

HABERMAS E O ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES¹

HABERMAS AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY: LIMITS AND POSSIBILITIES

Discente: Fernando Eduardo Vieira De Arruda²

Orientador: Prof. Dr. Tárik de Athayde Prata.³

Coorientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães.⁴

Resumo: A filosofia de Habermas (1929-) continua sendo muito impactante no nosso século em virtude da sua vasta produção bibliográfica e, sobretudo, pela criação de sua própria teoria crítica da sociedade, articulada ao seu conceito de razão comunicativa. Essa teoria concebe o nascimento das sociedades modernas a partir do processo de racionalização do mundo da vida, o que resulta no surgimento da esfera sistêmica. Assim, estabelecendo as categorias de mundo da vida e sistema como sendo centrais na sua teoria crítica. No contexto das sociedades modernas, reconhecemos a escola como um dos seus componentes mais importantes, sendo ela a instituição responsável pela educação formal. Nela insere-se o ensino de filosofia, o tema central da nossa reflexão. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de filosofia a partir dos conceitos habermasianos de mundo da vida, sistema, razão comunicativa e cognitivo-instrumental, com a finalidade de estabelecer os limites e as possibilidades dessa relação. Por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, a metodologia adotada será a análise e compreensão dos seguintes textos: *O que é a Pragmática universal?* (2002, Habermas), *Teoria da Ação Comunicativa* Vol.1 (2022a, Habermas) e Vol.2 (2022b, Habermas), *Pensamento Pós-metafísico* (1990, Habermas), *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009, Cerletti), *Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (2012, Patrícia Velasco), *Educação e Racionalidade* (1996, Prestes).

Palavras chaves: Filosofia, Ensino de Filosofia, Habermas, Mundo da vida, Razão comunicativa.

Abstract: The philosophy of Habermas (1929-) remains highly impactful in our century due to his extensive bibliographic production and, above all, for the creation of his own critical theory of society, articulated through his concept of communicative reason. This theory conceives the emergence of modern societies from the process of rationalization of the lifeworld, which results in the rise of the systemic sphere. Thus, it establishes the categories of lifeworld and system as central to his critical theory. In the context of modern societies, we recognize the school as one of its most important components, being the institution responsible for formal education. Within it lies the teaching of philosophy, the central theme of our reflection. In this sense, this work aims to reflect on the teaching of philosophy based on the Habermasian concepts of lifeworld, system, communicative reason, and cognitive-instrumental reason, with the purpose of establishing the limits and possibilities of this relationship. As this is a theoretical and bibliographical research, the adopted methodology will be the analysis and comprehension of the following texts: *What is Universal Pragmatics?* (2002, Habermas), *The Theory of Communicative Action* Vol.1 (2022a, Habermas) and Vol.2 (2022b, Habermas), *Postmetaphysical Thinking* (1990, Habermas), *Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (2012, Patrícia Velasco), *Educação e Racionalidade* (1996, Prestes).

Keywords: Philosophy, Philosophy Teaching, Habermas, Lifeworld, Communicative Reason.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de 2025 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Gabriela Da Nobrega Carreiro; Prof. Dr. Suzano De Aquino Guimaraes e Prof. Dr. Tarik De Athayde Prata, na seguinte data: 12 de dezembro de 2025.

² Graduando em Filosofia na UFPE

³ Professora do Curso de Filosofia da UFPE.

⁴ Professora do Curso de Filosofia da UFPE.

1 INTRODUÇÃO

O filósofo alemão Jurgen Habermas, nascido em 18 de junho de 1929, foi aluno e assistente de Theodor Adorno (1903-1969), maior figura, ao lado de Max Horkheimer (1895-1973), da primeira geração da teoria crítica, herdeiro e o maior expoente da segunda geração da escola de Frankfurt. Sua obra é de uma vastidão assustadora, ele investigou os mais diferentes temas, sem se limitar a um determinado campo disciplinar. E isso se verifica na divisão que se pode fazer da sua obra “[...] o primeiro Habermas dos anos 1960 e 70, que teria desempenhado um papel particularmente meritório na sociologia alemã, e o Habermas tardio dos anos de 1980 e 90, que aparentemente se teria retirado definitivamente para o reduto da filosofia.” (Pizani, 2009, p.7). E seu fôlego se mantém até os dias atuais mesmo aos seus 96 anos.

Habermas é reconhecidamente um dos maiores filósofos do século XX e XXI, e sua influência é notória nos mais diversos eixos temáticos da filosofia, seja na Filosofia da Ciência, Filosofia da Linguagem, Epistemologia, Hermenêutica, Ética etc. Em meio a tamanha diversidade, poucos foram os temas que não foram investigados por Habermas. Em específico, gostaríamos de destacar o do Ensino de filosofia. Mas isso não surpreende, pois:

A temática do ensino de filosofia foi usualmente tratada como uma questão educacional e, como tal, pesquisada por pedagogos e filósofos da educação. Pode-se afirmar que somente a partir da última década o ensino de filosofia passou propriamente a figurar como problema de pesquisa filosófica. (Velasco, 2012, p. 28).

Após o grande esforço de vários filósofos e filósofas, o ensino de filosofia finalmente foi reconhecido como um problema filosófico. O ensino de filosofia deixou de ser tratado como uma simples atividade pedagógica de transmissão de determinados conteúdos. Essa constatação se segue nas questões que mediam o ensinar filosofia. Isto é, sempre nos deparamos com questões filosóficas incontornáveis ao se ensinar filosofia, como: “O que é filosofia?”, “Filosofia ou filosofias?”, “É possível ensinar filosofia?”. Reside na prática de todo professor de filosofia a necessidade de uma reflexão pontual quanto a essas questões (fundamentalmente filosóficas) antes mesmo de pisar na sala de aula. Em outras palavras, o ensinar filosofia sempre está mediado por uma pré-compreensão quanto

a tais questões. E a depender do que se entende por filosofia “[...] diferentes serão os significados e as direções do ensino de filosofia. Qualquer que seja a identidade da filosofia, a determinação do que se ensina e de como se o faz [...] não pode ser realizada exclusivamente a partir do campo da didática. (Velasco,2012, p.31)”. Portanto, sendo possível afirmar que o ensino de filosofia é um problema filosófico.

Tendo isso em vista, perguntamos: Seria possível pensar o ensino de filosofia a partir de Habermas?

Com a finalidade de responder tal questionamento, nossa pesquisa aparece com o objetivo de pensar o ensino de filosofia a partir dos conceitos habermasianos de mundo da vida, sistema, razão comunicativa e cognitivo-instrumental. Com a finalidade de refletir sobre os limites e as possibilidades dessa relação. A fundamentação teórica desta pesquisa se encontra bem delimitada nas seguintes obras principais: *O que é a Pragmática universal?* (2002, Habermas), *Teoria da Ação Comunicativa* Vol.1 (2022a, Habermas) e Vol.2 (2022b, Habermas), *Pensamento Pós-metafísico* (1990, Habermas), *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009, Cerletti), *Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* (2012, Patrícia Velasco), *Educação e Racionalidade* (1996, Prestes).

Por se tratar de uma pesquisa teórica e bibliográfica, a metodologia adotada será a análise e compreensão dos textos indicados acima. Já que é a partir da análise que nos guiaremos pelas veredas das obras e nos permitirá uma melhor visão da ambientação que estamos estruturando, ou para melhor entender, identificar os principais conceitos que servirão ao propósito da pesquisa. Assim, com essa fundamentação e metodologia esperamos apresentar os pontos que permitem uma compreensão no que se refere aos limites e possibilidades da relação entre o ensino de filosofia e o pensamento de Habermas.

2 RAZÃO COMUNICATIVA E COGNITIVO-STRUMENTAL

Como já dito, Habermas foi aluno e assistente de Adorno e seguiu os passos do seu mestre até atingir sua maturidade intelectual. Em outras palavras, a estreita relação intelectual com seu mestre se esvaiu na medida em que Habermas passou a discordar da leitura de Adorno e Horkheimer quanto à modernidade e o diagnóstico quanto às sociedades burguesas.

Pois Adorno, na sua teoria de uma “dialética negativa”, parece tomar uma atitude fundamentalmente pessimista que via na realidade presente um mundo irreparavelmente corrompido pela visão e pelo modo de vida capitalistas e que quase não deixava esperança para uma possível emancipação humana. (Pinzani, 2009, p.59).

Esse diagnóstico negativo é intensificado quando levamos em consideração a denúncia realizada por Adorno e Horkheimer aos desdobramentos da racionalidade iluminista. Isso se verifica na obra *Dialética do Esclarecimento* em que os principais representantes da primeira geração da escola de Frankfurt buscaram “mostrar como o Esclarecimento, entendido como filosofia da razão, tinha-se transformado no seu contrário, isto é, em irracionalidade e autodestruição.” (Pinzani, 2009, p.17). Neste sentido, compreendendo que todas as tentativas de pensar uma emancipação por meio dos pressupostos da racionalidade iluminista estariam fadadas a mera adaptação às contradições da realidade e a repetição da lógica de dominação.

Com esse diagnóstico, não só a emancipação passa a ser inviável, mas também a própria crítica. Pois, para Adorno, “a razão é única, ele é obrigado a opor a razão a si mesma, desqualificando com isso sua própria crítica. Pois, quanto mais eficazmente ele conseguisse mostrar a falsidade da razão [...] mais estaria desvalorizando a razão que realiza a crítica. (Rouanet, 1998,p. 334)”. Em virtude dessa leitura pouco esperançosa, Habermas busca novas alternativas a partir de uma cisão com seu antigo mestre. Neste sentido:

Com a Teoria da Ação Comunicativa e o Discurso Filosófico da Modernidade, Habermas consuma o processo psicanalítico de assassinato simbólico do pai: a partir desse momento, a base de sua identidade passa pela ruptura com Adorno. Em nenhum outro tema essa ruptura é tão completa quanto no conceito de razão. (Rouanet, 1998,p. 331)

Essa descontinuidade se deu, fundamentalmente, por causa da importância dada por Habermas à Razão e às potencialidades emancipatórias ligadas a ela. Em contraponto a Adorno, Habermas busca demonstrar a existência de dois tipos de Racionalidade a partir da análise de ações comunicativamente mediadas e comunicativamente não mediadas.

Se partirmos do emprego não comunicativo do saber proposicional em ações dirigidas a objetivos, depararemos com

uma pré-decisão em favor daquele conceito de racionalidade cognitivo-instrumental que, através do empirismo, marcou fortemente a autocompreensão da modernidade. Ele leva consigo as conotações da autoafirmação bem-sucedida, a qual é possibilitada pela disposição informada sobre e pela adaptação inteligente às condições de um entorno contingente (Habermas, 2022, v.1, p.56).

Em outras palavras, a razão cognitivo-instrumental está pautada pela relação sujeito-objeto, tendo como *télos* o êxito. Esse modelo de racionalidade pode ser identificado nas ações “dirigidas à dominação da natureza e à organização da sociedade que visam à produção das condições materiais da vida e que permitem a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução material da sociedade.” (Nobre, 2004, p.37). A partir da racionalidade instrumental os indivíduos montam seu plano de ação tendo em vista o êxito, sem o submeter a avaliação crítica de outrem. Ou seja, ações pautadas pela racionalidade instrumental têm sua validade outorgada pelo próprio sujeito da ação, tornando-as autocentradass. Habermas reconhece a capacidade explicativa de tal modelo de racionalidade, mas acaba por compreender que esse conceito de racionalidade como sendo limitado quando tentamos analisar as ações sociais comunicativamente mediadas.

Neste sentido, em contraponto à racionalidade cognitivo-instrumental, Habermas estabelece que nos deparamos com um conceito de racionalidade mais amplo quando analisamos ações linguisticamente mediadas:

se partirmos do emprego comunicativo do saber proposicional em atos de fala¹, depararemos com uma pré-decisão em favor de um conceito de racionalidade mais amplo, que se reporta às antigas noções de logos². Esse conceito de racionalidade comunicativa leva consigo conotações que, em última instância, remontam à experiência central da força da fala argumentativa de acordar, de fundar consensos sem coerção, na qual diversos participantes superam suas concepções, de início apenas subjetivas, certificando-se ao mesmo tempo, graças à comunidade das convicções rationalmente motivadas, da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto de vida.³ (Habermas, 2022, v.1, p.56).

Diferentemente da razão instrumental, a razão comunicativa tem como *télos*¹ o entendimento, estando pautada diretamente pelo paradigma da linguagem. De maneira geral, a razão comunicativa está ligada a capacidade dos sujeitos de se comunicarem livremente sem qualquer tipo de coerção ou tentativa de manipulação, a fim de atingirem o entendimento mútuo mediante a exposição, problematização e aceitação das pretensões de validade levantadas. Essa racionalidade se reflete diretamente no agir comunicativo.

O *agir comunicativo* pode ser entendido como um “exercício” hermenêutico dialógico, em que toda ação de fala é proveniente de um sistema referencial relacionado a três esferas mundanas:

- com algo no mundo objetivo (enquanto totalidade de entidades sobre as quais são possíveis proposições verdadeiras); ou - com algo no mundo social (enquanto totalidade de relações interpessoais regulamentadas legitimamente); ou - com algo no mundo subjetivo (enquanto totalidade de vivências de acesso privilegiado que um falante pode exprimir articulada e sinceramente perante um público), afigurando-se as referências do ato de fala, para o falante, como algo objetivo, normativo ou subjetivo. (Habermas, 2017, p.223)

Cada esfera mundana está ligada, ao menos, à uma das quatro pretensões de validade: 1) compreensibilidade, “o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível (*verstandlich*), de forma que tanto ele como o ouvinte possam compreender-se um ao outro.” (Habermas, 2002 p.12); 2) Verdade, “O falante deverá ter intenção de comunicar uma proposição verdadeira (*whara*) - ou seja, um conteúdo proposicional, cujas pressuposições existenciais estejam satisfeitas - de forma a que o ouvinte possa partilhar o conhecimento do falante.” (Habermas, 2002 p.12); 3) Sinceridade, o falante “deverá assim pretender exprimir as suas intenções de uma forma verdadeira (*wahrhaftig*), de forma a que o ouvinte possa considerar o seu discurso credível (ou seja, digno de confiança).” (Habermas, 2002 p.12); 4) Correção Normativa, “o falante deverá escolher um discurso que esteja correto (*richtig*) no que respeita às normas e valores permanentes, de forma a que o ouvinte possa aceita-

¹ Télos (telos) é um termo muito famoso na história da filosofia, que ganhou um grande destaque na obra de Aristóteles. Tal termo é comumente traduzido como fim ou finalidade.

lo e que ambos possam, nesse discurso, concordar mutuamente no que toca a uma base normativa reconhecida." (Habermas, 2002 p.12).

Essas quatro pretensões formam a base que alicerça toda e qualquer ação racional de fala. De tal modo que, independentemente do fato de determinadas ações linguísticas ressaltarem (ou não) uma dentre as quatro, as quatro pretensões sempre estão presentes no dito. Ou seja, toda ação de fala levanta, necessariamente, quatro pretensões de validade referentes às três esferas mundanas, mesmo quando determinado enunciado tenha um enfoque maior numa dessas três esferas. Neste sentido, os entendimentos linguísticos e os acordos se seguiriam mediante o reconhecimento intersubjetivo da validade das pretensões de validade levantadas.

O entendimento é considerado um processo de obtenção de acordo entre sujeitos capazes de falar e agir. [...] Um acordo comunicativamente obtido, ou pressuposto em comum na ação comunicativa, é diferenciado em termos proposicionais. Graças a essa estrutura linguística, ele não pode ser induzido unicamente por influência de fora, ele precisa ser aceito como válido pelos participantes. Nesse aspecto, ele se distingue de uma mera concordância factualmente existente. (Habermas, v.1, 2022a, p. 409-410).

O entendimento mútuo se seguiria a partir do momento que os participantes, num determinado contexto de fala, concordassem quanto à validade de determinado enunciado, e "o consentimento significa o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade levantada pelo locutor." (Habermas, 2017, p. 223). Mesmo quando determinado enunciado tenha um enfoque maior numa das três pretensões de validade (sinceridade, correção e verificação), "Assim, na ação comunicativa, vale a regra de que um ouvinte que assente com uma pretensão de validade tematizada também reconhece as outras duas pretensões de validade, implicitamente levantadas; do contrário, ele tem de esclarecer seu dissenso" (Habermas, v.2, 2022b, p.194). Sendo assim, é condição necessária não só o reconhecimento da validade do que é dito, mas também uma apreciação crítica (livre de coerções) das pretensões de validades levantadas para que seja atingido o entendimento e, posteriormente, o acordo.

Habermas também salienta que caso essas condições não sejam respeitadas durante as ações de fala, elas não poderão ser consideradas ações comunicativas.

Neste sentido, “Com ‘estratégico’ e ‘comunicativo’ a mesma ação pode ser descrita ora como influência recíproca de adversários que agem de maneira racional com respeito a fins, ora como processo de entendimento entre membros de um mundo da vida. (Habermas, v.1, 2022a, p.409)”. Em outras palavras, no bojo das ações de fala, podemos estabelecer uma distinção mediante a intencionalidade dos indivíduos.

Processos de entendimento visam a um acordo que satisfaz as condições de um assentimento racionalmente motivado a respeito do conteúdo de um proferimento. Um acordo comunicativamente obtido possui um fundamento racional; pois ele não pode ser imposto por nenhum lado, seja instrumentalmente, pela intervenção na situação da ação de maneira imediata, seja estrategicamente, pela influência calculada, visando ao êxito, sobre as decisões de um adversário. Certamente, um acordo pode ser objetivamente coagido, mas o que visivelmente sucede por meio de influência exterior ou emprego de violência não pode contar subjetivamente como acordo. (Habermas, 2022, v.1, p. 410).

Se os sujeitos partirem da premissa de que o entendimento (enquanto processo de obtenção de acordo entre sujeitos) é condição necessária para validar seus planos de ação, logo esses sujeitos estão agindo comunicativamente. Se os sujeitos privilegiam seus planos de ação em detrimento do processo de entendimento e/ou se utilizam da manipulação, coerção ou de meios não linguísticos para atingir seus objetivos, logo esses sujeitos estão agindo estrategicamente.

Esse mero esboço referente a teoria habermasiana da racionalidade não é suficiente para se compreender seu projeto emancipatório como um todo. Isso se deve ao fato de ainda não termos abordado a teoria social de Habermas e, consequentemente, os conceitos de Mundo da Vida e Sistema. No próximo capítulo, abordaremos tais conceitos, juntamente com as patologias sociais do nosso tempo apontadas por Habermas e os fármacos apresentados por ele.

3 MUNDO DA VIDA E SISTEMA

O conceito de mundo vivido cumpre um papel fundamental na teoria habermasiana da ação e figura como ponto chave para a análise das sociedades em geral. Sendo, ao lado do conceito de razão comunicativa, o conceito mais importante da sua obra. Sem mais delongas, o conceito de mundo da vida surgiu primeiramente com o filósofo alemão Husserl que:

No seu tratado sobre "A crise das ciências europeias", [...] introduziu o [...] mundo da vida na perspectiva de uma crítica da razão. No âmbito da única realidade que as ciências naturais admitem, ele destaca o contexto preliminar da prática natural da vida e da experiência do mundo como sendo o fundamento reprimido do sentido. (Habermas, 1990, p.88).

De maneira geral, o conceito de mundo da vida figura como ponto de Arquimedes a partir do qual toda ação Humana racionalmente estruturada se seguiria. De modo que, nem mesmo a objetividade, tão vangloriada pelas ciências naturais, escaparia do seu solo fértil. Habermas reconhece a façanha de Husserl por criar tal conceito, todavia adverte: "a filosofia do sujeito é cega para o sentido próprio da intersubjetividade lingüística, Husserl não é capaz de reconhecer que o próprio solo da prática comunicativa cotidiana descansa sobre pressupostos idealizadores."(Habermas, 1990, p. 88) Em seguida, Habermas propõem uma rearticulação do conceito de mundo da vida, legado pela fenomenologia transcendental, e o traz para o campo intersubjetivo da linguagem a partir da teoria do agir comunicativo.

A teoria do agir comunicativo destranscendentaliza o reino do inteligível a partir do momento em que descobre a força idealizadora da antecipação nos pressupostos pragmáticos inevitáveis dos atos de fala, portanto, no coração da própria prática de entendimento. A idéia do resgate de pretensões de validade criticáveis impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural. (Habermas, 1990, p.88-89).

Habermas determina que essas idealizações, denunciadas por Husserl, já estão presentes na linguagem. E que, mesmo no uso cotidiano, seu ponto de sustentação se segue a partir de conteúdos não tematizados que podem ser válidos ou não a depender da sua exposição e posteriormente da aceitabilidade das pretensões de validade mediante a problematização. Ou seja, a própria prática comunicativa decorre de um adiantamento de "validez", que são proporcionadas por certezas consentidas preliminarmente. Enquanto tais certezas não forem trazidas à baila por meio de uma ação de fala e, consequentemente, problematizadas, as mesmas conservariam um valor de "verdade" quase que absoluto, assim possibilitando nossas ações.

Mas a questão é: De onde vem essas certezas? Quanto a isso, Habermas responde: Do Mundo da Vida.

Certamente que o caráter paradoxal dos saberes do mundo da vida – que conferem a impressão da certeza absoluta somente porque não se sabe deles – se deve à circunstância de o saber sobre aquilo com o que sempre se pode contar e sobre como se deve proceder, estar indiscernivelmente imbricado com aquilo que se sabe pré-reflexivamente. (Habermas, 2017, p.242).

Em outras palavras, é plenamente plausível conceber que toda ação racional necessariamente parte de uma certeza imediata e irrefletida. O debate acerca das “certezas” é amplamente tradicional na história da filosofia, desde Pirro de Elis até os dias atuais. O problema da justificação, do niilismo epistêmico e/ou ético... são questionamentos resultantes de tal debate, que sempre aterrorizam quaisquer sujeitos que buscavam construir/justificar o conhecimento a partir de bases racionais.

Parece certo afirmar que Habermas tem uma resposta ao problema da justificação. Pois, para ele, até mesmo as posições célicas mais radicais têm como subterfúgio certezas advindas do mundo da vida. E isso fica explícito num simples exercício mental: Para que seja possível levantar um simples questionamento a respeito de qualquer coisa, tem-se antes de supor sua própria existência, uma pré-compreensão do/de mundo, uma concepção normativa, sua capacidade de comunicar de maneira calara, o outro, as coisas etc. Isso se aplica a qualquer atividade racional simples da vida cotidiana, todavia essas certezas só vêm à tona mediante a prática comunicativa. É na comunicação que os conteúdos pré-reflexivos legados pelo mundo da vida, preenchidos pela história e conservados pela tradição são desvelados e acabam se tornando criticáveis. Em outras palavras, “o mundo da vida que serve de pano de fundo está presente de modo implícito e pré-reflexivo. O que o caracteriza, em primeiro lugar, é o modo de uma certeza imediata.” (Habermas, 1990, p.92).

Uma segunda característica do mundo da vida seria sua força totalizadora. Quanto a isso, Habermas ressalta:

[...] os saberes que servem de pano de fundo caracterizam-se através de sua força totalizadora. O mundo da vida forma uma totalidade que possui um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando. O saber-acerca-de-um-horizonte e acerca-de-um- contexto, que

aparece em primeiro plano, extrai o seu caráter do pano de fundo no qual se encontra enraizado. (Habermas,1990, p.92).

Em outras palavras, o mundo da vida não possui limites determinados. O que acontece ao se executar uma ação de fala seria um recorte espacial e temporal desse pano de fundo totalizador intersubjetivamente compartilhado. Garantido assim que determinada ação de fala realizada em determinado contexto espaço-temporal assegure sua problematização com certa delimitação situacional.

Como exemplo², pouco antes do horário do almoço, um trabalhador mais velho na construção manda um colega mais novo comprar cerveja, dizendo que se deve comprar e voltar dentro de dez minutos.

O conteúdo pré-reflexivo seria que o colega mais novo e os demais trabalhadores próximos tenham entendido o que foi dito, além de pressupor a validade normativa do pedido mediante ao fato do trabalhador mais velho ter solicitado algo ao trabalhador mais jovem, ou seja, mediante uma hierarquia informal do grupo (Quadro normativo). O tema, o almoço à espera; o fim, a compra das bebidas relacionado com este tema; A situação da ação seria definida temporalmente pela pausa no trabalho; espacialmente pela distância da barraca/bar mais perto da obra que tornaria possível ou não a realização do pedido em tempo hábil (dez minutos antes do almoço). O tema da pausa do almoço, o plano de comprar cerveja, as condições temporais e espaciais delimitam uma situação comunicativa no seio do mundo da vida. De modo que, qualquer deslocamento ou falta de entendimento quanto aos conteúdos pressupostos faz com que os participantes, enquanto intérpretes, reconfigurem tal situação a partir da prática comunicativa: seja atualizando o horizonte espacial subtendido pelo locutor, o jovem diz: “Não há como comprar cerveja em tempo hábil, pois o bar mais próximo está fechado”; ou por não reconhecer a validade do quadro normativo (hierarquia etária).

Certamente que não se ‘definem’ situações no sentido de uma delimitação muito precisa. Situações têm o seu horizonte que se desloca juntamente com o tema em questão. Uma situação é um segmento, articulado pelos planos e pelas finalidades das respectivas ações e destacado pelo respetivo tema, de um nexo de relações no seio do mundo da vida, nexo esse que tem uma

² Esse exemplo é uma readaptação do exemplo dado por Habermas no segundo volume da Teoria da Ação comunicativa (Habermas, 2022b, p.194)

estrutura concêntrica que se torna cada vez mais anónima e difusa quanto maior a distância social e espaço-temporal. (Habermas, 2017, p.226).

A partir do “choque” interpretativo daquilo que tange o horizonte de sentido regulado pelas três esferas mundanas (referentes ao mundo objetivo, subjetivo e normativo) de cada participante da comunicação, surge a necessidade de outra delimitação do horizonte situacional. Isto é, o locutor partiu do pressuposto de que o bar mais próximo estaria aberto e, portanto, tornando possível a realização do plano de ação. Todavia, o jovem ao dizer que o bar não está aberto, faz com que o horizonte espaço-temporal do locutor passa por uma atualização, pois seus pressupostos derivados do mundo objetivo foram questionados. Dessa forma, a possibilidade de realização de sua ordem também é revista e, se for sensato, entenderá que é impossível a sua realização.

Em todos estes casos, o tema, e junto com este o horizonte situacional, se desloca, i.e., o segmento do mundo da vida que é relevante para a situação e com respeito ao qual existe a necessidade de alcançar um entendimento mútuo com vista a possibilidades atuais de agir. Situações possuem limites que podem ser ultrapassados em qualquer momento; daí a imagem do horizonte, introduzida por Husserl⁵, que se desloca em função do ponto de vista e que pode expandir ou encolher quando nos movemos em terrenos desnivelados. (Habermas, 2017, p.227).

Quando um horizonte espaço-temporal é delimitado numa ação de fala e um dos participantes problematiza algum conteúdo do mesmo, o horizonte de sentido se desloca no seio do mundo da vida. E aqui, mais uma vez, fica claro o caráter poroso do Mundo da vida e sua falta de limites. As situações de fala se desdobram em horizontes situacionais limitados, o mundo da vida enquanto condição de possibilidade de toda e qualquer situação de fala não pode, de maneira nenhuma, ter limites.

Por fim, a última característica do mundo da vida seria o Holismo:

Uma terceira característica é dada pelo holismo do saber que serve de pano de fundo, e que se relaciona com a totalização e a imediatez; esse holismo, apesar de sua aparente transparência, torna esse saber intransporente: o mundo da vida emaranhado. Nele os componentes encontram-se lixuefeitos, os quais são depois desdobrados em diferentes categorias do

saber, através de experiências problematizadoras. (Habermas, 1990, p.93).

O seu caráter holístico estaria relacionado as outras duas características, assim garantindo que a certeza imediata e sua força totalizadora, ausente de limites, estejam colocadas dentro de um repositório de saber não tematizado de maneira emaranhada. Ou seja, a pluralidade de certezas estariam todas emaranhadas. Contudo, viriam à tona mediante a uma ação linguística no seio de um horizonte de sentido que tematize determinados conteúdos.

3.1 Estrutura do mundo da vida e seus mecanismos de reprodução

Agora expostas as características do mundo da vida, nos resta apresentar suas estruturas simbólicas e os processos de reprodução. Como já dito, o agir comunicativo nos garante também a manutenção e renovação dos saberes culturalmente transmitidos, a possibilidade dos indivíduos coordenarem suas ações a partir de entendimentos e a conservação/formação de identidades pessoais a partir da socialização.

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. (Habermas, 1990, p.96)

De maneira “simples”, podemos entender a forma como se dá o processo de reprodução do mundo da vida e como seus componentes se articulam da seguinte maneira: O mundo da vida enquanto repositório de saberes historicamente acumulados serve de solo fértil para o agir comunicativo, que se desenvolve a partir da tematização de situações espacialmente e temporalmente delimitadas. No decurso dessas situações práticas, saberes são desenvolvidos mediante o reconhecimento mútuo quanto a uma determinada interpretação e acabam sendo acumulados.

Esses saberes se consolidam e passam a ser reproduzidos no seio dos grupos sociais como modelos interpretativos válidos. Na rede de interpretação de cada grupo social, esses saberes se cristalizam e acabam ganhando um status normativo (valores

e normas sociais). A partir da disseminação desses saberes, pelos processos de socialização, se formam novas formas de perceber o mundo e novas identidades. De maneira geral, “os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles.” (Habermas,1990, p.96). Sendo, a **Cultura** o componente responsável pelo armazenamento dos saberes; a **Sociedade** enquanto “ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade.” (Habermas,1990, p.96); enquanto as **Estruturas Da Personalidade** são “todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria.” (Habermas,1990, p.96). Todavia, com o processo de desenvolvimento das sociedades modernas uma série de patologias acabam surgindo e o mundo da vida e seus mecanismos de reprodução acabam sendo afetados.

3.2 Dissociação e racionalização x mundo da vida

Com o desenvolvimento das sociedades modernas e de sua complexificação, uma série de patologias acabaram surgindo. Essas patologias são derivadas de ações comunicativas fracassadas que acabam abrindo margem para as ações estratégicas. Na medida em que o *agir estratégico* começa a se reproduzir nas estruturas do mundo da vida, que foram previamente construídas mediante a ação comunicativa, uma cisão entre mundo da vida e sistema acabaria se intensificando. E a decorrência de tudo isso Habermas explica a partir da sua teoria da Modernidade:

A Teoria da Modernidade de Habermas refere-se, pois, a uma série de transformações ocorridas no passado mais recente das formações societárias, dando destaque a quatro tipos de processos: os processos de diferenciação ("Ausdifferenzierung"), de racionalização ("Rationalisierung"), de autonomização ("Autonomisierung") e de dissociação ("Entkoppelung"). Enquanto a diferenciação e autonomização têm uma conotação positiva, os processos de racionalização e de dissociação ganham uma conotação negativa. [...] As patologias da modernidade se devem, em última instância, aos dois processos de transformação de conotação negativa discriminados por Habermas: a dissociação e a racionalização. (Freitag, 1995, p.143-145).

A 1) diferenciação, que nada mais seria do que o processo aprendizado coletivo que propicia a superação de uma concepção centrada em um princípio só, em prol de mais diversidade capaz de congregar diferentes perspectivas e práticas. Resultando na divisão de atividades/trabalho dentro as sociedades, que acabam garantindo maior eficiência no seu desenvolvimento. A 2) autonomização seria o processo de descentralização de certas instâncias da sociedade frente a outras, assim permitindo seu funcionamento a partir dos seus próprios princípios de verdade, moralidade, expressividade. Um exemplo claro seria a autonomia da política frente a religião, não havendo mais a necessidade das decisões políticas serem tomadas a partir da aprovação ou não de um determinado credo religioso. “Fiel à etimologia original da palavra, a autonomização significa um ganho relativo de liberdade das “esferas”, subsistemas ou estruturas em questão.”(Freitag, 1995, p.144). A 3) dissociação faz com que haja uma desconexão entre a “produção material de bens e a dominação dos verdadeiros processos sociais que ocorrem na vida quotidiana, através da interação e ação comunicativa”. (Freitag, 1995, p.144). Fazendo com que o campo responsável pela produção material e de bens acabe por se colocar como uma realidade independente, assumindo “feições de uma realidade naturalizada, regida por leis imutáveis, comparáveis às leis da natureza.” (Freitag, 1995, p.145). E é nesse momento que surge a instância responsável pela reprodução material da sociedade, o sistema³.

Por fim, o processo de 4) racionalização que:

[...] expulsa dos espaços em que age a razão argumentativa, a racionalidade comunicativa que permitiria a negociação coletiva dos fins, dos “últimos fins” do próprio processo de transformação societária. A rigor, ao se racionalizarem segundo princípios dessa razão instrumental, a economia e o estado transformam sua própria eficácia em “último fim”, sem consultar ou considerar os envolvidos e atingidos, agindo (“Über ihre Köpfe hinweg”) sem dar-lhes satisfação e sem institucionalizar os mecanismos que permitiriam o questionamento de seu funcionamento. (Freitag,1995, p.144).

³ “Trata-se de um conceito que não se opõe ao de “mundo vivido”, mas o complementa. Com auxílio desse conceito é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado. Trata-se, neste caso, de dois subsistemas da sociedade que desenvolveram certos mecanismos auto-reguladores: o dinheiro e o poder que asseguram a “integração sistêmica”. No interior do sistema a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica. O sistema é regido pela razão instrumental. (Freitag, 1995, p.141-142)

O que vemos é o surgimento de uma outra forma de relação agora mediada por uma outra racionalidade (razão instrumental) e reproduzia através de um outro tipo de ação (ação estratégica). Nessas situações o mundo da vida acaba por perder sua força conciliadora e coordenadora. De modo que, a própria relação entre os participantes acaba por se tornar instrumental, o outro deixa de ser visto como tendo um fim em si mesmo e passa a ser reconhecido como um meio para a realização de determinados objetivos. A mudança também se verifica no enfoque dado a meios não linguísticos (como dinheiro e poder) para se atingir determinados objetivos.

Com esse cenário, duas enfermidades acabam por surgir: 1) Desengate entre mundo da vida e sistema. Com a dissociação e a racionalização há um rompimento entre mundo da vida e sistema, acarretando a marginalização do mundo da vida e o enfraquecimento de seu poder de integração social. Acarretando ações linguísticas fracassadas levam a intensificação da razão estratégica em detrimento da comunicativa, dando condições para que a mediação das ações deixe de ser o entendimento mútuo e passe a ser a busca pelo sucesso. Resultando no enfraquecimento da utilização de meios linguísticos, dando lastro para a utilização de meios não linguísticos (dinheiro e poder) para se obter os resultados desejados. Intensificando ainda mais o esfacelamento do papel do mundo da vida enquanto coordenador das ações. “faz com que os homens modernos submetam suas vidas às leis do mercado e à burocracia estatal, como se fossem forças estranhas contra as quais não há nada a fazer.” (Freitag, 1995, p.145); 2) Processo de colonização do mundo da vida pelo sistema. O sistema toma a dianteira e começa condicionar o mundo da vida as suas diretrizes e intensificando seu enfraquecimento, o que observamos é a criatura se voltando contra o seu criador:

A colonização refere-se à penetração da racionalidade instrumental e dos mecanismos de integração do "dinheiro" e do "poder" no interior das instituições culturais. As galerias de arte, as feiras de livros, as universidades e academias, para mencionar somente alguns poucos exemplos, deixam nesse caso de funcionar segundo o princípio da verdade, normatividade e expressividade, passando a funcionar segundo o princípio do lucro e do exercício do poder, atuantes no sistema econômico e político. (Freitag, 1995, p.145).

O que se segue na colonização é cooptação dos espaços do mundo vivido pela lógica do sistema. A razão instrumental acaba por ocupar os espaços da razão

comunicativa, fazendo com que esta recue para outros “nichos’ dentro das instituições e seu enclausuramento nas "concepções de mundo", preservadas como idéias não materializadas, conceptualizadas e institucionalizadas." (Freitag, 1995, p.146).

3.3 Preservação do mundo da vida

Apesar do cenário pouco esperançoso, nosso filósofo aponta para um fármaco capaz de reverter os problemas derivados dos dois processos citados (Desengate e Colonização). Basicamente, nosso filósofo propõe um “reacoplamento” do sistema ao mundo da vida. Todavia, isso não se confunde com um tipo de movimento reacionário de volta a um modelo de configuração social anterior aos quatro processos acima citados (diferenciação, autonomização, dissociação, racionalização), não. Na realidade, “O ‘reacoplamento’ se impõe para manter a integridade e complexidade do todo, a ser controlado e corrigido por todos os ‘envolvidos’ ("Betroffene").” (Freitag, 1995, p.146). Já a descolonização tem como finalidade recolocar a razão comunicativa numa posição privilegiada em todas as esferas da sociedade, sem nenhum tipo de limitação, reavendo assim sua função de conservação e de produção simbólica no mundo vivido.

As regras do jogo, para a sociedade como um todo, precisam ser buscadas em processos argumentativos (tipo discurso) no qual todos participem, definindo os espaços de atuação e a fixação de objetivos do sistema. Em outras palavras, a razão comunicativa elabora coletivamente os espaços de atuação da razão instrumental. (Freitag, 1995, p. 146).

Assim, o criador volta a ter as rédeas, mas sem se voltar contra sua criatura. Mundo da vida e sistema voltam a coexistir numa tensão harmônica.

4 ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA HABERMASIANA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Tendo exposto os conceitos norteadores, agora daremos início a nossa reflexão quanto aos limites e possibilidades de se pensar o ensino de filosofia a partir da filosofia de Habermas. De início, iremos estabelecer um questionamento quanto a possibilidade de se pensar a escola e a educação formal a partir de Habermas. Com a finalidade de avaliar se o ensino de filosofia, que acontece no campo da educação formal, pode ser pensado a partir da filosofia habermasiana.

Sem sombra de dúvida um dos componentes mais importantes e necessários das sociedades complexas é a escola, enquanto instituição responsável pela educação formal. E, nesse contexto, se segue o ensino de filosofia enquanto tema central da nossa reflexão. Todavia, é verificável o fato de “Explicitamente não temos uma obra que fala sobre educação na perspectiva de Habermas abordada por ele mesmo [...]” (Tesser, 2012 p.114) e, muito menos, o ensino de filosofia nas suas obras. Surgindo assim um suposto impasse quanto a possibilidade de se pensar o ensino de filosofia de modo articulado com os conceitos chaves da filosofia habermasiana.

Ainda assim, Prestes (1996, p.89) aparenta dissolver esse suposto impasse:

Sendo a escola uma estrutura do mundo da vida, resultante da diferenciação dos processos de evolução social, ela é uma produção genuína da racionalidade comunicativa e seu atrelamento aos ditames do mundo sistêmico e da razão instrumental é indicativo de perturbação social. O resgate da função da educação como formador do sujeito (personalidade) requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa.

A partir de Prestes (1996) podemos perceber que o suposto impasse de se pensar a educação a partir da filosofia habermasiana não existe. Dessa forma, o fato de Habermas não ter abordado o tema da educação e, muito menos, o ensino de filosofia, não implica na impossibilidade de pensar tais questões a partir do seu arcabouço conceitual. Prestes nos abre essa possibilidade a partir compreensão da escola enquanto uma instituição ligada ao mundo da vida. Além dela, Mühl (2003a) também ressalta a possibilidade de se pensar o papel da educação a partir das categorias habermasianas:

À educação cabe, nessa perspectiva, um papel determinante no trabalho de destruir o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, consequência de uma compreensão restrita de conhecimento e de ciência, bem como um papel reconstrutivo no sentido de buscar contribuir para a superação das patologias provocadas pela comunicação sistematicamente distorcida- neuroses e ideologias- e pelo restabelecimento da primazia do mundo da vida na determinação da validade dos conhecimentos e das normas sociais. (Mühl, 2003a, p. 268).

Mühl (2003a) acaba, assim como Prestes (1996), concebendo a educação como um campo de disputas entre a razão comunicativa e a razão cognitiva instrumental. Neste sentido, a educação então cumpriria um papel fundamental na socialização dos conteúdos do mundo da vida, na formação de novas personalidades e, consequentemente, na manutenção do mundo vivido.

Mas esse também seria o caso do ensino de filosofia?

De início, trazemos Cerletti (2009, p.69) para pavimentar nossa discussão:

As escolas, ou as instituições educativas em geral, são lugares de encontros entre pessoas, saberes, tradições, pensamentos. Portanto, a dimensão eventual de toda prática educativa, e da filosófica em especial, constitui o suplemento permanente de toda repetição, por mais intensa ou fechada que aparente ser. Todo saber está sempre exposto a ser interpelado e nisso a filosofia joga sua condição de possibilidade.

Entendemos que as instituições educativas estão ligadas ao mundo vivido e que a educação formal tem como finalidade garantir a reprodução do mesmo. “Hoje em dia, a tarefa de ensinar filosofia é levada adiante, formalmente, em instituições educativas que lhe outorgam um espaço e um tempo, definidos junto com o ensino de outras disciplinas” (Cerletti,2009, p. 69). Pode-se conceber também que as aulas de filosofia, enquanto momentos formativos, são espaços de disputas entre a razão comunicativa e a cognitivo instrumental. Logo, recaindo sobre si uma parcela de responsabilidade no que diz respeito a manutenção do mundo vivido.

A escola [...] manteve quase que a mesma estrutura pedagógico-institucional de há mais de um século e, na reacomodação constante aos tempos que correm, joga sua capacidade reprodutora e sua eficácia integradora. Nesse marco, o sentido que pode ter ensinar filosofia na escola deve ser repensado de maneira substancial. Mas também deve pensar-se, fundamentalmente, que dimensão crítica cabe à filosofia e quais são os limites que sua inserção institucional lhe impõe. (Cerletti, 2009, p. 75)

Quanto aos seus limites institucionais, recai sobre si o que está posto nos documentos normativos que regem o ensino de filosofia a nível federal (BNCC) e

estadual (Currículo do Ensino Médio de Pernambuco e Organizador Curricular Trimestral⁴). Quanto a BNCC, destacamos o seguinte:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a **ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio**, operacionalizados com base em **procedimentos analíticos e interpretativos**. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma **visão crítica e contextualizada da realidade**, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de **interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana**. (Brasil, 2018, p.472, grifo nosso)

Nesse trecho é destacado a importância da Filosofia (enquanto pertencente a área do conhecimento referente as Ciências Humanas) no que se refere a garantir que os alunos tenham acesso à uma variedade de conceitos a partir dos quais eles poderão refletir sobre sua condição existencial e realidade em geral de forma crítica. A filosofia também cumpriria o papel de garantir que os discentes sejam capazes de construir tal reflexão de forma organizada (do ponto de vista argumentativo) e contextualizada.

O Currículo de Pernambuco, em conformidade com a BNCC, diz o seguinte:

Por essa razão, o ensino de Filosofia se faz imprescindível na formação do jovem aluno do Ensino Médio para que tenha domínio do pensar de modo analítico, através do domínio de um acervo conceitual e de determinadas **competências/capacidades intelectuais próprias da Educação Filosófica**, tais como: (1) Compreensão da Condição Humana (que se refere ao sentimento de existir do homem no mundo; a origem de possibilidade de toda pergunta, particularmente a pergunta pelo Ser, pelo seu modo de Ser ou a sua situação, marcada pela finitude); (2) **Problematização da Racionalidade Teórica** (que se refere ao problema do conhecimento, suas formas e possibilidades, sobre as incertezas e limites da racionalidade humana); (3) **Articulação da Racionalidade Prática, Comunicativa e Emancipatória** (que se refere ao aprendizado e saberes éticos e políticos que remetem à sobrevivência do homem, condição de existência da pessoa e da vida cidadã. (PERNAMBUCO, 2019, p. 250, grifo nosso).

A fim de ressaltar o que há de diferente nesse documento em relação à BNCC, podemos afirmar que no Currículo de Pernambuco é destacado de maneira direta o papel do Ensino de Filosofia na formação dos alunos a partir das competências ligadas

⁴ Objetos de conhecimento (2º TRIMESTRE): “Pós-modernismo. Existencialismo: Heidegger, Sartre, Camus/o sentido da vida. **Habermas: ação comunicativa**” (PERNAMBUCO, 2025, p.12, grifo nosso).

à disciplina⁵ Filosofia: 1) Compreensão da Condição Humana, 2) Problematização da Racionalidade Teórica, 3) Articulação da Racionalidade Prática, Comunicativa e Emancipatória. A primeira e a segunda competência estão em conformidade com o que é destacado na BNCC em relação ao papel da filosofia. A terceira competência também está em conformidade com a BNCC, mas com um certo aprofundamento no que diz respeito ao que se entende por racionalidade e isso consta nos três tipos de racionalidade destacados, em especial, a racionalidade comunicativa.

O papel da filosofia destacado na BNCC e o do Ensino de Filosofia destacado no Currículo de Pernambuco estaria em plena conformidade com o que Habermas destaca na sua filosofia. Na perspectiva habermasiana, o papel da educação e, consequentemente, do ensino de filosofia é o de formar sujeitos competentes linguisticamente capazes de pensar sua realidade de maneira crítica e contextualizada tendo em vista a emancipação. E a emancipação só é possível mediante o exercício da razão comunicativa (que é destacada especialmente no Currículo de Pernambuco) nos espaços de formação.

A mediação comunicativa pode tornar possível a superação dos domínios do poder e levar à constituição de consensos em que as diferenças culturais se mantêm tão-somente por razões de identidades próprias, por já manterem em si os princípios de uma convivência harmônica e universal (Gomes, 2007, p.148).

Neste sentido, podemos admitir que há uma convergência entre o ensino de filosofia ,tal como é definido segundo os documentos normativos, e a dimensão crítica legada por Habermas.

Cabe agora pensarmos o ensino de filosofia numa perspectiva habermasiana no “chão da sala de aula” e as problemáticas intrínsecas ao seu exercício dentro das instituições formais de ensino. Pois o próprio ensinar filosofia pressupõe uma “[...] atitude filosófica de reflexão e decisão sobre conteúdos e sobre as maneiras de transmissão de tais conteúdos [...].” (Velasco, 2012, p.30). Partindo disso, devemos pensar a figura do professor de filosofia e os compromissos intrínsecos ao

⁵ No Currículo de Pernambuco é conservada a noção de disciplinas, diferente da BNCC que diluiu as disciplinas em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

fundamentar sua prática a partir do agir comunicativo. Primeiro, partiremos de uma definição do que seja um professor ou profissional do ensino.

Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (Tardif, 2011, p.149).

Admitindo a definição de Tardif (2011) e traçando um paralelo com a perspectiva de Habermas, podemos estabelecer que os professores de filosofia seriam aqueles que compreendem que sua prática pedagógica se manifesta numa instituição ligada ao mundo da vida, que tem como finalidade a formação de novas personalidades e estando à mercê da colonização sistêmica. Ao mesmo tempo, reconhece que o exercício da razão comunicativa no processo de ensino e aprendizagem como sendo fundamental para conter os avanços da racionalidade cognitivo-instrumental⁶. Para tanto, sua atuação em sala de aula se pauta por uma abordagem dialógica e crítica. Isto é, “Os professores devem, em diálogo com os alunos, submeter à crítica os conteúdos da tradição cultural e da ciência, de modo a obter uma avaliação daquilo que representa a continuidade da tradição cultural e a realizar novas aprendizagens” (Prestes, 1996, p.97). Garantindo assim, nas aulas de filosofia, o compromisso com a manutenção do mundo vivido e o enfrentamento das patologias sociais.

É válido ressaltar que nem sempre o ambiente escolar onde acontece a prática docente oferece condições mínimas para uma abordagem pedagógica propriamente pautada pela razão comunicativa. Não é novidade para ninguém o fato de muitas escolas públicas sofrerem com problemas estruturais e com a falta de condições mínimas para o fazer docente. Seja por causa da superlotação das salas de aula, o quantitativo de turmas, a desvalorização da carreira docente etc. No caso do ensino de filosofia, o cenário aparenta ser ainda mais desesperançoso em virtude dos constantes ataques que a “disciplina” vem sofrendo ao longo dos últimos anos.

⁶ É válido ressaltar que a razão instrumental não pode ser vista de forma puramente ruim do ponto de vista valorativo. Pois, ela não é em si ruim, mas se torna prejudicial para o mundo da vida quando é reproduzida em certos espaços que não lhe cabe. Quando pensamos na atuação docente, podemos afirmar que a razão instrumental é fundamental na realização de certas atividades, como: construção dos planos da aula, do plano de ensino, na escolha dos instrumentos avaliativos etc. Isso se segue porque a atuação docente também é técnica, no sentido de que os professores e professoras realizaram uma graduação que os tornam capacitados para executar a docência (que tem como finalidade garantir o processo de ensino e aprendizagem).

Podemos citar o “novo ensino médio”, a diluição das disciplinas em áreas do conhecimento por meio da BNCC e a redução da carga horária de filosofia nos currículos escolares. Sem falar dos constantes ataques dirigidos a existência do curso de filosofia⁷. Tudo isso impacta nas condições de possibilidade de uma ação pedagógica baseada na ação comunicativa. Entretanto, como bem disse Freire (1992, p.110-111):

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é esperar. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!

A atividade docente também é política e não deve se restringir ao espaço da sala de aula, mas também nas assembleias legislativas com a finalidade de debater melhores condições de trabalho, mais espaço para filosofia nos currículos do ensino básico etc. Tudo isso mediante o exercício da racionalidade comunicativa. De todo modo, obviamente, não é justo colocar toda a responsabilidade nas costas dos docentes no que diz respeito a possibilidade de melhoria das escolas e da educação em geral (sobretudo no contexto das escolas públicas) e, em específico, do ensino de filosofia. Ainda assim, é fundamental esperançar e buscar coletivamente melhorias para tal cenário.

5 CONCLUSÃO

Nossa pesquisa surgiu a partir do reconhecimento do crescente avanço de modelos pedagógicos de ensino pautados por fins mercadológicos, sem qualquer interesse com a formação integral e crítica dos alunos. A partir de uma reação em cadeia, o ensino de filosofia acabou sofrendo com essa lógica, de tal modo que a presença da própria filosofia nas escolas passou a ser questionada. Esse fenômeno pode ser muito bem concebido a partir das patologias sociais denunciadas por Habermas na sua teoria crítica. Dessa forma, com a finalidade de buscar alternativas

⁷ "Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro', disse o ministro da Educação, em vídeo publicado pelo perfil "Direita Raiz", no Twitter." (Rezende, 2020, p.1)

epistemológicas, os conceitos de mundo da vida e de razão comunicativa se apresentam como uma opção muito profícua para se repensar ensino de filosofia.

No primeiro capítulo, expomos de maneira sucinta como se deu a ruptura de Habermas com o diagnóstico de Adorno em relação a sociedade, sua leitura quanto à modernidade e em relação ao seu conceito de razão. Em contraposição a isso, Habermas propõe sua teoria crítica da sociedade, baseada numa leitura própria da modernidade a partir do seu conceito original de racionalidade. Nesse capítulo destacamos os conceitos de razão cognitivo-instrumental e de razão comunicativa.

No capítulo seguinte, apresentamos o diagnóstico de Habermas quanto a sociedade a partir dos conceitos de mundo da vida e sistema. Neste sentido, foram apresentados os quatro processos que levaram a formação das sociedades modernas (processos de diferenciação, racionalização, autonomização e dissociação), as patologias sociais decorrentes desses processos e a saída emancipatória apontada por Habermas.

No último capítulo, buscamos estabelecer uma reflexão quanto ao ensino de filosofia a partir dos conceitos habermasianos (apresentados nos capítulos anteriores). No primeiro momento analisamos o possível impasse em pensar o ensino de filosofia a partir da filosofia habermasiana apesar do próprio Habermas nunca ter tematizado tal tema. Em seguida, dissolvemos esse suposto impasse a partir do diálogo com Cerletti, Patrícia Velasco, Prestes e Mhül. No segundo momento, realizamos o objetivo central da nossa pesquisa: Estabelecer os limites e as possibilidades entre o ensino de filosofia e os conceitos habermasiano de mundo da vida, sistema, razão comunicativa e cognitivo-instrumental.

Ao final da presente pesquisa, concluiu-se que uma prática pedagógica mediada pela filosofia habermasiana se relaciona muito bem com as determinações estabelecidas pelos documentos normativos (BNCC, Currículo Do Ensino Médio de Pernambuco e o Organizador Trimestral). Enquanto os limites dessa relação se manifestam propriamente nas condições estruturais nas quais os professores e professoras de Filosofia executam sua função: Salas de aula lotadas, grande quantitativo de turmas, baixa carga horária para a disciplina, pouca valorização da carreira etc.

Os desafios ligados ao ensino de Filosofia são diversos, todavia esperançar é algo fundamental para enfrentar tal realidade. A filosofia de Habermas se mostra muito rica no que diz respeito a possíveis soluções, mas é verificável a carência de pesquisas voltadas para o ensino de filosofia em diálogo com tal filósofo. Algo que não ocorre no campo da Educação/Pedagogia. Dessa forma, nossa humilde contribuição consiste em fomentar novas pesquisas no campo do ensino de filosofia a partir do pensamento habermasiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30269>. Acesso em: 24/10/2025

FGB – Fundação Getúlio Barros. **Organizador Curricular de Filosofia Trimestral**; coordenação estadual: Tárcia Regina da Silva; redator: Francisco da Silva Cardoso. [S.I.]: FGB, ano 2025. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/Organizador_Curricular_Trimestral_da_FGB_Filosofia.pdf. Acesso em: 27/10/2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Barbara. **Habermas e a teoria da modernidade**. Caderno CRH., Salvador, n. 22. p. 138-163, jan/jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18781/12151>. Acesso em: 24/10/2025

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **O conceito de mundo da vida e o idealismo hermenêutico da sociologia compreensiva**. In: Sylla, Bernhard et al. Filosofia da Linguagem Uma Antologia. 1. ed. Braga: Edição: © Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM). 2017. p. 221-261.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísicos**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Pedro Bernardo. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa** - Vol.1. São Paulo: Unesp, 2022a.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa** - Vol.2. São Paulo: Unesp, 2022b.

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

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

PERNAMBUCO. **Curriculum de Pernambuco**: Ensino Médio. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

PINZANI, Alessandro. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REZENDE, Constança. Weintraub: "**Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com meu dinheiro**". UOL, São Paulo, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quero-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em: 27/10/2025.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis; Vozes, 2011.

Tesser, G. J., Horn, G. B., & Junkes, D. (2012). **A Filosofia e seu ensino a partir de uma perspectiva da teoria crítica**. *Educar Em Revista*, 28(46), p. 113–126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hLmLNb7ypmC4Q8fZzDsHFPn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24/10/2025

VELASCO, Patrícia Del Nero. **Notas sobre o Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Dialogia, [S. I.], n. 13, p. 27–34, 2012. DOI: 10.5585/dialogia. N13.2748. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2748>. Acesso em: 18 nov. 2025.