvidas em cenários existenciais, constituídos de significado resultante dessas três dimensões.

Habermas (2012b, p. 225-226) cita um ‘canteiro de obras’ como exemplo, o qual se tornaria o ‘cenário’ onde se desenvolvem as cenas de um espaço significativo, como os papéis esperados em cada função preenchida, as motivações, como pausa para um lanche, o salário no fim do mês, a cerveja para animar o trabalho. Assim, um iniciante nesse meio pode ser enviado para comprar umas bebidas ou cigarros, sua relutância pode significar uma indisposição para o trabalho, ou mesmo ele vai questionar os meios, como lugar onde encontrar as mercadorias, distância, se longínquo poderia pedir por um veículo para realizar a tarefa. Dessa forma, as ações dependem do meio objetivo, mas também a realidade social ali delineada faz uma hierarquia com relação aos papéis. Por outro lado, tem a ação subjetiva, alguém que quer ser agradável ou resolver algum assunto, então pede para ir ao local no lugar do

novato, ou mesmo o novato, que não se sente enquadrado no meio, recusa-se e fica sujeito a demissão.

Assim esse espaço é constituído por regras internas que não são tematizadas, mas constitui relações, deveres, e ações segundo normas de entendimento. Da mesma , o mundo da vida está disposto e logo que uma situação ocorre, ele se faz em uma área formada pela mesma constituição de sentido e ação (HABERMAS, 2012b, p. 227). Todo e qualquer cenário social é constituído por significações, seja no trabalho em um escritório de empresa, seja no trabalho de fabricação, tudo tem suas formalidades internas, que são mais que determinações impostas. Um assunto partilhado na hora do trabalho, as opiniões, formulações de ideias, tudo é partilhado nessa conjuntura, que não pode ser entendida apenas num sentido social, assim, como não pode ser fruto de algo objetivo ou ação subjetiva, mas uma convergência desses mundos que interagem de forma dinâmica e livre.

O mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso [...] (HABERMAS, 2012b, 231).

Habermas, na conceituação de mundo da vida, consegue determinar o lugar de compreensão onde todos estão ligados de forma compreensiva. Nessa realidade, a ação é motivada por um agir que busca sempre uma finalidade determinada. Por exemplo, um sujeito que encontra um indivíduo na estrada e diz: 'o dia está bonito hoje', ou 'hoje está calor', a questão que gera as afirmações não é informar ao interlocutor, uma vez que este também está experimentando e percebendo a mesma realidade, mas é uma forma de levantar um assunto, de ser amigável, de tentar ser próximo. São essas intenções o cerne da questão habermasiana em torno do agir comunicativo e intencionalidade dos indivíduos num contexto de entendimento.

O conceito "agir comunicativo" recorta dois aspectos: o teleológico, relacionado à concretização de fins (ou à realização de um plano de ação), e o comunicativo, que abrange os aspectos da interpretação da situação e da obtenção de um acordo. No agir comunicativo, os participantes tentam realizar consensualmente seus planos tomando como base uma definição comum da situação [...] A obtenção do consenso, que normalmente é condição para a persecução de um objetivo, pode se transformar num fim. Em todo o caso, o sucesso obtido mediante um agir teleológico e o consenso obtido por meio de atos de entendimento constituem critérios que permitem

concluir se houve ou não sucesso no domínio de uma situação. (HABERMAS, 2012b, p. 233).

A leitura válida da realidade e o sucesso dependem, justamente, da definição dos meios teóricos de validade da argumentação e o reconhecimento dos demais interlocutores em uma cena da realidade. Nesse sentido, o pensador alemão busca conceituar o mundo da vida para melhor desenvolver essa temática. Na sua visão esse conceito, que surgiu da ‘filosofia da consciência’ e desenvolve-se na ‘fenomenologia’, na teoria da comunicação encontra uma significação que ultrapassa uma determinação teórica. Enquanto o mundo da vida definido nos sistemas citados é bem delineado, tendo como fundo a consciência, na teoria da comunicação não pode ser ‘objeto das ciências’, uma vez que é uma abstração e não algo explicável (HABERMAS, 2012b, p. 235).

A perspectiva habermasiana considera pressupostos pré-teóricos que dão maior constituição ao mundo vivenciado no cotidiano, no qual a vida é realmente significativa, dentro de uma conjuntura marcada por cenas e ações. “[...] Tal tarefa pode ser desempenhada pelo conceito "mundo da vida cotidiano", do qual as pessoas que agem comunicativamente lançam mão para localizar a si mesmas e às suas manifestações em espaços sociais e épocas históricas [...]" (HABERMAS, 2012b, p. 248). Essa definição da realidade vivenciada pelos indivíduos pode ser vista nos contos narrativos. Neles o narrador não apenas diz um fato ou fala das ações dos sujeitos, mas ele sempre retrata a compreensão de um personagem segundo o contexto de sua vida, o qual dar o pano de fundo do entendimento de suas ações. Assim, para os participantes de um debate teórico “[...] O mundo da vida é dado apenas como contexto formador do horizonte de determinada situação da ação; já o conceito cotidiano de mundo da vida, pressuposto na perspectiva do narrador, é utilizado para fins cognitivos [...]" (HABERMAS, 2012b, p. 251).

No espaço compreendido como mundo da vida, o agir comunicativo realiza a função de coordenar ações que possibilitam a ‘integração social e a geração de solidariedade’, seguindo a dinâmica do jogo social de referência cultural, que dá respaldo às interpretações e validade das intenções de verdade, assim como a própria compreensão da identidade dos sujeitos. Por outro lado, segue-se um processo dinâmico de mudanças através de novas ações e ideias que transformam a vida social e visão de mundo dos sujeitos. É nesse prisma que Habermas define três

agentes fundamentais nesse processo, 'a cultura, a sociedade e a pessoa' (HABERMAS, 2012b, p. 252).

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, 2012b, p. 252-253).

Com isso, todos os processos de interações sociais e ordens organizativas seguem uma enérgica reprodução da integração desses agentes sociais, os quais estão tão justapostos e integrados que dificulta sua delimitação individual. A cultura é toda uma referência que possibilita uma identidade social, também é o resultado de ações que dão sentido a cultura e a transformam ao mesmo tempo. O indivíduo tem uma personalidade que é resultante do meio social marcado pela cultura, mas também a pessoa interage nesse meio cultivando, mudando e realizando novos processos de relações sociais. Nessa via, entende-se que todo o processo de integração social pode ser medido pela capacidade de 'solidariedade dos membros' de uma sociedade', a qual é compreendida nas manifestações de conflitos que dificultam uma identidade e entendimento grupal, assim como uma indiferença à vida coletiva (HABERMAS, 2012b, p. 257). O pensador frankfurtiano já tratava essa relação na obra 'pensamento pós-metafísico' quando afirma:

Os sujeitos capazes de linguagem e ação só se constituem como indivíduos porque ao crescer como membros de uma particular comunidade de linguagem se introduzem no mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantêm co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo [...] (HABERMAS, 1990, p. 151).

A personalidade é ponto importante na compreensão habermasiana, uma vez que é via de toda possibilidade da retomada de um projeto filosófico da razão esclarecedora. É pela dimensão da personalidade que se situa toda a intenção de validação das argumentações em torno das verdades e assim como todas as aceitações das ações autênticas dentro das normas estabelecidas.

Assim sendo, Habermas chega à ideia de racionalização do mundo da vida, como meio para superar a problemática da intencionalidade dos indivíduos, em busca de verdades fundadas no consenso e validade. Nesse sentido, baseado nos estudos de Mead e Durkheim, ele sistematiza três pontos importantes para o processo de racionalização do mundo-da-vida: “[...] O da diferenciação estrutural do mundo da vida (a), o da separação entre forma e conteúdo (b) e o da flexibilização da reprodução simbólica (c)” (HABERMAS, 1990, p. 264).

Nessa definição, Habermas (1990, p. 266-267) busca uma maior compreensão entre essas estruturas, de forma que cada uma resguarde sua identidade, mas também percebendo sua delimitação dentro da integração conjuntural das três estâncias. Um ponto importante é a reprodução simbólica, a qual pode ser vista no processo de democratização, que muitas vezes está em função das camadas que detêm o poder econômico, dificultando a aplicação da própria ideia de democracia. Outro fator é a educação que, a princípio, era de autoridade da igreja e da família, agora é uma função do estado e a pedagogia atinge até a socialização do bebê que antes cabia apenas à família.

Seguindo o itinerário da reflexão habermasiana, compreende-se que o agir comunicativo se desloca pela ‘luz de tradições culturais’, ganhando sentido dentro da vida partilhada pelos membros de uma sociedade. Com isso, Habermas define três agentes cooperativos que ajudarão a entender esse processo, os quais se dão quando: “[...] Supomos a autonomia dos agentes (a), a independência da cultura (b) e a transparência da comunicação (c) [...]” (HABERMAS, 1990, p. 270). Com isso, pode-se sistematizar toda uma teoria compreensiva que ajuda na delimitação de espaços cognitivos da interação social, assim como a concepção de uma sociedade abordada numa visão de ‘sistema autoregulado’. Em Habermas: “[...] Tal estratégia liga a análise das ciências sociais à perspectiva externa de um observador, possibilitando moldar o conceito "sistema" de tal modo que possa ser aplicado a contextos de ação [...]” (HABERMAS, 1990, p. 273).

Para Habermas (2012, p. 270), a vida social está sujeita sempre a dominação por sistemas que controlam e normatizam a cultura, a sociedade e conseqüentemente a personalidade. É justamente nessa formação do sujeito, que toca tanto aquilo que é considerado válido nos sistemas normativos como a política, a educação, mas principalmente a própria ciência, arte e religião. É justamente essa problemática que

Habermas busca superar com sua ideia de mundo da vida e a disjunção do sistema, ou seja, seria liberar o espaço de integração social da dominação de ordens sistemáticas que não permitem a emancipação do indivíduo, nem mesmo qualquer projeto de uma razão esclarecedora.

Na visão habermasiana só uma racionalização do mundo da vida pode superar a problemática em torno da intencionalidade dos indivíduos em busca da verdade. Com isso, ele se baseia nos estudos de Parsons e Luhmann, que abordam as dimensões da cultura, sociedade e personalidade através de 'sistemas de ação', os quais vão interagindo uns com os outros de forma dinâmica. Assim, "[...] Os componentes estruturais do mundo da vida passam a ser [...] sistemas parciais de um "sistema geral da ação", que também inclui o substrato físico do mundo da vida [...]" (HABERMAS, 1990, p. 576).

Por outro lado, ao considerar essas estruturas os sistemas sociais formam uma interação que pode ser enquadrada em qualquer realidade social ou 'época histórica', onde a sociedade se manifesta, em uma relação autônoma, formando 'uma hierarquia evolutiva', encaixando os sistemas em si, de forma integrada (HABERMAS, 1990, p. 279). Para realização de uma racionalização do mundo da vida e a relação sobre a atuação de sistemas sociais, Habermas define seis passos de abordagem que se analisará a seguir.

1) Uma interpretação da vida tribal como formado por mundos da vida sociocultural: a concepção de um mundo da vida é fundamentada na análise das 'sociedades arcaicas', as quais mostram um modelo de organização baseado em uma cosmovisão, que dar sentido tanto à vida particular dos indivíduos como as normas e hierarquias que regulamentam o funcionamento da sociedade (HABERMAS, 1990, p. 281-289).

2) Analisar o cruzamento estreito entre integração social e integração sistêmica: a princípio as organizações sociais se fundam em torno da família e seu trabalho de sobrevivência e manutenção, posteriormente ocorre em uma relação social mais ampla, não apenas satisfazendo as necessidades próprias mais uma coletividade, o sistema de troca de produtos surge nesta conjuntura. Por conseguinte, as ações se tomam sentido em forma de rituais que denominam um sentido sistêmico, que se dar em forma de status e integração social. Mas, é nesse

meio que se possibilita a diferenciação do sistema do mundo da vida, acarretando em situações de dominação social (HABERMAS, 1990, p. 290-297).

3) Descrição de quatro mecanismos que produzem respectivamente novos níveis de integração: Habermas sistematiza os seguintes aspectos: diferenciação segmentária, estratificação, organização estatal e meio de controle, a inter-relação entre esses níveis é o que gera as formas de organização, seja por troca ou por poder, isso coloca em curso toda a dinâmica social de sistema, normas e ação e unidade social (HABERMAS, 1990, p. 299-301).

4) A moral e o direito na diferenciação dos níveis sistêmicos: seguindo a ótica de uma evolução social dentro da moral e do direito, observa-se que se dar de forma 'pré-convencional' até chegar a uma institucionalização, isso possibilita a intenção de universalidade ética, mas só é possível quando o mundo-da-vida corresponde ao sistema instaurado, é neste sentido que Habermas chega à ideia que só a racionalização do mundo-da-vida pode realizar esse empreendimento (HABERMAS, 1990, p. 323).

5) Racionalização do mundo da vida como potencial do agir comunicativo: se abre aqui as pretensões de generalizações das ações morais; é nesse nível que surge a atuação de um agir baseado na comunicação em busca de entendimento e consenso, de forma que ultrapasse o simples uso da linguagem e possibilitando autonomia dos indivíduos (HABERMAS, 1990, p. 323-324).

6) A racionalização do mundo da vida e libertação do sistema instrumentalizado: esse é o processo final, o qual é a pretensão da teoria do agir comunicativo e sua ação em busca de autonomia e emancipação social dos sujeitos, libertando-se das amarras de um sistema que não corresponde com o sentido da experiência e da razão no mundo da vida. Uma racionalidade que visa o entendimento é capaz de ultrapassar a simples normatização com controle social, passando para um agir autêntico, ganhando respaldo na razão dos indivíduos como na real intencionalidade de suas ações, vivendo de acordo com os consensos estabelecidos por uma dinâmica do agir comunicativo e da verdade como entendimento e consenso (HABERMAS, 1990, p. 235-240).

Todo esse processo de reflexão em torno da teoria habermasiana demonstra a sua importância para realizar um projeto da razão esclarecedora, a qual só é possível, segundo Kant quando os sujeitos buscarem esclarecimento e agirem com autonomia.

Para isso, é preciso limpar as vias racionais que se encontram obstruídas por pressupostos de uma razão instrumental que não possibilita emancipação humana nem autonomia racional. A filosofia do agir comunicativo tem como intenção a racionalização do mundo da vida como meio possível para superar a instrumentalidade dos sistemas sociais.

Nesse meio, os processos de formação do indivíduo é um ponto central, uma vez que, dentro da racionalização do mundo da vida, a própria sociedade precisa ser tocada no âmago das suas relações, de forma que a linguagem vá tomando uma pureza em consonância com o agir comunicativo. A educação com estância fundamental da integração social é um pode ser um meio estratégico para o desenvolvimento desse processo de racionalização proposto pela teoria habermasiana, uma vez que tem um papel essencial na dinâmica de socialização. Mas, possui também da iniciação científica e desenvolvimento da visão crítica dos indivíduos. Portanto, a reflexão sobre uma pedagogia, a partir da filosofia de Habermas, é uma problemática salutar dentro da realidade e atualidade da área de filosofia da educação.

3 AGIR COMUNICATIVO E ANÁLISE DE ARGUMENTAÇÃO: aprender filosofia filosofando.

3.1 O PENSAMENTO HABERMASIANO E O CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA (BILDUNG)

A educação em cada tempo encontra suas dificuldades, vivenciando sempre um processo de aperfeiçoamento, uma vez que a realidade está em constante mudança cultural. Também a educação busca está contextualizada nessa conjuntura. O trabalho dos pensadores da educação se manifesta no diagnóstico sobre os problemas que o sistema apresenta. Por outro lado, é também lançar o olhar sobre os caminhos pedagógicos que o ensino deve trilhar, ou seja, suscitar novas experiências de aprendizagem que possibilitem maior crescimento intelectual e humano.

O presente trabalho de pesquisa busca oferecer novas contribuições no âmbito do ensino de filosofia, através de pressupostos educacionais na teoria da racionalidade comunicativa de Habermas. A situação da educação atual trilha pela emergência do socorro da racionalidade. Então, a filosofia da educação precisa repensar os pressupostos educacionais que ainda fundam um sistema educacional caduco e desumano, é preciso que o sujeito reivindique “o direito a saber-se” (ARROYO, 2013).

A questão de uma reestruturação da escola ecoa nas várias linhas ideológicas no cenário nacional, a disciplina de filosofia é um dos temas centrais. Há quem diga que a filosofia é perca de tempo, que atrapalha o desenvolvimento de outras disciplinas. Esses pensamentos bizarros são confrontados por posições que veem justamente o contrário, é a falta de filosofia que leva a um mau desenvolvimento da intelectualidade em todas as áreas de estudo.

É notável o fracasso do sistema educacional brasileiro, a disciplina de filosofia sofre o descrédito por parte dos discentes, o próprio sistema formativo privilegia as áreas de ciências da natureza e ciências exatas. A questão mais agravante mesmo é a falta de identidade da filosofia escolar, como diz Junot Matos (2015, p. 368) ‘a filosofia chegou à escola, mas será se a escola chegou à filosofia?’. Percebe-se que a escola não consegue realizar o seu papel na formação do indivíduo, a sua crítica esclarecedora e despertar da curiosidade intelectual. O pouco tempo para se trabalhar a disciplina de filosofia é um empecilho marcante, ainda mais por ser exigido mais seu caráter conteudista e menos sua ação esclarecedora.

É preciso pensar uma formação educacional que privilegie a “experiência humana” (LARROSA, 2018, p. 25), como também repensar o “conteúdo dos currículos escolares”, os quais devem estar mais voltados para a realidade e condição de cada ser humano (ARROYO, 2013, p. 41). Nesse sentido, entra o papel da formação humana como forma de emancipação humana e transformação das estruturas sociais insuficientes para atender a realização dos grupos e instituições da sociedade.

3.1.1 Crítica de Adorno e Horkheimer: educação e esclarecimento.

O Pensamento de Adorno e Horkheimer atingiu reconhecimento na filosofia a partir da obra '*Dialética do Esclarecimento*', na qual os dois pensadores realizam uma reflexão crítica ao projeto da racionalidade moderna concentrada no Iluminismo. A perspectiva moderna concentrou o desenvolvimento da racionalidade humana no sujeito e o seu pensamento, na qual resolveria todos os enigmas e problemas da humanidade. Contudo, a civilização ocidental não alcançou maior liberdade e autonomia, mas se transformou em um sistema social que impossibilita a formação de sujeitos autônomos, como pregava o iluminismo. A organização social se tornou uma máquina, onde os indivíduos são as engrenagens, gerando um mecanismo de dominação do sistema sobre os seres humanos impotentes de esclarecimento e criticidade.

Para Adorno e Horkheimer, a sociedade moderna passa por um processo de irracionalidade, semelhante a uma escuridão que assola qualquer espécie de luz que queira direcionar os caminhos da humanização. Na obra '*Dialética do Esclarecimento*', Adorno e Horkheimer começam mostrando o conceito de esclarecimento moderno, como ele não conseguiu realizar uma civilização mais humanizada.

[...] O rádio, que é a imprensa sublimada; o avião de caça, que é uma artilharia mais eficaz; o controle remoto, que é uma bússola mais confiável. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Assim, todo esse projeto se reduziu a um simples domínio da natureza para acabar com o encantamento do mundo natural, contudo, gerou novas formas de

dominação dos seres humanos. O saber se reduz a simples técnicas de apropriação da natureza pelo trabalho, mas os indivíduos, que deveriam se libertar dos mitos que dominavam a imaginação cultural da natureza, agora se encontram dominados por outros mitos trajados de esclarecimento e verdade. Os fundadores da Escola de Frankfurt são enfáticos em afirmar que o homem levou o mito ao esclarecimento, pois: “[...] O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.14).

O conhecimento que a Modernidade defendia como superior e mais verdadeiro, não passa de um saber fazer, pois se os antigos, baseados no mito, tentavam controlar a natureza pelos ritos e crenças, a ciência moderna faz através da técnica. No entanto, os grandes mistérios e problemas da humanidade ainda se encontram sem solução. Além do mais, outras questões são afloradas, pois mesmo diante de tanto conhecimento e lutas em busca de esclarecimento, surgem grandes ideologias forjadas por homens que dominam outros por discursos ludibriadores, que trouxeram tantas desgraças para a humanidade.

Ademais, todo esse fenômeno culmina na ‘indústria cultural’, conceito que representa a alienação dos indivíduos através da cultura moderna, a qual não produz arte para formação de indivíduos esclarecidos, mas gera pessoas passivas, voltadas totalmente para o consumo irrefletido. Na perspectiva de Adorno e Horkheimer, o imperativo da indústria cultural é o de submissão “sem indicar a quê”. Apenas espera indivíduos, submetidos ao sistema, incapazes de refletir, criticar e desenvolver sua autonomia (SELIGMANN, 2003, p. 70).

A sociedade moderna, organizada no capitalismo, submete os indivíduos a uma vida puramente mecânica, baseada no fazer e no obter lucro. A dignidade de ser humano é profanada em função de um desenvolvimento social que privilegia poucos e desemboca nos males irrefletidos de uma civilização em ruínas, isso é o que se chama de “caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. No fundo, a sociedade da indústria cultural tem a pretensão de tornar a ideologia uma verdade, que em si mesmo não se sustenta, uma vez que o fundamento dessa verdade é uma pretensão e não a formulação teórica da sua aplicabilidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.100-101).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.145): “[...] Os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade [...]”. A liberdade humana diante da exterioridade está fatalmente enraizada em novos mitos do mundo que obscurecem o senso de realidade.

A indústria cultural “realizou maldosamente o homem como ser genérico”, retirando-o de sua essência pensante que busca o saber para melhor ser no mundo, isso gerou um ser humano empobrecido esteticamente, que não mais enxerga o mundo na sua beleza natural, mas em como simples reprodutibilidade da cultura mercantilizada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.145).

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer a realidade da indústria cultura, a sociedade técnica e o mito do esclarecimento implicam em grande perigo para a educação. Segundo eles, a educação precisa escapar ao perigo de uma pedagogia que se caracteriza como “prática sem teoria” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145). Uma vez que os indivíduos perdem o senso de realidade, qualquer ideia que ofereça praticidade parece boa. Isso parece refletir na escola quando se seleciona alunos por critérios de produtividade, qualidades baseadas no quantitativo, fato que se resume em utilidade.

Atualmente, as escolas encontram-se submetidas a critérios numéricos, mais maquiados que verdadeiros, sobre uma evolução da educação. Por outro lado, a eficácia do ensino é medida pelos critérios da reprodutibilidade técnica, busca-se objetivos mais práticos que teóricos, alcançar notas e cursos que verdadeiro saber para se viver melhor. Qualquer forma de desenvolver uma sensibilidade intelectual e escolhas contra o sistema vigente é vista como perigosa para o aluno, pois pode desvirtuar o seu caminho para atingir os lugares delineados pelo sistema produtivo.

Enquanto Horkheimer, na obra ‘Eclipse da Razão’, defende a urgência em desenvolver a consciência crítica, livrando os indivíduos do sono racional. Para Adorno, a questão mais imediata da educação atual é livrar a humanidade da barbárie:

[...] O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação a barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...]. Mas também por se encontrarem tomadas por uma

agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2002, p. 154).

Evitar uma nova barbárie não era uma questão do tempo de Adorno, mas é uma temática atual uma vez que há uma nova ascensão de discursos ideológicos de ódio, pautados na indiferença ao diferente. Nos teóricos de Frankfurt há uma busca incessante de realizar uma educação mais humana livrando os indivíduos de seu papel de engrenagem da máquina do sistema dominante. A escola deve se adequar a novos currículos que tenham como base a valorização da diferença, da multiplicidade de cultura.

Tudo isso possibilita uma formação longe do egocentrismo e materialismo moderno. Em Adorno (2002), a reflexão de educação se concentra na realização da emancipação humana, possibilitando uma escola mais democrática. No seu pensamento pode-se perceber a importância da formação do indivíduo para o processo de civilização, repensando os conteúdos da própria educação.

Adorno define como 'aprender com o passado', ou seja, sensibilizar-se com as barbáries produzidas no passado, gerando uma consciência repugnante contra todo ódio e domínio de uns sobre outros; é justamente isso que significa educar para evitar a 'barbárie'. Nas ideias desse pensador (2002), mundo e saber não estão desvinculados, mas o conhecimento é desenvolvido na existência, fruto das experiências. Assim a educação é riqueza de pluralidade de visões, devendo superar as pretensões de superioridade cultural, com pessoas críticas e abertas às novas experiências da vida.

3.1.2 Retorno ao projeto Kantiano: formação como *bildung*.

O processo educacional, desde os gregos, é um caminho de desenvolvimento das aptidões de cada indivíduo para vencer sua ignorância e se tornar sábio, assim como prepará-lo para cumprir um papel social. Essa concepção marcou toda a educação Antiga até o período Moderno. No pensamento de Immanuel Kant pode-se ver duas manifestações sobre educação, a primeira está presente no escrito intitulado *Ueber Paedagogie* (Sobre a Pedagogia), ele desenvolve a ideia da educação como civilização, o ser humano precisa escapar do perigo da animalidade: "[...] A disciplina

é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade [...]” (KANT, 2002, p. 03). Pode-se inferir que Kant, no que se refere à formação humana, parece estar situado ainda na perspectiva Aristotélica, uma vez que a educação conduz à humanidade como civilização em detrimento de uma condição instintiva e animal.

A perspectiva de educação em Kant é própria da tradição alemã, que se define como *Bildung*, que por um lado concentra o ideal de formação como civilização, mas também possibilita um caminho de autonomia intelectual. Segundo Bannell (2006, p. 15), em Kant: “[...] A educação deveria ser entendida como *Bildung* (formação), um conceito central na educação moderna”. O conceito de *Bildung*⁹ é desenvolvido pelo filósofo prussiano como uma espécie de educação para consciência de si e da realidade vivenciada pelas manifestações externas, a emoção e a cultura são elementos essenciais: “A *Bildung* é tensão espiritual do eu, contato profundo com as várias esferas da cultura e consciência de um crescimento interior para formas de personalidades cada vez mais complexas e harmônicas” (CAMBI, 1999, p. 420).

Nessa conjuntura, a formação humana realiza indivíduos mais livres e autônomos diante das instituições sociais e seus padrões de moralização. A manifestação educacional de cunho mais autônomo, está presente na obra ‘Resposta à Pergunta: O que é Esclarecimento?’, Para Kant a educação levará o homem ao caminho do esclarecimento (*Aufklärung*)¹⁰ para a saída da menoridade (KANT, 2005, p. 63).

A saída da menoridade para maioridade nada mais é do que essa construção do caminho feita em companhia, entre seres em condições frágeis, mas, graças às disposições naturais, com forças para reagir [...] A coragem de pensar por si mesmo (**sapere aude**) depende tanto do emprego público da razão como de um primado pedagógico da **Aufklärung** como maioridade (DALBOSCO, 2011, p. 94).

A concepção de uma educação para formação social e vida política não é um advento moderno e muito menos kantiano, contudo, à modernidade cabe o mérito de concebê-la como processo de civilização. A ideia de filosofia moderna ainda concentra aspectos gregos como as ideias de Platão e Aristóteles. De forma geral, a

⁹*Bildung* é a expressão alemã utilizada para denominar ‘formação’.

¹⁰ Esse termo traduzido significa ilustração, iluminismo ou esclarecimento. É o que marca a ideia do movimento iluminista.

visão dos gregos concebe a educação como *paidéia*¹¹ que possibilita o homem encontrar sua aptidão e desenvolver suas habilidades atingindo a *arété*¹², onde ele exerce uma função específica no corpo social, de forma que, cada um fazendo sua parte, a *pólis*¹³ atingirá maior perfeição (LIMA VAZ, 1992, p. 158).

Essa concepção é dominante em toda a filosofia Antiga até a Moderna, perde força no período na contemporaneidade, com a crise do ideal de racionalidade moderna. Pode-se perceber a relação de fundamento educacional entre esses dois períodos nas visões de Sócrates e Kant. No primeiro, o indivíduo só erra por ignorância, pois quando ele chega ao conhecimento verdadeiro começa a enxergar a realidade e agir com sabedoria e virtude (LIMA VAZ, 1992, p. 159). Kant ainda está dentro dessa tradição, uma vez que só pela Bildung o indivíduo pode atingir o esclarecimento (Aufklärung), chegando à libertação de sua ignorância.

Nesse sentido, a aplicabilidade da educação tem seus princípios voltados para a humanização. Em termos filosóficos é uma questão antropológica, uma vez que a ideia de ser humano indica o caminho para o estado de autenticidade da pessoa humana. Sobre isso, Lima Vaz (2009, p. 92) define bem a ideia antropológica kantiana:

[...] A concepção kantiana do homem: o plano de uma ciência de observação que utiliza o procedimento analítico para unificar dados da observação por meio de uma teoria das faculdades (Vermögen), cujo núcleo conceptual é a representação do Eu exprimindo-se em consciência-de-si; e o plano de uma ciência a priori que situa no campo da Ética ou da Metafísica dos Costumes a possibilidade de determinação da essência do Homem.

Em Kant a concepção de homem está ligada intimamente à ideia de Aufklärung: “Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro [...]” (KANT, 2005, p. 63). Assim, só pelo esclarecimento, o indivíduo pode recolocar-se no caminho da humanização. Esse projeto é mais que sua finalidade, pois todo o papel da educação é justamente realizar uma formação de sujeitos autônomos capazes de escolherem por si.

¹¹ Paidéia é o termo que significa Educação em grego.

¹² Arété significa virtude em grego, é o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades do ser humano, também se relaciona com a vida honesta e justa.

¹³ Pólis é conceito de estado, é traduzido como cidade também, mas pode ser entendido melhor como sentido de sociedade, pois se refere a vida social e política.

No entendimento de Immanuel Kant (2002, p. 05) “[...] O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz [...]”. Nessa perspectiva, na ideia de Kant ainda existe uma aporia entre educar para livrar-se da animalização e educar para o esclarecimento, uma vez que pode gerar perspectivas educacionais diferentes, como uma pedagogia tradicional e outra libertadora. Em Kant podemos ver uma resposta à situação, o qual defende que desde cedo é preciso trabalhar a disciplina na formação, pois o indivíduo pode correr o perigo de se perder da racionalidade.

[...] Quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não se lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida. Tampouco uma afeição materna exagerada é útil aos jovens, uma vez que mais tarde lhes surgirão obstáculos de todas as partes e receberão golpes de todos os lados, logo que tomarem parte nos afazeres do mundo (KANT, 2002, p. 03).

Portanto, em Kant o indivíduo não pode se formar diretamente para a autonomia sem antes ter uma formação heterônoma. O projeto da Bildung não pode se restringir a um mecanismo de formação do Aufklärung, pois a humanização não se realiza na individualidade, mas através do processo de civilização. A liberdade não se assemelha a rebeldia, o esclarecimento deve produzir a ação de boa vontade, onde o próprio indivíduo reconheça a disciplina e a instrução como melhor maneira de realizar a vida social humanizada.

É dentro da conjuntura de um pós-modernismo, situado depois de Kant, que se pensa novas práticas pedagógicas no agir docente. Nisso, uma temática fundamental é racionalidade moderna, tema importantíssimo no pensamento da Escola de Frankfurt, pois o diagnóstico de uma racionalidade envolta em escuridão não possibilita verdadeiras emancipações humanas. Assim, pensar práticas educacionais é também elaborar um projeto de desencobrimento do véu que esconde as luzes de uma razão emancipadora, que liberta os indivíduos das amarras inconscientes da cultura hodierna.

3.2 UMA PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO

3.2.1 Pedagogias da Emancipação Humana

A educação atual deve desenvolver uma sensibilidade cultural nos alunos, a valorização da experiência humana, priorizando melhor as “identidades coletivas”,

onde os alunos sejam “reconhecidos sujeitos coletivos, de memórias, história e cultura”, os quais integram a sociedade (ARROYO, 2013, p. 36). Em Habermas pode-se ver uma filosofia bem definida, a qual não fica apenas na crítica teórica, mas propõe uma ideia clara de leitura da realidade e produção da ciência. Então, compreende-se que a formação e emancipação humana são consequências da aplicação prática da razão e ação comunicativa.

O docente deve participar mais da atuação teórica na escola. Tardif (2010) reflete o conflito do professor e o processo educativo e critica o fato de o professor não produzir as teorias educacionais, ou seja, a experiência em sala de aula não é a base das teorias, e sim quem pensa de fora da escola.

Destarte, os ‘saberes docentes’ precisam ser mais valorizados como objeto de reflexão teórica, assim o docente não deve ser apenas mero transmissor de conteúdos, mas fazer ciência no exercício da docência. Em torno dessa questão, a figura do professor de filosofia é central, ele deve ser capaz de refletir a prática educativa na escola, desenvolver os conceitos de integração e interdisciplinaridade, uma vez que a filosofia possibilita uma visão geral do conhecimento.

A teoria educacional é uma reflexão filosófica; pensar os fundamentos educacionais é tarefa da filosofia, na sua compreensão mais ampla e aberta. Na visão de Luckesi (1994, p. 75) a relação entre filosofia e educação é bem próxima, uma vez que as ideias pedagógicas se dão num fundo de compreensão filosófica da pessoa humana e da realidade do mundo como um todo. Na definição de Prestes (1996, p. 14):

A filosofia da educação é um tipo de saber globalizador, compreensivo e crítico do processo educacional, que envolve a explicitação dos pressupostos que justificam a ação pedagógica. Nesse sentido, a filosofia da educação ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação da identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

É justamente na temática de formação que se localiza a busca por responder algumas inquietações vivenciadas na prática discentes. Neste trabalho a questão permeia pela dificuldade de haver uma interação nas aulas de filosofia fundada na racionalidade comunicativa, em vista que os alunos estão situados numa realidade de concepções fechadas, de ideias mais próximas de crenças inquestionáveis, onde o diferente é sempre perigoso e inimigo da verdade. Nesse sentido, busca-se trilhar

caminhos dentro do pensamento filosófico, fruto da experiência em sala de aula, onde a filosofia da educação consiga nortear ações para superar essa problemática.

A questão que se segue agora é entender a relação entre teoria da comunicação com uma determinada pedagogia, ou se ela pode se tornar uma nova teoria da educação. Um dos teóricos da educação que desenvolveu um estudo sobre as tendências pedagógicas da educação foi Saviani, ele divide os modelos em pedagogias críticas e não críticas. Nesse caso, percebe-se que a teoria habermasiana se situaria dentro da tendência pedagógica crítica reprodutivista, a qual tem como características a visão contra hegemônica, valorizando a liberdade crítica de estudantes e professores e a capacidade de se posicionar criticamente contra os sistemas sociais dominantes. Essa perspectiva foi muito forte no Brasil no período da Ditadura Militar (SAVIANI, 2008, p. 134-135).

Neste seguimento, pode-se pensar a relação da teoria habermasiana com outras ideias pedagógicas, uma é a de Paulo Freire que fala de um ensino dialógico, provocando reflexões sobre a semelhança de sentido do saber dialógico em Habermas. Para Freire (1996, p.15) o educando deve assumir-se, para isso a ótica do ensino não deve ser a do professor transferir o conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, ensinando para as diferenças sem moldes pré-definidos ou realidades que não fazem parte das muitas culturas da realidade social. Esse pensador (1996, p.18-19) defende que o professor deve ensinar compreendendo a importância da 'identidade cultural' saber que existem várias culturas e os alunos precisam desenvolver a identidade de seu meio vivencial.

Outra perspectiva formativa semelhante é a experiência de Simon Rodriguez, grande educador da América Latina. Segundo Cohan (2015, p. 49-50) o referido educador defende uma educação não sistemática prevendo resultados, mas deve se adequar às mudanças, ao movimento da vida. O professor ensina também no erro, assim como os alunos aprendem com as experiências do errar. Em tudo isso, sobressai uma nova maneira de ver a educação, um ensinar pela vida, por estar atento àquilo que acontece.

Ademais, Cohan fala da relação entre escola e antiescola, onde fala da interação entre escola e filosofia, e compara Simón Rodriguez com Sócrates, no sentido de ir contrário à maré, por fazer os alunos pensarem. Ele considera isso

importante para fazer uma educação para vida, pois esta se dá, na sua plenitude, no encontro de si (COHAN, 2015, p. 99-100).

Essas perspectivas veem a educação como forma de superar o sistema dominante, na semelhança com o pensamento habermasiano pode-se ver que a educação é uma forma importante para racionalização da vida social. Contudo, o pensamento de Habermas se diferencia por trabalhar a ideia de racionalidade comunicativa no sentido amplo e filosófico, possibilitando uma organização do mundo vivido, através do desenvolvimento do conhecimento validado pelo consenso. A formação humana consiste numa interação fundamental com a cultura sendo capaz de universalizar um sistema que agregue as diferenças e liberdades individuais, tendo entendimento intersubjetivo como meio de realização desse processo.

Sobre isso, é interessante a visão de Libâneo (2005, p. 15) que faz uma diferenciação e conceituação de teorias pedagógicas. Na descrição desses modelos, ele conceitua o pensamento de Habermas como teoria da ação comunicativa, a qual é uma tendência associada à teoria crítica, que valoriza a cooperação e entendimento entre os sujeitos, compreendendo o conhecimento como intersubjetivo e dialógico. Libâneo (2005, p. 13) ainda define que a teoria habermasiana, assim como a visão crítica da escola de Frankfurt, está dentro das teorias sociocríticas, que vê a educação como forma de transformação social, visando a conscientização e igualdade social. Dessa forma, possibilita a formação dos alunos com um vasto conteúdo cultural e capacidade de atuação ativa na vida social.

A teoria da ação comunicativa relaciona-se com com tendências pedagógicas da emancipação humana, mas o pensamento de Habermas tem autonomia em relação às demais perspectivas, uma vez que essas ideias citadas acima são direcionadas diretamente para educação. A ideia habermasiana visa uma universalização formal da relação entre razão, subjetividade, cultura e vida social, de forma que suas ideias abrem espaço para pensar uma educação que atenda essa realização.

3.2.2 Agir comunicativo como saber intersubjetivo

Agir comunicativo resulta no saber intersubjetivo, pois é uma conceituação ampliada do entendimento e aprendizagem. A linguagem não é apenas verbal, mas a ação ou atitude que pode carregar em si a interpretação de uma realidade, como

também é portadora de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia se efetiva de forma dialógica, tomando as interações sociais como cheias de significados, buscando uma linguagem, uma comunicação de entendimento entre as pessoas que se relacionam num determinado âmbito significativo da sociedade (HABERMAS, 1987).

A teoria da racionalidade e do saber intersubjetivo se torna importante dentro do cenário nacional e mundial atual, um espaço que estar aprendendo a viver com as diferentes culturas dentro da visão global da humanidade. Além disso, há muitos conflitos ideológicos e políticos que dividem o mundo e as sociedades.

É nessa conjuntura que deve sobressair a capacidade de diálogo, que a razão comunicativa de Habermas propõe. Atualmente, vivemos a era da informação, contudo, pode-se evidenciar uma falta de fundamentos intelectuais na formação acadêmica. Assim é preciso despertar a sensibilidade intelectual que desenvolva a capacidade da racionalidade comunicativa.

Ao falar de razão comunicativa a temática envolve diretamente as teorias epistemológicas, as quais, pedagogicamente, incidem na forma de ensino aprendizagem desenvolvida na prática pedagógica. Assim, buscar-se-á uma abordagem cuidadosa sobre as principais teorias do conhecimento nas correntes filosóficas, fazendo as relações e dissociações com o conceito de racionalidade habermasiana e realizando o mesmo com as principais teorias pedagógicas da aprendizagem.

A reflexão da escola de Frankfurt, em termos educacionais, consiste na 'teoria crítica dos conteúdos'. O pensamento filosófico educacional não reflete apenas questões práticas, onde se observam resultados quantitativos, mas sua essência é pensar a educação como um todo, no seu fundamento epistemológico, humano e social, "[...] Como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional" (LUCKESI, 1994, p. 33).

No pensamento habermasiano pode-se identificar novas perspectivas que abrem espaço para novas práticas pedagógicas. A filosofia da educação lança o olhar para a racionalidade comunicativa, para tentar recuperar o projeto de modernidade, recolocando a cultura ocidental no caminho da razão esclarecedora. Para Martinazzo (2005, p.195), a filosofia de Habermas toma o conhecimento como construção

intersubjetiva, mediado pela linguagem, “[...] O conhecimento não é mais um ato isolado do sujeito, mas uma busca de entendimento sobre o mundo objetivo, subjetivo e social, fruto da argumentação entre sujeitos com capacidade linguística [...]” (MARTINAZZO, 2005, p.195).

Pensar essa nova realidade incute em abrir novos caminhos para uma reflexão e fundamentação epistemológica mais viável para construção do saber e da racionalidade. Martinazzo (2005, p. 197-198) acredita que Habermas, com a racionalidade comunicativa, supera os velhos pressupostos de uma razão cognitiva, recolocando a temática do conhecimento para uma construção intersubjetiva com base na comunicação e entendimento entre os interlocutores. Assim, coloca um novo paradigma na epistemologia, evocando também o espaço para pensar uma ‘Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo’.

A finalidade de uma pedagogia, a partir da filosofia habermasiana, é construir formas de vivência e racionalidade no cotidiano vivenciado, superando os conflitos e construindo a capacidade de entendimento entre os sujeitos. A educação seria mais produtiva e transformadora criticamente, se transmitisse menos transmitir ideias prontas buscasse desenvolver o raciocínio dos indivíduos, numa postura de cidadãos éticos capazes de entendimento pela linguagem, “À luz do entendimento podemos construir consensos sobre as dimensões ético-filosóficas e pedagógicas, sobre as funções e as práticas sociais mais amplas, dentre elas a práxis pedagógicas e educativas [...]” (MARTINAZZO, 2005, p. 205).

O entendimento mútuo acerca do conhecimento é o grande ‘telos’ da pedagogia, não é questão de ter mais informação ou o melhor raciocínio, mas uma atitude de estar aberto a mudar o pensamento por uma melhor argumentação, se dispondo-se a viajar em um debate, que tem por fim a verdade como entendimento mútuo e consenso (MARTINAZZO, 2005, p. 202).

A Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é resultante do exercício argumentativo, da razão processual, capaz de promover a interlocução de saberes complexos sempre em reconstrução nos diferentes campos da cultura, da sociedade e das estruturas da personalidade. Uma pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é, portanto, eminentemente fruto de uma relação intersubjetiva, de uma ação interativa, de troca, de diálogo, de socialização, de construção de identidade e de solidariedades (MARTINAZZO, 2005, p. 206).

Todo o esforço de uma razão comunicativa no processo pedagógico, assim como na realização da racionalidade em âmbito geral, passa pela necessidade de superar a razão instrumental, a qual minimiza a formação humana e sua necessidade de realização do conhecimento e humanização (PRESTES, 1996, p. 87). É nesse meio que deve sobressair uma perspectiva do saber intersubjetivo, em detrimento de uma atuação racional subjetivista, que vê a razão na sua aplicação prática e instrumental, negando outros atributos da sapiência humana.

Prestes (1996, p. 84) ainda define que através do pensamento habermasiano percebe-se a necessidade de uma 'subjetividade renovada', superando a razão solipsista', instaurando a perspectiva da intersubjetividade do saber. Esse processo permite o indivíduo estar em constante processo dialógico com o conhecimento, privilegiando a abertura racional para o diálogo e entendimento humano.

Dialogar com os diferentes saberes é fundamental para uma 'mediação cultural', para o crescimento intelectual que seja atuante na vida social ou mundo partilhado. Uma pedagogia, segundo essa perspectiva, desenvolve um olhar especial ao saber construído pelo diálogo entre os alunos, de forma que a vida experimentada por eles seja abordada numa racionalização de suas experiências, em busca da construção da racionalidade comunicativa.

Segundo Gomes (2009, p. 236), em Habermas há uma intenção de enfrentar os problemas centrais da razão ocidental, que se apresenta nas dicotomias 'da relação entre consciência e mundo, entre sujeito e objeto, entre objetividade e verdade'. Assim, ao seguir o paradigma da linguagem, deixa-se para trás essa problemática, que envolvia a construção do conhecimento como fruto da interação sujeito/objeto, a qual acreditava que o conhecimento só era possível no 'acesso direto aos fenômenos da consciência ou aos objetos externos'. Por isso, pelo caminho da linguagem, em seu uso racional e comunicativo, superam-se esses padrões levando a questão da epistemologia para outro espaço compreensivo. Nesse sentido, Habermas (1993, p. 106-107) argumenta sobre o saber intersubjetivo:

(Eu) prefiro falar da idéia da intersubjetividade ileisa. Essa idéia pode ser obtida a partir da análise de condições necessárias do entendimento em geral ela caracteriza a manifestação de condições simétricas do reconhecimento recíproco e livre de sujeitos que agem comunicativamente entre si. Entretanto, não podemos colorir esta idéia como se fora a totalidade de uma forma de vida reconciliada, nem projetá-la no futuro como se fora uma utopia. Ela não contém mais, mas também não menos, do que a caracterização

formal de condições necessárias para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada.

Percebe-se que Habermas tem a preocupação não apenas com um conhecimento ontológico, que carrega a essencialidade das coisas fora da sua manifestação social, mas ele busca desenvolver uma teoria que possibilita o saber tocar o chão da vida co-partilhada na sua aceção interativa. No pensador frankfurtiano, a ação comunicativa é fundamental para o 'desenvolvimento do indivíduo', em seu sentido intersubjetivo. Uma pedagogia que valoriza o crescimento integral da pessoa humana, aprecia o modelo comunicativo habermasiano, pois interagem diretamente com a transformação social e a realização de uma vida individual mais autêntica, assim como uma sociedade mais estruturada e coesa (GOMES, 2009, p. 234).

Considerando que a teoria habermasiana possibilita uma pedagogia que toca a ação na vida social, pode-se indagar como seria a formação de um indivíduo e de uma sociedade nesse modelo, uma vez que a educação busca direcionar a ação do indivíduo para seu papel social. Sendo assim, a educação numa perspectiva habermasiana atua moldando a vida social? Pois isso parece ferir o princípio de emancipação humana tão importante em seu pensamento. Por outro lado, se não segue a forma de socialização seguindo moldes como o sistema atual, como seria a relação entre conteúdo, interação racional, conhecimento e indivíduo emancipado agindo pela racionalidade comunicativa?

Sobre isso, (PRESTES, 1996, p. 84) oferece algumas respostas sobre a questão da consciência e formação intersubjetiva em sua relação de aprendizagem. Ela vê uma relação entre o modelo de Habermas e a teoria de Piaget da epistemologia genética, uma vez que essa mostra o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo desde a formação de conceitos e domínio da linguagem até a consciência moral, que seria um estágio mais avançado. Nesse sentido, a superação da razão instrumental seria justamente uma educação que possibilite a ação social, através do desenvolvimento de uma razão ética, construída pela relação intersubjetiva.

Assim, o conhecimento tem como característica abertura de horizontes para superar os problemas da vida e vivência no mundo partilhado em comum, fomentado o enriquecimento cultural que será o meio de todos se realizarem de forma eficaz, através da formação e aquisição do saber. Para maior compreensão de uma pedagogia do saber intersubjetivo, é preciso tematizar os processos educacionais

dentro das estruturas do mundo da vida compreendido no pensamento habermasiano. É nesse contexto que se sobressai o pensamento de uma educação da ação comunicativa.

3.3 EDUCAÇÃO, MUNDO DA VIDA E RACIONALIZAÇÕES

Na perspectiva da formação humana, no pensamento habermasiano, é preciso desenvolver uma pedagogia da razão comunicativa presente no seio escolar, regendo o mecanismo de aprendizagem, realizando interações fundadas no saber intersubjetivo. Também, buscando elaborar um plano formativo no sentido Kantiano, possibilitando a formação de sujeitos emancipados (PRESTES, 1996, p. 88).

Essa pretensão passa pelo íterim filosófico, pois a educação deve pensar o novo sujeito, situado na cultura pós-moderna, meio onde a linguagem comunicativa deve ser considerada na prática pedagógica. Dessa forma, a educação deve prover “[...] As condições necessárias para realizar a formação do sujeito, a partir de Habermas, emergem de uma racionalidade comunicativa do discurso prático, que possibilita chegar à justeza das normas e à universalidade [...]” (PRESTES, 1996, p. 99).

Ademais, Gomes (2009, p. 242) também argumenta que Habermas pensa um modelo de interação em torno do conhecimento, pois “permite-nos compor uma ação coordenada e integrada pelo agir comunicativo”. Isso deve ser a máxima para uma ação educativa, possibilitar a integração entre “os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que podemos inferir a ideia de que cultura, sociedade e personalidade” formam uma estrutura existencial, a qual permite uma compreensão da vida conjuntural do mundo partilhado. Além do mais, abrem espaço para o sujeito interagir nos processos de estruturação da vida social, melhorando as relações intelectuais e culturais do mundo da vida, aonde o sujeito na sua subjetividade se compreenda, cada vez mais, como indivíduo constituído de intersubjetividade.

A educação fundamenta-se na transmissão do aparato que provém das estruturas do mundo da vida, a cultura, a sociedade e a personalidade. Essa estrutura compreensiva das relações integra o pano de fundo da formação humana, de forma que a educação pode sistematizar ação pedagógica estruturada nesses pressupostos. Sobre a riqueza da transmissão da racionalidade construída, Habermas argumenta que:

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma alguma. (HABERMAS, 1993, p. 105).

Por outro lado, segundo Muhl (1999, p. 207) Habermas abre espaço para que os educadores sejam sempre críticos da educação. Uma vez que o processo é dialógico e intersubjetivo, a educação deve trilhar o caminho do diálogo constante, dos debates em busca de entendimento mútuo. Nesse sentido, pode-se superar a crise da educação causada pela cultura da produção e consumo, mostrando seu sistema manipulador que desvia o ser humano do processo de humanização. Assim, é preciso retomar o projeto de Modernidade, buscando levar o ser humano a uma maior emancipação humana, fazendo da “educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional”.

O caminho para pensar uma pedagogia mais atuante no mundo partilhado e pensar um ensino fundado na racionalidade comunicativa livre das intenções do sistema desumano, desenvolvendo a potencialidade emancipatória (MUHL, 1999, p. 207). Uma educação orientada pelo saber intersubjetivo é capaz de realizar processos educativos que busquem a realização da integralidade do sujeito, “[...] A humanidade pode continuar seu caminho de libertação através do aperfeiçoamento de suas ações em um processo cooperativo de aprendizagem que almeja a emancipação” (GOMES, 2009, p. 246).

O pensamento habermasiano não concebe a filosofia capaz de um conhecimento totalizador, sendo a última voz da verdade. A filosofia não pode mais ser a salvação da humanidade, ela tem seu papel e esse consiste em abordar a racionalidade, livrando-a da instrumentalização. Pode-se resumir que a sua finalidade passa por esclarecer os fundamentos da racionalidade “[...] Explicitando o telos emancipatório que se mantém presente em todo que-fazer dos indivíduos, e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida [...]”. (MUHL, 1999, p. 211).

No que tange especificamente à educação, a função da filosofia deve ser de ajudar a revelar as pressuposições e os procedimentos implícitos nos

diversos campos do saber, bem como ajudar a esclarecer os conhecimentos intuitivos que, em geral, determinam o agir e pensar de professores e alunos. A filosofia deve ser a guardiã da racionalidade comunicativa, promovendo a crítica do agir pedagógico e vigiando para que o espaço público do discurso em sala de aula se mantenha acessível a todos os concernidos; ela deve zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar. (MUHL, 1999, p. 212).

Dessa forma, é imprescindível à educação abordar a questão da racionalidade e liberdade humana, abordando as questões de desumanização marcadas pela colonização do mundo da vida. Assim, é trilhando o caminho da superação da razão instrumentalizada, e gerando uma nova perspectiva fundada na racionalidade comunicativa, onde o saber é dialógico e intersubjetivo. Esses meios podem libertar a escola da função de instrumento de formação de mão de obra no sistema de produção. Isso deve gerir novos processos de razão esclarecedora, influenciando no mundo da vida para transformar e ao mesmo tempo receber as contribuições de uma nova realidade a ser construída nesse processo interativo (MUHL, 1999, p. 212).

No pensamento habermasiano vimos a relação estreita entre a experiência vivida no mundo da vida com a questão da formação humana. Segundo Gomes (2009, p. 24) “É pelas estruturas simbólicas do mundo da vida que ocorrem os processos de aprendizagem que compõem a práxis educativa [...]”. Sendo assim, a educação envolve diretamente processo de socialização dos indivíduos que recebem o aparato formativo da cultura que implica na formação de sua personalidade, gerando um ciclo interligado. Dessa forma, pensar a educação nesse meio é definir os princípios do sistema vigente, de forma que ele seja mais comunicativo e favoreça as relações intersubjetivas.

Nesse meio o pensamento pedagógico deve considerar a importância da linguagem e sua atuação no mundo da vida. Em Habermas, é a linguagem que possibilita racionalizar as manifestações da realidade partilhada pelo entendimento mútuo entre os participantes do mundo linguístico, definindo normas que regem as interações, superando os conflitos sobre o conhecimento e as problemáticas sociais. “[...] A educação escolar precisa fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, ou seja, garantir os processos de reprodução cultural e de formação da identidade. (PRESTES, 1996, p. 88).

Sobre as relações de entendimento é interessante a definição de Bouffleuer (2001, p. 41) que afirma que no pensamento habermasiano há uma distinção de três

mundos. São eles: o mundo objetivo, a realidade natural que todos experimentam; o mundo social, que é resultado da atuação humana que gera os processos de relações e laços humanos; e o mundo subjetivo, produto da experiência e projeções de cada indivíduo depois da vivência do mundo objetivo e social.

Essas três realidades teoricamente definidas estão em relação constante umas com as outras. É nesse meio que o indivíduo se percebe e se compreende, muitas vezes preso a um processo que faz parte de uma das realidades, por isso, as relações precisam ser mais compreensíveis e racionalizadas. Sobre isso, Habermas (1990, p. 96) afirma:

Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. A sociedade compõe-se de ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. Conto entre as estruturas da personalidade todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria [...].

Nesse sentido, Habermas pensa na importância dos atos de fala que regulamentam a linguagem, entendida na forma da ação comunicativa. Assim, o entendimento e relação autônoma dos sujeitos pensantes só é possível por uma comunicação entre os sujeitos que se dá pela racionalização das estruturas do mundo da vida.

A educação como qualquer processo formativo só será bem sucedida se estiver fundada sobre as vivências dos indivíduos, sua experiência (BOUFLEUER, 2001, p. 41). Por isso, que Walter Benjamin (1987, p. 115) fala sobre a pobreza da experiência humana nos tempos modernos, pois o sistema que movimento a mundo sufoca o processo de entendimento entre os sujeitos, pois não têm tempo para se enriquecerem racionalmente com a vida cotidiana, “Hoje em dia é prova de honradez confessar nossa pobreza”.

A tematização do mundo da vida é importante no pensamento de Habermas, pois é nele que os sujeitos se compreendem e se relacionam comunicativamente no “[...] Mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Nos processos comunicativos de formação se constituem e mantém co-originariamente a identidade do indivíduo e do coletivo” (HABERMAS, 1990, p. 151). Uma pedagogia da ação comunicativa deve alertar os processos formativos de forma que eles, quando buscam garantir o direito de todos terem educação, não rompam com os próprios princípios de liberdade e

autonomia, por trabalhar uma educação com fortes tendências mercadológicas que empobrecem os mecanismos do mundo da vida (PRESTES, 1996, p. 89).

Nesse sentido, o olhar deve estar dentro das estruturas escolares. Os docentes, como seres que vivenciam a vida cotidiana nesse meio precisam tematizar essas questões de forma que busque saídas para superar o sistema instaurado na realidade vigente. “[...] A escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida” (PRESTES, 1996, p. 101). Segundo Muhl (1999, p. 229):

Habermas entende que é indispensável, na educação, manter-se a predominância do mundo da vida como referencial fundamental para a formação de uma sociedade livre e autônoma e que o mecanismo da interação comunicativa não pode ser substituído por qualquer outro meio de interação. [...] O mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade da pessoa se constitui e que se encontram os potenciais de mudança social; ele é o destino comum dos humanos e nele encontramos as explicações para nossos problemas e as soluções para nossos conflitos; nele os indivíduos agem interativamente e produzem valores e suas identidades culturais [...].

Para essa realização do projeto de racionalização do mundo da vida, é importante o direcionamento da educação para formação de sujeitos atuantes. Não se pode pensar uma teoria sem influência na vida social, sem que os próprios indivíduos tomem a autonomia de transformar e melhorar suas experiências comunicativas e interativas realizadas e vivenciadas. “[...] Para Habermas, o caminho mais indicado para o enfrentamento dos desafios educacionais da contemporaneidade é o fortalecimento da comunicação não-distorcida dos indivíduos [...]” (GOMES, 2009, p. 246).

Assim, uma tarefa fundamental na educação, em perspectiva habermasiana, é superar as manipulações do mundo da vida, liberando o espaço para indivíduos atuantes que interajam segundo a razão comunicativa, buscando sempre o entendimento e racionalização dos processos interativos.

A educação deve ser uma estância fundamental no processo de crítica do uso da linguagem, principalmente de seu uso intencional, procurando atender a individualidade. Pelo processo de formação em um conhecimento intersubjetivo, a educação pode recuperar a relação direta com o desenvolvimento da racionalidade, ‘ofuscado pelo domínio de uma cultura estrategicamente racionalizada’. “[...] Daí a

necessidade da argumentação como critério fundamental para a formação de competências comunicativas [...]” (GOMES, 2009, p. 246).

A escola, em sua integralidade, deve se articular no projeto de humanização, mesmo que haja uma crise no que corresponde o sentido de humano. Em Habermas isso se recoloca na capacidade constante de pensar as suas ações e sua capacidade comunicativa. Por isso, essa teoria de uma pedagogia da razão comunicativa “pode renovar o conceito de educação, justamente, com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização” (PRESTES, 1996, p. 87).

Segundo Prestes (1996, p. 103), o pensamento pedagógico deve considerar uma radicalização da aquisição de cultura, promovendo uma educação efetiva na vida social e interação entre os sujeitos, “[...] O desenvolvimento desse processo deve articular-se dialeticamente com uma educação que confira fisionomia e unidade a um sujeito que tem desejos, anseios, inclinações, aspirações [...]”. Nesse sentido, os conteúdos normativos da realidade formativa são trazidos para vida ativa vivida pelos indivíduos, pensando criticamente os pressupostos “históricos, morais, empíricos, políticos para determinar os objetivos educacionais”, realizando uma reflexão sobre a importância da ‘argumentação reflexiva e comunicativamente mediada’ (PRESTES, 1996, p. 104).

O pensamento da racionalidade comunicativa habermasiana no campo educacional está atento às questões atuais presentes em outras perspectivas críticas do modelo vigente de educação, privilegiando a relação entre o pensamento e o mundo prático. Esse processo encaminha-se de forma dialética e interativa, buscando sempre enriquecer de racionalidade e entendimento as relações dos indivíduos.

Hodiernamente, faz-se necessário pensar uma proposta de prática pedagógica dentro da teoria de Habermas, que realize os processos de entendimento, onde os docentes possam compreender ações formativas que possibilitem aos alunos a se perceberem na necessidade de superar os sistemas dominantes. Assim, ganhem novas experiências com conteúdos ricos em cultura e formação intersubjetiva.

3.4 MÍMESIS PEDAGÓGICA, ÉTICA E EMANCIPAÇÃO

Em uma proposta de teoria pedagógica é preciso pensar a realidade do espaço escolar e sua função no mundo da vida, na realização de formar o ser humano para cumprir bem seu papel social. Segundo José Pedro Boufleuer (2001, p. 56), em Habermas é possível identificar três funções importantes da educação, pois ela influi

diretamente na ‘formação de identidades pessoais’, na ‘reprodução cultural’ e na ‘integração social’, promovendo a cooperação como dinâmica importante do mundo vivido. Nisso sobressai a uma proposta de educação integral, que desenvolva a sensibilidade humana para uma experiência mais completa das dimensões da existência humana nos laços de convivência social.

A questão que se suscita é sobre a possibilidade de uma via mais pedagógica mais esclarecedora, em sentido de conhecimento humano, através da visão estética, de forma específica através da *mímesis*. O Sentido de *mímesis* está ligado, enquanto pensamento filosófico, àquilo que manifesta a beleza da arte, é o que move a estética. Ela é abordada no campo ‘artístico-literário’ e no pensamento filosófico (TREVISAN, 2000, p.117).

A reflexão que se desenvolve agora é a possibilidade do sentido pedagógico da *mímesis*, a possibilidade de conhecimento e sensibilidade compreensiva que ilumine as ações educativas, gerando novas práticas formativas mais humanas e esclarecedoras. Habermas busca resgatar esse conceito de *mímesis* em adorno direcionando sua função de formação humana, possibilitando novas formas aprendizagem, principalmente em sentido de uma razão comunicativa que a principal questão defendida aqui. (TREVISAN, p.117).

A educação, em sentido de ação comunicativa, deve buscar a reconstrução racional das relações de aprendizagem, pensar aquilo que se fala, o saber precisa ser identificado na vida partilhado no mundo. Assim, o ensino deve privilegiar o ‘multiculturalismo’ e a abertura cultural para os processos de compreensão da vida social e da formação humana, focando “a interação cultural pelo diálogo, mantendo o respeito pela especificidade de cada cultura”. (MUHL, 1999, p. 251).

Na Modernidade, identifica-se que o plano racional busca sempre uma evolução humana, mas na Pós-Modernidade essa visão entra crise, rejeitando a ‘ideia da metáfora da mente como espelho’, por ser fomentadora do conhecimento científico prático. Com isso, houve, conseqüentemente, a crise da concepção de uma de essência humana, a qual ficou impossibilitada de uma ontologia, levando assim à morte das grandes narrativas. (TREVISAN, 2000, p.126). Isso tudo leva também a uma falta de identificação do outro, tornando o ser humano insensível ao outro, por isso, Habermas admite que:

[...] A racionalidade moderna tornou-se totalitária, ao deixar-se dominar pela estratégia teórica de exclusão do *outro* sob a compulsão da identidade do *mesmo*, invadindo o mundo da vida e dos valores, através da burocratização e monetarização de todos os vínculos estabelecidos pelo ser humano com seu meio de existência [...] (TREVISAN, 2000, p.130).

Nesse sentido, em Habermas a filosofia deve pensar sempre os papéis da educação, numa visão de reconstrução dos saberes, seguindo uma via dupla: “ela deve se constituir em uma teoria crítica da sociedade e, simultaneamente, promover o processo de cooperação interdisciplinar” (MULH, 1999, p. 252). Nessa perspectiva, Habermas vê uma reciprocidade entre os processos de filogêneses e ontogêneses que gera aprendizagem, de maneira que a formação humana possa assumir uma prática mais mimética no ensino. Por outro lado, o conceito de *mímesis* e formação topa na questão do projeto de modernidade, que em Adorno é preciso ser superado; em Habermas é retomado, quando explicita que a sua falha não está em ‘uma razão no excesso de razão, mas sim em falta de mais racionalidade’ (TREVISAN, 2000, p. 131-132).

Segundo Trevisan (2000, p. 150) a filosofia da educação deve pensar os meios de superação do ensino técnico, mudando para uma perspectiva comunicativa. Em Adorno, a *mímesis* é fundada numa ideia do caráter expressivo da arte; Habermas defende uma visão mais argumentativa do ser mimético da arte. Dessa forma, busca reconciliar a visão da mimese colocando a questão na relação de entendimento entre os sujeitos, em uma forma de razão dialógica e interativa entre os sujeitos. Assim, as experiências são mais significativas por considerar a realidade experimentada por cada indivíduo, mas universalizada no debate racionalizado (TREVISAN, 2000, p. 136).

Outra controvérsia enfrentada por Habermas é a diferença na concepção da *mímesis* entre Adorno e Benjamin. Na visão adorniana, a *mímesis* é como algo intocável; já na perspectiva de Benjamin, ela se manifesta na linguagem profana. Ele defende que a democratização da arte leva a um crescimento humano pelo acesso das classes menores em sua linguagem. Já para Adorno seria profanar o templo sagrada da arte, perdendo o sentido mimético, que vai justamente levar a ideia de indústria cultural à perda do sentido elevado de arte, empobrecendo a cultura e estagnando os processos de humanização. (TREVISAN, 2000, p. 157-158).

Na filosofia de Walter Benjamin pode-se ver um otimismo na ‘desaurização da arte’, pois agora não só uma classe elevada pode contemplar as obras artísticas em

uma linguagem elevada, mas as classes populares podem fazer sua contemplação e ter sua participação nos benefícios da arte. Habermas pensa que a questão principal não é, necessariamente, identificar a perda da aura na obra de arte, mas em identificar quais são as 'pretensões artísticas', ou seja, é preciso desenvolver uma razão comunicativa, na qual os sujeitos se entendam nessa relação artística. Também, para que a intencionalidade do artista seja condizente com o próprio sentido da arte que ele produz (TREVISAN, 2000, p. 158).

Habermas afirma que adorno está preso ao paradigma da 'episteme/representação', por isso propõe que a questão deve passar para o 'paradigma da metáfora especular' (TREVISAN, 2000, p. 159). Com isso, é possível pensar uma nova concepção de racionalidade, que assimile o conhecimento e as relações sociais no mundo vivido. Nessa realidade caí 'o sujeito epistêmico autorreferencial' e se promove o "[...] Sujeito da interação comunicativa que, através da fala, procura entabular entendimentos com os outros indivíduos, acerca do mundo e resolver os problemas concretos de sua sobrevivência através de argumentos" (MUHL, 1999, p. 244).

A escola, por ser uma instituição social, enfrenta em sua atuação as patologias dos sistemas sociais. No Brasil, os alunos da educação básica são vítimas das ilusões vendidas pela lógica do mercado de trabalho e todas as fantasias em torno do status que envolvem as novidades constantes encantadoras, as quais dão um sentido de eficácia e desenvolvimento (TREVISAN, 2000, p. 248). Sobre isso, argumenta Muhl (2011, p. 1040), que o domínio da 'ideologia tecnocrática' leva a uma dominação sistêmica educação "[...] Implicando a eliminação da diferença entre práxis e técnica e tornando a relação entre os membros da comunidade escolar impessoal.

A filosofia da educação de ver e se preocupar em manter o vínculo da racionalidade com as realidades humanas de forma integral, conservando 'a unidade da razão', atualmente se encontra 'tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento' (MUHL, 2011, p. 1045). Historicamente, pode-se ver a debilidade do ensino das ciências humanas nas escolas brasileiras, os currículos pouco contemplam essa área do conhecimento, por dar predominância às de cálculo e ciências da natureza. Isso leva a uma adestrção das habilidades e competências dos alunos, que parecem ter poucas opções para seguir e fazer seu destino. Assim, é necessário um ensino que busque desenvolver as várias

habilidades, principalmente a sensibilidade estética, como forma de aprendizagem e crescimento cultural (TREVISAN, 2000, p. 250).

Para Trevisan (2000, p. 259-260), Habermas busca realizar um novo espaço para mimeses definida por Adorno, a questão é superar a visão representativa da *mimesis* por estar condicionada a ideia de 'pensamento teleológico da filosofia da história'. Por isso, Habermas vê na ação comunicativa a saída para realizar uma *mimesis* pedagógica iluminada pela perspectiva de reconstrução do projeto de modernidade, buscando a racionalização como forma de crescimento humano e social.

Assim, a *mimesis* em Habermas tem o sentido de consenso e não de conhecimento justaposto. O entendimento entre os interlocutores tem o sentido deturpado pela cultura atual que dar uma ideia de relativismo; no pensamento habermasiano o consenso se dar pelo melhor argumento. Isso possibilita uma 'pedagogia mais democrática' e um encaminhamento para realização de um ensino, no qual a filosofia tenha a liberdade da crítica, da busca pelo conhecimento válido. Também, sendo base para novas relações de conhecimento e racionalidade no um do da vida(TREVISAN, 2000, p. 264-265).

Na visão de Adorno a dimensão das 'energias criativas e transformadoras' tinha desaparecido da vida social e da educação, sendo relegadas ao exotérico, além do mais, as mídias fazem um papel de formação deturpada do sentido estético, levando as pessoas a perderem o senso da crítica. Por outro lado, a teoria da ação comunicativa busca reativar essas energias, liberando-as para o mundo da vida e para a formação humana, possibilitando uma pedagogia que englobe as riquezas da estética, visando a racionalização do espaço escolar e conseqüentemente do mundo vivido (TREVISAN, 2000, p. 271).

A *mimesis* na educação evoca o ensinar pelas imagens, pelo lúdico, superando uma formação prática que ainda está situada na 'razão instrumentalizada'. É preciso desenvolver a compreensão de um ensino que contemple as várias habilidades do indivíduo, sua capacidade atlética, seu dom para escrever, para liderar, para a criatividade, para curiosidade científica (TREVISAN, 2000, p. 273).

O conceito de mundo-da-vida em Habermas possibilita ainda uma justificativa de fundamentação da ética e da arte no plano da racionalidade. Segundo Prestes (2005, p. 43), o mundo contemporâneo se caracteriza pela variedade de ideias

diferentes sobre arte e estética, assim como as questões éticas. Mas a racionalidade comunicativa de Habermas, por garantir 'a interdependência das várias formas de argumentação', considerando 'a verdade do mundo objetivo, o moralmente prático e o esteticamente expressivo, abre espaço para uma renovação satisfatória da relação estética com as questões do conhecimento e prática moral.

Segundo Habermas (1992, p. 119):

A experiência estética não renova apenas as interpretações das necessidades, à luz das quais percebemos o mundo; interfere, ao mesmo tempo, também nas explicações cognitivas e expectativas normativas, modificando a maneira como todos esses momentos remetem uns aos outros.

A formação humana na teoria ação comunicativa deve ser fundada na superação do educar o '*homo economicus*', para a formação do '*homo ludnens*' pelo lúdico é possível desenvolver o conhecimento em uma dimensão mais ampliada, percebendo a própria raiz do saber, que é gerada pela experiência da realidade vivida em sua esteticidade. Dessa forma, desenvolve-se a raiz simbólica do lúdico e artístico com ampliação do saber e da capacidade comunicativa, pois, assim, as interações humanas terão mais sentido no mundo da vida, por reconhecer a própria estrutura da comunicação e entendimento que rege as relações humanas. (TREVISAN, 2000, p. 282-283).

A reprodução do mundo da vida ocorre pela formação da competência linguística estética, cognitiva e ética, ou seja, da primeira, segunda e terceira pessoas do discurso. É isso que possibilita a participação na comunidade do diálogo sem incorrer em autocontradição performativa. Habermas não busca, assim, uma equivalência entre sujeito e objeto, posturas que são próprias das pedagogias não-diretivas, mas o objeto, passa a circular, ser compartilhado e definido entre os virtuais participantes do diálogo. A *mimesis* comunicativa seria a forma de consolidar a relação fraterna, capaz de contrapor-se à falsa cisão ou separação sujeito-objeto, que serve, fundamentalmente, para separar o objeto do mundo da vida (TREVISAN, 2000, p. 284).

A *mimesis* será mais efetiva na vida das relações humanas quando for desenvolvida na vida educacional. Ela possibilita também uma interação voltada para dimensão do outro, uma sensibilização de entendimento, na qual as pessoas se compreendam mutuamente buscando sempre superar os conflitos gerados pelo desentendimento e divergências. Isso é importante para evitar novamente que a

humanidade recaia na barbárie, como Adorno tanto alertava, e colocava como tarefa fundamental da educação. (TREVISAN, 2000, p. 287).

Nesse seguimento, a educação não pode ser vista sem a relação com a ética, pois a *mímesis* requer um conhecimento ampliado da racionalidade pautada no entendimento intersubjetivo, de um saber dialógico entre os indivíduos do mundo da vida. A ação ética é requer atitudes estéticas, na qual a produção artística alarga a compreensão humana sobre a amplitude dos horizontes da sociedade, cultura e personalidade. Essa visão ampla é a própria realidade de incomensurabilidade da realidade em sua apreensão racional. Assim, é preciso uma integração do conhecimento para haver maior clareza sobre uma realidade ou sobre o todo da realidade.

3.4.1 Educação ética e racionalização do espaço escolar

A ética do discurso deve pensar a racionalidade da ética que está por trás das afirmações, em um mundo marcado pela ciência moderna e lógica produtiva. É fundamental refletir as consequências e verdadeiro sentido das pretensões dos agentes discursivos. Por outro lado, é preciso considerar uma ética universalista como nos termos kantianos, superando a ética particularista de pequenos grupos, uma vez que o mundo no processo de Pós-Modernidade está interligado, não tendo sentido pensar em contextos locais, mas mundiais (OLIVEIRA, 1993, p. 9-10).

Segundo Muhl (1999, p. 245), “A razão comunicativa é uma razão que não é alheia aos sentimentos, às vivências, à moralidade, à experiência estética dos indivíduos [...]”. Essa racionalidade contempla as vivências do mundo da vida, pois ela agrega a vida humana na integralidade ‘concretizada na história’, organizando a vida comunicativa da realidade cotidiana. A consciência epistemológica do sujeito é movida pela intersubjetividade, deslocando-se de um individualismo do ‘Eu’ cognitivo, o qual só vê a si mesmo como base do conhecimento. Ao contrário, na ideia de Habermas (1990, p. 212):

[...] A auto-consciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador. Como em Fichte, a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim.

Segundo Manfredo de Araújo Oliveira (1993, p. 12), a cultura moderna faz uma divisão de áreas nas ciências, fomentando sua dimensão instrumental, confinando áreas do saber a uma particularidade de ciência. Isso infere na realidade ética, uma vez que parece ter campos individuais, como a religião, por exemplo, que desenvolve sua ética própria. Mas isso dificulta a necessidade de uma universalização, que seria essencial para o diálogo e entendimento entre as pessoas. Ademais, na visão de ação ética, em Habermas, Manfredo de Araújo Oliveira (1993, p. 14), define-se que o mundo da vida sem racionalização, sem atuação da ação comunicativa recai no problema de um mundo condicionado pelas forças mercadológicas, sendo o capital a mola propulsora de toda a dinâmica da vivência e relações humanas. Por isso, o pensamento de Habermas busca encontrar caminhos, dentro das organizações, como saída para o desenvolvimento da razão comunicativa no âmbito da vida partilhada, nas relações éticas e comunicativas.

Autonomia das novas organizações vai ser conquistada precisamente por uma demarcação neutralizante em relação à estruturas simbólicas do mundo vivido, fazendo-se indiferentes aos elementos constitutivos do mundo vivido ou seja, à cultura, à sociedade e à personalidade. Essas organizações funcionam independentes das disposições de ação e dos fins pretendidos por seus membros; abstraem sistematicamente dos contextos particulares de vida de seus membros; abstraem sistematicamente dos contextos particulares de vida de seus membros, que poderiam perturba o processo [...]. (OLIVEIRA, 1993, p. 14).

Nesse sentido, o mundo da vida é regido por uma forma de comunicação entre os indivíduos de forma que construam relações pautadas na racionalidade e entendimento, possibilitando o surgimento de contextos de formalização da vida social, regido por regras racionalmente instauradas, regendo as relações interpessoais. Por outro lado, o crescimento do processo de modernização, movido pela razão instrumental, provoca a formação de subsistemas, de forma que provoca o “Afastamento progressivo das relações sociais da identidade dos agentes: a esfera do agir comunicativo, cada vez mais, passa à periferia da estrutura social sistematicamente integrada [...]” (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

Muhl (1999, p. 214) mostra que a dificuldade do modelo de uma razão comunicativa nas relações humanas enfrenta o entrave da dominância sistêmica, provocando patologias na ‘reprodução cultural’ e na vida de interações sociais como um todo. Isso provoca a crise de identidade, a qual dificulta a elaboração uma

identidade coletiva, consequentemente estabelecer uma falta de integração em toda o mundo da vida, inclusive da educação que não tem um objetivo humanizador que pautar a formação humana. Assim, é preciso enfrentar o problema ético da vida condicionada por forças exteriores ao processo de razão e comunicação entre os indivíduos, sendo importante purificar os mecanismos de interação dessas forças alienantes. (OLIVEIRA, 1993, p. 17-18).

À medida que a cultura se torna mercadoria, e isso não só por sua forma, mas também por seu conteúdo, ela se aliena àqueles momentos cuja recepção exige uma certa escolarização – no que o “conhecimento” assimilado por sua vez eleva a própria capacidade de conhecer [...] A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir. (HABERMAS, 1984, p. 196).

A primeira questão em Habermas é situar a ética na vida humana. Compreende-se, assim, que só existe o ético por conta das relações humanas, na capacidade de reconhecimento de normas universais, fruto da interação dos sujeitos. O sentimento ético tem legitimidade moral igual às normas, pois a origem da ação correta passa pelo consenso entre os participantes do mundo partilhado. Assim, a verdade ética em sentido habermasiano é possível, semelhante à verdade no conhecimento racional, que é validado pela argumentação, entendimento e consenso (OLIVEIRA, 1993, p. 19).

3.4.2 A sala de aula como espaço de Racionalização

A ação pedagógica em sentido habermasiano tem uma realização ética através de um alargamento da compreensão da realidade humana, a *mímesis* na formação humana, desenvolve a sensibilidade para a pluralidade humana, e o reconhecimento do outro dentro da visão ampliada de humanismo. A sala de aula é o chão da interação do saber. Atualmente, é evidente a educação na razão instrumental, uma tendência máxima sobre disciplinas de cálculo e ciências da natureza, a qual se funda no desenvolvimento quantitativo dos alunos, privilegiando habilidades em raciocínios sobre essas áreas citadas.

É uma realidade na educação a tendência mercadológica, principalmente no oferecimento de conteúdos que possibilitarão com que os alunos consigam alcançar seus interesses profissionais. Parece que em sentido filosófico, a formação educacional atualmente é mais sofista que socrática, ou seja, o saber é relativo, a

sala de aula deve ser um cursinho para passar no vestibular ou em algum concurso, a dimensão do sentido da vida, da verdade humana e felicidade humana, já parece não ter espaço no currículo e prática pedagógica. Por isso, é que também a educação se tornou um produto, com marketing em torno da escola, como qualquer produto mercadológico, pois ela parece ser a realizadora dos sonhos almejados.

Isso corrobora com aquela questão defendida por Bourdieu (1998, p. 28) sobre a metáfora do capital cultural, na qual os indivíduos não têm acesso igualmente ao conhecimento. Percebe-se, então, que a desigualdade social também está na aquisição do conteúdo cultural. Assim, a escola não consegue vencer essa lógica e ser um espaço democrático e igualitário de saber, mas um mecanismo de reprodução da desigualdade no acesso ao capital cultural. Isso, no Brasil é mais que evidente, os próprios professores são criticados quando não se atinge as metas quantitativas do ensino, como se os alunos fossem um produto que deve oferecer números, as dimensões humanas são deixadas de lado em favor de uma mecanização da pessoa humana.

Atualmente, em tempos de pandemia, evidencia-se a precariedade do ensino no Brasil, a modalidade online não só possibilitou ver a desigualdade na informação, também o acesso à tecnologia. Vê-se, claramente, que a maioria dos alunos das escolas públicas não tem acesso adequado à internet, para poder participar satisfatoriamente das aulas online. Por outro lado, uma questão é mais grave e evidente, toda a decadência do ensino e a pouca aprendizagem dos alunos nas aulas online é justamente porque a educação não os preparou para produzirem seu saber, para despertar encanto pela aprendizagem.

Nesse momento, todo o esforço dos educadores esbarra na falta de encanto, pois os educandos parecem não acreditar que têm capacidade de aprender por sua autonomia, que precisam de um professor criativo e problematizador, usando caminhos atrativos. Não um docente que objetive apenas depositar o saber em suas mentes, usando um método de transmissão de conteúdos prontos e acabados, que os façam decorar ou desenvolver habilidades exigidas.

A filosofia da educação deve estar atenta a essas questões na escola, é preciso aproveitar esse momento, para poder fomentar a decadência dessa visão de aprendizagem. A razão instrumental não desenvolve a integralidade do saber, da vida humana, é preciso um novo despertar formativo, os alunos precisam ser protagonistas

da sua aprendizagem, pois qualquer que seja o cenário, eles sempre estarão desenvolvendo sua busca formativa. Por isso, é fundamental o desenvolvimento de uma educação da sensibilidade do sujeito, onde os alunos percebam a dimensão ampla da realidade humana, principalmente em sentido lúdico, desenvolvendo o senso da arte, a realidade formativa da *mímesis*.

Pensar a sala de aula como espaço de aprendizagem é refletir também o papel do professor de filosofia, que deve pensar, em sentido habermasiano, tanto a estrutura formativa do espaço escolar, como também a racionalidade que move o ensino. Não sendo o bastante, deve pensar as práxis pedagógicas em sua eficácia formativa, os métodos e didáticas da prática do ensino. Uma questão, que poderia ser perguntada, era sobre a possibilidade da sala de aula como 'lugar ideal de fala'. Habermas fala do lugar ideal como sendo o espaço onde a argumentação dos interlocutores pode ser fundamentada, visando um entendimento epistemologicamente válido.

Essa questão parece importante, uma vez que poderia se ter um direcionamento mais prático para uma filosofia da educação e também apresentaria uma hipótese que acrescentaria mais reflexões e contribuições à filosofia de Habermas. A sala de aula pode ser um 'lugar ideal de fala' na medida em que um debate, em um determinado nível, pode ser mediado por regras em busca de maior compreensão sobre uma temática e um consenso de entendimento, usando a racionalidade comunicativa, "A práxis educativa é condição para a mediação da cultura, e o autodesenvolvimento de um indivíduo se torna possível numa relação intersubjetiva, pois estes ocorrem fundamentalmente na comunicação" (GOMES, 2009, p. 243).

Por outro lado, é difícil pensar a sala de aula como 'lugar ideal de fala' na medida em que está em jogo o conhecimento e aprendizagem, pois os alunos ainda estão em desenvolvimento da experiência nas ciências e na capacidade crítica e argumentativa. Assim, o professor pode até fazer um ambiente ideal de aprendizagem, mas a dificuldade de ser um 'lugar ideal de fala' esbarra na necessidade de aprender sobre a filosofia, questão que precisaria ser desenvolvida para realizar um conhecimento válido.

Essa questão pode encontrar algumas teorias educacionais que podiam corroborar para a sala de aula como lugar de ideal de fala, em filosofias da educação

que prezam o conhecimento dos alunos, o professor sendo um mediador. Pode-se citar o pensamento de Paulo Freire que defende uma pedagogia da autonomia, a qual preza formar indivíduos mais conscientes e autônomos. Também, a perspectiva de Simon Bolívar pode aclarar mais essa questão, uma vez que ele defende um ensino construído pelo aluno em superação do modelo explicador, possibilitando um ensino que leve à emancipação humana. “[...] É preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública” (MUHL, 2011 p. 1043).

Outra questão é a influência kantiana, como Habermas se coloca no papel de herdeiro no que compete a reconstrução do projeto de modernidade. Será se ele concorda com a visão educacional de Kant? Para Kant o ser humano sem educação é um animal, a educação o humaniza, livrando-o dos instintos animais. Na proposta de educação, Kant defende que o ideal humano é alcançar a maioridade ou autonomia, sendo conscientes das suas escolhas e ideais, mas admite que é necessária uma educação heteronímica, uma vez que, na infância ou início dos estudos, os indivíduos ainda não têm maturidade para usar a autonomia.

No pensamento de Habermas “[...] O sujeito transcendental de Kant é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie humana de produzir entendimentos” (MUHL, 2011 p. 1037). Assim, seguindo essa linha, a sala de aula não pode ser um lugar ideal já que os alunos estão em processo de heteronomia, buscando chegar à maioridade intelectual. Por outro lado, pode-se considerar o ensino médio no sistema educacional, como o nível da educação em que os alunos estão alcançando maior conhecimento crítico. Por isso, no Brasil, a filosofia se torna obrigatória no ensino nesse nível educacional, podendo ajudar aos alunos a terem contato com ideias e argumentações, possibilitando o desenvolvimento da autonomia humana.

Essa questão se torna extensa e deveria ser mais abordada, mas a princípio, na perspectiva habermasiana, a sala de aula poderia ser um ‘lugar ideal de fala’ para construção do entendimento intersubjetivo, uma vez que a questão educacional parte de uma reflexão de seu modelo filosófico e não um posicionamento diretamente pedagógico. Mas, pode-se até afirmar que a sala de aula, nas aulas de filosofia, deve

ser o lugar ideal para desenvolver o conhecimento e experimentos de ideias filosóficas, inclusive das habermasianas.

Nessa perspectiva, pode-se fazer com que os educandos tenham contato com um debate entre interlocutores sobre um determinado tema. Isso deve acontecer mesmo sem ter a finalidade de oferecer uma resposta válida pela razão, mas sim mostrando o modelo proposto por Habermas para se chegar a um entendimento entre os interlocutores numa temática, buscando a compreensão mútua na racionalidade comunicativa. Sobre isso, Martinazzo (2005, p.205) argumenta que:

A prática educacional fundada em uma pedagogia conhecimento intersubjetivo, possibilita tratar a sala de aula como um ambiente de projeção da vida social, é como se fosse um ensaio do mundo vivido, assim, tem um grande valor ético, à medida que forma os indivíduos para ações concretas da vida, despertando a compreensão de vida social e racionalidade como os meios de superação dos problemas das ciências e dos conflitos sociais.

Assim, é importante racionalização do espaço escolar, segundo Habermas (1990, p. 34) "Racionalizar significa aqui o cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas [...]". A atuação do professor de filosofia na escola, numa perspectiva da pedagogia da ação comunicativa, tem papel fundamental na crítica dos valores e objetivo ditados por sistemas sociais. Ele deve ser uma mente sempre atenta à prática pedagógica, assim, como uma forma de escapar educação instrumentalizada, desenvolvendo formas de aprendizagem mais humanizadas que priorize a ética, o diálogo e a sensibilidade ao entendimento do outro.

Atualmente, uma teoria parece adentrar na formação docente e nas ideias de aprendizagem no âmbito escolar, é a teoria das múltiplas inteligências de do psicólogo Howard Gardner, que defende várias formas de inteligência: a Inteligência lógico-matemática, a Inteligência linguística, a Inteligência visual-espacial, a Inteligência corporal-cinestésica, a Inteligência musical, a Inteligência interpessoal, a Inteligência intrapessoal.

Para Gardner (2000, p. 59): "[...] Graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais, que podemos mobilizar e conectar segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura". Assim, há uma interação dessas capacidades e o ser humano, contudo o desenvolvimento delas depende do modelo cultural de cada civilização em um espaço/tempo específicos.

Essa teoria das múltiplas inteligências parece ser uma via que possibilita maior abertura a uma racionalidade comunicativa. Consiste numa pedagogia que privilegia a *mimesis*, uma forma de racionalidade ampla, que valoriza os aspectos humanos em uma integralidade maior, libertando a visão de ensino em um só tipo de inteligência, mas buscando práticas que valorizem habilidades diferentes.

No ensino atual, percebe-se que certos saberes são considerados mais valiosos que outros, como já foi tratado acima, valorizando-se muito a lógico/matemática. Contudo, os alunos que não têm uma maior inteligência para essa dimensão acabam perdendo de desenvolver outras inteligências que eles apresentam mais aptidões, as quais são desvalorizadas.

No entanto, a filosofia da educação deve estar atenta a essa ideia de múltiplas inteligências, em sentido que a visão mercadológica já está desenvolvendo o marketing sobre essa teoria. Corre o risco de haver uma instrumentalização dessa visão ampla de inteligência, encobrendo uma abertura de racionalização mais humanizada, para conseguir apenas usar a ideia de múltiplas inteligências para continuar usando a lógica de pedagogias tradicionalistas, de apenas informar como sentido de formação.

Portanto, a prática escolar tem uma grande oportunidade de ampliar os níveis de aprendizagem, para uma educação mais emancipatória, a questão é salvaguardar essa ideia de múltiplas inteligências da visão colonizadora, que serve ao sistema, principalmente à lógica mercadológica. Considerar essa teoria de Howard Gardner é aumentar o espaço de aprendizagem, fomentando mais investimento em estruturas que possibilitem o desenvolvimento das mais variadas inteligências. Por exemplo, mais esportes, mais música e outras habilidades artísticas e da formação.

As inteligências interpessoal e intrapessoal são importantíssimas para maior realização da comunicação e entendimento na ação comunicativa, de forma que a escola se torna o lugar de um projeto de experiência mais racional e humanizada. Assim, com uma visão ampliada nesse sentido, abrirá espaço para o ensino esclarecedor, gerando emancipação humana.

4. INTERVENÇÃO

4.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

O direcionamento final da dissertação de mestrado no PROF-FILO é uma intervenção prática da teoria discorrida na pesquisa. Por isso, é importante realizar um trabalho voltado para prática decente na sala de aula, principalmente do professor de filosofia que, segundo o pensamento de Habermas, tem um papel importante na condução da racionalidade que rege a educação. Contudo, enfrenta descrédito do currículo e rotina escolar, pois é a disciplina é atropelada pela educação instrumental.

Atualmente, percebe-se cada vez mais a necessidade de repensar os modelos pedagógicos na busca por uma educação mais eficaz, onde o processo de ensino esteja voltado à humanização. Isso não significa privilegiar as áreas de humanas em detrimento das demais, mas sim que a educação em tudo seja voltada para formação integral do ser humano, segundo um ideal de humanização, denunciando qualquer influência de concepções desumanizantes.

Para uma abordagem mais fundamentada das teorias educacionais, é importante uma delimitação dos métodos que se pode realizar numa intervenção prática das ideias abordadas nesta pesquisa. A questão principal é pensar uma pedagogia da ação comunicativa, principalmente no desenvolvimento de racionalizações dentro da prática docente da disciplina de filosofia. Uma vez que foi tratado da importância de um ensino que fosse mais esclarecedor, buscando a emancipação humana contra a visão sistêmica da realidade vivida, é importante delimitar as ações que podem ser analisadas, oferecendo uma metodologia mais fundamentada possível.

Dentro da pesquisa, destacam-se algumas questões importantes para realização de uma pedagogia da ação comunicativa, como: a definição do despertar mais esclarecedor sobre as ideologias que regem o mundo da vida; também sobre a necessidade de uma prática docente que toque a vida dos estudantes, despertando o interesse intelectual em busca de emancipação humana; uma educação que incida no mundo vivido, fomentando a necessidade de regras que guiem a comunicação nas relações interpessoais.

Para isso, é preciso tratar de um ensino em que os alunos despertem a capacidade crítica através de maior participação argumentativa nas aulas para o

desenvolvimento da ação comunicativa, é necessário maior interação racional entre os educandos, que formariam cenários teóricos do mundo vivido na aula, em forma de debates sobre temas, análise de conteúdos de influência social, sobre problemas do mundo vivido e possíveis soluções.

Assim, é preciso fundamentar uma metodologia que toque a questão da argumentação, uma vez que o professor vai analisar, segundo regras definidas sobre os debates e sua racionalidade, as posições e argumentações dos interlocutores. É preciso também definir metodologia de análise das conversações, segundo uma análise da fala e das afirmações sobre as ideais das temáticas tratadas. Ademais, é fundamental uma abordagem da importância das regras do debate e sobre o sentido ético que elas implicam na teoria habermasiana.

4.1.1 Análise de discurso e argumentação e busca pela unidade da razão na multiplicidade de vozes

Uma das importantes questões ao tratar de um método educacional é sua implicação prática na teoria desenvolvida. Nesta pesquisa, enquanto intervenção na sala de aula, busca-se maior fundamentação sobre o método da análise de argumentação, de forma que possa ficar delineada a forma de se abordar essa metodologia.

Sobre isso, Liakopoulos (2003, p. 218) define que a argumentação está ligada à retórica e à política, as quais ganham um novo sentido depois de Aristóteles, embora a forma de usar a argumentação nos embates teóricos continue na mesma linha. O argumento é formado de uma “[...] Série de afirmações usadas como proposições, junto com outra série de afirmações usadas como justificativas das afirmações anteriores” (LIAKOPOULOS, 2003, p. 219).

Baseado nas ideias de Toulmin, Liakopoulos (2003, p. 222), fala que a validação do argumento e a sua contextualização estão ligadas à validade formal. Assim existem vários tipos de argumentos, os mais importantes são os substanciais que têm a importância de concílios diferentes ‘tipos de lógicos’, e os analíticos têm uma garantia mais precisa da conclusão, muito presente em ‘argumentos científicos da lógica e matemática’.

Por outro lado, “A flexibilidade da estrutura do argumento de Toulmin, que permite várias interpretações dos componentes da argumentação, é outro problema [...]” (LIAKOPOULOS, 2003, p. 223). Essa questão gera a interpretação por parte dos

participantes de um debate, envolvendo esses modelos de argumentação, ficando difícil chegar a uma precisão sobre sua validade real, apenas poderá se apoiar na própria realidade que está falando.

Essa fundamentação do método da argumentação envolve sempre uma pluralidade de ideias lógicas sobre a formalidade das proposições, de forma que se pode ter uma análise mais fundamentada e clara sobre sua validade. Ou seja, como poder-se-ia analisar a verdade de uma argumentação a partir das disposições das afirmações?

Sobre isso, é importante a análise do método que Liakopoulos (2003, p. 225-227) propõe em uma análise dos mecanismos presentes no argumento, os quais se dividem em 5 partes: 1) Proposição - afirmação sobre algo, dentro do argumento existem várias, mas tem uma central que deve ser encontrada; 2) Dados - “fatos ou evidência que estão à disposição do criador do argumento”; 3) garantia - uma premissa que dá razões à legitimidade dos dados, ‘apoia’ a proposição; 4) Apoio - uma premissa que ajuda na ‘garantia do argumento’, buscando ‘aceitabilidade e a autenticidade da razão’; 5) Refutação - mostra uma ‘exceção da regra que é afirmada no argumento’, é um meio sem o qual o argumento não pode ser legítimo e ser validado.

Ademais, Liakopoulos (2003, p. 241) mostra os passos para uma análise argumentativa:

1. Colete uma amostra representativa que incorpore os pontos de vista de todas as partes interessadas no debate.
2. Sintetize os pontos principais em um parágrafo, parafraseando o mínimo.
3. Identifique as partes usando as definições apresentadas e teste-as quanto a sua fidedignidade.
4. Compare todas as partes do argumento em uma apresentação esquemática a fim de que elas possam ser lidas em relação umas com as outras.
5. Apresente uma interpretação em termos do contexto geral e do mérito da completude do argumento.

É interessante essa fundamentação metodológica da argumentação, uma vez que se possa ter uma análise mais fundamentada dos argumentos em um debate teórico ou partilha de ideias numa aula de filosofia. Claro que é difícil desenvolver a precisão sobre essas partes que compõem os argumentos, uma vez que os alunos estão construindo essa capacidade crítica, a questão é sempre fomentar a necessidade de se argumentar de forma mais precisa e fundamentada.

Sobre a argumentação, Habermas (1989, p. 155) define: “Na argumentação, as pretensões de validade, pelas quais os agentes se orientam sem problemas na prática comunicacional cotidiana, são expressamente tematizadas e problematizadas [...]”. Sobre essa questão a sua preocupação reside na ação comunicativa entre os interlocutores, de forma que argumentação é um mecanismo importante para esse processo de saber intersubjetivo. Para desenvolver a capacidade crítica dos alunos no ensino médio, através da racionalidade comunicativa, é preciso despertar a dimensão argumentativa das afirmações, mostrando que argumentar não é apenas uma opinião sobre algo, mas sim um posicionamento teórico fundamentado, segundo proposições que busquem demonstrar a validade daquilo se defende. Isso é importante no sentido de superar a cultura do relativismo, possibilitando um ambiente de saber e entendimento entre os interlocutores.

Seguindo essa questão, Habermas (2016, p. 62) afirma que em Aristóteles pode-se evidenciar três aspectos dentro da argumentação: “[...] A Retórica ocupa-se da argumentação enquanto processo; a Dialética ocupa-se dos procedimentos pragmáticos da argumentação; e a Lógica, de seus produtos [...]”. Nenhuma dessas áreas aristotélicas contempla a argumentação, a qual busca ser dirigida por regras tendo como base o consenso.

Percebe-se que a visão de Aristóteles parece mais uma dialética estruturada em uma realidade fixa, com saberes pré-estabelecidos. Isso ocorre de maneira tal que não há uma abertura para falibilidade do conhecimento, nem para capacidade dos sujeitos de resgatarem suas pretensões, não permitindo chegar a um consenso entre os interlocutores (HABERMAS, 2016, p. 62).

Nesse sentido, Habermas aborda o problema da racionalidade na multiplicidade de vozes, na obra *Pensamento pós-metafísico*. Segundo o pensador frankfurtiano é preciso conhecer as raízes dessa questão. O problema é que na cultura pós-moderna ou pós-metafísica há uma crise da racionalidade no sentido verdade universal, o relativismo epistemológico ganha força, conseqüentemente as argumentações no sentido de formalidade, em busca de uma validade universal, perdem espaço (HABERMAS, 1990, p. 151).

Habermas recorre à história da filosofia para mostrar as posições em torno da questão da multiplicidade e unidade, as aporias e perspectivas dos filósofos. Desde

os gregos há uma busca pela unidade da razão, os discursos dos filósofos com suas teorias filosóficas se multiplicaram na busca por uma explicação geral sobre a realidade. Contudo, a racionalidade ocidental caiu em crise, na tentativa de chegar à verdade, por meio do descrédito da razão, “[...] A unidade da razão continua a ser encarada como repressão da multiplicidade de vozes [...]”(HABERMAS, 1990,p. 177).

Segundo Habermas, a razão comunicativa é a teoria capaz de superar essa aporia através da linguagem, na qual há possibilidades de salvaguardar a multiplicidade de vozes e a unidade da racionalidade, de forma que a razão está presente constantemente nos embates das diferentes posições teóricas. Dessa forma, busca-se entendimento e consenso nas questões epistemológicas e também nas problemáticas do mundo da vida (HABERMAS, 1990,p. 181-182).

Portanto, na perspectiva habermasiana a argumentação é importante como meio de formalizar a ação comunicativa entre os interlocutores, possibilitando a busca da racionalidade, considerando a diversidade de concepções do conhecimento sobre uma determinada coisa ou situação. Assim, é importante o trato desse aspecto na sala de aula, uma vez que os alunos são marcados pelo relativismo em torno do saber, de forma que o desafio do professor de filosofia seria desenvolver esse meio intelectual e comunicativo. No qual, os alunos passam ser mais críticos e usar mais a fundamentação argumentativa, buscando razão e esclarecimento de sua visão de mundo e concepções de vida.

4.4.2 Regras do debate e dimensão ética do discurso comunicativo

Tratar da ação comunicativa em sua perspectiva pedagógica, dentro do âmbito da prática docente, é uma questão importante, que envolve a abordagem fundamentada e metodológica da argumentação em seu sentido formal, comunicativo e ético. Nisso, é importante os estudos de Kohlberg sobre os estágios do raciocínio, os quais têm uma relação direta com a dimensão cognitivo-evolutiva, indo desde a formação de conceitos até a ação ética do indivíduo.

Essa teoria tem relação direta com a ideia de Piaget dos estágios da formação e inteligência humana. A partir disso, pode-se elencar as etapas do raciocínio argumentativo, contudo a formulação moral de Piaget não é suficiente para concluir essa questão (HABERMAS, 1989, p. 144).

Segundo Habermas (1989, p.146) a teoria de Kohlberg toma três premissas principais, vindas da filosofia: cognitivismo, universalismo, formalismo. Sobre essa questão, enquanto Piaget entende quatro fases do desenvolvimento moral: amoralidade, heteronomia, semiautonomia e autonomia, Kohlberg desenvolve a moralidade em seis estágios do raciocínio moral: 1) obediência medo e castigo; 2) visão egocêntrica e valor relativo; 3) concordância com a realidade social; 4) manutenção da ordem social vigente; 5) segue as legalidades estabelecidas socialmente; 6) consciência ética universal, a mais evoluída(HABERMAS, 1989, p. 152-154).

Numa perspectiva diferente, Teixeira e Ramos (2011, p. 147) afirmam que as questões principais, referentes à moral, provém de natureza universal, quando se fala nesses estágios que tratam Piaget e Kohlberg. Assim, trata-se apenas de relações entre os sujeitos na realidade, na interação entre o eu e os outros. “[...] As influências ambientais no desenvolvimento moral não são definidas por experiências específicas com pais ou através da disciplina, punição e recompensa, mas pela extensão da estimulação cognitiva e social através do desenvolvimento infantil [...]” (TEXEIRA; RAMOS, 2011, p. 147-148).

Na visão de Venturi (1995, p. 70) há aspectos que mostram a consistência de uma moral universal na teoria de Kohlberg. Primeiro, por ele considerar uma ‘sequência hierárquica’ de estágios, que seguem um caminho que vai de uma ‘ontogênese da moral’ até chegar a uma determinação da ‘universalização válida’, de uma moral ligada à racionalização. Segundo, porque a trajetória dos estágios da moral culmina na necessidade de uma ética universal, ‘concebido enquanto justiça’.

Por outro lado, a teoria de Kohlberg não trata de uma dimensão mais afetiva das relações humanas, os estágios fazem referência à formação do raciocínio sobre moral e justiça. “[...] Os conceitos morais são entendidos como valores normativos e não como conceitos naturais. Relacionam-se com prescrições, ou seja, supõem a determinação de que se deve fazer algo e não de que se deveria fazer algo”. (TEXEIRA; RAMOS, 2011, p. 149). Assim, a dimensão da moralidade está intimamente ligada à racionalidade da ação que pode ser manifestada nas normas, enquanto consciência do dever, possibilitando, assim, uma delimitação de regras que compõem um raciocínio e a ação comunicativa.

Por isso, em perspectiva habermasiana é considerada a delimitação de regras que determinem os raciocínios morais. É esse o caminho para uma possibilidade de emancipação humana. Essa ideia da relação entre razão, raciocínio moral e ação ética tem relação com o pensamento de Kant, que já tratava de um agir heterônomo e um autônomo, fruto do desenvolvimento de uma consciência esclarecida. Por isso é que o projeto da racionalidade comunicativa tem como direcionamento o “[...] Reconhecimento da necessidade de chegar-se ao entendimento, através do estabelecimento e da conseqüente aceitação de regras dialogais” (TEIXEIRA; RAMOS, 2011, p. 153).

A problemática principal na questão do argumento e moralidade em Habermas reside na questão da interpretação, o fato de saber o que o sujeito pensa quando argumenta algo, mais precisamente, qual a intencionalidade de sua argumentação. Para escapar uma visão de mecanismos que interprete a mente do sujeito, Habermas vê a hermenêutica como método para abordar essas questões.

A epistemologia coloca o problema do enunciado com o estado das coisas, porém não dá conta da relação comunicativa entre os interlocutores que cabe a hermenêutica. Essa problemática da interpretação versus pretensão só pode ser resolvida no âmbito da linguagem, ou seja, toda a delimitação do problema está em realizar um ambiente racionalizado, onde os indivíduos buscam a razão comunicativa, almejando entendimento e consenso (VENTURI, 1995, p. 77-78).

Habermas ao referir-se a sua ética do discurso, que em relação a validade universal que reivindica para sua teoria, Kohlberg defende uma tese muito forte, mas reivindica para essa tese um status relativamente fraco. Para a hermenêutica, ‘no plano metateórico ou interteórico, o único princípio que rege é o princípio da coerência (VENTURI, 1995, p. 83).

Sobre isso, é importante questionar sobre os contributos dessa temática e desenvolvimento teórico para o ensino de filosofia. Como a questão aqui parte para uma aplicação da racionalidade comunicativa de Habermas, na realidade do ensino, principalmente na capacidade de argumentação de nos debates, esse assunto se torna norteador quanto às formas de análise do professor, para poder perceber os estágios do raciocínio, assim como os níveis da moralidade. Com isso, pode-se definir algumas análises da ação pedagógica em aulas de filosofia usando com base na pedagogia da ação comunicativa.

Nesse sentido, questiona-se a escola por não ser um local (ethos) de saber abrangente que comporte “[...] A complexidade dos processos identitários e identificatórios em jogo no aprender, cujas vicissitudes constituem aspectos que exigem olhares inter e transdisciplinares” (TEIXEIRA; RAMOS, 2011, p. 156). A ideia habermasiana, assim com a teoria de Kohlberg, envolve a idealização de um sujeito capaz de emancipação social, caracterizando o caminho para esse esclarecimento e autonomia de sua ação, o qual é capaz de desenvolver uma sensibilidade em relação ao outro, construindo relações que considerem a alteridade. Segundo Teixeira e Ramos (2011, p. 157):

A alteridade constitui-se como fundamental para a educação e para os processos de aprendizagem escolar, já que é só no contacto com o outro, na sua radicalidade, que o sujeito se constitui como agente. Não se considera ser possível abolir as diferenças visando o alcance de metas educacionais, pois tal proposta mostra-se, no seu fundamento, paradoxal, já que o aprender só se dá na relação com o outro, com o alteritário, com o “estranho” que nos convoca a testemunhar, a questionar e a agir.

Essa sensibilidade desenvolvida no sujeito se relaciona diretamente com a ação moral, a qual deve formar um indivíduo que seja capaz de emitir juízos éticos imparciais. Para isso, só a consciência ética universal poderia realizar (HABERMAS, 1989, p. 144). A educação deve trabalhar esses valores nos indivíduos, principalmente a capacidade de superação dos problemas de relações sociais, através de uma razão comunicativa que busca entendimento mútuo. Sobre isso, Habermas (1989, p. 154-155) afirma que:

Kohlberg compreende a passagem de um para outro estágio como um aprendizado. O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ele consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Ao fazer isso, a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem.

A educação toca a adolescência nessa fase em que os estágios da moral estão em desenvolvimento, procurando chegar a uma definição clara e evolutiva da aprendizagem e do desenvolvimento humano. O indivíduo, nessa fase, precisa desenvolver, a partir das suas experiências, os ‘conceitos fundamentais’ do conteúdo

normativo, para que a moral não seja considerada apenas no sentido proibitivo e do individualismo e relativismo do valor normativo (HABERMAS, 1989, p. 156).

A busca por entendimento mútuo habermasiano é uma questão fundamental dentro da ética do discurso. É nisso que entra o aspecto pedagógico da racionalidade comunicativa. Uma prática educacional, nessa teoria, pode ser abordada enquanto modelo pedagógico que pensa a prática docente, os conteúdos curriculares, a estrutura normativa e estrutural da escola, assim como a racionalidade de toda ação educativa. Pode ser ainda usado como modelo didático, usando as interações dos alunos quanto desenvolvimento crítico e dialógico, despertando a intelectualidade. Além do mais, ainda é uma temática abordada nas disciplinas de filosofia e sociologia, onde serve como conteúdo que ajuda na compreensão da realidade e busca da emancipação humana.

Nessa pesquisa, a ação pedagogia de intervenção aborda a racionalidade comunicativa numa interação entre as duas últimas possibilidades, uma vez que se tratou os conteúdos nas aulas de filosofia, usou o método de debate e argumentação como artifício didático de aprendizagem, ficando o pensamento crítico da educação na parte teórica. A análise argumentativa não pode ser realizada de forma idealizada e precisa, segundo o pensamento habermasiano, uma vez que os alunos têm pouco desenvolvimento nessas questões, mas em uma maneira aproximada, buscando, principalmente, desenvolver o despertar filosófico e intelectual, como meio de anseio pela emancipação humana, possibilitando racionalizações do mundo da vida.

4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA E FUNDAMENTAÇÃO A PARTIR DA RACIONALIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

A presente pesquisa busca oferecer um produto de trabalho para as aulas da disciplina de filosofia. Assim sendo, possibilidades de aprendizagem filosófica, despertar intelectual e sensibilidade ética são algumas dimensões almejadas. Contudo, os resultados dessa intervenção na sala de aula não atingiram um nível mais aprofundado da proposta pensada. Isso ocorreu devido às aulas remotas no período da pandemia, situação essa que impossibilitou maior interação e participação dos alunos, por falta de acesso à internet, também por indefinição sobre a educação nesse período.

Para realização dessa intervenção foi necessário fazer uma adaptação entre a proposta na sua forma pensada metodologicamente e as ações realizadas nas aulas, que possibilitaram algumas experiências, possibilitando uma análise da realidade vivida pelos alunos, assim como bons resultados sobre a aprendizagem e despertar filosófico. Por isso, relatarei aqui os encaminhamentos pensados e os realizados na sala, assim como dados obtidos e importantes percepções sobre o ensino de filosofia, na busca por racionalização do espaço escolar e do mundo da vida.

A proposta de intervenção foi organizada para abordar a compreensão dos principais conceitos que envolvem a racionalidade comunicativa e sua relação com a teoria crítica, assim como o intuito de organizar um método didático fundado na ação comunicativa habermasiana como produto da pesquisa. Primeiramente, o campo de atuação ficou delimitado as duas turmas de terceira série do Ensino Médio, na Escola Estadual Josefa de Souza Lima, situada na cidade de Poço das Trincheiras. Como a participação dos alunos nas aulas online é muito pouca, busquei maior número possível do total de alunos em cada sala online. A qual não ultrapassa o número de 15 pessoas, assim mesmo nem todos interagiram no projeto por faltarem às aulas, alegando a situação de internet ruim.

A metodologia pensada deve ser aplicada em oito aulas, as quais seguem uma sequência de estágios de esclarecimento, buscando racionalizações do mundo da vida. Segue a estrutura das aulas em todo o projeto:

AULA	CONTEÚDO E METODOLOGIA DA AULA
1ª aula	No primeiro momento, deve-se realizar uma entrevista simples sobre os conhecimentos da teoria crítica e seus conceitos, principalmente buscando conhecer a visão dos alunos sobre a realidade abordada nessa corrente filosófica. Em seguida, realiza-se um momento interativo de sensibilização e conscientização dos alunos sobre os conceitos da Escola de Frankfurt na vida e sua emergência na formação de indivíduos intelectuais, mais esclarecidos sobre as estruturas e relações dominantes da vida social. Nisso, deve haver uma introdução sobre alguns conceitos como razão instrumental, alienação, cultura mercantilista e pobreza de experiência, relacionados aos pensadores

	Adorno, Horkheimer e Benjamin. Para isso, é importante sempre pedir a participação dos alunos, procurando despertar as opiniões e compreensões sobre a temática.
2ª aula	O professor deve apresentar uma introdução contextual e filosófica das ideias principais da racionalidade comunicativa, explicando os conceitos centrais do pensamento habermasiano, como virada lingüística, saber intersubjetivo, mundo da vida, colonização do mundo vivido e sistema, emancipação humana, verdade como consenso e ética do agir comunicativo. Tudo isso, procurando mostrar a realidade a que eles se referem, sensibilizando os alunos para necessidade de racionalizações das relações humanas, e da busca por entendimento entre os sujeitos como forma de respeito ao outro e desenvolvimento da consciência ética.
3ª aula	Deve-se buscar desenvolver uma compreensão da análise filosófica da realidade atual em que vivemos, os principais sintomas que a sociedade hodierna apresenta. Para isso, é necessário passar, antecipadamente, textos que tratem desse processo, como o texto de Kant 'O que é o esclarecimento? O qual explica como ajudar na compreensão da realidade do agir ético ligado à racionalidade; também pode ser usado algum capítulo do livro 'Sociedade do Cansaço' de Byung-Chul Han, filósofo atual que fala em uma linguagem acessível e trata sempre temáticas atuais da vida na sociedade pós-moderna. Pode ser usado outros textos que tratem desse tema. O importante é levar o aluno a perceber a realidade em que está vivendo, e despertar a curiosidade em conhecer mais e a capacidade de emitir juízos e argumentações sobre suas experiências.
	Continuando a usar textos que tratem da realidade vivida na cultura atual ou segundo Habermas pós-metafísica. Pode ser interessante o capítulo primeiro da obra 'Tremores, escritos sobre experiência', do pensador Jorge Larrosa. Também pode usar o texto 'Experiência',

4ª aula	segundo capítulo da obra 'Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação' de Benjamin. Esses textos precisam ser direcionados em forma de debate. Então, o professor deve buscar construir um ambiente em que os alunos partilhem suas interpretações do texto e também posicionamento sobre a temática abordada. Nessa fase, é preciso que o professor sempre corrija as argumentações, procurando fomentar a necessidade de falar, fundamentado na argumentação e entendimento entre os alunos.
5ª aula	O professor deve passar antecipadamente algum filme, documentário, música ou literatura, que aborde exemplos de realidade sistêmica e a dificuldade de superar a dominação vigente. Pode ser usado o filme 'Sociedade dos poetas mortos', que trabalha essa temática e aborda sobre a vida condicionada ao destino traçado pela cultura social e tradicional. Deve mostrar o desenvolvimento do olhar mais emancipatório da educação através do professor do filme. Isso possibilita muitas análises da realidade sistêmica, assim como a importância de se questionar, despertando para a intelectualidade, onde fazer poesia é poetizar e filosofia é filosofar. Tudo isso, desenvolvendo a sensibilidade da arte, como ela pode nos oferecer análises e compreensões da realidade vivida. A aula deve ser em forma de partilha e debate, deve deixar fluir a imaginação do estudante e sua identificação com o filme. O professor deve provocar comparações com situações semelhantes vivida pelos alunos.
6ª aula	Fazer uma apresentação de produções artísticas clássica, principalmente músicas que é mais acessível a todos, as mais poéticas comparadas com a cultura artística da indústria cultural. É relevante fazer uma análise de como o sistema de produção mercantilizou a arte e tornou os indivíduos mais insensíveis à arte e cultura. O professor deve sensibilizar a turma para a necessidade de ir contra o sistema, informando-a, através do diálogo, que o crescimento humano necessita da interação

	com coisas mais elevadas, que despertem a inteligência.
7ª aula	Formar um cenário de debate entre interlocutores, primeiro deve escolher uma temática, principalmente um tema que divida opiniões, como: aborto, forma de governo, modo de produção, soluções para desigualdade social, racismo e outros. O professor deve dividir a turma, na aula anterior, em alguns pares que querem participar do debate, sorteia os temas, cada dupla vai pesquisar e defender opiniões opostas na aula do debate. O professor deve formar um cenário; organizar as regras do debate; deve analisar as argumentações e conduzir os debates para chegar a um entendimento entre os interlocutores.
8ª aula	Aula conclusiva, o professor deve organizar uma partilha de texto que aborde os conceitos do pensamento de Habermas, direcionando as partilhas para uma melhor comunicação entre os alunos. Assim, buscase perceber suas posições sobre a necessidade de racionalização do mundo da vida e a importância da experiência com a racionalidade comunicativa nos debates. Depois deve realizar uma entrevista final, com questionário semelhante ao primeiro, de forma que se possa analisar se houve mudança de visão e como os alunos desenvolveram a aprendizagem sobre a temática.

As experiências dessa intervenção mostram muitas contribuições para lucidez do ensino de filosofia na escola pública, os principais cenários e desafios que se encontra nesse intuito formativo. Primeiramente, há uma dificuldade estrutural no espaço escolar, as disciplinas de ciências humanas não têm o mesmo prestígio que as outras disciplinas, não apenas no tempo de aula, mas também na própria exigência de resultados dos alunos. A realidade é marcada pela realidade prática, a ciência fundada na razão instrumental.

Os alunos demonstram pouco interesse por essa área, salvo certas exceções, principalmente porque tem uma mentalidade, que foi moldada pela escola vigente, de utilidade. Eles sempre perguntam para que serve isso? Será se serve para a vida de

conhecimento e crescimento profissional? Essas indagações são fruto dessas preocupações com uma perspectiva e cultura utilitarista, própria da realidade mercadológica. Para expor mais sistematicamente a experiência de intervenção deste projeto, é importante apresentar as experiências obtidas em cada aula, assim como os as análises e resultados gerais.

Na primeira aula, os alunos manifestaram que já tiveram experiências com questões e filosofias que tratam dessa área, como é um tema recorrente que eu já tinha tratado em outros anos, os alunos já tinham ideia da perspectiva crítica da Escola de Frankfurt. A exposição e reflexões sobre os conceitos principais dos frankfurtianos foram bem debatidos; os alunos demonstraram opiniões e questionamentos bem centrados, principalmente sobre alienação humana e cultura mercadológica.

Na segunda aula, os alunos apresentaram dificuldades para entender os conceitos da ação comunicativa habermasiana, mas fazendo relação com a realidade vivida no cotidiano dos alunos, eles conseguiram compreender melhor. Com relação a pretensão de uma filosofia capaz de realizar maior diálogo e desenvolver uma razão e ética universal, houve discordâncias, percebeu-se algumas tendências existencialistas e estruturalistas nas falas. Contudo, como realidade pensada idealmente concordaram em que seria uma saída importante para pensar novamente a unicidade da ciência.

Na terceira aula, usamos dois textos passados antecipadamente, o texto de Kant 'O que é o esclarecimento?' e o segundo capítulo do livro 'Sociedade do Cansaço' de Byung-Chul Han, que fala sobre a mudança da sociedade disciplinar, a qual gerava loucos, para a cultura do desempenho, que gera depressivos. Foi dividido dois grupos que expuseram as ideias dos textos e depois aconteceu o debate, alguns alunos mostraram que leram os textos e tiveram bons posicionamentos sobre a temática, de forma mais unânime frisaram alguns aspectos, como a pressão por resultados quantitativos na escola e na sociedade, a necessidade de mais autonomia pensante para superar problemas de extremismo ideológico na política brasileira, na religião e outras áreas.

Na quarta aula, foi direcionada a leitura dos textos 'Tremores, escritos sobre experiência' do pensador Jorge Larrosa e o texto 'Experiência', segundo capítulo da obra 'Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação' de Benjamin. Assim como

na terceira aula foi dividido dois grupos para exporem as ideias do texto, sobre isso, se destacou no debate de ideias questões como: o tempo para viver mais, perceber a realidade e viver os momentos; o problema da cultura informacional e o falso sentido de conhecimento na atualidade; citaram questões, como: as redes de comunicação e tecnologia que consomem o tempo para viver, causando pobreza de experiência.

Na quinta aula foi indicado assistir, antecipadamente, o filme 'Sociedade dos poetas mortos', a maioria assistiu, aconteceram boas análises e referências à realidade vivida pelos alunos. Alguns citaram situações, como: os pais que exigem muito para seguirem determinadas profissões que eles não têm certeza de realização pessoal; sobre o próprio fato de inspiração particular, de fazer poesia, filosofar, que não são valorizadas. Depois de algumas colocações minhas, falaram também da educação que, em muitas ações, serve ao sistema mercadológico. Assim, o pouco tempo para pensar e crescer intelectualmente gera uma cultura desprovida de senso crítico.

Na sexta aula, foi colocada algumas músicas da atualidade para serem ouvidas nas aulas, como músicas funks, sertanejos universitários, fazendo análises das letras e conjunto musical. Depois, foi realizada a mesma análise com canções da MPB e concertos com música clássica. Sobre essas experiências suscitaram algumas questões curiosas, como empolgação com as canções atuais. Os alunos se sentem mais situados com a MPB, pois alguns demonstraram gostar, mas pouca empolgação da maioria. Em se tratando de músicas clássicas, houve muitas indicações de sentimento de medo, de sono, de perturbação interior, sem causar muita animação da parte dos alunos. Depois de fazer algumas considerações sobre o conteúdo das músicas e sobre a indústria cultural, os alunos começaram a entender melhor, muitos perceberam a poesia existente nas canções da MPB. Já nas clássicas não mostraram opinião formada. Destarte, analiso esse fato como aquilo que Adorno fala sobre não estarem com ouvidos acostumados às boas músicas, mas sim às que são populares.

Na sétima aula, seguiu-se o direcionamento da proposta de intervenção, o tema foi sobre preconceito de gênero e racismo, com ênfase em questões sobre contos, luta feminista e igualdade social. Nessa aula, os discentes tiveram dificuldades em seguir os seguimentos argumentativos e chegar ao consenso de entendimento. Contudo, percebeu-se bom desenvolvimento crítico, capacidade de se punccionar na temática por parte de alguns alunos, também houve boas

argumentações. Todavia, a forma dogmática de se situar nos temas é muito forte, havia mais interesse em estar com a razão a buscar entendimento pela racionalidade. Com alguns direcionamentos, houve um debate bem fundamentado, considerando o nível dos alunos, esse trabalho foi importante para suscitar a necessidade de ações que trabalhem a imparcialidade e necessidade de uma compreensão do outro e pensamento universal.

A aula conclusiva consistiu numa prática de partilha bem aberta às opiniões, na qual a maioria dos alunos demonstraram grande interesse nessa perspectiva habermasiana como filosofia que atinge a formalidade e a práxis social. As opiniões gerais manifestaram boa compreensão da ação comunicativa, da importância de pensar o espaço escolar e a vida social. Por fim, foi passado o questionário final com o intuito de recolher alguns dados mais sistemáticos, que corroborem com análises mais pontuais sobre este projeto de intervenção.

De forma geral, a dificuldade de boas análises se deve ao modelo de aulas remotas, que dificulta a comunicação, internet falhando ou caindo. Também, sentiu-se a falta de perceber melhor as expressões individuais dos alunos, pela falta do momento presencial, impossibilitado pela pandemia. O modelo adotado pela rede estadual de educação de Alagoas não ajudava na organização de aulas para melhor intervenção do projeto proposto, necessitando de algumas adaptações para sua realização.

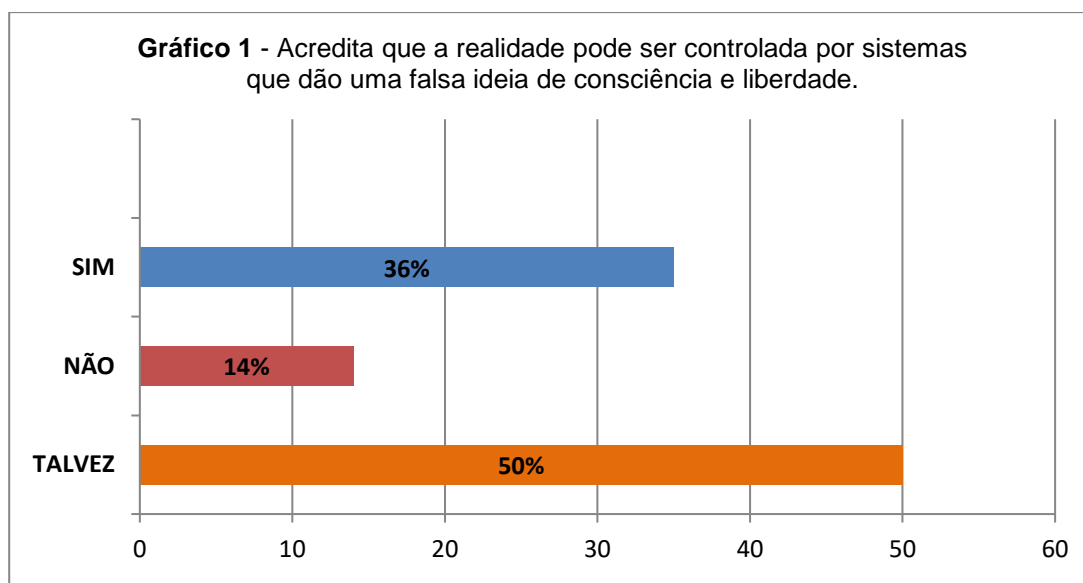
4.2.1 Análise da experiência e dados da pesquisa

A princípio, como foi relatado acima, foi realizado um questionário de entrevista sobre a opinião dos alunos sobre a relação deles com o ensino de filosofia. Essa iniciativa tinha a finalidade de colher dados para fazer uma comparação com o questionário no final da intervenção. A intenção não é oferecer dados concretos, e sim apenas algumas análises sobre a forma de ver dos alunos.

Na pesquisa inicial saliento alguns dados interessantes, como por exemplo: 83% dos Alunos manifestaram que se identificam com alguma teoria filosófica, quando perguntados onde tiveram contato com essa teoria, 66% afirmaram ter contato com ela na escola, mostrando assim a importância do ensino de filosofia na sala de aula para construção da aprendizagem. Ademais, corroborando com isso, 83% dos entrevistados disseram que o contato com a filosofia na escola os fez ver

coisas da realidade vivida, que antes não conseguiam enxergar. Por isso, o ensino de filosofia na escola é um meio importantíssimo para o desenvolvimento intelectual e crítico dos aprendizes.

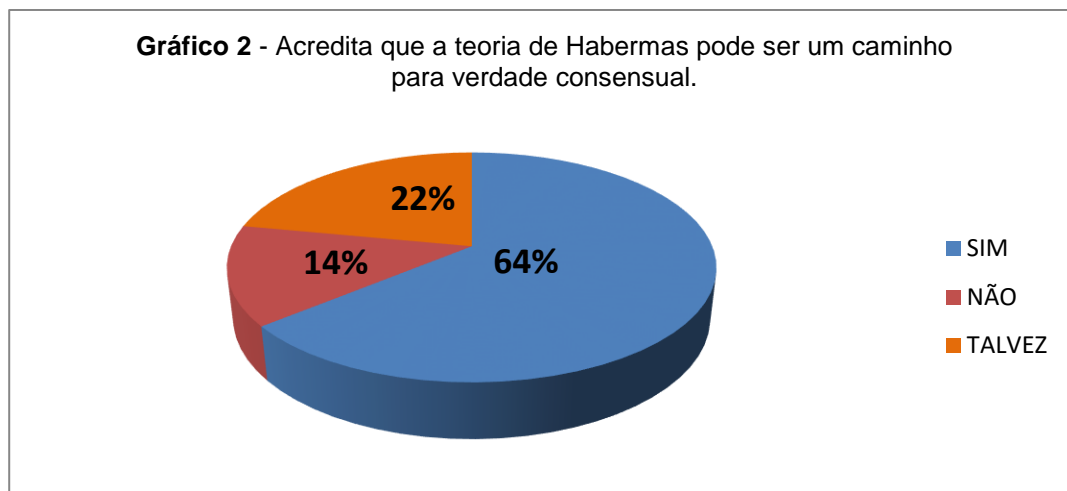
Na entrevista inicial, quando perguntados se a realidade em que eles vivem (concepção de mundo) pode ser controlada por sistemas que dão uma falsa ideia de liberdade e consciência, 61% disseram que Sim, e 39% responderam que Não. Fazendo a mesma pergunta na entrevista final, 36% responderam que Sim, 14% disseram que não, já 50% apontaram Talvez, como pode ser visto na tabela a baixo. Essa diferença se deve ao fato de na segunda pesquisa ser acrescentada a opção Talvez, uma vez que nas aulas percebi que a maioria dos alunos não demonstrava ter tanta convicção sobre a opção Sim. Mas é interessante que no questionário final houve grande concentração na opção Talvez, que deixa em aberta a possibilidade, havendo uma diminuição na opção Não, demonstrando alguma diferença depois das aulas da intervenção.



Fonte: Elaboração própria.

No primeiro questionário, quando perguntados se acreditavam em alguma crença ou ideia de verdade superior sobre a existência, 83% afirmaram que Sim, enquanto 17 disseram que Não. Já quando interrogados sobre a possibilidade da razão humana chegar a uma verdade absoluta para a realidade ficaram divididos, 50% optaram por Sim, e 50% apontaram que Não. Por outro lado, na entrevista final, 64% dos entrevistados afirmaram que acredita que a teoria de Habermas pode ser

um caminho para verdade consensual, enquanto 14% escolheram Não, e 22% manifestaram Talvez, como pode ser visto na tabela abaixo. Isso demonstra que o contato com o pensamento habermasiano despertou alguma segurança sobre a questão do conhecimento verdadeiro na realidade atual.



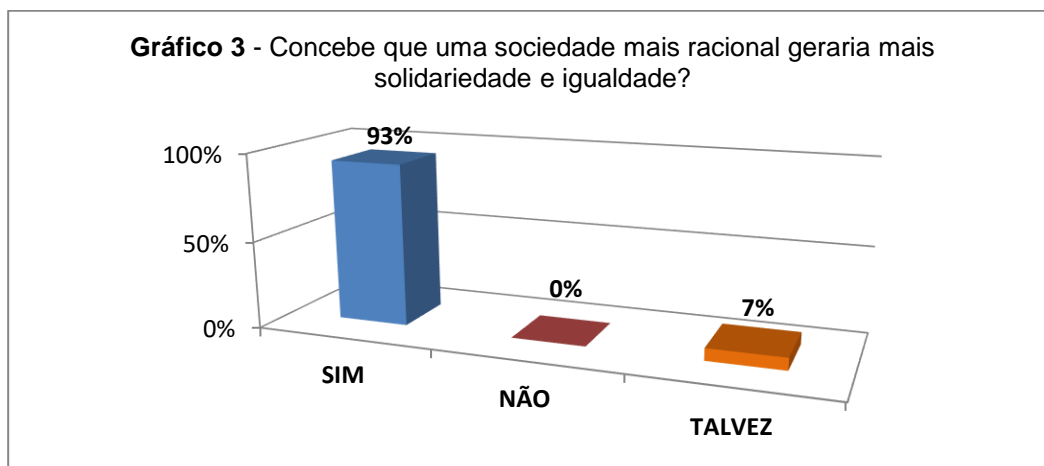
Fonte: Elaboração própria.

Quando interrogados sobre a questão da sociedade ser alienada à realidade que vive, principalmente sobre as questões sociais, no questionário inicial, 83% responderam que Sim, enquanto 17% disseram Não. Já no questionário final, ao ser feita a mesma pergunta, 57% afirmaram Sim, 14% disseram que Não, e 29% ficaram no Talvez. Outra vez a grande diferença está no acréscimo da opção Talvez na segunda entrevista. Mas, de forma geral, pode perceber que os alunos já têm essa possibilidade de alienação social em sua consciência crítica.

No questionário inicial, na parte de perguntas abertas, ao serem perguntados sobre os motivos que levam a uma sociedade alienada, houve variadas respostas; Como: a mídia, a falta de informação, a cultura consumista e individual. Destacou resposta de um dos alunos:

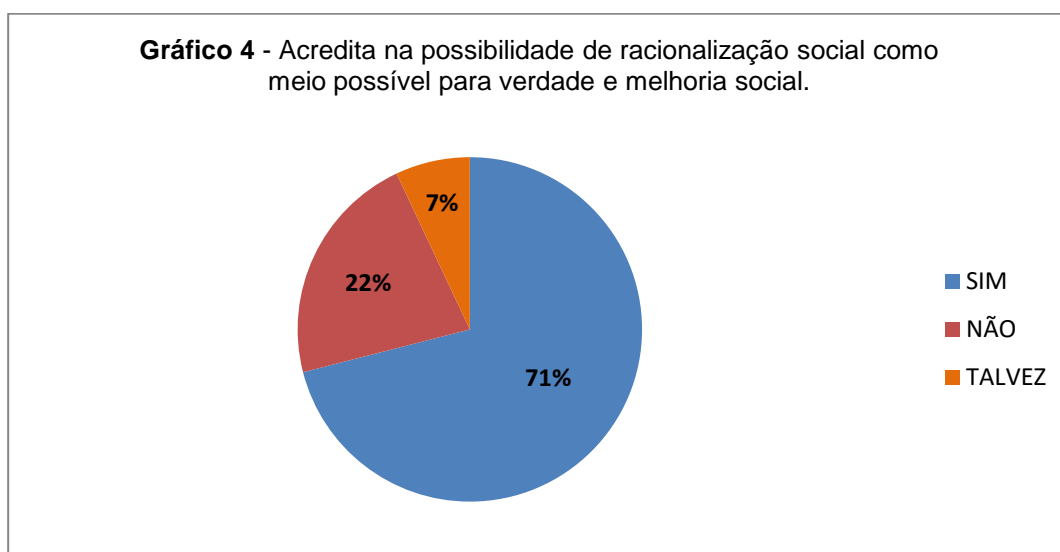
Dado o meu limitado conhecimento de mundo vejo principalmente dois tipos de indivíduos que condicionam o alienamento: os que tem a mente demasiado ocupada com o anseio de se sustentar e/ou à família, e dessa forma não conseguem parar para refletir a influência de questões e instituições sociais e econômicas na sua rotina; e aqueles que estão embriagados na liberdade (principalmente digital) de expressões fúteis e usando um dia atrás do outro atrás de reclamar e proferir futilidades e emoções desmedidas, ao passo que ignora a realidade além da que quer ver (ALUNO 4).

Neste seguimento, na segunda entrevista, quando perguntados se uma sociedade mais racional geraria mais solidariedade e igualdade social, 93% manifestou que Sim, 7% Talvez, e nenhum escolheu a opção Não.



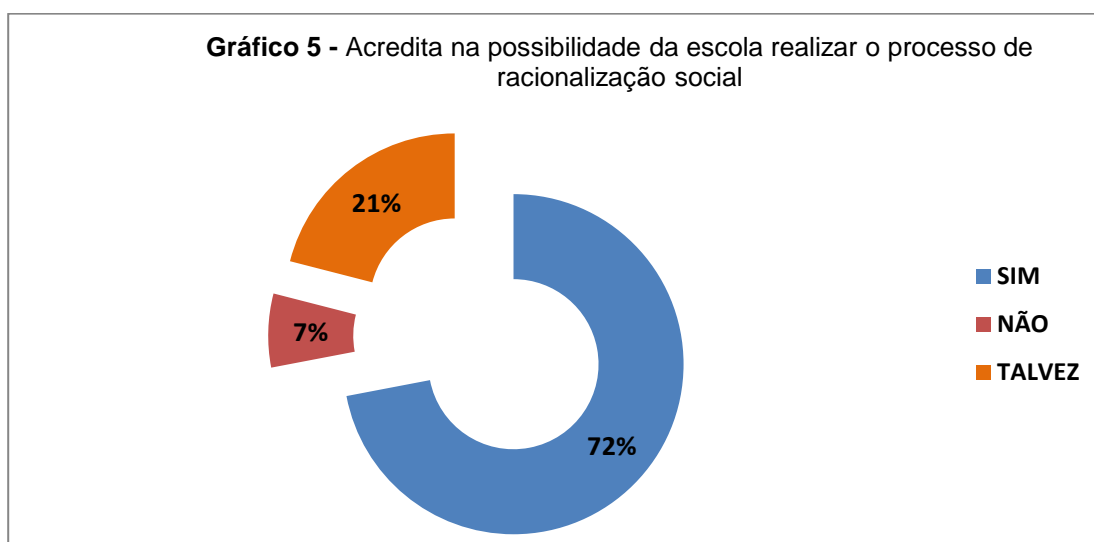
Fonte: Elaboração própria.

Em pergunta semelhante, quando foram interrogados sobre a possibilidade de racionalização da sociedade como meio de chegar à verdade e melhoria social, 71% responderam que Sim, 22% optaram por Não e 7% ficaram no Talvez. De forma geral percebe-se que os alunos demonstraram esperança em uma teoria filosófica que seja efusiva na práxis social, a qual realize mais igualdade e autenticidade na vida humana.



Fonte: Elaboração própria.

Essa esperança pode ser vista no questionário final quando interrogados sobre a importância da ética de Habermas para uma sociedade melhor e resolução dos conflitos, 93% dos alunos responderam que Sim, enquanto 7% ficaram no Talvez, e ninguém escolheu a opção Não. Quando foram perguntados sobre a possibilidade da escola ser capaz de realizar o processo de racionalização da sociedade buscando uma realidade melhor, 72% afirmaram que Sim, 21% apontaram que Talvez, e 7% disseram que Não, como pode ser visto no gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração própria.

Essas posições dos alunos visto nos dados não são simples opiniões, nem uma visão profunda e exata da realidade, e sim um apontamento de que os discentes podem desenvolver uma consciência crítica sobre questões sociais, que o ensino de filosofia pode ser mais presente na formação do aparato cultural e intelectual dos alunos, possibilitando maior desenvolvimento da razão no mundo vivido. Por último, foi interrogado sobre qual a questão que achou mais interessante nas aulas, houve variadas respostas, como pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela 1: Fala dos alunos na entrevista sobre o que achou mais interessante nas aulas do projeto de intervenção.

Aluno 1	A forma de agir pela razão.
Aluno 2	Citou uma passagem de um texto
Aluno 3	Sobre uma sociedade melhor, mais justa!
Aluno 4	Sobre as diferentes formas de pensar que podem ajudar a chegar em uma resolução, sobre vários problemas na sociedade

Aluno 5	A parte de realizar um processo racionalista.
Aluno 6	Sobre como a realidade do dia a dia envolve questões sociais, que geram um processo de racionalização e conscientização da sociedade
Aluno 7	Citou uma passagem do texto
Aluno 8	Eu acredito pode ter um mundo mais racional e consciente se toda sociedade colabora para viver uma experiência melhor
Aluno 9	Não respondeu.
Aluno 10	A questão da racionalidade que dá através da linguagem/fala que possibilitará a validade dos discursos, conseguinte no entendimento mútuo, donde a linguagem é indubitável para a interação entre sujeito e sociedade, de modo que contribui-se em entendimentos, perspectivas diferentes, ideais, compartilhamento de ideias e etc.
Aluno 11	Não respondeu
Aluno 12	Todos contribuíram
Aluno 13	Sobre em ter uma sociedade racional e consciente tornaria um mundo melhor.
Aluno 14	Achei mais interessante as questões que falam sobre solidariedade que superar os conflitos sociais que poder ajudar na sociedade

Fonte: Elaboração própria.

A racionalidade comunicativa no âmbito escolar, na minha experiência com essa intervenção, mostra-se como um caminho promissor para maior desenvolvimento de uma educação mais esclarecida, mesmo sendo uma perspectiva mais diplomática, na visão de alguns, em relação à diversidade de concepções e extremismos ideológicos, essa filosofia se mostra apropriada para conduzir o caminho para o diálogo e para recuperar um padrão elevado de racionalidade, formando um agir comunicativo que conduza o entendimento no mundo da vida.

Essa proposta no ensino médio não pode esperar um nível altíssimo de retórico e argumentações, assim como grande esclarecimento, mas sim um espaço para plantar algumas sementes que despertem o entendimento, o conhecimento crítico e a necessidade de racionalização do mundo da vida. Seria um período apropriado para formar alunos mais conscientes da realidade e com interesse intelectual maior, o que seria importante para maior crescimento na universidade.

Outra contribuição para maior desenvolvimento educativo pela ação comunicativa é o acesso à cultura artística, acontecendo maior leitura de escritos literários que retratam a dimensão da vida humana, como também: músicas, teatro, pinturas e esculturas. Tudo isso provoca maior compreensão mimética da arte, causando maior abertura para o entendimento da realidade humana, percebendo a pluralidade de formas de vida e a necessidade de consenso e entendimento em busca de valores universais.

Os alunos precisam se perceber no mundo da vida, esse despertar consciente é uma dimensão essencial de encantamento com a existência, despertando a curiosidade por se compreender dentro do mistério da existencialidade. Isso é um caminho importante para perceber a colonização do mundo vivido, pensar formas de superação da dominação sistêmica, colocando a filosofia em caminho da racionalidade humana e esclarecimento. Ela é a guardiã da razão como ponto de pensamento e entendimento entre os sujeitos, uma vez que temos fé diferente, opções políticas diferentes, origens diferentes, língua e cultura diferente. Mas, podemos ser unidos por algo que temos igualmente, a racionalidade, a capacidade de pensar e interagir em busca de entendimento mútuo.

A partir da racionalidade comunicativa, é possível desenvolver uma nova dimensão da vida escolar, ou seja, os professores de filosofia precisam estar atentos a todas as formas de colonização que regem os projetos escolares, sendo um crítico constante, juntamente com os alunos, para perceber quais os verdadeiros interesses das políticas educacionais implantadas. Por isso, é interessante que esta proposta de intervenção seja trabalhada desde o a primeira série do Ensino Médio, de forma que os alunos tenham mais possibilidades de senso crítico, durante esse nível da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a racionalidade comunicativa como ação pedagógica é um desafio tanto quanto teoria, uma vez que Habermas pensa em questões universais da filosofia sem fazer um tratamento direto à educação, como pela dificuldade da cultura atual de estar voltada para um ensino prático e instrumental, havendo pouco desenvolvimento da crítica racional e crescimento cultural/intelectual. Por isso, este trabalho tocou em questões fundamentais da estrutura da teoria habermasiana, apresentando os encaminhamentos para uma ação pedagógica alicerçada na ação comunicativa.

Salienta-se aqui a importância de entender como chegamos à situação do pensamento filosófico atual, do qual surgiu uma tendência do conhecimento baseado na linguagem, que foi a base da filosofia de Habermas, criando novos encaminhamentos teóricos. Também, pensando em novas realidades do conhecimento e experiência humana, que tentam resolver os problemas da unidade da ciência e consolidar o pensamento filosófico, como guardião do saber e da racionalidade da epistemologia.

A modernidade chegou ao dilema de uma racionalidade pura e individualista, provocando crises na moral e conseqüentemente na formação humana. Inclusive, projetando uma cultura de desumanização que desembocou na falta de credibilidade da razão humana em chegar a uma verdade, relativizando o saber e fechando as portas para teorias, que buscam pensar um ponto de entendimento e esclarecimento humano a partir do pensamento.

Por essa questão, Habermas entende que a saída é recuperar o projeto de modernidade pensado por Kant, recolocar o pensamento filosófico como meio de pensar a racionalidade da ciência, denunciando as falsas afirmações de uma cultura de razão instrumental, que desloca o ser humano para o espaço da irracionalidade e de uma cultura acrítica em relação aos acontecimentos do mundo vivido. Para pensar uma razão pós-metafísica é imprescindível o caminho do agir comunicativo como meio de dirigir as relações de produção do saber, o elo agora é intersubjetivo não mais subjetivo, assim, o método trilha pelo entendimento entre os sujeitos pensantes.

O ensino de filosofia na realidade educacional brasileira envolve muitas problemáticas, passa pelo descrédito das ciências humanas diante da utilidade prática na realidade da cultura mercadológica. Dessa forma, sofre com a pouca valorização dentro do currículo escolar, assim como o peso avaliativo na escola e nos sistemas de

avaliação Nacional, levando os alunos a demonstrarem pouco interesse. Mas, a partir dessa realidade conjuntural, pode-se seguir a lição do Apóstolo, 'é na fraqueza que reside a sua força', ou seja, é na desvalorização que podemos manifestar a importância do ensino de filosofia no despertar da intelectualidade dos alunos e em seu crescimento no conhecimento e humanização.

Na formação do indivíduo atual não tem mais sentido um ensino vertical, de cima para baixo, e sim um horizontal, uma construção conjunta de professores, alunos e vida social. O ensino tradicional, que ainda tem força dentro da cultura formativa, era cabível em uma sociedade de estruturas fixas e sólidas como diz Bauman. Mas, considerando a cultura fluida do contexto hodierno, é preciso pensar uma educação que tenha capacidade de se reinventar a cada mudança social, e isso só é possível se já estiver em movimento nas escolas, práticas dialógicas de construção do saber.

Uma pedagogia do entendimento intersubjetivo permite maior interação de conhecimento entre os alunos, fomentando uma perspectiva de razão em aberto, carentes de fundamentos racionais e comunicativos. Isso é importante para formação de uma nova cultura no Brasil. Hoje, passamos por uma crise política; diante de uma sociedade com tanto acesso à informação, a massa popular mostra-se facilmente manipulada, clamando por 'ídolos' salvadores da pátria, enquanto o que necessitaria era apenas de pessoas que governassem.

O extremismo político e ideológico, visto no cenário brasileiro, manifesta que a educação vigente formou pessoas interessadas em informação e em seguir determinadas teorias com sentido de verdades dogmáticas. Mas, o resultado é a incapacidade de se retirar e pensar de fora, de ser imparcial nas decisões públicas. Nós temos alunos que acreditam que é melhor um determinado político por ser menos ladrão que outro, mas não por ser íntegro e ter verdadeiras propostas para sociedade.

Essa situação política é uma manifestação clara da necessidade de uma nova educação que possa formar indivíduos ávidos na capacidade de pensar e perceber as estruturas sociais. Surge, então, a necessidade de pessoas que se sintam mais ativas que passivas, que saibam a força do coletivo na construção de um mundo vivido mais organizado e humano. A razão comunicativa no espaço escolar repensa as estruturas formativas no sentido de uma razão intersubjetiva, superando a visão do professor como detentor do saber e como aquele deve explicar o conteúdo, em Habermas seria

uma construção conjunta de interação de aprendizagem, o saber deve ser desvendado e não passado em fórmulas feitas aquilo que foi descoberto.

Um passo importante desse projeto é ação didática mais mimética, os alunos precisam ser enriquecidos pela arte enquanto projeção da complexidade do ser humano. São as imagens cognitivas, provocadas pela abertura ao belo, que desenha uma compreensão da humanidade em sua dinâmica construtiva, na percepção da multiplicidade de visões e modos de viver dentro de uma unidade do modo de ser.

Essa perspectiva atende a necessidade de muitos jovens que buscam a compreensão de si dentro de uma realidade em constante mudança, o nível de ansiedade e depressão é grande. A filosofia precisa estar presente na forma de ver dos indivíduos, robustecendo seu aparato de experiência humana, gerando pessoas mais preparadas para os desafios da existência.

A formação na perspectiva do agir comunicativo não deve ser entendida como colocar o aluno numa forma, mas em educar para atitude diante da existência. Isso significa criar um espaço de interação humana que gere pessoas sensíveis e abertas ao saber como mistério a ser desvendado pela abertura de diálogo. Dessarte, os problemas éticos universais poderão ser resolvidos e os conflitos causados pelo não reconhecimento do outro, da alteridade, poderão ser solucionados. A pedagogia do agir comunicativo possibilita essa abertura da ação moral carregada de uma fundamentação argumentativa que infere na ação, coerente com a forma de entendimento entre os sujeitos.

Portanto, essa pesquisa possibilitou boas análises e direcionamentos sobre a aplicação de uma pedagogia do agir comunicativo. Vivenciou a realidade da escola brasileira e a capacidade do professor de filosofia está sempre atento à racionalidade do ensino escolar. Assim também, ter um direcionamento de experimento didático com a teoria da racionalidade comunicativa, buscando fomentar a ideia da importância da emancipação humana na transformação do mundo vivido, e na estruturação de uma realidade mais humana e racionalizada.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.
- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo-Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ARAGÃO, L. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.
- ARROYO, M.G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 376p
- BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164p. (Coleção pensadores e educação)
- BENJAMIN, W. **Experiência e Pobreza**. In: Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. 213p
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3 Ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2001. 112p
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad.: Carmen C. V., Gaetano M., João Ferreira., Luís Guerreiro P., Renzo D. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1986. 674p
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. 277p
- DALBOSCO, C. A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 128p. (Coleção pensadores e educação)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 166p (Coleção Leitura)
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Costa, S. 2ª Ed., Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 340p
- GOMES, R. L. **Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica**. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel - Pelotas [33]: maio/agosto, 2009. p. 231-250
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Trad.: Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&M, 1987.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236p.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 136p.

HABERMAS. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 92p

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos). 547p.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2004. 167p.

HABERMAS, J. **Conversation about God and the World**. Time of transitions. Cambridge: Polity Press, 2006. p. 150-151.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2ª Ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 88p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2012a. 727p.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. 827p.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Trad. Luiz Repa. 1 Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014. 525p.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 Ed. ver. São Paulo: Centauro, 2005. 93p.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 3.ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

KANT, I. **Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. P. 63-71.

KOHAN, W. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Trad. Hélia Freitas. 1ª ed.; 1ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). 143p.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed., 3 Reimp., - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 175p.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático I**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2 Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003. p. 510.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. 240p

LIMA VAZ, H. **Antropologia filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992. 273p.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 183p (Coleção magistério 2º grau)

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 232p.

MATOS, J. **Filosofando sobre o ensino de filosofia**. O que nos faz pensar nº36, março, 2015. p. 367-382

MENEZES, A. A. **Jürgen Habermas: com Frankfurt e além de Frankfurt**. 2ª Ed., Goiânia-GO: Editora Phillos, 2019. 105p.

MÜHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999. 285p.

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

OLÉA, F. **Verdade em Habermas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. 190p.

OLIVEIRA, M. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. 194p. (Coleção filosofia – Nº 28)

PÖGGELER, O. **A via do pensamento de Martin Heidegger**. Trad. Jorge Telles de Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 418p.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 138p.

PRESTES, N. H. **Estetização do mundo da vida e sensibilização moral**. Revista Educação e Realidade, 30(2): jul/dez 2005. p. 35-47

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: FRANÇA, V.; HOHFELDT, A.; MARTINO, L.(org.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, Vozes, 2001. p.131-150.

RÜDIGER, F. **Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt**. 3ª Ed., Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. 228p.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008. 137p

SELIGMANN, M. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010. 144p (Contemporânea: filosofia, literatura e artes)

STEIN, E. **Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 193p. (Coleção filosofia – 180).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. 325p

TEIXEIRA, L.; RAMOS, N. **Sobre o ethos na educação: dialogando com Kohlberg, Habermas e Boaventura de Sousa Santos**. revista portuguesa de pedagogia - ANO 45-1, 2011. p.143-163.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000. 328p.

VENTURI, G. **O universalismo ético: Kohlberg e Habermas**. Revista Lua Nova, N° 36, 1995. p. 67-84.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro, Difel, 2002. 742P

ANEXO A - QUESTIONÁRIO INICIAL - MESTRADO FILOSOFIA**Responda as questões abaixo com SIM ou NÃO:**

1) Você já teve contato com alguma ideia filosófica, na escola, que fez você vê questões da existência e sociedade que antes você não enxergava?

SIM

NÃO

2) Você se identifica com alguma ideia filosófica?

SIM

NÃO

3) Você teve contato com essa filosofia que se identifica nas aulas da escola?

SIM

OUTRA

4) Você já pensou que a realidade que você vive (concepção de mundo) pode ser uma controlado por sistemas que dão uma falsa ideia de liberdade e consciência?

SIM

NÃO

5) Você concebe ou acredita que a realidade que você vive (concepção de mundo) pode ser controlada por sistemas que dão uma falsa ideia de liberdade e consciência?

SIM

NÃO

6) Você segue mais as ideias de filosofia explicam tudo da existência e apontam saídas certas para os problemas ou segue mais filosofias que questionam a realidade sem dar uma solução a tudo e sem certezas?

QUE EXPLICAM

QUE QUESTIONAM

7) Você acredita em alguma crença ou ideia de verdade superior sobre a existência?

SIM

NÃO

8) Você acredita que é impossível chegar a uma verdade absoluta para existência?

SIM

NÃO

9) Você acha que a filosofia pode oferecer algum método para chegar a uma verdade consensual que seja baseada na razão e na argumentação?

SIM

NÃO

10) Você acredita que a sociedade é alienada à realidade que vive, principalmente às questões sociais?

SIM

NÃO

Questões Abertas, seja direto nas respostas:

11) Qual o motivo que você acha que a sociedade se torna mais alienada?

12) Você acha que o poder social é bom ou ruim para sociedade?

13) Na sua visão o poder na sociedade, realizado pelas instituições e autoridades, servem para garantir a ordem social ou para dominação dos mais fracos e diminuição da liberdade individual?

14) Você acredita que um mundo mais racional e consciente dos processos sociais faria uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária superando os conflitos sociais?

15) Você acredita que a escola é capaz de realizar um processo de racionalização da sociedade onde todos se respeitem e busquem uma verdade através da razão de forma que melhore a vida social?

ANEXO B - QUESTIONÁRIO FINAL - MESTRADO FILOSOFIA

1. Você acha importante a filosofia da racionalidade comunicativa de Habermas para um mundo melhor?

SIM

NÃO

TALVEZ

2. você se identifica com a filosofia de habermas e sua proposta para a vida humana ou prefere outras ideias filosóficas?

SIM

NÃO

TALVEZ

3. Você concebe ou acredita que a realidade que você vive (concepção de mundo) pode ser controlada por sistemas que dão uma falsa ideia de liberdade e consciência?

SIM

NÃO

TALVEZ

4. Você acha que a filosofia DE HABERMAS pode SER UM CAMINHO PARA verdade consensual que seja baseada na razão e na argumentação?

SIM

NÃO

TALVEZ

5. Você acredita que a sociedade é alienada sobre a realidade que vive, principalmente nas questões sociais?

SIM

NÃO

TALVEZ

6. Você acha que o pensamento ético de Habermas é importante para formar uma sociedade mais consciente e com maior capacidade para resolver problemas?

SIM

NÃO

TALVEZ

7. Você acredita que um mundo mais racional e consciente dos processos sociais faria uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária superando os conflitos sociais?

SIM

NÃO

TALVEZ

8. A partir das aulas Você acredita que a escola é capaz de realizar um processo de racionalização da sociedade onde todos se respeitem e busquem uma verdade através da razão de forma que melhore a vida social?

SIM

NÃO

TALVEZ

9. Fale sobre qual questão que você achou mais interessantes nessas aulas, o que mais contribuiu para seu crescimento intelectual.