



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

PAULO FERREIRA DOS SANTOS

“TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA” DE HABERMAS: Caminho para uma Democracia Contextualizada na Prática Educativa do Professor de Filosofia.

Recife
2025

PAULO FERREIRA DOS SANTOS

“TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA” DE HABERMAS: Caminho para uma Democracia Contextualizada na Prática Educativa do Professor de Filosofia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos exigidos para a elaboração do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Filosofia e Ensino

Orientador: Prof. Ph.D. Flávio Brayner

**Recife
2025**

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Paulo Ferreira Dos.

Teoria da Ação Comunicativa de Habermas:
caminhos para uma Democracia contextualizada
na prática educativa do professor de Filosofia
/ Paulo Ferreira Dos Santos. – Recife, 2025.
102f.: il.

Dissertação (Mestrado)– Universidade
Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas–CFCH, Programa de Pós-
Graduação Profissional em Filosofia (rede),
2025.

Orientação: Flávio Henrique Albert Brayner.

1. Ação Comunicativa; 2. Ensino de
Filosofia; 3. Educação emancipadora. I.
Brayner, Flávio Henrique Albert. II. Título.

UFPE–Biblioteca Central

PAULO FERREIRA DOS SANTOS

“TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA” DE HABERMAS: Caminho para uma Democracia Contextualizada na Prática Educativa do Professor de Filosofia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos exigidos para a elaboração do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

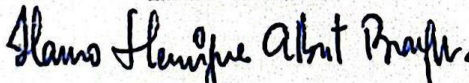
Dr. ANDRE GUSTAVO FERREIRA DA SILVA, UFPE

Examinador Externo ao Programa



Dr. JUNOT CORNELIO MATOS, UFPE

Examinador Interno



Dr. FLAVIO HENRIQUE ALBERT BRAYNER, UFPE

Presidente

PAULO FERREIRA DOS SANTOS

Mestrando(a)



Documento assinado digitalmente

PAULO FERREIRA DOS SANTOS

Data: 09/09/2025 15:08:09-0300

Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir grandes feitos em minha vida.

A minha família que sempre foi minha força e incentivo na busca de meus objetivos.

Ao meu orientador Prof. Ph.D. Flávio Brayner, pela confiança, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado e pela disponibilidade, por todos os ensinamentos e pela impecável condução deste trabalho.

Ao Profº. Ph.D. Junot Cornélio Matos, pela companhia dos encontros valorosos, sempre produtivos e recheados de muita alegria e sorrisos sinceros.

Aos professores desta universidade, pelas valiosas colaborações e universalização dos conhecimentos.

Aos colegas do mestrado, pelas contribuições, discussões e reflexões nesse processo formativo.

A Escola Municipal Antônio Pedro dos Santos, a direção desta escola por autorizar a liberação da implementação do projeto de intervenção e especialmente aos professores e alunos desta escola, por acreditarem na proposta de trabalho sugerida e participarem com tanta boa vontade e também, a Secretaria de Educação da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB, na pessoa do Secretário de Educação Doriedson de Farias Coura, pelo apoio e valorização no acreditar na formação continuada de professores. Muito obrigado!

A todos e todas, meu muito obrigada!

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 de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2002, p.72).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar as implicações da teoria da racionalidade comunicativa e da teoria da modernidade de Habermas sobre o campo educacional. O texto desenvolve, inicialmente, as principais ideias sobre estas duas teorias, apresentando um breve diagnóstico da crise atual da racionalidade e da educação. Como referencial aparecem os dois conceitos centrais do autor: do mundo da vida e do sistema. Na sequência, é realizada a análise das implicações da teoria comunicativa no campo educacional, avalia-se, do ponto de vista pedagógico, a eficácia das teses do pensador alemão. Destacam-se as consequências pedagógicas da mudança do paradigma da filosofia do sujeito para o paradigma da intersubjetividade, além do papel da filosofia nessa reconstrução. O desenvolvimento deste estudo foi de fundamentar uma proposta pedagógica crítica, tendo por base a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, ampliando uma discussão teórico-metodológica sobre o seu fazer, que se impõe pela necessidade de consolidar a importância do seu ensino, ultrapassando as fronteiras de uma imposição de conteúdos pré-estabelecidos provenientes da prática curricular com o ensino da Filosofia e ressignificando, pelo exercício do diálogo e pelas práxis da conversação argumentativa, a construção de habilidades e competências para o ensino e aprendizagem do filosofar na educação básica, no ambiente escolar, assim, tomando como objeto explorador do trabalho uma experiência didática que parte de um projeto de intervenção que foi realizado na Escola Municipal Antônio Pedro dos Santos, pertencente à rede pública de ensino da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça - PB.

Esta intervenção contou com 12 (dez) encontros com professores e alunos e neles, seis anteriores à qualificação e mais 06(seis) após a qualificação. A metodologia se baseou na pesquisa de campo, de caráter descritivo e abordagem quanti-qualitativa, utilizando-se da observação ativa/participativa, através de oficinas de estudo, que foram aplicadas em sala e no auditório, que proporcionaram também aos alunos o desenvolvimento da aula de Filosofia como uma possibilidade de conceber a formação humana como um processo de empoderamento, percebendo isso na aplicação de textos, os quais apontaram que mudanças sociais podem ser

concretizadas na gestão de ações preventivas de violações dos direitos sociais em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia, bem como na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros. O trabalho mostrou também que, embora os professores afirmem a função da escola como principal agente formador da cidadania, este processo educativo muitas vezes não se consolida em razão deles mesmos não construírem um real significado para o conceito, sem assumirem suas próprias condições de sujeitos de direitos. No educar para cidadania e democracia (deliberativa), mais importantes que os conteúdos ministrados, são as atitudes e a postura de todos os envolvidos na educação. Assim, entendida como um direito social, a educação permite que os docentes aliados aos alunos contribuam para a transformação das relações na escola e das relações sociais vigentes.

Palavras-chave: Ação comunicativa. Ensino de Filosofia. Educação emancipadora. Habermas.

ABSTRACT

The present work aims to explain the implications of the theory of communicative rationality and Habermas's theory of modernity on the educational field. The text initially develops the main ideas about these two theories, presenting a brief diagnosis of the current crisis of rationality and education. The author's two central concepts appear as a reference: the world of life and the system. Afterwards, after analyzing the implications of communicative theory in the educational field, the effectiveness of the German thinker's theses is evaluated, from a pedagogical point of view. The pedagogical consequences of changing the paradigm from the philosophy of the subject to the paradigm of intersubjectivity stand out, in addition to the role of philosophy in this reconstruction. The development of this study was to support a critical pedagogical proposal, based on Habermas' Theory of Communicative Action, expanding a theoretical-methodological discussion about his work, which is imposed by the need to consolidate the importance of his teaching, going beyond the boundaries of an imposition of pre-established contents arising from curricular practice with the teaching of Philosophy and giving new meaning, through the exercise of dialogue and the praxis of argumentative conversation, the construction of skills and competencies for the teaching and learning of philosophizing in basic education, in the environment school, thus taking as the exploratory object of the work a didactic experience that is part of an intervention project that was carried out at the Antônio Pedro dos Santos Municipal School, belonging to the public education network in the city of São Sebastião de Lagoa de Roça - PB.

This intervention included 12 (ten) meetings with teachers and students, six before qualification and another 6 (six) after qualification. The methodology was based on field research, with a descriptive character and a quantitative-qualitative approach, using active/participatory observation, through study workshops, which were applied in the classroom and in the auditorium, which also provided students with the development of Philosophy class as a possibility of conceiving human formation as a process of empowerment, realizing this in the application of texts, which pointed out that social changes can be implemented in the management of preventive actions against violations of social rights in different spaces; of educational political articulation,

mainly, of dissemination of knowledge that enables the exercise of citizenship and democracy, as well as in the daily experience of a supportive stance towards others. The work also showed that, although teachers affirm the role of the school as the main agent that forms citizenship, this educational process is often not consolidated because they themselves do not construct a real meaning for the concept, without assuming their own conditions as subjects of rights. In educating for citizenship and (deliberative) democracy, more important than the content taught are the attitudes and posture of everyone involved in education. Thus, understood as a social right, education allows teachers and students to contribute to the transformation of relationships at school and current social relationships.

Keywords: Communicative action. Teaching Philosophy. Emancipating education. Habermas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DESENVOLVENDO UM ENCAIXE DO PENSAMENTO DE HABERMAS E SUA TEORIA DENTRO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO	23
2.1 Expandindo o Pensamento Habermasiano do Conceito da Teoria da Ação Comunicativa.....	31
2.2 Racionalidade Comunicativa e Racionalidade Instrumental.....	32
2.3 A Esfera Pública e a Democracia Deliberativa	33
2.4 Outras Perspectivas do Pensamento da Teoria de Habermas na Educação.....	33
2.5 Desenvolvendo a Competência Comunicativa Frente ao Ideal de Democracia Deliberativa	37
3. A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE AÇÃO COMUNICATIVA	51
3.1 O Professor de Filosofia como Mediador do Diálogo	52
3.2 A Prática Educativa Contextualizada na Realidade dos Alunos	53
3.3 A Construção do Conhecimento por Meio do Discurso	54
3.4 A Importância da Crítica e da Autocrítica no Processo de Construção do Conhecimento	54
3.5 O papel do professor na promoção da autonomia e emancipação.....	55
4. CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICA	56
5. O CONCEITO DE DEMOCRACIA EM HABERMAS	67
5.1 A Reformulação de Direito e Democracia	67
5.2 A Democracia como Princípio	68
5.3 Um Modelo de Democracia Procedimental	70
5.4 Emancipação e Racionalidade Comunicativa	72
5.5 Educação e Emancipação	75
6. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	76
6.1 Ações Previstas para Intervenção Prática na Escola	76
6.2 O Cordel como Recurso Didático	82
6.3 Construindo Cordel na Sala de Aula	86

CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A dissertação "Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Caminho para uma Democracia Contextualizada na Prática Educativa do Professor de Filosofia" propõe investigar a aplicação da teoria habermasiana na educação, especialmente na prática educativa dos professores de filosofia. Este estudo, inserido no contexto do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal de Pernambuco, busca entender como a Teoria da Ação Comunicativa pode promover uma educação democrática, crítica e inclusiva.

O primeiro capítulo apresenta a relevância do tema ao destacar a importância da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas para a prática educativa. Habermas, um dos mais importantes filósofos do século XX, desenvolveu uma teoria complexa e abrangente baseada na análise da razão e da linguagem. Em sua obra "Consciência Moral e Agir Comunicativo", Habermas argumenta que a sociedade é composta por ordens legítimas que são reguladas pela comunicação, e a educação desempenha um papel crucial nesse processo, promovendo a formação de sujeitos capazes de dialogar e agir de forma racional.

Habermas distingue entre a ação estratégica, onde os indivíduos buscam alcançar seus próprios objetivos, e a ação comunicativa, onde o objetivo é o entendimento mútuo. Ele propõe que a comunicação não é meramente um processo de transmissão de informações, mas sim um ato social complexo e dinâmico, permeado por relações de poder e interdependência. Segundo Habermas, "a comunicação é o meio através do qual a sociedade se constitui e se mantém" (Habermas, 1989). Para ele, a prática educativa deve focar na ação comunicativa para promover uma sociedade mais justa e democrática.

Em "Teoria do Agir Comunicativo", Habermas elabora uma teoria crítica da sociedade, da modernidade e da razão, articulando a ciência, a hermenêutica e a filosofia da linguagem. Ele argumenta que "a racionalidade comunicativa é a base para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva" (Habermas, 1981). Habermas também destaca a importância de uma democracia deliberativa, onde os cidadãos possam participar ativamente na formação da opinião pública e na tomada de decisões coletivas. Essa participação ativa é essencial para a construção de um

espaço público onde os indivíduos possam discutir e deliberar sobre questões de interesse comum, promovendo a emancipação e a solidariedade social.

Habermas enfatiza que a educação deve ser um espaço de desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, preparando-os para participar de forma crítica e ativa na sociedade. Ele afirma que "a educação não pode ser entendida apenas como a transmissão de conhecimentos, mas como a formação de sujeitos capazes de se engajar em diálogos racionais e argumentativos" (Habermas, 1987). Dessa forma, a prática educativa baseada na Teoria da Ação Comunicativa visa formar cidadãos que possam contribuir para a construção de uma democracia mais inclusiva e participativa.

Habermas também destaca a interdependência entre educação e democracia, argumentando que "uma sociedade democrática depende da formação de cidadãos capazes de participar ativamente no discurso público, e isso só pode ser alcançado por meio de uma educação que valorize a comunicação e o entendimento mútuo" (Habermas, 1996). Ele acredita que a educação deve preparar os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em uma comunidade democrática, onde a participação e a deliberação são fundamentais.

Além disso, Habermas ressalta a importância do ambiente escolar como um microcosmo da sociedade democrática. Ele afirma que "a escola deve ser um espaço onde os alunos possam experimentar a democracia em ação, aprendendo a negociar, a respeitar as diferenças e a construir consensos por meio do diálogo" (Habermas, 2001). Para ele, a prática educativa deve promover a autonomia dos estudantes, encorajando-os a pensar criticamente e a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No segundo capítulo, são levantadas questões sobre a prática pedagógica atual e sua capacidade de promover uma democracia contextualizada. A principal questão abordada é se a prática educativa dos professores de filosofia pode contribuir para a formação de sujeitos comunicativamente competentes, capazes de participar de maneira crítica e ativa na sociedade. Este capítulo investiga a relevância da comunicação e do entendimento mútuo no ambiente educacional, analisando os desafios e oportunidades existentes.

O terceiro capítulo parte de uma hipótese geral e várias específicas. A hipótese geral propõe que a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas pode ser um caminho eficaz para uma prática educativa democrática. As hipóteses específicas

investigam, por exemplo, se a comunicação e o respeito mútuo são efetivamente promovidos nas aulas de filosofia e se essas práticas levam à conscientização e mobilização social dos alunos. Este capítulo também discute como a implementação dessas práticas pode influenciar o desenvolvimento de uma cidadania ativa e engajada.

No quarto capítulo, são apresentados os objetivos, sendo eles gerais e específicos. O objetivo geral é compreender como a teoria de Habermas pode ser aplicada na prática educativa para promover uma democracia contextualizada. Por isso, esta pesquisa se propõe a analisar a eficácia da Teoria da Ação Comunicativa no contexto educacional, investigando como os princípios habermasianos podem ser incorporados nas práticas pedagógicas dos professores de filosofia para fomentar um ambiente democrático e participativo em sala de aula.

Nos objetivos específicos, busca-se promover a capacidade discursiva dos alunos e busca incentivar o desenvolvimento das suas habilidades comunicativas, permitindo que eles se tornem agentes ativos em processos de diálogo e argumentação racional. Para isso, foram implementadas atividades pedagógicas focadas em debates e discussões que estimulam a expressão e a articulação de ideias. Estimula-se também debates e reflexões críticas sobre a sociedade e, para isso, a pesquisa investiga como as aulas de filosofia podem ser utilizadas para promover debates críticos sobre questões sociais contemporâneas. Foram realizadas sessões de discussão onde os alunos foram encorajados a refletir sobre temas sociais relevantes, utilizando os conceitos da Teoria da Ação Comunicativa. Integrando o Ensino de Filosofia com Práticas Democráticas torna-se possível alcançar a concepção do respeito mútuo e de cooperação. Para isso, foram organizados grupos de estudo e projetos colaborativos que permitiram aos alunos experimentar a prática democrática em um contexto educacional.

Dentro do Referencial Teórico sabemos que a teoria de Habermas sobre a ação comunicativa é explorada em profundidade, destacando suas implicações para a prática pedagógica. Jürgen Habermas é amplamente reconhecido como um dos filósofos mais influentes do século XX, cuja obra abrange diversas áreas do conhecimento, incluindo filosofia, sociologia, política e teoria da comunicação.

Em sua obra "Consciência Moral e Agir Comunicativo", Habermas argumenta que a sociedade é composta por ordens legítimas que são reguladas pela comunicação, e a educação desempenha um papel crucial nesse processo,

promovendo a formação de sujeitos capazes de dialogar e agir de forma racional. Habermas distingue entre a ação estratégica, onde os indivíduos buscam alcançar seus próprios objetivos, e a ação comunicativa, onde o objetivo é o entendimento mútuo.

A prática educativa, segundo Habermas, deve focar na ação comunicativa para promover uma sociedade mais justa e democrática. Ele propõe que o uso da linguagem e da comunicação é fundamental para a formação de estruturas sociais e culturais, bem como para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Habermas afirma que "a comunicação é o meio através do qual a sociedade se constitui e se mantém" (Habermas, 1989). Para ele, a educação deve promover um ambiente onde o diálogo e a interação racional sejam incentivados, possibilitando que os alunos se tornem cidadãos críticos e participativos.

Em "Teoria do Agir Comunicativo", Habermas elabora uma teoria crítica da sociedade, da modernidade e da razão, articulando a ciência, a hermenêutica e a filosofia da linguagem. Ele argumenta que "a racionalidade comunicativa é a base para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva" (Habermas, 1981). Habermas também destaca a importância de uma democracia deliberativa, onde os cidadãos possam participar ativamente na formação da opinião pública e na tomada de decisões coletivas.

Habermas enfatiza que a educação deve ser um espaço de desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, preparando-os para participar de forma crítica e ativa na sociedade. Ele afirma que "a educação não pode ser entendida apenas como a transmissão de conhecimentos, mas como a formação de sujeitos capazes de se engajar em diálogos racionais e argumentativos" (Habermas, 1987). Dessa forma, a prática educativa baseada na Teoria da Ação Comunicativa visa formar cidadãos que possam contribuir para a construção de uma democracia mais inclusiva e participativa.

Habermas também destaca a interdependência entre educação e democracia, argumentando que "uma sociedade democrática depende da formação de cidadãos capazes de participar ativamente no discurso público, e isso só pode ser alcançado por meio de uma educação que valorize a comunicação e o entendimento mútuo" (Habermas, 1996). Ele acredita que a educação deve preparar os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em uma comunidade democrática, onde a participação e a deliberação são fundamentais.

Além disso, Habermas ressalta a importância do ambiente escolar como um microcosmo da sociedade democrática. Ele afirma que "a escola deve ser um espaço onde os alunos possam experimentar a democracia em ação, aprendendo a negociar, a respeitar as diferenças e a construir consensos por meio do diálogo" (Habermas, 2001). Para ele, a prática educativa deve promover a autonomia dos estudantes, encorajando-os a pensar criticamente e a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No capítulo quinto capítulo Habermas discorre sobre o conceito de democracia, enfatizando também a respeito do direito e emancipação, com base na teoria do discurso. Assim, ele apresenta como proposta uma reformulação da moral e do direito, separando-os, contudo, ressaltando a necessidade de fundamentação racional e comunicativa para a legitimidade das leis. Para Habermas a democracia deve ser um processo contínuo de normatização, em que a validade das leis depende do consenso alcançado através de um discurso racional entre os cidadãos. Ele introduz o conceito de "política deliberativa", que integra aspectos liberais e republicanos, dando ênfase à importância da participação ativa na formação da vontade pública. Em relação à emancipação, ele critica a razão instrumental, propondo a razão comunicativa como meio para a liberdade e, também, para a autonomia. No âmbito da educação, ele defende uma abordagem emancipatória, tendo como base o diálogo intersubjetivo, através do qual os indivíduos constroem seu entendimento coletivamente, contribuindo para uma sociedade mais justa e racional.

No capítulo sexto temos o desenvolvimento da metodologia aplicada na pesquisa que é essencialmente qualitativa, seguindo uma abordagem exploratória e descritiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo uso de um conjunto naturalístico de procedimentos de coleta de dados, como a observação direta e entrevistas, que permitem uma compreensão profunda do fenômeno estudado. A pesquisa qualitativa é apropriada para explorar a complexidade das interações humanas e sociais no contexto educacional, fornecendo insights detalhados sobre as práticas pedagógicas e suas implicações.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores e alunos participantes da pesquisa, além da observação direta das atividades em sala de aula. Os questionários foram desenvolvidos com base em uma revisão da literatura sobre a Teoria da Ação Comunicativa e suas aplicações na

educação. Conforme indicado por Flick (2009), o uso de múltiplos métodos de coleta de dados, como questionários e observação, permite a triangulação dos dados, aumentando a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011). A análise de conteúdo envolve a codificação dos dados textuais em categorias temáticas, permitindo a identificação de padrões e tendências nos dados coletados. Este método é particularmente útil para analisar dados qualitativos, pois permite uma interpretação sistemática e objetiva dos conteúdos das comunicações, revelando as principais questões e preocupações dos participantes da pesquisa.

A metodologia também incluiu a realização de grupos de discussão com os professores e alunos, proporcionando um espaço para a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e suas implicações. Segundo Krueger e Casey (2000), os grupos de discussão são uma técnica eficaz para explorar as percepções e experiências dos participantes, promovendo um entendimento mais profundo das dinâmicas sociais e educacionais. Esses grupos de discussão foram conduzidos de forma a incentivar a participação ativa e o diálogo entre os participantes, alinhando-se com os princípios da Teoria da Ação Comunicativa. O produto final do trabalho realizado com os estudantes foi a produção de um folheto de cordel, enfatizando a reflexão a cerca da inclusão social, tendo como base a ação comunicativa para a construção de uma democracia humanizada. A temática aborda, nesse contexto, a questão do racismo, como uma das formas gritantes da desigualdade social, realidade já conhecida e vivida dentro da própria escola. Só pra enfatizar melhor essa situação, trazemos aqui o seguinte fundamento: Diante de uma sociedade desigual, conforme Theodoro, 2022, p.17, temos uma estrutura social marcada por uma disparidade extrema e persistente que vai além dos limites da legalidade. Essa desigualdade não se limita apenas às diferenças econômicas e sociais, mas também se manifesta na acessibilidade desigual aos serviços públicos, de modo especial, à segurança e à justiça.

Portanto, é notória a existência de uma sociedade marcada por tantas desigualdades, as quais se sobressaem de maneira profundas e persistentes que chegam a ultrapassar até mesmo os limites da legalidade. Essa visão evidencia que a desigualdade não é apenas uma questão de distribuição de renda ou recursos, mas se estende também ao acesso desigual a serviços públicos tidos como essenciais,

dentre os quais, destacam-se: saúde, educação, segurança e justiça. Ao reforçar essa ideia, podemos observar que essa disparidade estrutural contribui para a manutenção de um ciclo de exclusão social, onde determinados grupos permanecem à margem do progresso social devido à falta de oportunidades e privilégios. Além disso, a intensidade dessa desigualdade pode gerar conflitos sociais, fragilizando a coesão social e aprofundando as desigualdades existentes.

É importante compreender que, ao tratar de desigualdade, não podemos nos limitar ao aspecto econômico, mas incluir também a questão do acesso igualitário aos direitos e serviços públicos, essenciais para uma sociedade mais justa e democrática. A luta contra esse fenômeno exige determinadas ações concretas que busquem reduzir essas disparidades e promova uma maior equidade social, garantindo que todos tenham acesso à segurança, à justiça, bem como, oportunidades de desenvolvimento.

Com base em Theodoro, 2022, p. 169, o preconceito naturaliza o quadro de iniquidade no mercado de trabalho e as diferenças de oportunidade e de rendimentos entre negros e brancos ou a ausência de afrodescendentes em postos de comando e direção das empresas não são objetos de estranhamento, não são percebidas como algo incomum ou pernicioso

Dessa forma, a respeito do preconceito racial no mercado de trabalho, destaca-se o fato de que ele não é um fenômeno isolado ou simplesmente fruto de atitudes individuais, mas sim um elemento intrínseco a uma estrutura social e organizacional desigual. A naturalização dessas disparidades de oportunidades e rendimentos entre negros e brancos, assim como a ausência de afrodescendentes em posições de liderança, revela um padrão sistêmico de exclusão que se perpetua ao longo do tempo. Esse fenômeno é frequentemente tratado com uma certa normalidade, como se fosse algo intrínseco à natureza das relações de trabalho, o que impede que se debata e se busque soluções eficazes para a sua erradicação.

A discriminação racial, ao ser incorporada nas práticas organizacionais, pode criar uma cultura onde certos grupos sociais, especialmente os negros, são constantemente marginalizados, sem acesso às mesmas oportunidades de ascensão ou remuneração que seus pares brancos. Isso gera um ciclo vicioso em que as desigualdades se renovam a cada geração, sem que haja um enfrentamento real do problema. Essa estrutura não apenas limita as oportunidades de emprego e crescimento profissional de muitos indivíduos, mas também prejudica o desempenho

e o desenvolvimento das organizações, ao perderem o potencial de talentos de uma parcela significativa da população.

Ademais, é importante destacar que essa questão não diz respeito apenas à justiça social, mas também ao desenvolvimento econômico e social do país. A exclusão de grupos negros de cargos de liderança e comando em diferentes setores reduz a diversidade de pensamento e inovação dentro das empresas, criando um ambiente que, muitas vezes, não reflete a realidade da sociedade como um todo. Além disso, ao ignorar as barreiras impostas por uma estrutura racista, o mercado de trabalho contribui para a perpetuação de um ciclo de pobreza e exclusão que afeta negativamente o crescimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a luta contra o preconceito racial no mercado de trabalho não deve ser vista apenas como uma questão moral, mas como um imperativo para a construção de um sistema econômico mais justo e eficiente. Para isso, é essencial que as organizações adotem políticas de inclusão efetivas, que promovam uma maior equidade nas oportunidades de desenvolvimento e ascensão profissional, garantindo que todos, independentemente de sua cor ou origem, tenham acesso a um mercado de trabalho igualitário e livre de discriminação.

Por fim, apresenta-se o detalhamento das etapas da pesquisa e o cronograma das atividades, que incluem aulas do mestrado, coleta de dados, pesquisa bibliográfica, análise e interpretação dos dados, e produção textual da dissertação.

As aulas do mestrado ocorreram de abril de 2023 a novembro de 2024. Durante esse período, os alunos participaram de cursos teóricos e práticos que abordaram a Teoria da Ação Comunicativa e suas aplicações na educação. A coleta de dados e a pesquisa documental ocorreram de outubro de 2023 a maio de 2024. Foram coletados documentos relevantes, como artigos acadêmicos, livros e outros materiais que fundamentaram a pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi realizada de abril de 2023 a junho de 2024. Durante esse período, foram revisadas as principais obras de Jürgen Habermas, bem como estudos contemporâneos que aplicam sua teoria à educação. A análise e interpretação dos dados coletados foram realizadas de março a junho de 2024. Os dados foram analisados qualitativamente, buscando identificar padrões e tendências que pudessem indicar a eficácia das práticas pedagógicas baseadas na Teoria da Ação Comunicativa. A leitura e o fichamento da bibliografia ocorreram de março a junho de 2024. Esse processo envolveu a organização e a síntese dos principais argumentos e conceitos presentes nas obras

revisadas. A produção textual da dissertação ocorreu de junho a outubro de 2024. Durante esse período, foram redigidos os capítulos da dissertação, integrando os dados coletados e as análises realizadas. A entrega e defesa da dissertação estão previstas para o período de novembro de 2024 a março de 2025. Durante esse período, a dissertação será revisada, apresentada e defendida perante uma banca examinadora.

As referências bibliográficas utilizadas na pesquisa, destacando obras de Habermas e outros autores relevantes para o tema. Este capítulo inclui uma lista detalhada das fontes que fundamentam a pesquisa, garantindo a robustez teórica e metodológica do estudo.

Esta dissertação busca contribuir para a compreensão de como a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas pode ser aplicada na educação para promover uma democracia mais inclusiva e participativa. Ao investigar a prática educativa dos professores de filosofia, a pesquisa pretende oferecer insights valiosos para a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente. O estudo visa apontar caminhos para a implementação de práticas pedagógicas baseadas na comunicação e no entendimento mútuo, essenciais para a construção de uma sociedade democrática. A integração de métodos teóricos e práticos, bem como a colaboração com professores e alunos, é fundamental para o sucesso da pesquisa e para a validação das hipóteses propostas.

E para realizar este projeto de intervenção foi escolhida a Escola Municipal Antônio Pedro dos Santos, uma escola que funciona de segunda a sexta-feira. Situada na rua José Rodrigues Coura, 09, Centro – São Sebastião de Lagoa de Roça - PB, 58119-000, que atende aos alunos nas etapas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, este projeto propõe-se a atender diretamente aos alunos da 8ª série, turma única, do Ensino Fundamental.

A investigação que a precedeu se justifica pela aplicação da Teoria da Ação Comunicativa na educação envolve a crítica à fragmentação do conhecimento e a proposta de uma abordagem interdisciplinar. Em vez de disciplinas isoladas, a educação deve promover a integração de diferentes áreas do conhecimento através do diálogo e da comunicação.

Um exemplo prático é a implementação de projetos interdisciplinares, onde professores de diferentes disciplinas trabalham juntos para desenvolver currículos

integrados. Esses projetos incentivam os alunos a ver as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e a desenvolver habilidades críticas e comunicativas.

Além disso, a teoria de Habermas pode ser aplicada na criação de espaços de diálogo dentro da escola, onde alunos e professores possam discutir questões relevantes de forma aberta e democrática. Esses espaços promovem a participação ativa e o desenvolvimento de competências comunicativas, essenciais para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Através da interpretação destas experiências surge a oportunidade de desenvolver uma visão libertadora e transformadora da realidade, permitindo-nos estar conscientes, responsáveis e socialmente ativos.

Para isso, é importante conhecer as inúmeras mudanças observadas nas crianças e jovens hoje. Em geral, diz-se que os adultos têm a capacidade de “falar inatamente” e desenvolver uma compreensão mais ampla do que os rodeia. Por outro lado, a tarefa de educar as crianças torna-se cada vez mais complicada, à medida que estas se tornam menos informadas e menos constrangidas. Os professores dizem que sentem falta da antiga escola, onde os alunos eram disciplinados e respeitavam as regras. Porém, com o desenvolvimento da ciência, da pesquisa e da tecnologia, o desenvolvimento infantil se tornou mais conhecido e alguns aspectos começaram a substituir os métodos de ensino, muito diferentes da forma de ensinar, da disciplina anterior e da organização.

Por outro lado, novas políticas sociais são implementadas para responder a todas as mudanças na infância e adolescência, exigindo que os modelos educacionais sejam um processo de análise e modificação contínua para atender às necessidades das crianças e adolescentes desta nova geração. Com tantos progressos, em todos os aspectos do conhecimento, é inaceitável que o papel educativo das escolas esteja a regredir. O que pode estar faltando é um certo equilíbrio entre as coisas boas do passado que deveriam ser preservadas e as coisas antigas que deveriam ser jogadas fora, a fim de criar novas oportunidades de ver e interagir com o mundo.

A educação escolar é parte fundamental da Cidadania e este princípio é importante para processos que visam o envolvimento das pessoas nas esferas sociais e políticas, na sua utilização e até no regresso ao mundo do trabalho.

Precisamos de uma escola que forme cidadãos plenos, porque precisamos educar e orientar aqueles que estão excluídos dos benefícios políticos, sociais e culturais, de qualquer forma de opressão que sirva apenas aos interesses

econômicos, dos pequenos grupos que procuram o reconhecimento político nacional. Precisamos ensinar, como disse Paulo Freire (1996), a independência, a autonomia.

A educação filosófica apresenta-se como um elemento importante na formação dos cidadãos como sujeitos de direitos. O processo educativo tem o grande benefício de envolver professores e alunos num compromisso com a mudança real, consciencializando as pessoas para participarem no processo de resolução ativa de problemas em determinadas condições econômicas e rumos de ação.

2. DESENVOLVENDO UM ENCAIXE DO PENSAMENTO DE HABERMAS E SUA TEORIA DENTRO DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

Ao utilizar a teoria de Habermas, busca-se fundamentos teórico-práticos que sustentem uma ação educativa interdisciplinar, baseada em uma interação dialógica entre os envolvidos, no caso, os alunos da escola onde pretende-se a realização de parte do estudo e aplicabilidade de toda esta pesquisa. No entanto, faz-se necessário ressaltar que não se trata de uma aplicação meramente mecânica da sua teoria, mas sim de uma busca por subsídios que possam nortear essa prática, mantendo uma conexão com o pensamento do autor, o qual pesquisamos.

O que se sugere nesta abordagem é uma reestruturação da prática educativa, ressaltando a importância do diálogo e da interação entre disciplinas, assim como da busca por uma compreensão mais abrangente e interconectada do conhecimento. Diante disto, busca-se promover uma reflexão crítica a respeito dos modelos educacionais tradicionais, para assim propor alternativas que venham melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, favorecer a emancipação dos sujeitos na sociedade contemporânea.

Com o processo de modernização passou a prevalecer nas sociedades industriais uma forma de racionalidade: a racionalidade instrumental. Essa racionalidade define-se pela relação meios-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados

fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

Habermas partilha dessa crítica. Não permanece, no entanto, no momento da negatividade, mas tenta salvar a razão da perplexidade e do pessimismo. Ao repensar a idéia de razão e racionalização, Habermas busca superar as oposições que transpassam a cultura contemporânea, que, como resume McCarthy, são: “modernidade versus pós-modernidade, racionalismo versus relativismo, universalismo versus contextualismo, subjetivismo versus objetivismo, humanismo versus ‘morte do homem’, etc. ” (1996, p.10).

Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Discutiremos a seguir esses dois conceitos básicos no pensamento de Habermas. Em suas análises a respeito da sociedade capitalista moderna, Max Weber (1864-1920) introduz o conceito de “racionalização” para descrever o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas. Esse processo caracteriza-se pela ampliação crescente de esferas sociais que ficam submetidas a critérios técnicos de decisão racional, isto é, a critérios de adequação e organização de meios em relação a determinados fins, como, por exemplo, acontece na urbanização das formas de existência, na tecnificação do tráfego e da comunicação. O planejamento e o cálculo foram tornando-se, cada vez mais, partes integrantes de procedimentos envolvendo questões administrativas.

A transformação pela qual passaram as sociedades industriais nesse processo de modernização, ou seja, de racionalização da ação social, está diretamente associada às formas de desenvolvimento do trabalho industrial na sociedade capitalista, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerente para outros setores do âmbito da vida social.

O desenvolvimento industrial, por sua vez, está estreitamente vinculado ao progresso da ciência e da técnica. Em suas análises, Max

Weber, Adorno e Horkheimer (1986) e, mais tarde, Marcuse (1982) fazem uma crítica radical à racionalidade científica, que, entendida como neutra em relação a valores, afastou do exame da razão, como subjetivas e irracionais, todas as questões sociais que não podiam ser resolvidas na perspectiva da relação meio-fins, e que fugiam do âmbito das questões relativas à economia e à eficácia dos meios. Para esses autores, a ciência e a técnica, ao visarem o domínio da natureza e a sua submissão ao homem, já trazem em si o germe da dominação.

Abstraindo de toda a discussão em torno da questão de valores, esse tipo de racionalidade traz em seu bojo uma forma de dominação política que não lhe é imposta de fora, mas habita o seu interior, e já está presente no processo de sua própria construção. Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si mesmas, na medida em que essas contribuem para a autoconservação do homem.

Habermas considera que o trabalho, pela sua essência de dominar a natureza para pô-la a serviço do homem, possui uma racionalidade do mesmo tipo da racionalidade da ciência e da técnica, isto é, uma racionalidade que consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins (1987d).

Para ele, a ciência e a técnica ampliam as possibilidades humanas, libertando o homem do jugo das necessidades materiais, sendo o desenvolvimento da espécie humana resultado de um processo histórico de desenvolvimento tecnológico, institucional e cultural, processos que são interdependentes.

Habermas posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa.

Ao examinar essa questão, Habermas (1987d) distingue dois âmbitos do agir humano contidos no conceito de Marx de “atividade humana sensível”, que são interdependentes, mas que podem ser analisados separadamente: o trabalho e a interação social. Por “trabalho”

ou “ação racional teleológica”, Habermas entende o processo pelo qual o homem emancipa-se progressivamente da natureza. Por “interação”, Habermas entende a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação.

Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (1987d, p. 57).

Na moderna sociedade industrial, esses dois âmbitos da prática social sofreram grandes transformações, que estão na raiz dos inúmeros problemas com que nos defrontamos na época atual.

O desenvolvimento do conhecimento científico e técnico, ao propiciar o crescimento e o aperfeiçoamento das forças produtivas, provê o sistema capitalista de um mecanismo regular que assegura a sua manutenção. Desta forma, “se institucionaliza a introdução de novas tecnologias e de novas estratégias”, isto é, “institucionaliza-se a inovação enquanto tal”, cumprindo a ciência e a técnica o papel de legitimar a dominação (Habermas 1987d, p. 62).

Com o crescimento das forças produtivas, modificaram-se as atribuições do Estado. A empresa passou, de forma crescente, a intervir no planejamento da vida econômica, direcionando decisões que anteriormente cabiam à esfera social, e assumindo atribuições que eram tradicionalmente da competência dos aparelhos do Estado. Este, por sua vez, passou a intervir diretamente na economia, assumindo, no capitalismo contemporâneo, a função de preservar as relações de produção, submetendo-se às determinações do capital global, com o qual busca conciliar os interesses nacionais.

Procurando compensar as disfunções do sistema capitalista, as sociedades industriais desenvolvidas adotaram o Estado de Bem-estar, que busca proporcionar à população condições de educação, saúde, habitação e trabalho. Promovendo à população segurança social e

oportunidades de promoção pessoal, esse programa estatal pretende garantir, ao mesmo tempo, “a forma privada de revalorização do capital” (1987d, p. 70).

A esfera política, passando a orientar-se para a prevenção das disfuncionalidades do sistema, se enfraquece em sua função de ser espaço de discussão a respeito da realização de fins éticos de convivência social, atendendo a interesses coletivos. A política passou dessa forma a ocupar-se mais com a solução de problemas técnicos do que com questões que dizem respeito à interação social e cuja busca de soluções envolve o diálogo, tais como justiça, liberdade, poder, opressão, satisfação, violência, etc.

O Estado contemporâneo está cada vez mais submetido aos mecanismos financeiros, ocupando-se de forma crescente com questões de ordem técnica, perdendo as instituições, como, por exemplo, o direito, a economia e a política, ao longo desse processo, a ligação com os fins para os quais foram criadas.

Temos, assim, um Estado que, por um lado, se vê subtraído de parte de suas funções sociais primordiais e, por outro, na ampliação crescente de subsistemas de “ação racional com respeito a fins”, se vê submerso numa administração burocrática que, imbuída de uma racionalidade instrumental, pretende dotá-lo de eficácia na gestão dos problemas sociais.

Na medida em que a racionalidade instrumental da ciência e da técnica penetra nas esferas institucionais da sociedade, transforma as próprias instituições, de tal modo que as questões referentes às decisões racionais baseadas em valores, ou seja, em necessidades sociais e interesses globais, que se situam no plano da interação, são afastadas do âmbito da reflexão e da discussão.

A racionalidade instrumental, na trajetória de ampliação de seu campo de atuação, substituiu de forma crescente o espaço da interação comunicativa que havia anteriormente no âmbito das decisões práticas que diziam respeito à comunidade.

Dessa forma, caem por terra as antigas formas ideológicas de legitimação das relações sociais de poder. Com esse tipo de racionalidade não se questiona se as normas institucionais vigentes são justas ou não, mas somente se são eficazes, isto é, se os meios são adequados aos fins propostos, ficando a questão dos valores éticos e políticos submetida a interesses instrumentais e reduzida à discussão de problemas técnicos.

A causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história.

A subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa.

A penetração da racionalidade instrumental no âmbito da ação humana interativa, ao produzir um esvaziamento da ação comunicativa e ao reduzi-la à sua própria estrutura de ação, gerou, no homem contemporâneo, formas de sentir, pensar e agir – fundadas no individualismo, no isolamento, na competição, no cálculo e no rendimento –, que estão na base dos problemas sociais. Como uma possibilidade de transformação da sociedade contemporânea na busca de solução para os graves problemas que assolam a humanidade, Habermas visualiza o resgate de uma racionalidade comunicativa em esferas de decisão do âmbito da interação social que foram penetradas por uma racionalidade instrumental.

Tendo em vista que o homem não reage simplesmente a estímulos do meio, mas atribui um sentido às suas ações e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos, Habermas vislumbra a possibilidade de que, através do

diálogo, o homem possa retomar o seu papel de sujeito. A sociedade brasileira vive um momento de profunda crise.

A ideologia do neoliberalismo, desencarregando o Estado da sua responsabilidade social, e a rápida capitalização externa do país trazem consigo inúmeros custos sociais. Convivemos diariamente com a violência, a miséria e o desemprego, e, muitas vezes, um sentimento de perplexidade e impotência nos invade. As condições sociais, no entanto, não são estáticas nem imutáveis, pois são o resultado de um processo histórico.

Como educadores precisamos acreditar em possibilidades de mudança, e, no âmbito de nossa ação profissional, tentar abrir espaços para a emergência de uma nova racionalidade, que favoreça a reconstrução da sociedade e a reinvenção da cultura. Esse processo somente será viável no desenvolvimento de uma ética de responsabilidade social, que embase ações que visem ao bem coletivo, isto é, que tenham por objetivo a criação de possibilidades de vida a todos, incluindo as gerações futuras.

Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos.

Com sua teoria, Habermas pretende mostrar que as idéias de verdade, liberdade e justiça inscrevem-se de forma quase transcendental nas estruturas da fala cotidiana (Horster 1988). As comunicações que os sujeitos estabelecem entre si, mediadas por atos de fala, dizem respeito sempre a três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. As relações com esses três mundos estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais.

Em primeiro lugar, as pessoas, ao interagirem, coordenam suas ações. Do conhecimento que elas partilham do mundo objetivo depende o sucesso ou o insucesso de suas ações conjuntas, sendo que a violação das regras técnicas conduz ao fracasso.

Em segundo lugar, as pessoas interagem orientando-se segundo normas sociais que já existem previamente ou que são produzidas durante a interação. Essas normas definem expectativas recíprocas de comportamento, sobre as quais todos os participantes têm conhecimento. Esse tipo de ação não é avaliada pelo seu êxito, mas pelo reconhecimento intersubjetivo e pelo consenso valorativo, sendo que sua violação gera sanções.

Em terceiro lugar, em todas as interações as pessoas revelam algo de suas vivências, intenções, necessidades, de seus temores etc., de tal modo que deixam transparecer sua interioridade. Embora as pessoas, em maior ou menor grau, possam controlar as manifestações de suas vivências subjetivas, das suas ações podem-se tirar conclusões a respeito da sua veracidade.

A cada um desses mundos correspondem diferentes pretensões de validade. Ao mundo objetivo correspondem pretensões de validade referentes à verdade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo. Ao mundo social correspondem pretensões de validade referentes à correção e à adequação das normas, e ao mundo subjetivo – das vivências e sentimentos – correspondem pretensões de veracidade, o que significa que os participantes do diálogo estejam sendo sinceros na expressão dos seus sentimentos. No que diz respeito tanto à coordenação de ações, como às avaliações éticas e às manifestações subjetivas, a linguagem ocupa um papel fundamental.

A legitimação dos valores – verdade, correção normativa e veracidade –, que toda a ação comunicativa pressupõe, não é alcançada por uma racionalidade meio-fim, mas somente pela argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelo grupo.

Habermas propõe um modelo ideal de ação comunicativa, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna. Vinculado ao modelo da ação comunicativa, Habermas apresenta a situação lingüística ideal: o discurso. Para Habermas, discurso (Diskurs) refere-se a uma das formas da

comunicação ou da “fala” (Rede), que tem por objetivo fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação ou “fala”, que chama de “agir comunicativo” ou “interação”.

O discurso – teórico ou prático, conforme se refira a pretensões de validade de opiniões ou de normas sociais – no sentido de Habermas possui um aspecto intersubjetivo, que serve para classificá-lo como uma espécie do gênero “comunicação”, e um lógicoargumentativo, que serve para determiná-lo como caso específico da fundamentação de pretensões de validade problematizadas (Almeida 1989).

Assim como o modelo de comunicação ideal constitui-se na utopia de um processo de comunicação e remete a uma ordem social ainda não existente, a situação lingüística ideal constitui-se no telos de um discurso, que seria perfeito se existissem condições ideais de realização (Freitag 1980).

Sendo assim, esses dois modelos se constituem em utopias, que todavia devem ser pressupostas como reais, para que possa se efetivar qualquer comunicação. Ao mesmo tempo, esses modelos fornecem os elementos para uma crítica das formas concretas de interação e discurso, constituindo-se em uma antecipação dessas.

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria.

2.1. EXPANDINDO O PENSAMENTO HABERMASIANO DO CONCEITO DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

A TAC - Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida pelo por Habermas, é um conceito central para a compreensão da sociedade e da democracia contemporânea. Ela se baseia na ideia de que a comunicação, em sua forma mais

genuína, visa alcançar um entendimento mútuo entre os indivíduos, através de um processo de diálogo e argumentação.

A ação comunicativa se diferencia da ação instrumental, que visa a atingir um objetivo específico e individual, sem necessariamente buscar o consenso entre os participantes. Na ação comunicativa, o objetivo é alcançar um acordo baseado na razão e na compreensão mútua, visando a resolução de conflitos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao passo que, na ação instrumental, busca-se o êxito.

Para Habermas, a ação comunicativa pressupõe que os participantes do diálogo estejam dispostos a se colocarem no lugar do outro, a considerar diferentes perspectivas e a buscar um consenso através da argumentação. É nesse contexto que a razão comunicativa assume um papel crucial, como ferramenta para a construção de um espaço público onde os indivíduos podem dialogar e deliberar sobre questões relevantes à vida em sociedade.

2.2. Racionalidade Comunicativa e Racionalidade Instrumental

A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, desenvolvida na década de 1980, coloca em destaque a distinção fundamental entre a racionalidade comunicativa e a racionalidade instrumental. A racionalidade comunicativa, defendida por Habermas, enfatiza o diálogo, o consenso e a busca por uma verdade compartilhada. Ela pressupõe que a ação humana deve ser orientada pelo entendimento mútuo, pelo respeito à autonomia individual e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática. No âmbito da comunicação, a racionalidade comunicativa se manifesta na busca por argumentos válidos, na disposição para ouvir e dialogar com o outro, e no compromisso com a construção de um consenso fundamentado.

A racionalidade instrumental, centrada na eficácia e na busca por resultados, é predominante em diversos campos, como a ciência, a tecnologia e a economia. Sua aplicação em áreas como a educação pode levar à priorização de métodos de ensino e avaliação focados na memorização de conteúdos e na obtenção de resultados quantificáveis, em detrimento de um processo educativo mais crítico e reflexivo.

Em contrapartida, a racionalidade comunicativa defende um processo de comunicação autêntico e autônomo, onde os participantes do diálogo buscam a

compreensão mútua e a construção de um consenso baseado em argumentos racionais e válidos. Essa perspectiva, aplicada à educação, implica em práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o debate, a crítica e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

2.3. A Esfera Pública e a Democracia Deliberativa

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, por meio do conceito de esfera pública, oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o funcionamento da democracia. A esfera pública, segundo Habermas, é um espaço de discussão pública, livre e igualitário, onde cidadãos podem se comunicar e chegar a consensos sobre questões de interesse comum.

A democracia deliberativa, inspirada em Habermas, defende que as decisões políticas devem ser tomadas após um processo de debate público, onde os cidadãos podem expressar suas opiniões, argumentos e interesses de forma livre e igualitária. Esse processo de deliberação visa construir o consenso e promover a participação cidadã em decisões que afetam a todos.

A esfera pública, como espaço de diálogo e debate, é fundamental para a democracia deliberativa. Através da comunicação aberta e transparente, os cidadãos podem se informar, debater ideias, formar opiniões e construir consensos sobre questões políticas e sociais. É nesse espaço de diálogo que a democracia encontra sua força e legitimidade.

A esfera pública idealizada por Habermas é um espaço livre de coerção e dominação, onde todos têm igual oportunidade de participar e expressar suas opiniões.

A democracia deliberativa, inspirada na teoria da ação comunicativa, busca garantir que as decisões políticas reflitam a vontade do povo e não apenas os interesses de grupos de poder.

A comunicação aberta e transparente, característica da esfera pública, permite que os cidadãos se engajem em um processo de debate crítico e reflexivo, construindo consensos sobre questões de interesse comum.

2.4. Outras perspectivas do pensamento da teoria de Habermas na educação

A teoria da ação comunicativa de Habermas tem sido, sob diferentes perspectivas, fonte inspiradora de reflexões em torno de questões educativas (Schäfer 1982; Pucci et alii. 1994; Freitag 1986; Flecha 1996; Peukert 1996; Prestes 1996; entre outros).

Em estreita relação de interdependência com os objetivos educativos de formação de cidadãos críticos e participativos estão os objetivos diretamente ligados ao exercício do diálogo e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

A proposta de ação educativa de cunho interdisciplinar na escola, que pretendemos desenvolver em uma pesquisa-ação, tem como base um processo de interação comunicativa, em que os professores buscam conjuntamente coordenar e justificar ações pedagógicas, a partir da troca de conhecimentos e enfoques, inerentes a cada disciplina, partilhando e planejando experiências integradas.

Nesse contexto, uma ação educativa de cunho interdisciplinar se constitui no esforço conjunto de professores de uma série do currículo escolar no sentido de estabelecer diálogo na busca de um eixo de articulação entre suas disciplinas, de modo a possibilitar aos alunos experiências em que eles possam integrar os diferentes enfoques disciplinares, enriquecendo sua compreensão da realidade concreta.

Para a consecução dessa ação, em primeiro lugar me parece necessário que os professores cheguem a um consenso a respeito das regras que vão reger as discussões e as participações dos elementos do grupo, fundamentando e justificando essas regras. Para que os participantes alcancem um consenso verdadeiro, é também fundamental que cheguem a um entendimento sobre questões de cunho filosófico e pedagógico, que estão na base de uma ação comunicativa de cunho interdisciplinar. Essas questões referem-se, primeiramente, a concepções de educação e conhecimento.

Pensamos que seja impossível chegar a um consenso real, se os participantes não partilharem de concepções básicas comuns, ou se ao menos não tiverem claramente explicitadas as concepções de todos.

Estabelecidas as regras de discussão e argumentação, essas poderão ser modificadas, no decorrer das sessões, por decisão do grupo.

Um processo de ação comunicativa deve ter em seu bojo um princípio de não-dominação, na medida em que se buscam a participação de todos os elementos do grupo e o consenso em relação às próprias regras que vão orientar as discussões. Para que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da ação, é necessário que os participantes na interação ponham-se de acordo acerca da validade que pretendem para suas emissões ou manifestações, isto é, que reconheçam intersubjetivamente as pretensões de validade com que se apresentam diante dos outros.

Essas pretensões de validade podem ser reconhecidas ou questionadas (Habermas 1987b). As três pretensões de validade que o ator tem que colocar explicitamente com sua manifestação, conforme já anunciamos anteriormente, são:

- que seja verdadeiro aquilo que é enunciado;
- que seja correta a manifestação em sua relação ao sistema de normas vigente ou que tenha legitimidade no contexto normativo;
- que haja coincidência entre a intenção expressa e a intenção do falante. O acordo alcançado no ato comunicativo, é buscado simultaneamente nos três planos, sendo medido por essas pretensões de validade, que não estão isentas de críticas. Quem rejeita a oferta feita com um ato de fala que foi entendido questiona pelo menos uma dessas três pretensões.

Com base nas pretensões de validade, nas reuniões do grupo interdisciplinar, os participantes, ao tentarem se aproximar da situação ideal da fala, deverão reunir esforços no sentido de preencher as seguintes condições:

1. Todos os participantes das discussões possuem a mesma oportunidade de se expressar através da fala. Ao enfatizar atos de fala, como argumentar, questionar e responder, a participação ativa torna-se fundamental para o enriquecimento do diálogo.
2. Os participantes, sem nenhuma excessão, têm a mesma oportunidade de apresentar suas interpretações, opiniões, recomendações, bem como declarações e justificativas e de problematizar sua validade, fundamentar ou rebater (*Widerlegen*), de tal modo que nenhuma idéia preconcebida (*Vormeinung*) seja ignorada na continuidade da tematização.
3. Todos os participantes têm a mesma oportunidade de manifestar atitudes, sentimentos e desejos relacionados à sua subjetividade, devendo ser sinceros em suas manifestações, o que significa que, assim, se apresentam para si mesmos e permitem que sua interioridade transpareça.
4. “Os participantes das discussões têm a mesma chance de empregar atos regulativos, isto é, ordenar e rebelar-se, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, dar explicações e solicitá-las. As expectativas de comportamento são recíprocas e os privilégios, afastados” (Horster 1988). Com o modelo de ação comunicativa de Habermas como base para uma abordagem interdisciplinar, presume-se que os participantes na interação intencionalmente mobilizem o potencial de racionalidade que caracteriza as três relações do sujeito agente com o mundo, com o objetivo de chegarem a um entendimento. Estabelecidas e consensualmente definidas as normas de participação e os conceitos fundamentais para a construção dos processos pedagógicos, em um segundo momento, a ação educativa de caráter interdisciplinar envolve sessões de comunicação e diálogo, nas quais o esforço coletivo do grupo se concentra na busca de eixos conectivos entre as diversas disciplinas do currículo. O propósito das discussões, nesse momento, é identificar caminhos comuns e adequadamente articulados, para proporcionar aos alunos experiências que lhes possibilitem construir saberes ligados à sua realidade e que os capacitem a ter uma visão crítica do contexto em

que estão inseridos, além de fomentar sentimentos e reflexões sobre uma participação ativa em questões comunitárias, fundamentadas em princípios éticos de cooperação e justiça social.

A orientação do processo interativo emerge do próprio grupo e não está sujeita a convenções pré-definidas, exigindo a dedicação de todos para respeitar os princípios de execução de uma ação comunicativa com suas pretensões de validade, e buscar uma comunicação simétrica, cada vez mais livre e desprovida de coerção. Esse empenho contém em seu núcleo um princípio ético que se concretiza em um processo comunicativo no qual cada integrante do grupo é reconhecido como um parceiro de diálogo, cujas falas são abertas à interpretação dos demais, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade de criticar as próprias interpretações.

Nesse sentido, torna-se imprevisível o desenvolvimento do processo, uma vez que a busca de um consenso vem a ser em algo novo para os participantes. Nesse instante é possível apenas apontar caminhos norteadores, tendo como base as pretensões de validade da uma ação comunicativa.

Os princípios e as normas que vão reger essa ação no grupo de professores e que também fornecem os critérios para avaliações e redimensionamentos vão emergir do próprio processo interativo e tornar-se-ão resultados das discussões do grupo, visando a um consenso. A análise do desenvolvimento desse processo conta com categorias dos atos de fala, que possibilitam uma compreensão, na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas, do processo interativo e argumentativo que se manifesta nesses atos.

2.5. Desenvolvendo a competência comunicativa frente o ideal de democracia deliberativa

Buscando o crescimento da competência do comunicativo, postula-se atuar na ascensão do nível de argumentação dos envolvidos nesse processo. Coerentemente com essa teoria, a pesquisa é realizada com

a participação ativa do grupo de professores participantes da ação interdisciplinar, não somente no direcionamento do processo, mas também na interpretação e na avaliação do seu desenvolvimento.

Baseando-se no que diz Habermas, a democracia deliberativa sustenta-se na comunicação racional, bem como, na inclusão e no debate público como caminho para alcançar o consenso por meio da argumentação racional. Ele enfatiza que "a democracia deliberativa se baseia na capacidade dos cidadãos de argumentar e justificar suas posições de forma racional e inclusiva." (Habermas, 1987b)

A prática dos princípios na educação concorre para promover uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem e uma gestão mais participativa nas instituições educacionais. Segundo Habermas, "a democracia deliberativa pode informar os processos educacionais, proporcionando uma cultura de diálogo e participação responsável." (Habermas, 1987b)

Estratégias pedagógicas que incentivam o diálogo e o debate entre os alunos podem promover a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Habermas destaca que "o diálogo na sala de aula permite a confrontação de perspectivas e a busca conjunta por soluções." (Habermas, 1987b)

Os princípios da democracia deliberativa podem orientar os processos de tomada de decisão nas escolas, envolvendo todos os atores educacionais na definição de políticas e na resolução de conflitos. Conforme Habermas, "a participação ativa dos envolvidos na educação contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva das instituições escolares." (Habermas, 1987b)

A educação baseada na democracia deliberativa pode formar cidadãos críticos e participativos, preparando-os para uma atuação ativa na sociedade. Segundo Habermas, "a educação para a cidadania ativa promove o comprometimento dos indivíduos com os valores democráticos e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária." (Habermas, 1987b)

Dessa forma, a democracia deliberativa de Habermas oferece um modelo inspirador para repensar os processos educacionais, promovendo uma cultura de diálogo, participação e responsabilidade compartilhada na educação. Ao adotar uma abordagem centrada na comunicação racional e na busca pelo consenso, a educação pode se tornar um espaço mais democrático, inclusivo e transformador.

A visão de democracia deliberativa de Habermas fundamenta-se na ideia de que a comunicação racional e inclusiva, aliada ao debate público, é essencial para alcançar um consenso legítimo por meio da argumentação racional. Habermas destaca que "a democracia deliberativa se apoia na capacidade dos cidadãos de apresentar argumentos e justificar suas posições de forma racional e inclusiva." (Habermas, 1987b)

Quando aplicada à educação, essa abordagem pode transformar significativamente a dinâmica dentro das instituições de ensino. Habermas ressalta que "a democracia deliberativa tem o potencial de influenciar os processos educacionais, criando um ambiente de diálogo e participação responsável." (Habermas, 1987b)

No contexto da sala de aula, estratégias pedagógicas que incentivam o diálogo e o debate entre os alunos têm o poder de promover uma troca de ideias enriquecedora e a construção coletiva do conhecimento. Segundo Habermas, "o diálogo entre os estudantes permite a exploração de diferentes perspectivas e a busca colaborativa por soluções." (Habermas, 1987b)

Os princípios da democracia deliberativa podem ser aplicados na tomada de decisões dentro das escolas, envolvendo ativamente todos os membros da comunidade educacional. Habermas destaca que "a participação efetiva de todos os envolvidos na educação contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva das instituições escolares." (Habermas, 1987b)

Ao preparar os alunos para uma cidadania ativa, a educação baseada na democracia deliberativa os capacita a se tornarem cidadãos críticos e participativos. Habermas argumenta que "a educação para a

cidadania ativa fomenta o comprometimento dos indivíduos com os valores democráticos e os incentiva a buscar uma sociedade mais justa e igualitária." (Habermas, 1987b)

Jürgen Habermas será o autor que buscará enfrentar os fantasmas detectados por Weber, Adorno e Horkheimer nos processos de racionalização societária. Estes autores mostraram em suas análises, o processo pelo qual o Iluminismo que, na forma da razão científica, surgiu no séc. XVIII como o grande agente de libertação social, de conquista da maioria pelo ser humano, de destruição dos mitos, transforma-se ele próprio em um novo mito e consolida-se enquanto ideologia de dominação que legitima a sociedade capitalista.

A dominação do homem sobre a natureza, converte-se em dominação do homem sobre o homem, em mundo administrado em nome da técnica, abrindo espaço para a eclosão da des-razão no seio da sociedade de consumo moldada pela indústria cultural. Para Habermas, a análise destes autores chega a um impasse porque eles trabalham com um conceito restrito de razão. Em virtude disto, eles confundem o processo de modernização capitalista, que é calcado na razão instrumental, como sendo a própria racionalização societária (Habermas, 1987a). Agindo desta forma, confundindo racionalidade do sistema com racionalidade da ação, estes autores só conseguiram situar a espontaneidade livre de reificação em poderes irracionais como o carisma, no caso de Weber, a arte, para Adorno e o amor, para Horkheimer.

Para sair deste impasse, Habermas propõe um salto paradigmático, no qual abandona-se o paradigma da consciência a que estes autores encontram-se presos, em prol de um paradigma da comunicação. O paradigma da consciência é calcado na ideia de um pensador solitário que busca entender o mundo à sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam, revelando a unidade encoberta sob a diversidade aparente. Neste modelo há uma relação de subordinação do objeto frente ao sujeito.

Para Habermas, este paradigma não se sustenta mais. Depois que Hegel mostrou o caráter intrinsecamente social e histórico das estruturas da consciência, que Marx revelou que a mente não é o campo da natureza, mas o inverso e que as formas de consciência são representações ocultas das formas de reprodução social; depois que Darwin estabeleceu o vínculo entre inteligência e sobrevivência e, finalmente, que Nietzsche e Freud revelaram o inconsciente no âmago da consciência, dá-se uma dessublimação do espírito e um enfraquecimento da filosofia (McCarthy, 1984).

O pensamento filosófico perde sua auto-suficiência, caem as esperanças de se encontrar os fundamentos últimos de uma primeira filosofia.

Como afirma Habermas,

...eu pretendo argumentar que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade (1984, p. 386).

Distintamente do que ocorre com a filosofia da consciência, o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa,

...não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (1984, p. 392).

Esta mudança de paradigma é fruto do abandono de uma compreensão egocêntrica do mundo, cuja fundamentação Habermas retira do conceito de descentração de Piaget. Habermas buscará então, a partir de um diálogo com Marx, Weber, Durkheim, Mead, Lukács, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Parsons, pensando com eles para ir além

deles como esclarece McCarthy (1984), construir um conceito de racionalidade que encontra seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas a alcançar o entendimento.

A racionalidade instrumental que, através do empirismo, marcou profundamente a autocompreensão da era moderna foi submetida à crítica implacável de Weber e posteriormente de Adorno, Horkheimer e Marcuse. O grande problema destas abordagens é que, nelas, eles confundiram um tipo particular de racionalização e suas consequências como sendo patologias da própria razão. Portanto, com a constatação da inexistência de um referencial teórico absoluto e com os limites demonstrados do empirismo, o que torna melhor um argumento é "a sonoridade de suas razões" (Habermas, 1984,

A democracia deliberativa proposta por Habermas oferece uma perspectiva valiosa para repensar os processos educacionais, criando um ambiente escolar mais democrático, inclusivo e participativo. Ao adotar uma abordagem centrada na comunicação racional e no diálogo aberto, a educação pode se tornar um instrumento poderoso de transformação social e construção de uma sociedade mais justa.

Assim, as pretensões de validade podem ser criticáveis quanto à:

- 1 - Veracidade da afirmação. Esta pretensão refere-se a um mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;
- 2 - Correção normativa. Esta pretensão refere-se a um mundo social dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;
- 3 - Autenticidade e sinceridade. Esta pretensão refere-se a um mundo subjetivo, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado (Habermas, 1984).

O conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que

as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social.

Outra consequência deste conceito é que ele pressupõe o abandono da relação cognitiva sujeito-objeto por um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito e que só é possível com a progressiva descentração de nossa visão egocêntrica de mundo.

Portanto, com a superação da visão mítica com seu caráter unificador e com o abandono da relação sujeito solitário dominante e consciente frente a um objeto dominado e cognoscível, surge a necessidade dos atores em comunicação chegarem ao entendimento quanto a pretensões de validade criticáveis. Fica então, também, demarcada a diferença entre ação comunicativa e ação orientada para o sucesso. Como diz Habermas, a ação comunicativa ocorre

"...sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso mas através de atos de alcançar o entendimento (grifo nosso). Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (1984, p. 285, 286).

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade, correção normativa e autenticidade, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um mundo objetivo dos fatos, a um mundo social das normas e a um mundo das experiências subjetivas. Para construção deste conceito, ele se baseou no interacionismo

simbólico de Mead, no conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, na teoria dos atos de fala de Austin e na hermenêutica de Gadamer.

O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Isto porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior. É neste ponto que Habermas introduz o conceito de mundo da vida (Lebenswelt), entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento. Como ele afirma, no sentido cotidiano o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que "os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos" (1987a, p. 136). Ele é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos ou não. Como ele escreve,

"...se a verdade é o que é fundamentado, então o fundamento não é verdadeiro, ou falso (1987a, p. 337). Mesmo porque, os atores estão sempre se movendo dentro do horizonte do seu mundo da vida, eles não podem se colocar de fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas não podem se referir a "algo no mundo da vida" da mesma forma que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetivas(1987a, p. 125,126).

O mundo da vida por sua vez é dividido em três componentes estruturais:

- I. - Cultura, entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo;

- II. - Sociedade, entendida como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social;
- III. - Pessoa, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (Habermas, 1987a).

Para Habermas, existe uma correlação direta entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à primeira a reprodução das estruturas simbólicas do segundo (cultura, sociedade, pessoa). Assim, sob o aspecto do entendimento mútuo, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o saber cultural; sob o aspecto de coordenar a ação, ela propicia a integração social; e sob o aspecto da socialização, ela serve à formação da personalidade individual.

Por outro lado, a reprodução do substrato material do mundo da vida ocorre através de ações dirigidas a fins pelos quais os indivíduos associados intervêm no mundo e realizam seus objetivos.

Para construir sua teoria da evolução social e seu conceito de sociedade, Habermas busca articular as abordagens de H. Mead e E. Durkheim. Deste último, retira a ideia de um Estado limite, totalmente integrado, enquanto do primeiro incorpora a tese do efeito desintegrador que os atos de fala desencadeiam quando a reprodução simbólica do mundo da vida está ligada à ação comunicativa. Estes atos provocam uma racionalização do mundo da vida dos grupos sociais, à medida em que a linguagem preenche as funções de alcançar o entendimento, coordenar ações e socializar os indivíduos (Habermas, 1987a).

Habermas toma como ponto de partida a ideia de Durkheim de uma situação hipotética inicial, na qual existe uma sociedade totalmente integrada, cuja coesão social é assegurada pelos domínios do sagrado e onde não é necessária a mediação da linguagem tanto nos domínios religiosos quanto profanos. A religião assegura a unidade da coletividade e reprime os conflitos que podem surgir nas relações de poder ou nos interesses econômicos. Isto representa um estado de integração social no qual a linguagem tem uma significância mínima. Habermas imagina

"um estado no qual a linguagem saiu de férias" (1987a, p. 87). O indivíduo não possui existência própria; ele só existe na totalidade. Não ocorreu ainda a diferenciação entre os três mundos (objetivo, social e subjetivo).

Nesta situação inicial, não existe também diferenciação entre as esferas da ação teleológica e aquelas da ação comunicativa; o culto religioso se comporta como uma instituição total que envolve e integra todas as ações, seja na esfera da família, ou do trabalho social. As estruturas da visão de mundo, as instituições e a personalidade individual ainda não se diferenciaram e permanecem fundidas na consciência coletiva constitutiva da identidade do grupo.

Contudo, com o passar do tempo, a prática cotidiana e o peso cada vez maior dos atos comunicativos vão fortalecendo os processos de alcançar o entendimento em detrimento da tradição normativa e do sagrado. As convicções passam a retirar sua autoridade cada vez menos da aura do sagrado e cada vez mais de um consenso que não é somente reproduzido mas também alcançado comunicativamente. Há uma transição da interação mediada simbolicamente para a fala gramatical. Durkheim e Mead veem este processo como uma linguistificação do sagrado. Nas palavras de Habermas,

"À medida que o potencial embutido na ação comunicativa é realizado, o núcleo normativo arcaico se dissolve e abre caminho para a racionalização das visões de mundo, para a universalização da lei e da moralidade e para uma aceleração dos processos de individuação" (1987a, p. 4b).

Desta feita,

"A comunidade religiosa que fez, pela primeira vez, possível a cooperação social é transformada em uma comunidade de comunicação baseada na pressão para cooperação. A interação guiada pela norma muda sua estrutura à medida que as funções de reprodução cultural, integração social, e socialização [ou seja, a

reprodução simbólica do mundo da vida] passam do domínio do sagrado para aquele da prática comunicativa cotidiana" (1987a, p. 91).

Por outro lado, Habermas salienta que a coesão social não pode ser garantida tão somente através de processos comunicativos de busca do entendimento. Para ele, existem duas formas básicas de integração de um sistema de ação:

- Integração obtida através de um consenso alcançado normativamente ou comunicativamente (Integração social);
- Integração obtida através de uma regulação não normativa das decisões individuais que vai além da consciência dos atores, via mecanismos auto-regulados como o mercado, ou a burocracia (Integração sistêmica).

Ora, esta distinção nas formas de integração demanda, por sua vez, uma diferenciação nos conceitos de sociedade. Assim, do ponto de vista dos sujeitos atuantes, a sociedade é concebida como o mundo da vida de um grupo social. Por outro lado,

"Da perspectiva de um observador não envolvido, a sociedade só pode ser concebida como um sistema de ações tal que cada ação tem um significado funcional de acordo com sua contribuição para a manutenção do sistema" (Habermas, 1987a, p. 117).

A partir desta constatação, Habermas propõe um conceito de sociedade entendida simultaneamente como mundo da vida e sistema. O fundamento deste conceito, ele retira de uma teoria da evolução social que separa o processo de racionalização do mundo da vida da crescente complexidade dos sistemas sociais. É assim que ele diz:

"Nós vemos a sociedade como uma entidade que, no correr da evolução, diferenciou-se tanto como um sistema quanto como um

mundo da vida. A evolução sistêmica é medida pelo aumento na capacidade de direção da sociedade, enquanto o estado de desenvolvimento de um mundo da vida estruturado simbolicamente é indicado pela separação da cultura, sociedade e personalidade" (1987^a, p. 152).

Sinteticamente, a sociedade pode, então, ser vista como "Complexos de ação sistematicamente estabilizados de grupos socialmente integrados" (1987a, p. 152).

Assim, ele visualiza um processo de evolução social no qual a racionalização do mundo da vida se dá através da sucessiva libertação do potencial de racionalidade contido na ação comunicativa e no qual a ação orientada para o entendimento mútuo ganha cada vez mais independência dos contextos normativos. Em virtude disto, cada vez maiores demandas são feitas sobre o meio básico da linguagem cotidiana, o qual acaba sobrecarregado, sendo substituído por meios deslinguisticados - os meios diretores dinheiro e poder - oriundos da esfera sistêmica. Dá-se o desengate, a cisão entre o mundo da vida e o sistema.

Habermas observa que com a institucionalização legal do meio monetário, que marca a emergência do capitalismo, a ação orientada para o sucesso, guiada por cálculos egocêntricos de utilidade, perde sua conexão com a ação orientada para o entendimento mútuo. Ele argumenta que essa ação estratégica, desvinculada dos mecanismos de alcançar o entendimento, demanda uma atitude objetivante inclusive no campo das relações interpessoais e é promovida como modelo para lidar metodologicamente com uma natureza objetivada cientificamente (1987a, p. 196).

Essa evolução gera um paradoxo: a racionalização do mundo da vida possibilita a emergência e o crescimento de subsistemas cujos imperativos se voltam contra o próprio mundo da vida (1987a, p. 186). Em resumo, as teses de Habermas podem ser sintetizadas em dois pontos principais: a crescente racionalização do mundo da vida, que demanda cada vez mais os mecanismos de alcançar o entendimento, e

a crescente diferenciação sistêmica, que leva à substituição desses mecanismos por meios deslinguistificados, como dinheiro e poder (1987a).

Esse processo leva à colonização do mundo da vida, onde os imperativos sistêmicos se tornam autossuficientes, reificando as estruturas simbólicas do mundo da vida. Isso resulta em uma série de patologias nas sociedades capitalistas contemporâneas, especialmente nos países mais avançados (1987a).

Em relação aos papéis na sociedade capitalista contemporânea, Habermas destaca que surgem dos relacionamentos entre os sub-sistemas econômico e administrativo e as esferas privada e pública do mundo da vida. Por exemplo, os papéis de empregado e cliente estão ligados aos sub-sistemas econômico e administrativo, enquanto os papéis de consumidor e cidadão estão relacionados a processos autoformadores nos quais entram em consideração preferências e orientações de valores e atitudes (1987a).

No entanto, a colonização do mundo da vida ocorre quando os meios dinheiro e poder invadem áreas como reprodução cultural, integração social e socialização, substituindo os mecanismos de coordenação da ação para o entendimento mútuo. Isso leva ao surgimento de uma esfera pública e privada cada vez mais burocratizada e monetarizada, com impactos negativos na vida cotidiana, na educação e na família (1987a).

Habermas destaca ainda que o Estado de bem-estar social, baseado na intervenção governamental e na democracia de massas, enfrenta problemas de legitimação devido à colonização do mundo da vida. A tensão entre capitalismo e democracia resulta em desafios na esfera da opinião pública e na capacidade do Estado de resolver problemas sociais de forma eficaz (1987a).

Esses dilemas levam a uma estratégia de evitação por parte do Estado de bem-estar social, que se restringe à ação administrativa e técnica, mas não consegue resolver os problemas práticos da vida cotidiana. O deslocamento das zonas de conflito para áreas

subprivilegiadas da vida social intensifica esses problemas, exigindo uma resposta que vá além da simples intervenção estatal (1987c).

Habermas rejeita a ideia de que o desenvolvimento da razão instrumental é idêntico ao processo de racionalização societária, diferenciando-se assim de autores como Weber, Adorno e Horkheimer. Ele argumenta que essa confusão levou esses autores a procurar espontaneidade livre da reificação em poderes irracionais, como o carisma, a arte e o amor. Habermas afirma que o processo narrado por esses autores é, na verdade, uma consequência da colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, não sendo inerente à racionalização societária. Ele propõe a reconquista das estruturas simbólicas do mundo da vida pelos mecanismos que coordenam a ação através da busca do entendimento (Habermas, 1987a, p. 333).

Quanto às atitudes diante do esgotamento do Estado social, Habermas identifica três posições possíveis. Primeiro, os legitimistas do Estado social buscam consolidar o nível já alcançado, restaurando o equilíbrio entre intervenção estatal e modernização da economia de mercado. Em contraste, os neoconservadores, exemplificados pelas políticas de Reagan e Thatcher, atacam o Estado social, apoiados no discurso neoliberal. Um terceiro grupo critica o crescimento como um bem em si e adota uma postura negativa, conhecida como a "Grande Recusa" (Habermas, 1987b).

Habermas defende que somente esse terceiro grupo possui a capacidade de transcender a atitude defensiva. Ele propõe uma mudança na relação entre os espaços públicos autônomos e os setores comerciais orientados pelo dinheiro e pelo poder administrativo. Essa redefinição inclui um controle social e ecológico da economia de mercado, visando evitar disparidades sociais crescentes e a degradação ambiental. Habermas argumenta que esse controle deve ocorrer por meio de mecanismos indiretos que atuem sobre os mecanismos de auto-orientação do sistema (Habermas, 1991, p. 57).

Além disso, Habermas enfatiza a importância da moralização dos temas públicos como uma solução para os problemas enfrentados pelas

sociedades desenvolvidas. Ele alerta para a necessidade de uma generalização de interesses operada de forma discursiva em espaços públicos não obstruídos de culturas políticas liberais. Para Habermas, uma soberania popular bem-sucedida requer uma cultura política que apoie o processo democrático, enfatizando a importância de um mundo da vida racionalizado (Habermas, 1991, p. 59).

No entanto, ele adverte sobre os perigos de uma "religião civil" e defende uma "cultura de massas profana, irrestrita e igualitária", destacando a necessidade de evitar formas de autoritarismo e promover uma cultura política fundamentada na liberdade política e na racionalidade (Habermas, 1990, p. 111-113).

3. A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE AÇÃO COMUNICATIVA

A teoria da ação comunicativa de Habermas oferece um arcabouço para a compreensão da educação como um espaço privilegiado de diálogo e interação, onde a razão comunicativa se torna fundamental para a construção de uma sociedade democrática e justa. Ao analisar a educação sob essa perspectiva, podemos perceber como as relações interpessoais, a troca de ideias e a busca por consensos se configuram como elementos cruciais para o desenvolvimento individual e social. O ambiente escolar, com suas múltiplas interações entre professores, alunos e comunidade, se torna um palco privilegiado para o exercício da razão comunicativa, permitindo que a construção do conhecimento ocorra de forma crítica, reflexiva e emancipadora. aqui, faz-se necessário compreender um pouco mais a respeito de como a linguagem se apresenta, sobretudo para entender a abordagem deste trabalho.

Ao refletirmos a respeito da linguagem, podemos dizer que a mesma se apresenta como uma ferramenta complexa, formada por processos mentais que trabalham em conjunto para garantir tanto a compreensão como a expressão de ideias, indo, por essa razão, além da simples troca de informações, representando um elemento fundamental para a construção do conhecimento e da nossa interação com o mundo que nos rodeia. Luria, 1981, apresenta uma abordagem da linguagem como uma função mental superior, indispensável à nossa interação com o mundo, assim

como para o processamento de informações. Ao captar os estímulos do ambiente através dos canais sensoriais, o nosso cérebro realiza uma complexa integração desses dados, permitindo a formação de sentido. Entretanto, a mera captação desses estímulos não é suficiente para que a linguagem seja efetiva, fazendo-se necessário um processamento cognitivo sofisticado. Por isso, as funções mentais, como atenção, percepção, memória e cognição, são essenciais nesse processo de elaboração e compreensão da linguagem. A atenção permite que filtremos informações relevantes, enquanto a percepção nos possibilita dar sentido a tais estímulos. A cognição é a capacidade de raciocinar e refletir sobre as informações adquiridas, nos permitindo organizar o discurso de acordo com o contexto e os objetivos comunicativos.

Além disso, a linguagem não é um processo isolado; ela está constantemente sendo influenciada por fatores externos e internos, como o contexto social, cultural e individual. Isso significa que a forma como usamos a linguagem pode variar dependendo das nossas experiências de vida, nosso ambiente e as interações com outras pessoas. A dinâmica da linguagem, portanto, não se limita apenas à decodificação de palavras, mas envolve uma interação constante com as funções cognitivas e com o meio em que a comunicação ocorre.

A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço meramente transmissor de informações e passa a ser um ambiente propício para a formação de sujeitos autônomos e capazes de participar ativamente da vida social. A comunicação autêntica e aberta se torna a chave para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia individual, permitindo que os alunos se tornem agentes de transformação social e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3.1 O Professor de Filosofia como Mediador do Diálogo

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas atribui um papel fundamental ao diálogo na construção de uma sociedade democrática e justa. Nesse contexto, o professor de Filosofia assume a função de mediador, conduzindo os alunos a um processo de reflexão crítica e autônoma. Sua tarefa não se resume a transmitir conhecimentos, mas a facilitar a troca de ideias e a construção de consensos.

O professor de Filosofia como mediador deve promover um ambiente de diálogo aberto, respeitoso e inclusivo, onde todos se sintam à vontade para expressar

suas opiniões e perspectivas. Ele precisa estimular a escuta ativa, incentivar a argumentação clara e a compreensão dos diferentes pontos de vista.

Para tanto, o professor pode utilizar diversas estratégias pedagógicas que favoreçam a interação e o diálogo. O debate em sala de aula, a realização de seminários, a produção de textos argumentativos, a apresentação de diferentes interpretações sobre um mesmo tema e o estudo de textos filosóficos clássicos são exemplos de atividades que podem contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de participar ativamente do debate público.

Através da mediação do diálogo, o professor de Filosofia auxilia seus alunos a desenvolverem habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a comunicação eficaz, a persuasão, a negociação e a capacidade de compreender e respeitar a diversidade de opiniões.

3.2 A Prática Educativa Contextualizada na Realidade dos Alunos

A aplicação da Teoria da Ação Comunicativa na prática educativa exige uma profunda contextualização na realidade dos alunos. O professor deve estar atento às suas experiências, valores, e desafios, buscando construir um ambiente de diálogo que acolha a diversidade e promova a participação de todos.

É crucial que a sala de aula se torne um espaço onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, questionamentos e perspectivas, mesmo que divergentes. O professor, por sua vez, deve assumir o papel de mediador, facilitando a comunicação e incentivando a escuta ativa entre os participantes.

Ao contextualizar a prática educativa, o professor pode utilizar recursos didáticos que se conectem com o cotidiano dos alunos, explorando temas relevantes para suas vidas e promovendo a reflexão crítica sobre a realidade em que estão inseridos.

A inclusão de exemplos e estudos de casos relacionados ao contexto local dos alunos pode tornar o aprendizado mais significativo e estimulante.

O uso de tecnologias digitais, de forma criativa e consciente, pode facilitar o acesso à informação e ampliar as possibilidades de interação e colaboração entre os alunos.

A realização de atividades práticas que envolvam a comunidade local, como visitas a organizações sociais, projetos de intervenção social e participação em debates públicos, contribui para a formação de cidadãos críticos e ativos.

A contextualização da prática educativa é fundamental para que os alunos reconheçam a relevância da filosofia em suas vidas e se sintam motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem.

3.3 A Construção do Conhecimento por meio do Discurso

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas defende que o conhecimento não é algo dado, mas sim construído por meio da interação social e do diálogo. Através da comunicação, os indivíduos confrontam suas perspectivas, compartilham experiências e argumentam sobre diferentes pontos de vista. Esse processo de interação discursiva é essencial para a formação do conhecimento.

No contexto da prática educativa, o discurso se torna um instrumento fundamental para a construção do conhecimento. O professor, como mediador do diálogo, facilita a troca de ideias e perspectivas entre os alunos. Através de perguntas desafiadoras, debates construtivos e atividades que estimulam a argumentação, o professor incentiva os alunos a questionar, analisar criticamente e construir suas próprias interpretações sobre o mundo.

A construção do conhecimento por meio do discurso exige que o professor tenha um papel ativo na promoção de um ambiente de diálogo aberto e respeitoso. Ele deve se esforçar para criar um espaço onde todos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões e participar da construção de um conhecimento compartilhado. A diversidade de perspectivas e a interação entre diferentes pontos de vista são cruciais para a construção de um conhecimento mais completo e enriquecedor.

3.4 A importância da crítica e da autocrítica no processo de construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a construção do conhecimento por meio do discurso não é um processo passivo de absorção de informações. O diálogo exige que os indivíduos se engajem em um processo ativo de crítica e autocrítica. Através da crítica,

os alunos podem questionar as informações recebidas, analisar seus próprios preconceitos e construir suas próprias interpretações. A autocrítica, por sua vez, permite que os alunos reflitam sobre seus próprios pontos de vista e se abram para novas perspectivas.

Dessa forma, o discurso não é apenas um veículo para a transmissão de informações, mas também um instrumento fundamental para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo. Através da interação discursiva, os alunos podem desenvolver habilidades de argumentação, questionamento crítico e autoconhecimento, elementos essenciais para a formação de cidadãos engajados e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3.5 O Papel do Professor na Promoção da Autonomia e Emancipação

O professor de filosofia, dentro da perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, assume um papel crucial na promoção da autonomia e emancipação dos alunos. Ele não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um mediador do diálogo, um facilitador da construção do conhecimento e um agente de transformação social.

Ele cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a crítica, a reflexividade e a participação ativa dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e construir seus próprios pontos de vista.

Ao promover a autonomia, o professor capacita os alunos a pensar por si mesmos, a desenvolverem seus próprios critérios de avaliação e a tomar decisões conscientes e responsáveis, contribuindo para que eles se tornem sujeitos ativos na sociedade.

A emancipação, por sua vez, é o processo de libertação do indivíduo de qualquer forma de opressão ou alienação, levando-o a assumir seu papel de cidadão crítico e engajado na transformação da realidade.

O professor de filosofia, ao promover o diálogo e a reflexão crítica, contribui para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre as relações de poder, as desigualdades sociais e as formas de opressão existentes na sociedade, o que os impulsiona a buscar formas de transformá-la.

Para tanto, ele deve estar atento às necessidades e realidades dos alunos, adaptando sua prática educativa a esses contextos e utilizando metodologias que estimulem a autonomia e a emancipação.

4. CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICA

A construção de uma comunidade de aprendizagem democrática na educação pode ser fundamentada no modelo de democracia deliberativa proposto por Habermas. Segundo o autor, a democracia deliberativa se baseia na comunicação racional e inclusiva, promovendo o debate público como meio para alcançar consenso por meio da argumentação racional. Habermas destaca que "a democracia deliberativa baseia-se na capacidade dos cidadãos de argumentar e justificar suas posições de forma racional e inclusiva" (Habermas, 1987b).

Ao aplicar esse modelo à educação, é possível criar um ambiente escolar onde a participação ativa dos alunos é incentivada e valorizada. Habermas ressalta que "a democracia deliberativa pode informar os processos educacionais, proporcionando uma cultura de diálogo e participação responsável" (Habermas, 1987b).

Dentro da sala de aula, estratégias pedagógicas que promovem o diálogo e o debate entre os alunos podem enriquecer significativamente o processo de aprendizagem. Conforme Habermas, "o diálogo na sala de aula permite a confrontação de perspectivas e a busca conjunta por soluções" (Habermas, 1987b).

A democracia deliberativa pode orientar os processos de tomada de decisão dentro das escolas, envolvendo ativamente todos os membros da comunidade educacional. Habermas destaca que "a participação ativa dos envolvidos na educação contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva das instituições escolares" (Habermas, 1987b).

Por fim, ao preparar os alunos para uma cidadania ativa, a educação baseada na democracia deliberativa os capacita a se tornarem cidadãos críticos e participativos. Habermas argumenta que "a educação

para a cidadania ativa promove o comprometimento dos indivíduos com os valores democráticos e os incentiva a buscar uma sociedade mais justa e igualitária" (Habermas, 1987b).

Ao adotar o modelo de democracia deliberativa de Habermas na educação, é possível construir uma comunidade de aprendizagem democrática onde o diálogo, a participação e a responsabilidade compartilhada são valorizados, preparando os alunos para se tornarem cidadãos ativos e críticos na sociedade.

A implementação do modelo de democracia deliberativa de Habermas na educação oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem democrática. Habermas ressalta que "a democracia deliberativa baseia-se na capacidade dos cidadãos de argumentar e justificar suas posições de forma racional e inclusiva" (Habermas, 1987b), destacando a importância do diálogo racional e inclusivo como base para o processo educacional.

Ao adotar essa perspectiva, as instituições de ensino podem fomentar o diálogo aberto e o debate construtivo entre os alunos. Habermas enfatiza que "o diálogo na sala de aula permite a confrontação de perspectivas e a busca conjunta por soluções" (Habermas, 1987b), evidenciando a relevância do debate para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

A democracia deliberativa pode influenciar os processos de tomada de decisão dentro das escolas, promovendo uma gestão mais participativa e inclusiva. Segundo Habermas, "a participação ativa dos envolvidos na educação contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva das instituições escolares" (Habermas, 1987b), demonstrando a importância da participação de todos os membros da comunidade educacional na definição de políticas e diretrizes.

Por meio da educação fundamentada na democracia deliberativa, os alunos são preparados para se tornarem cidadãos críticos e engajados na sociedade. Habermas argumenta que "a educação para a cidadania ativa promove o comprometimento dos indivíduos com os valores democráticos e os incentiva a buscar uma sociedade mais justa e

igualitária" (Habermas, 1987b), ressaltando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Ao incorporar os princípios da democracia deliberativa de Habermas na educação, as instituições de ensino podem desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com os valores democráticos.

O modelo de Democracia Deliberativa de Habermas aplicado à educação se fundamenta nos princípios da teoria democrática proposta pelo filósofo. Segundo Habermas,

"a democracia deliberativa baseia-se na capacidade dos cidadãos de argumentar e justificar suas posições de forma racional e inclusiva" (Habermas, 1987b, p. 100).

Isso implica em criar um ambiente educacional onde o diálogo racional e inclusivo seja promovido como base para o processo de tomada de decisões e construção do consenso.

Dentro desse contexto, as instituições educacionais são desafiadas a fomentar o debate aberto e construtivo entre os alunos. Habermas destaca que

"o diálogo na sala de aula permite a confrontação de perspectivas e a busca conjunta por soluções" (1987b, p. 150), evidenciando a importância do debate para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Além disso, a democracia deliberativa na educação também se estende aos processos de gestão escolar. Habermas ressalta que

"a participação ativa dos envolvidos na educação contribui para uma gestão mais democrática e inclusiva das instituições escolares" (1987b, p. 200), destacando a importância da participação de todos os membros da comunidade educacional na definição de políticas e diretrizes.

Ao adotar essa abordagem, a educação baseada na democracia deliberativa busca não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a autonomia dos estudantes e desenvolver habilidades de pensamento crítico. Segundo Habermas, "a educação para a cidadania ativa promove o comprometimento dos indivíduos com os valores democráticos e os incentiva a buscar uma sociedade mais justa e igualitária" (1987b, p. 250), enfatizando o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Desde a perspectiva da ação orientada ao entendimento, a racionalização se apresenta como uma reestruturação do MV, afetando as formas de reprodução cultural, interação social e socialização (Habermas, 1988, v. I, p. 435). Este enfoque implica um abandono da divisão convencional entre ação racional com respeito a fins e razão substantiva, concentrando-se no princípio de integração social entre a comunicação linguística orientada por pretensões de validade e os mecanismos de controle deslinguistizados dos subsistemas orientados ao sucesso (Habermas, 1988, v. I, p. 437).

Habermas define o MV como um espaço onde os participantes da comunicação compartilham convicções de fundo que consideram garantidas, fornecendo um contexto para a compreensão mútua e o entendimento intersubjetivo (Habermas, 1988, v. II, p. 169). Este conceito se complementa com a noção de ação comunicativa, pois o MV fornece aos participantes convicções fundamentais que se pressupõem como garantidas, fixando as formas de intersubjetividade de entendimento possível (Habermas, 1988, v. II, p. 178).

O conceito de Mundo da Vida (MV) em Habermas é crucial para compreender a dinâmica da ação comunicativa na Teoria da Ação Comunicativa (TAC). O MV é descrito como um horizonte formado por convicções de fundo, difusas e aproblemáticas, acumuladas ao longo do tempo e que servem como um contrapeso conservador contra o risco de desacordo (Habermas, 1988, v. I, p. 104).

Habermas concebe o MV como um vasto acervo cultural que transcende as simples referências simbólicas ou definições concretas.

Ele é um conjunto de convicções consensuais sobre as quais não é necessário debater para chegar a uma conclusão (Habermas, 1988, v. I, p. 104).

A partir da perspectiva da ação orientada ao entendimento, a racionalização é vista como uma reestruturação do MV, afetando a reprodução cultural, a interação social e a socialização (Habermas, 1988, v. I, p. 435). Nesse sentido, Habermas abandona a distinção tradicional entre ação racional com respeito a fins e razão substantiva, concentrando-se no princípio de integração social entre a comunicação orientada por pretensões de validade e os mecanismos de controle dos subsistemas (Habermas, 1988, v. I, p. 437).

O MV é descrito como um espaço onde os participantes compartilham convicções fundamentais pressupostas como garantidas, facilitando a compreensão mútua e o entendimento intersubjetivo na ação comunicativa (Habermas, 1988, v. II, p. 169). Essa definição complementa a noção de ação comunicativa, destacando a importância do MV na fixação das formas de entendimento possível entre os participantes (Habermas, 1988, v. II, p. 178).

As categorias da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), quando analisadas individualmente, parecem ser claras e promovem seu uso em diferentes campos de pesquisa, como educação e organização do trabalho. No entanto, a articulação coerente dessas categorias dentro da teoria como um todo é complexa. Habermas reconhece que a relação entre os subsistemas dirigidos pelos meios poder e dinheiro e o Mundo da Vida (MV) é difícil de visualizar, indicando que a avaliação do peso relativo entre integração social e sistêmica é um problema que só pode ser resolvido empiricamente (Habermas, 1988, v. II, p. 242).

Os subsistemas econômico e político extraem recursos do MV, como trabalho e obediência, e avançam seus imperativos sistêmicos até certo ponto, limitados pela norma jurídica que garante a liberdade (Habermas, 1988, v. II, p. 442). Esta relação entre os subsistemas e o MV é marcada por um processo de colonização e exploração por parte

dos primeiros, resultando em empobrecimento cultural e fragmentação da consciência cotidiana dos indivíduos (Habermas, 1988, v. II, p. 496).

Habermas reconhece sua dívida com os clássicos, como Weber, Mead, Durkheim e Parsons, ao construir a TAC, integrando suas contribuições teóricas de forma a definir a ação comunicativa como central para o entendimento humano em sociedade (Habermas, 1988, v. I, p. 11).

A TAC, portanto, representa uma tentativa de compreender a sociedade a partir do paradigma da comunicação, enfatizando a importância do MV como espaço de integração social, em contraposição aos subsistemas integrados sistemicamente. Essa teoria reconhece a importância da solidariedade como base para a integração social, destacando que o conflito representa o fracasso da busca comunicativa de consensos (Habermas, 1988, v. II, p. 200).

No entanto, a TAC não é uma metateoria, mas sim uma abordagem que se fundamenta na observação da ação comunicativa humana e reconhece a complexidade das relações entre os sistemas e o mundo da vida. A norma jurídica é considerada como um elemento absoluto na sociedade contemporânea, garantindo a liberdade dos indivíduos, apesar das tensões internas que podem surgir entre os componentes do modelo (Habermas, 1988, v. II, p. 198).

Habermas não aceita que sua obra tenha uma dimensão normativa, limitando as possibilidades da pesquisa a estudar o que, de fato, já ocorreu no mundo. Em suas próprias palavras, "A TAC não é, então, uma metateoria, ou uma teoria política a partir da qual uma vanguarda esclarecida poderia impulsionar a revolução, ou adiantar os caminhos da emancipação humana. Habermas insiste nisso" (Gutierrez & Almeida, 2013, p. 162).

Ele constrói uma trincheira para proteger a TAC de qualquer pretensão normativa ou política, ancorando-a na categoria da ação comunicativa. Isso se evidencia quando ele destaca "a racionalidade comunicativa capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão" e apresenta "um conceito de sociedade articulado em dois

níveis, caracterizados pelos paradigmas dos subsistemas dirigidos por meios poder e moeda, e do mundo da vida" (Gutierrez & Almeida, 2013, p. 162).

Habermas subvaloriza a ideia de paradigma nas ciências sociais, associando-a mais às categorias de análise do que à teoria como um todo. Ele destaca a importância de entender os paradigmas como reflexo da compreensão de mundo dos coletivos sociais, especialmente no contexto da ação comunicativa (Gutierrez & Almeida, 2013, p. 162).

Na TAC, a ação comunicativa está ancorada diretamente no real, destacando-se pela busca de consensos entre subjetividades intactas em condições de liberdade. Habermas define o mundo da vida como o espaço fundamental onde isso ocorre, diferenciando-o dos subsistemas dirigidos pelos meios. Essa distinção evidencia-se na análise do paradigma na TAC (Gutierrez & Almeida, 2013, p. 162-163).

Habermas defende a existência de um espaço sadio no mundo da vida, onde a construção de consensos por meio da ação comunicativa é central. No entanto, ele recusa-se a assumir uma postura prescritiva ou normativa, enfatizando a natureza concreta e pragmática dessa ação. Essa postura reflete-se na ênfase dada às patologias sociais na TAC, sem um compromisso explícito com a transformação do real (Gutierrez & Almeida, 2013, p. 164-165).

Na estratégia da TAC3.1, sob a visão do Éden, é inevitável contemplar a questão da utopia na TAC sem alguma especulação. Habermas, ao menos na TAC, demonstra uma intencional evasão ao lidar com a relação entre o Mundo da Vida e os sistemas. Percebe-se, de forma incontestável, o forte componente utópico da categoria Mundo da Vida. Habermas reconhece que é uma prática comum das ciências sociais gerar narrativas teóricas que, posteriormente, servirão de inspiração para a intervenção política.

A análise do respeito à norma jurídica como limite entre os sistemas e o mundo da vida revela uma contradição: embora absoluto na teoria, não o é na própria norma. A lei prevê a desobediência civil e a revolta popular em condições específicas, o que sugere que a TAC pode

parecer mais conservadora do que a doutrina jurídica, a menos que se priorize o paradigma de confiança na construção argumentativa de consensos, que o autor alega não existir. Isso implica que a TAC apresenta uma tensão interna que permite interpretá-la de forma mais conservadora, com ênfase na solidariedade e no respeito à norma constituída, ou de forma emancipadora, através do incentivo à mobilização para subordinar dimensões dos subsistemas à forma consensual de integração social característica do Mundo da Vida.

Habermas resolve uma das dificuldades do funcionalismo ao estabelecer a centralidade da categoria solidariedade em uma sociedade contemporânea marcada pela violência, crises e primazia da individualidade. Ele torna aceitável um modelo funcionalista ao recuperar o conceito de ação racional, atribuindo-lhe uma característica comunicativa e integrando-o a uma visão de mundo marcada pela solidariedade. Habermas resolve a questão da fragilidade intrínseca do pensamento de Durkheim ao exilar para os subsistemas as esferas da convivência humana, onde é mais difícil enxergar exemplos de comportamentos solidários, como a política e a economia.

Ele opera uma inversão de hierarquia, excluindo a política e a economia, e ressalta que o que sobra não é apenas um simples resto, mas sim o elemento fundamental que possibilita o funcionamento de toda a vida social. Habermas isola os espaços da economia e da política, definindo-os como subsistemas dirigidos pelos meios poder e moeda, o que torna mais evidente a presença da solidariedade no espaço social remanescente. O grande desafio da TAC passa a ser, então, convencer o leitor de que esse resto, com sua solidariedade intrínseca, não é apenas um simples resquício sem maior importância nas relações sociais.

Esta demonstração constitui o grande desafio do modelo e é onde a TAC deposita todas suas fichas. Habermas propõe uma transformação da utopia organicista do passado em uma utopia em processo de construção, frente à tensão entre o aumento da riqueza do mundo da vida e o aumento da complexidade dos subsistemas dirigidos pelos

meios. A sugestão de utopia contida no paradigma da confiança radical na participação discursiva das pessoas não está no futuro, mas sim no passado, na definição da categoria mundo da vida.

Na TAC, a práxis da ação comunicativa pode ser associada ao voluntarismo de ações capilares de diferentes agentes sociais, independentes entre si. O mundo da vida, ao alcance das pessoas, pode ter suas relações originais reavivadas pelas mais diversas iniciativas, contrapondo-se ao engodo e à manipulação dos subsistemas. No entanto, em relação à teoria da ação estratégica, é necessário trabalhar a inversão do modelo de forma mais radical. Habermas parece sugerir que política, economia e administração de empresas não constituem campos de desenvolvimento do pensamento humano.

Essa ausência de referências a clássicos como Maquiavel, Adam Smith ou Taylor, assim como a autores mais contemporâneos como Gramsci, Keynes ou Drucker, sugere que a evolução dos subsistemas dirigidos pelos meios poder e moeda não recebeu a devida atenção de Habermas. Ele parece entender que esses espaços são meros locais de manipulação que se transformam com o tempo, exclusivamente pela apropriação da riqueza do mundo da vida.

A TAC, ao definir o papel desses campos no seu modelo, recusa-se a estabelecer qualquer tipo de diálogo, refugiando-se atrás da originalidade e riqueza do mundo da vida. Habermas parece tentar evitar conflitos com seus colegas ao sugerir que a expansão dos subsistemas é fruto de uma evolução natural da relação de colonização do mundo da vida, onde não existem intelectuais engajados ativamente.

Em conclusão, a TAC apresenta um paradigma baseado na confiança de que a construção argumentativa de consensos, atendidas exigências formais específicas, resulta em proposições dotadas de conteúdo de verdade. Como o lugar em que ocorre esta forma de comunicação é mais amplo e importante que os subsistemas econômicos e políticos, a teoria abre espaço para uma leitura otimista e transformadora da realidade social, que não é explorada em seu interior.

Nesta etapa do trabalho, podemos tentar esquematizar os principais elementos de um modelo organizacional baseado na teoria da ação comunicativa de Habermas. Primeiramente, é crucial a libertação do mundo da vida dos imperativos sistêmicos, incluindo uma desregulamentação e desmonetarização de suas estruturas, como cultura, sociedade e pessoa. Isso implica na luta contra os imperativos financeiros e burocráticos que regem a produção cultural e científica, além do controle público sobre os meios de comunicação de massa para garantir uma formação democrática da vontade. Também é necessário um enxugamento da tecitura legal que rege as relações sociais, priorizando o conteúdo das normas e promovendo a moralização dos temas públicos por meio da discussão política aberta a todos. Além disso, é importante restringir ao máximo a legislação sobre a família e a escola, buscando sua desburocratização radical para garantir a formação de uma personalidade autônoma.

Em segundo lugar, é fundamental a manutenção dos sistemas econômicos e administrativos orientados pelos mecanismos do mercado e da administração burocrática, porém sujeitos a controle externo.

Este controle seria exercido por associações espontâneas organizadas na esfera dos espaços públicos autônomos, como as Organizações Não-governamentais (ONGs) e os Conselhos, que obteriam legitimidade não por meio de mecanismos formais de poder, mas sim pela sua atuação deliberativa.

Valoriza-se ainda mecanismos de deliberação coletiva que estimulem o entendimento, em contraposição à mera busca pelo poder, como a deliberação por consenso em vez de votação.

Habermas não propõe a destruição do aparato estatal-burocrático ou do mercado, mas sim uma democracia processual na qual esses elementos são controlados por conselhos populares, através de processos comunicativos de busca do entendimento.

Ao entender a escola como um exemplo, a teoria da ação comunicativa ajuda a compreender seu processo de burocratização e a

influência saneadora exercida por mecanismos que trazem o poder de decisão para a comunidade escolar, como os conselhos escolares.

A interdisciplinaridade é um conceito crucial no campo da educação contemporânea, pois promove uma abordagem holística e integrada do conhecimento, transcendendo as fronteiras das disciplinas tradicionais. Nesse contexto, o estudo das teorias de Jürgen Habermas emerge como uma contribuição significativa para a compreensão e aplicação da interdisciplinaridade na educação.

Habermas, renomado filósofo e sociólogo alemão, desenvolveu a Teoria da Ação Comunicativa, que destaca a importância da comunicação e do entendimento mútuo na construção do conhecimento e na tomada de decisões coletivas. Segundo ele, a ação comunicativa reflete uma racionalidade que se manifesta na busca pelo consenso e na consideração das diferentes perspectivas dos participantes.

Ao aplicar os princípios da Teoria da Ação Comunicativa na educação, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que promovam o diálogo, a reflexão crítica e a colaboração entre os alunos. Essa abordagem facilita a construção de conhecimento de forma coletiva, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo educacional.

Além disso, Habermas também aborda a importância da ética e da moral na ação comunicativa, destacando a necessidade de considerar valores e princípios éticos na tomada de decisões. Essa dimensão ética da Teoria da Ação Comunicativa ressalta a relevância do desenvolvimento de uma consciência moral nos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

Portanto, o estudo das teorias de Jürgen Habermas oferece insights valiosos para a prática educacional, fornecendo fundamentos teóricos e metodológicos para a promoção da interdisciplinaridade, do diálogo democrático e da formação ética dos alunos. Ao incorporar os princípios da Teoria da Ação Comunicativa em suas práticas pedagógicas, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento

de uma educação mais inclusiva, participativa e orientada para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em suma, a teoria da ação comunicativa de Habermas oferece uma chave para interpretar a sociedade contemporânea e suas contradições, propondo a necessidade de espaços públicos autônomos e processos comunicativos para enfrentar os desafios organizacionais e promover uma sociedade mais justa e emancipada.

5. CONCEITO DE DEMOCRACIA EM HABERMAS

5.1 A reformulação de Direito e Democracia

Para Habermas, inspirado por Kant, o princípio moral, à luz da teoria do Discurso, ultrapassa as contingências históricas e sociais estabelecidas nos domínios público e privado, na busca do sentido universalista da validade das normas morais. Há uma diferença de nível entre os princípios agora diferenciados, de maneira que o princípio moral opera no nível da constituição *interna* de um determinado jogo de argumentação, de maneira que se estende a todas as normas de ação justificáveis com o auxílio de argumentos morais. Trata-se, portanto, de um ajuizamento moral que incide sobre interações simples, mais ou menos naturais, que se encontram quase prontas. O que Habermas quer mostrar é como, com a passagem para o nível de fundamentação pós-convencional, a consciência moral se desliga da prática tradicional. A forma jurídica se faz necessária, exatamente por causa da decomposição da eticidade tradicional, para suprir os déficits resultantes de uma sociedade global onde o *ethos* torna-se simples convenção costume, direito consuetudinário. No moderno mundo pós-metafísico, a relação entre moral autônoma e pós-convencional se articula numa relação de complementação recíproca, onde ambos carecem de fundamentação racional. Embora no nível do saber cultural, diz Habermas (1990, p.149):

As questões jurídicas separam-se das morais e éticas. No nível institucional, o direito positivo separa-se dos usos e costumes, desvalorizados como simples convenções. É certo que as questões morais e jurídicas se referem aos mesmos problemas: como é possível ordenar legitimamente relações interpessoais e coordenar

entre si ações servindo-se de normas justificadas? Como é possível solucionar consensualmente conflitos de ação na base de regras e princípios normativos reconhecidos intersubjetivamente? No entanto, elas referem-se aos mesmos problemas, a partir de ângulos distintos. Todavia, mesmo tendo pontos em comum, a moral e o direito distinguem-se *prima facie*, porque a moral pós-tradicional representa apenas uma forma do saber cultural, ao passo que o direito adquire obrigatoriedade também no nível institucional. O direito não é apenas um sistema de símbolos, mas também um sistema de ação.

5.2 A democracia como princípio

A reformulação da ética do Discurso no que diz respeito ao princípio D, que introduz uma distinção entre o princípio moral e o princípio democracia, objetiva uma fundamentação do direito a partir da teoria do discurso. O princípio democracia, segundo Habermas (1990, p.145):

Destina-se a amarrar procedimentos de normatização legítima do direito. Ele significa, com efeito, que somente podem pretender validade legítima as leis jurídicas capazes de encontrar o assentimento de todos os parceiros do direito, num processo jurídico de normatização discursiva. O princípio da democracia explica noutros termos, o sentido performativo da prática de autodeterminação de membros do direito que se reconhecem mutuamente como membros iguais e livres de uma associação estabelecida livremente.

[...] O princípio da democracia pressupõe preliminarmente a possibilidade da decisão racional de questões práticas, mais precisamente, a possibilidade de *todas* as fundamentações, a serem realizadas em discursos (e negociações reguladas pelo procedimento), das quais depende a legitimidade das leis.

Pressupondo que é possível uma formação política racional da opinião e da vontade, o princípio da democracia afirma como através de um sistema de direitos garantidor da simetria de participação de todos em processos de normatização jurídica, condição já anteriormente estabelecida pelos pressupostos comunicativos implicados nesta mesma normatização jurídica, pode ser institucionalizado. Efetivamente, temos aqui a possibilidade da decisão racional de questões práticas, ou seja, a possibilidade de todas as fundamentações, passíveis de realização discursiva (e negociáveis procedimentalmente), de onde dependerá a legitimidade das leis. O que mostra a dimensão performativa da prática da autodeterminação dos membros da comunidade de direito, os quais reconhecendo-se mutuamente como iguais e livres numa associação livremente estabelecida, podem conferir o assentimento necessário

à validação legítima das leis. Dessa forma, o princípio da democracia não apenas estabelece um processo legítimo de normatização, como também orienta a produção do próprio *medium* do direito.

Portanto, diante da questão “O que torna legítima a autoridade legal? ”, Habermas (1990, p. 122) responde: “Certamente a fonte de toda legitimidade está no processo democrático da legiferação; e esta apela, por seu turno, para o princípio da soberania do povo”. A ideia é mostrar que a legitimidade da lei é baseada na racionalidade imanente à própria lei, que por sua vez é dependente e aberta para as dimensões de uma racionalidade comunicativa subjacente ao *medium* do direito, de tal forma que, nas sociedades modernas, a lei possa cumprir o papel de estabilização de expectativas pela preservação de uma conexão interna com as forças socialmente integradoras da ação comunicativa. O princípio da democracia diz Habermas (1990, p.158):

Resulta da interligação que existe entre o princípio do discurso e a forma jurídica. Eu vejo esse entrelaçamento como uma *gênese lógica de direitos*, a qual pode ser reconstruída passo a passo. Ela começa com a aplicação do princípio do discurso ao direito a liberdades subjetivas de ação em geral – constitutivo para a forma jurídica enquanto tal – e termina quando acontece a institucionalização jurídica de condições para um exercício discursivo da autonomia política, a qual pode equipar retroativamente a autonomia privada, inicialmente abstrata, com a forma jurídica. Por isso, o princípio da democracia só pode aparecer como núcleo de um *sistema* de direitos. A gênese lógica desses direitos forma um processo circular, no qual o código do direito e o mecanismo para a produção de direito legítimo, portanto o princípio da democracia, se constituem de *modo co-originário*.

Habermas pretende haver reconciliado democracia e direitos individuais de tal forma que nenhum dos dois se subordine ao outro. O sistema de direitos não pode ser reduzido nem a uma perspectiva moral dos direitos humanos, nem a uma perspectiva ética da soberania popular porque a autonomia privada dos cidadãos não deve ser posta nem acima nem subordinada à sua autonomia política. A co-originariedade do sistema de direitos e do princípio da democracia reflete a mútua pressuposição da autonomia pública e privada dos cidadãos, que por sua vez é derivada da interpenetração da forma legal e do princípio do discurso que deve acontecer se os cidadãos regulam sua vida em comum pelos meios do direito positivo.

Pode-se dizer que Habermas pretende a condição de universalidade para este sistema de direitos no sentido de apresentar um esquema geral pressuposto pelas matérias legais, sem, contudo, afirmar um conjunto pré-estabelecido de direitos

naturais. O sistema de direitos deve ser desenvolvido de forma politicamente autônoma pelos cidadãos no contexto de suas próprias e particulares tradições e história. Os direitos que garantem a autonomia pública, como aqueles que garantem a autonomia privada, devem assumir a forma de liberdades individuais do sujeito. Isto significa que repousa sobre os próprios cidadãos a escolha sobre o exercício de sua liberdade comunicativa. Há de se observar que a juridificação da liberdade comunicativa revela o fato de que a legitimidade legal não está garantida pela forma da lei sozinha, mas depende das fontes sob seu controle, isto é, a realização de processos de formação racional da opinião pública e da vontade no seio da esfera pública autônoma.

5.3 Um modelo de democracia procedimental

Como desenvolvimento do princípio da democracia, formula-se o modelo democrático procedimental, nomeado por Habermas *Política Deliberativa*. Se até o momento as suas análises acompanharam o desenvolvimento intrínseco ao direito, deste momento em diante ele toma como tema a relação externa entre facticidade e validade, ou seja, explicita a tensão entre a autocompreensão normativa do Estado de direito, explicitada na teoria do discurso, e a facticidade social dos processos políticos – que se desenrolam nas formas constitucionais.

Esse modelo democrático, pretendido por Habermas situa-se alternativamente no seio do debate entre liberais e republicanos: os primeiros priorizando como pressupostos, compromissos e a liberdade para negociar e os outros priorizando o conceito de *bom* para o próprio grupo ou comunidade (discurso ético). Procurando o melhor dos dois mundos, a alternativa da política deliberativa toma como prioritário o consenso válido por ser garantido nos pressupostos comunicativos e que são bons para toda a humanidade (discurso moral). “A teoria do discurso, que atribui ao processo democrático maiores conotações normativas do que o modelo liberal, as quais, no entanto, são mais fracas do que as do modelo republicano, assume elementos de ambas as partes, compondo-os de modo novo. ” Na perspectiva republicana a política deliberativa foca o processo político da formação da opinião e da vontade, valorizando, ainda, a constituição do Estado democrático de direito, que em seus princípios é uma resposta coerente à pergunta acerca do modo de institucionalização das formas pretensivas de comunicação de uma formação

democrática da opinião e da vontade. A política deliberativa é dependente da institucionalização dos correspondentes processos e pressupostos comunicacionais, como também do jogo entre deliberações institucionalizadas e opiniões públicas que se formaram de modo informal. Temos aqui observa Habermas (1997, p.21) “[a] procedimentalização da soberania popular e a ligação do sistema político às redes periféricas da esfera pública política implicando a imagem de uma sociedade descentrada.” Além disso, o conceito de uma totalidade social centrada no Estado, representado como um sujeito superdimensionado e agindo em função de um objetivo se vê dispensado. A cidadania, então, configura-se, por meio de atores singulares funcionando como variável dependente em processos de poder que se realizam cegamente porque, além dos atos de escolha individual, existem decisões coletivas agregadas, porém não realizadas conscientemente.

Pois é nessa perspectiva que o único mecanismo disponível para a auto-organização da comunidade é o meio do entendimento discursivo, de tal forma que todos os conflitos e problemas de integração social possam ser resolvidos sem o recurso da violência. Embora tenhamos aqui o apelo a situações contra fáticas como, por exemplo, a referência a uma socialização comunicativa pura que nunca corresponderá a qualquer sociedade complexa e real, o modo discursivo de socialização empresta ao *medium* do direito a possibilidade da redução da complexidade social pelo direito positivo, lembrando que o conceito procedimental de democracia se refere a uma comunidade *jurídica* que se organiza a si mesma.

Uma das principais características da modernidade é a crença de que a emancipação da humanidade depende de uma sociedade racional. A história é concebida como uma narrativa, um processo de racionalização, logo, de libertação da espécie humana. As teorias educacionais modernistas sempre conceberam a educação como um processo de emancipação. A educação, assim concebida, é um processo através do qual o indivíduo vai construir sua humanidade. Nesta perspectiva, as escolas são consideradas locais privilegiados na formação de sujeitos racionais e autônomos. As escolas ocupam, por essa razão, um lugar privilegiado nas narrativas utópicas, aquelas que vislumbram para a humanidade maior felicidade e liberdade no futuro.

As críticas à razão têm levado à desconfiança quanto à possibilidade de emancipação da humanidade. Iluministas, como os frankfurtianos Adorno e Horkheimer defendiam, inicialmente, uma razão emancipatória, mas mudaram de

posição quando as evidências históricas contrariaram tal expectativa. Para ambos, a razão submetida à lógica do capitalismo (e do socialismo, tal como se efetivou na antiga URSS) era incapaz de promover o esclarecimento, e produzia a desrazão. Eles passaram, então, a desconfiar da capacidade emancipatória da razão e tornaram-se mais e mais críticos da modernidade, avaliando que a mesma não cumprira a promessa do Iluminismo. Desfeita a crença na emancipação, a história mundial foi concebida não como o progresso na consciência da liberdade, mas justamente o contrário: “a totalização progressiva da dominação” (OLIVEIRA, 1990, p.79).

Os pós-modernistas também são críticos no que diz respeito à razão iluminista e à concepção modernista da história. Para eles, a razão é meramente uma construção histórica, e não uma essência humana abstrata e universal. A história também não tem um sentido, não é a realização de etapas progressivas de desenvolvimento no sentido de uma humanidade crescentemente racional, como defendiam os iluministas. Segundo Lyotard, a razão é apenas um jogo de linguagem entre muitos, e os relatos de emancipação perderam sua credibilidade (LYOTARD, 1997, p.37). Rorty, por sua vez, concebe a razão moderna apenas como uma tentativa indefensável de se querer algo que tenha ‘validade transcultural’, e recusa a tendência moderna de entender a história como um progresso determinado pela razão (RORTY, 1997, p.63).

Habermas é também um crítico da modernidade. Como os pós-modernistas, recusa a filosofia da consciência que informou o projeto moderno, mas, ao contrário de Lyotard, não vê ruptura, ao contrário de Rorty, pretende recuperar a razão, inclusive das análises pessimistas dos próprios iluministas (Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*). Consoante os primeiros Adorno e Horkheimer, ele continua a defender a modernidade e a emancipação, mas o faz sobre novas bases.

5.4 Emancipação e Racionalidade Comunicativa

Embora tenha integrado a Escola de Frankfurt, Habermas não compartilha do pessimismo de Adorno e Horkheimer¹. Para ele, a modernidade é um projeto

¹ A modernidade não chegou ao fim, como pretendia demonstrar Lyotard, como também não foi um projeto inviável como pensavam os frankfurtianos.

inconcluso, e o grande desafio hoje é, abrir um espaço para a efetivação da verdadeira modernidade como ela foi concebida no ideário do iluminismo do século XVIII.

Esse projeto, afirma Habermas - e nesse aspecto concorda com Adorno e Horkheimer - foi reduzido ao aspecto sistêmico, técnico-científico, deixando de lado a modernização comunicativa, simbólica. A sociedade contemporânea se caracteriza, então, pelo predomínio da razão dos meios, ou seja, está organizada segundo a lógica da razão instrumental. Esta se desenvolveu em plenitude, dominando o mundo dos objetos e considerando todos os problemas humanos como problemas técnicos. A pretensão de Habermas é recuperar a dimensão da modernidade que restou extremamente atrofiada, isto é, recuperar a dimensão da razão, subsumida na razão instrumental. Ele tem em mente uma sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros. Então, à razão instrumental, a única aceita pelos frankfurtianos, ele contrapõe a razão emancipatória. Esta surge, agora, como razão comunicativa.

Adorno e Horkheimer não conseguiram vislumbrar uma saída, ou seja, não consideraram formas de obstaculizar a hegemonia da razão instrumental porque, segundo Habermas, estavam presos ao paradigma da consciência. Esse paradigma conhece apenas uma razão, a razão subjetiva. Esta razão, contraposta à razão objetiva, defendida pelos antigos, é concebida como capacidade de dominar o mundo, como o nome de uma faculdade que o ser humano é detentor: assim, tudo o mais se torna objeto; e a razão se torna uma forma de dispor dos outros. Habermas substitui, então, esse conceito de razão centrado no sujeito “por um conceito processual e comunicativo” (SIEBENEICHLER, 1989, p.63). Verificamos, então, a passagem de uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação. Ao invés da relação sujeito-objeto, a relação sujeito-sujeito.

No paradigma da comunicação proposto por Habermas, o sujeito “não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los” (SIEBENEICHLER, 1989, p.42). Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a interagir entender-se com outros sujeitos. A ação comunicativa é, assim, voltada para o entendimento, que é a capacidade dos sujeitos de chegarem a um consenso. Para Habermas, o ideal iluminista de emancipação humana se realiza no entendimento mútuo e no entendimento livre do indivíduo consigo mesmo.

Habermas, como vemos, tem uma concepção dialógica, social da racionalidade. Esta não se efetiva apenas no contato do sujeito com o mundo, mas fundamentalmente, na interação entre sujeitos, através do processo de comunicação. Essa razão embora conviva, nas sociedades modernas, com a razão instrumental não foi completamente engolfada por essa última, o que nos permite vislumbrar uma sociedade racional baseada no diálogo. A razão comunicativa, salienta Habermas, sempre esteve presente na vida humana, mas “só a modernidade tornou possível sua racionalização à medida que, liberando os sujeitos do peso inibidor das tradições culturais, tornou faticamente possível o processo discursivo” (OLIVEIRA, 1990, p.93). No discurso é feita a avaliação crítica das pretensões de validade, implícitas nas situações de fala cotidiana, ou seja, na interação linguística usual. Nas sociedades tradicionais, a possibilidade de questionamento das certezas compartilhadas pela comunidade restava bastante diminuída.

Com base no conceito de razão comunicativa, Habermas problematiza as modernas sociedades ocidentais. Nestas sociedades, afirma ele, operou-se a distinção entre o mundo do sistema e o mundo vivido. No mundo do sistema, as ações são estratégicas, ou seja, constituem uma articulação de meios para obtenção de fins. Tais ações orientam-se para o êxito. Este é o campo da política e da economia. No mundo vivido, os sujeitos interagem buscando o consenso. As ações são comunicativas. No mundo do sistema não há lugar para a ação comunicativa, pois no sistema econômico, o dinheiro substitui a linguagem; no sistema político, a linguagem é substituída pelo poder.

Nessas sociedades há um descompasso entre a razão instrumental, ou seja, entre o nível do fazer, do inventar e da produção, muito avançado, e a razão comunicativa, o nível de comunicação, do convívio e dos processos de libertação do ser humano, ainda precários. O que se observa é a colonização do mundo vivido (o mundo das relações entre os homens) pelo mundo do sistema (constituído pelos subsistemas do dinheiro e do poder). As patologias decorrentes do domínio das ações estratégicas sobre as ações comunicativas tornam os indivíduos meios para os desígnios deste último torna e impedem o desenvolvimento da autonomia. Habermas defende, então, a descolonização do mundo vivido e a restauração da sociabilidade com base na ação comunicativa. Segundo ele, a razão comunicativa, uma vez recuperada a sua influência sobre a razão instrumental, pode levar a sociedade atual a um outro patamar de desenvolvimento humano.

Habermas pretende recuperar a universalidade da razão, o que é indefensável para os pós-modernistas. Essa universalidade tem o seu substrato, segundo ele, na linguagem. Essa é uma concepção de linguagem diversa daquela restrita aos jogos de linguagem locais a que se referem Lyotard e Rorty. Para Habermas, a linguagem tem um aspecto universal: há um conjunto de regras básicas que todos dominam. A linguagem é o medium que possibilita a comunicação entre os homens, é o que permite que “as fronteiras de mundo tidas como incomensuráveis ainda se mostrem permeáveis” (HABERMAS, 1990, p.153). A racionalidade, em Habermas, é um conceito que transcende os limites de toda comunidade local em direção a uma comunidade universal.

A ação comunicativa que se efetiva na linguagem é uma forma privilegiada de relacionamento entre os sujeitos: permite a articulação de valores, elaboração de normas e o questionamento dos mesmos. Esta é a diferença entre o agir comunicativo e o agir estratégico, enquanto no primeiro há a busca do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, no segundo, um indivíduo age sobre o outro para atingir os fins que ele a priori definiu como necessários. Numa sociedade emancipatória, predominam as ações comunicativas. O processo de emancipação implica, então, um processo de racionalização, de evolução simbólica, de diferenciação do mundo de vida, de aperfeiçoamento da comunicação entre os sujeitos. O mundo emancipado é aquele onde o mundo vivido tem supremacia sobre o mundo do sistema. O que significa resolução dos conflitos humanos com base em discussões racionais, e evolução material equilibrada com as exigências do meio ambiente.

5.5 Educação e Emancipação

Numa ótica habermasiana, a escola é compreendida como também estando sujeita às coações do sistema, através dos subsistemas dinheiro e poder. Desse processo decorre uma crise escolar: as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando o agir comunicativo. Nesse contexto, as relações pedagógicas formam sujeitos para alimentar aqueles subsistemas através da exaltação dos meios, segundo a qual todo agir deve ser um agir utilitarista. Se para Lyotard, as escolas existentes, ainda assim não atendem as necessidades do mercado, para Habermas é preciso instaurar “uma razão

comunicativa que reconstrua a educação escolar como um processo interativo com vistas ao amadurecimento da humanidade” (PRESTES, 1997, p.105) no sentido da autonomia.

Logo, as escolas para recuperarem a função primordial da educação que é emancipar, precisam se constituir em instituições organizadas segundo a razão comunicativa. Isto significa, tornar a escola um lugar de conversação. O ato educativo não seria, como defendiam Adorno e Horkheimer, um processo de conscientização individual, mas um processo intersubjetivo de construção de verdades sobre si mesmo e sobre a sociedade, através do diálogo racional. Não basta, então, na prática educativa a tomada de consciência e crítica individual, mas, sim, a promoção de uma consciência que se articula com os diversos discursos, que busca uma responsabilidade conjunta (PRESTES, 1997, p. 116). Apenas se a escola tem como pressuposto nas suas ações que a consciência se constrói intersubjetivamente, que o sujeito não se forma isoladamente, mas em grupo, pode vir efetivamente a contribuir para a formação de agentes capazes de erigir um processo de emancipação social.

Caberia, então, ao educador auxiliar o educando a tornar-se mais racional, não no sentido técnico, como pensa Lyotard, mas no sentido de uma racionalidade comprometida com a construção de uma sociedade emancipada. Para tanto, o educador procuraria desenvolver no educando a capacidade argumentativa, organizando discursos livres, nos quais seja possível problematizar a fala cotidiana e participar da construção de normas. Esse é um processo que depende eminentemente da razão e não da sensibilidade, como defende Rorty.

6. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6.1 Ações previstas para intervenção prática na escola

No trabalho de conclusão do Mestrado é importante ressaltar que, ao abordar a intervenção pedagógica como produto de pesquisa, traz ainda mais relevância e impacto para o trabalho desenvolvido. Incluir a intervenção pedagógica como parte do estudo possibilita:

- Prática Reflexiva: A possibilidade de realizar uma intervenção pedagógica como parte da pesquisa estimula a prática reflexiva do estudante, possibilitando

a conexão entre teoria e prática e promovendo a melhoria constante de suas ações como professor de Filosofia.

- **Inovação e Experimentação:** A intervenção pedagógica como produto de pesquisa estimula a inovação e a experimentação em sala de aula, permitindo testar novas abordagens e metodologias no ensino de Filosofia.
- **Aplicação Prática do Conhecimento:** Ao implementar uma intervenção pedagógica como parte da pesquisa, o estudante coloca em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, podendo avaliar diretamente os resultados e impactos de suas ações.
- **Contribuição para a Educação:** A possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica como produto de pesquisa amplia o potencial de impacto do estudo, permitindo que os resultados obtidos possam beneficiar não apenas o próprio estudante, mas também outros profissionais da área e, consequentemente, os estudantes que serão impactados por essas práticas inovadoras.

Dessa forma, ao incluir a intervenção pedagógica como produto de pesquisa em sua dissertação, o estudante não apenas fortalece o caráter prático e aplicado de seu estudo, mas também contribui para o avanço e a melhoria contínua do ensino de Filosofia, tornando sua pesquisa ainda mais relevante e significativa.

Art. 46. O trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, apresentado na forma de uma dissertação, versará sobre um *processo* planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia. (PROF-FILO, 2019)

Neste trecho, referente às diretrizes do trabalho de conclusão do curso de mestrado profissional em filosofia do PROF-FILO, é estabelecido que a dissertação a ser apresentada pelo aluno deverá abordar um processo planejado e implementado por ele no contexto de sua prática como professor de Filosofia. O foco é gerar resultados e discussões que possam motivar intervenções semelhantes em prol da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia. Em suma, o intuito é de que o trabalho desenvolvido tenha impacto prático e contribua para o avanço da área educacional no campo da Filosofia.

Además, não se pode deixar de enfatizar também a complexa interação entre a teoria filosófica e a prática docente, especialmente no contexto de mestrados profissionais voltados à formação de professores da educação básica, uma vez que o produto resultante de uma intervenção pedagógica não é simplesmente um resultado mecânico, mas sim uma manifestação de uma estrutura conceitual subjacente, a qual serve como alicerce teórico para a intervenção pedagógica, criando uma interface significativa entre a reflexão filosófica e a prática educacional. Essa articulação se torna essencial para os mestrados profissionais, uma vez que busca não apenas formar profissionais, mas também promover a melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, vale ressaltar a importância de situar a intervenção pedagógica no contexto prático do professor de Filosofia. Esse contexto representa o solo fértil a partir do qual as inquietações e desafios pedagógicos surgem. Sabendo que o produto da pesquisa emerge dessas inquietações docentes, vale ressaltar a necessidade de uma abordagem reflexiva e contextualizada no desenvolvimento da intervenção.

Assim, a integração entre teoria, prática e contextos educacionais específicos se torna crucial para o sucesso e relevância das intervenções pedagógicas propostas. Essa abordagem amplia a compreensão do papel do professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas como agente ativo na construção e melhoria do processo educacional. Respeitar e integrar esses elementos é fundamental para o avanço da formação de professores e para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas.

Tudo isso é imprescindível nesse esforço constante de aprimoramento da prática do professor de Filosofia, dado através da intervenção como produto de sua pesquisa, da aplicabilidade voluntária de todo conhecimento do qual está imbuído. Por isso, a “intervenção” associa-se a uma ação *intencional*: intervir é “tomar parte voluntariamente; meter-se de permeio, vir ou colocar-se entre, por iniciativa própria, ingerir-se” (Ferreira, 1986, p. 961). Eis aqui uma definição precisa do termo “intervenção”, associando uma ação intencional e propositada. O conceito de intervenção é desvendado como algo que implica em tomar parte voluntariamente, colocar-se entre algo, com uma iniciativa própria e clara intenção de interferir. Portanto, nenhuma intervenção pode ser considerada aleatória ou acidental. Cada intervenção é caracterizada pela presença de uma finalidade, um planejamento e uma intenção clara por trás dela.

Partindo dessa definição, podemos perceber que toda intervenção educacional, ao ser planejada e executada dentro do contexto escolar, necessita possuir um propósito bem delineado e uma intencionalidade clara. Por esta razão, ao se falar de intervenção no contexto educacional, deve-se pensar em ações cuidadosamente pensadas e estruturadas, que visam atingir determinados objetivos pedagógicos ou promover mudanças desejadas no processo de ensino e aprendizagem. A ideia de autoria também surge neste contexto, uma vez que a intervenção educacional é planejada e implementada por um agente específico, carregando consigo um caráter intencional que busca não apenas agir sobre determinadas situações, mas também gerar aprendizagem e transformação.

Portanto, a relação entre autoria e intervenção revela que a ação do educador, ao intervir de forma planejada e intencional, carrega consigo não apenas a responsabilidade de agir, mas também a possibilidade de criar novas perspectivas, de forma heurística, impulsionando a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes de maneira significativa. A intencionalidade e o planejamento presentes em cada intervenção educacional demonstram a importância de pensar cuidadosamente em estratégias pedagógicas que possam gerar impacto positivo e promover a evolução do processo educativo.

Esse processo de intervenção, produto prático do Mestrado Profissional, leva a refletir acerca da profundidade e da relevância que tudo isso tem diante da prática, das situações concretas do cotidiano. No mestrado profissional, em contraste com o mestrado acadêmico, a prática docente assume um papel central, demandando do pesquisador uma base teórica sólida para lidar com desafios reais. Nesse contexto, a teoria não é um fim em si mesma; ela emerge a partir da prática, sendo moldada e aplicada em resposta a situações concretas. Ao redigir uma dissertação que relata esse processo, torna-se essencial clarificar o arcabouço conceitual envolvido na discussão do caminho que levou à criação do produto resultante, concebido como uma resposta ao estímulo investigativo originado das aulas de Filosofia.

A visão tradicional de uma dissertação dividida em duas partes distintas — uma teórica e outra prática — pode sugerir uma separação rígida entre esses aspectos, como se fossem redigidos independentemente um do outro. Contudo, essa abordagem é equivocada. Desde a concepção do produto a ser desenvolvido, a base teórica fundamental deve estar solidamente estabelecida. Esse alicerce não deve ser visto como um conjunto desconexo de conceitos a serem discutidos isoladamente;

embora essa possa parecer a ênfase inicial na estrutura argumentativa do relatório, ela é apenas um estágio inicial.

A verdadeira integração entre teoria e prática ocorre quando a base conceitual é cuidadosamente entrelaçada com a implementação prática do projeto desde sua concepção. Não se trata de simplesmente aplicar teoria à prática, mas de cultivar uma relação orgânica e dinâmica entre ambas ao longo de todo o processo de pesquisa e intervenção. Essa abordagem holística e interconectada não só fortalece a fundamentação e a aplicação do conhecimento, mas também enriquece a compreensão e a significância do trabalho desenvolvido no mestrado profissional em Filosofia.

Neste mesmo pensamento, focando na educação como campo teórico e prático do conhecimento humano, esta possui sua autonomia e dinâmica próprias, contudo, preserva estreitas relações com outras áreas do conhecimento que, em sua especificidade trazem contribuições significativamente fundamentais para a atividade educacional. Entre as relações interdisciplinares da educação, duas das mais fecundas dizem respeito às Ciências Sociais e à Filosofia, e Jürgen Habermas é, não apenas um nome que representa um influxo teórico estimulador para a reflexão educacional, mas sua obra nos oferece, elementos que possibilitam a estruturação de novas práticas. O estudo visa muito mais apontar caminhos em percurso do que propriamente resultados acabados. Esta comunicação, elaborada a partir de um contexto de pesquisa bibliográfica sobre a incidência da Ética do Discurso habermasiana na educação como um empreendimento democrático, limita-se a apresentar alguns dos principais desenvolvimentos do pensamento habermasiano sobre a educação: as implicações da razão comunicativa na prática pedagógica.

Abordamos duas linhas de trabalho: a discussão conceitual, de modo a honrar o esforço bibliográfico e hermenêutico, próprio da atividade filosófica, abrindo a possibilidade com os momentos de estudo do conceito, a criação de um grupo de estudo específico, com periodicidade quinzenal, com convite aberto aos professores do nível de ensino que poderiam contribuir na pesquisa através do trabalho interdisciplinar.

O público-alvo da pesquisa foram os alunos do 8º ano C, turma única, da Escola Municipal de Ensino Fundamenta Antônio Pedro dos Santos, situada no Município de São Sebastião de Lagoa de Roça, Paraíba.

No trabalho interdisciplinar dos colegas professores, no decorrer da leitura e estudo das obras, buscamos envolvê-los nas várias atividades propostas, com um intuito de construção progressiva da pesquisa e concretização da proposta de intervenção. A intenção foi envolver os professores no intento desta proposta, de modo a consolidar a indissociabilidade do ensino com a pesquisa, da prática docente com a vida e o perfil acadêmico de modo geral.

Embora, muitas vezes limitados, especialmente em grande parte das escolas públicas, hoje podemos contar com uma infinidade de recursos tecnológicos e abordagens que possibilitam ou facilitam o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, há um leque de modalidades de intervenção pedagógica que podemos adotar na sala de aula, na escola como um todo. Essa interferência, torna-se necessária, e é realizada pelo professor quando determinados problemas vêm dificultar o processo de ensino-aprendizagem, sendo, principalmente, identificado pelos alunos. Enfim, são iniciativas que, na prática, visam sanar os obstáculos que atrapalham o conhecimento.

A intervenção pedagógica leva em consideração também o fato de que os alunos aprendem em ritmos diferentes, bem como de maneiras distintas, ou seja, cada uma/a no seu ritmo, por isso o profissional precisa ter a sensibilidade e assim, um olhar bastante cuidadoso para adaptar seus métodos de ensino de maneira que garanta oportunidades de aprendizagem com qualidade.

A intervenção pedagógica na sala de aula refere-se ainda às estratégias e ações as quais são implementadas pelos educadores para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mesmo que isso venha a ocasionar adaptações no currículo para atender às necessidades dos alunos, como, por exemplo: uso de métodos de ensino alternativos, fornecimento de suporte adicional para estudantes com dificuldades específicas, entre outras abordagens personalizadas para ajudar os alunos a alcançarem seus objetivos acadêmicos. Em resumo, é um conjunto de práticas direcionadas a melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos em um ambiente de sala de aula. Esse processo de intervenção é crucial para identificar e abordar as necessidades, especialmente as individuais do aluno, promovendo assim um ambiente de aprendizado com eficaz e inclusivo. Además, contribui, melhorando o engajamento dos alunos, estimulando neles a curiosidade, facilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para o seu sucesso.

6.2 O cordel como recurso didático

Diante da importância da interrelação entre as manifestações culturais, assim como da interdisciplinaridade entre a própria educação, que, por muitas vezes, não são abordadas de modo significativo, sentiu-se a necessidade de desenvolver um trabalho, resgatando tais questões culturais, voltado aos alunos, uma vez que nessa fase do ensino, é mais comum explorar muitas questões do teor literário, e, na maioria das vezes, de forma descontextualizada. Fez-se necessário, portanto, fomentar o desejo pela aprendizagem de conteúdos específicos das mais diversas áreas do conhecimento, que precisam ser supridas. Utilizamos a literatura de cordel em sala de aula, por ser uma importante ferramenta para satisfazer tais necessidades.

Sobre esse aspecto, os PCNs (2001, p. 69) mostram que é indispensável compreender os objetivos de ensino no processo de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, ao afirmar que a leitura

É o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc[...]. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

A literatura tem papel fundamental ao proporcionar o trabalho criativo na sala de aula, como também de trazer para o meio todo o histórico de conhecimentos e experiências vividas pelos antepassados e que ainda acontecem nos dias atuais, em termos populares. Este fato pode e deve levar ao despertar do conhecimento crítico.

As poesias produzidas e que circulam no nordeste brasileiro retratam não somente a cultura dessa região, mas também a cultura brasileira, uma vez que o país, é grande em território e, tendo sido povoado por diferentes culturas (europeus, africanos e os povos ameríndios que já habitavam a região), possui uma infinidade de regionalismos. Além disso, o povoamento do país ocorreu de forma desigual e em várias áreas diferentes e distantes entre si. A cultura de cada região influenciou o próprio desenvolvimento idiomático do português, ao longo da história. Por esse motivo torna-se conteúdo interessante para ser trabalhado na sala de aula.

Sobre a importância do cordel como instrumento de ensino e aprendizagem, o poeta Arievaldo Viana, 2006, lançou um manifesto, através de um folheto de cordel, convocando os professores de todo o Brasil a adotarem a poesia popular como uma ferramenta dentro da escola:

O cordel é um veículo
De grande penetração.
Nas camadas populares
Possui grande aceitação.
Se a métrica não quebra o pé,
Tem contribuído até
Para alfabetização. (VIANA, 2006)

O Cordel tornou-se uma das grandes riquezas culturais do povo brasileiro, principalmente no contexto nordestino. É uma literatura popular que nas primeiras décadas do século passado contribuiu e até hoje continua contribuindo muito para o letramento do povo, sobretudo das camadas mais humildes. Através das expressões tipicamente regionais, de uso cotidiano, o folheto reforçava o interesse e a facilidade para absorver o conhecimento, sendo dessa maneira, um importante instrumento lúdico a despertar o prazer de aprendizagem.

A respeito disso, Viana diz:

O 'Professor Folheto' desempenhou um papel preponderante na minha formação escolar. Facilitou o aprendizado da leitura, despertou o interesse pelos livros e me deu um farto cabedal de expressões e termos genuinamente nordestinos, ou seja, algo que já estava presente no meio em que eu vivia, mas que não estava impresso em nenhum outro tipo de literatura. É aquela velha tese defendida por Paulo Freire: o aluno precisa ler sobre coisas que fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade (VIANA, 2006, p.07).

Assim, o folheto de cordel teve um papel muito importante nesse processo, sendo responsável pela alfabetização de milhares de alunos e, muitas vezes, extrapolando a função de literatura até chegar a de cartilha e material didático.

O texto de cordel pode ser utilizado como um recurso a mais para a interação do aluno com a sociedade. O cuidado que se deve ter é de não tomar esse trabalho na escola como um pretexto para uma abordagem simplesmente gramatical, mas sim explorá-lo em toda a sua riqueza, que é a discussão dos problemas sociais, históricos, políticos e econômicos desse nosso imenso país.

É imprescindível ao professor conhecer bem as manifestações culturais e o conteúdo para ensinar bem o cordel. Para isso, ele precisa estar sempre informado a respeito desse gênero, para promover leitura e produção, sarais e oficinas com seus alunos.

Há muitas formas interessantes de se trabalhar com o cordel na sala de aula, que pode ser atraente para os alunos: documentários sobre o cordel, em que, grande parte desses retrata as condições das pessoas que vivem no campo e sofrem pelas desigualdades sociais, pela falta de chuva, pela corrupção política, entre outros problemas que afetam o Brasil desde o tempo em que foi colônia.

Aqui será estabelecida uma relação entre, não somente o de ensino de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas do conhecimento, aqui frisa-se a disciplina de Filosofia, e a literatura de cordel, em que esta vem a ser um importante suporte para o desenvolvimento dos alunos como leitores e produtores proficientes daquelas, além de funcionar como uma alternativa para superar um ensino da língua materna, pela qual se encontra, por parte do aluno, um elevado nível de desinteresse. Sabendo da importância da literatura de cordel para a cultura da nossa região, torna-se mais ainda interessante investigar a potencialidade do uso da literatura de cordel como recurso didático nesse processo de ensino e aprendizagem.

Para Zóboli (1998), a “poesia é um instrumento educativo que gera imagens e visões poéticas fictícias, estimula a motivação e inflama, aguça a imaginação e, quem aprende passa a adquirir novas atitudes”. Por essa razão, o cordel tem, no papel de poesia popular, esse poder de estimular e motivar os alunos em busca do conhecimento.

Além de suporte para o ensino de língua, o cordel vem a ser um indispensável instrumento de discussão de assuntos do cotidiano, que estão muito presentes, fervendo no pensamento e escapando nas atitudes de muitos adolescentes e jovens,

sobretudo no ambiente escolar, onde se encontram e interagem entre si, necessitando de oportunidade para expressar, de forma aberta, tais assuntos do seu cotidiano.

Assim, no interior da sala de aula, a literatura de cordel funciona como recurso didático, de construção e uso coletivo, articulada à proposta pedagógica. Sabemos que as mudanças metodológicas são necessárias para produzir uma ressignificação do trabalho pedagógico, buscando cada vez mais a qualidade do exercício da prática docente. Essa metodologia refere-se justamente à maneira de como tal ação pedagógica é desenvolvida, articulada às suas próprias concepções e princípios.

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos; requerem a utilização de meios (LIBÂNEO, 1992, p. 149).

Como afirma Libâneo (1992), a escolha da metodologia de ensino deve ser planejada, vinculada aos objetivos e aos conhecimentos que se quer trabalhar, contemplando a concepção da realidade e da educação na ação pedagógica, contribuindo para a formação do cidadão.

Referindo-se ainda aos métodos de ensino, Libâneo deixa claro que eles não se limitam a medidas, procedimentos e técnicas, mas vão muito além, quando afirma que:

Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. Nesse sentido, antes de se constituírem em fatos, medidas e procedimentos, os métodos de ensino se fundamentam num método e reflexão e ação sobre a realidade educacional (LIBÂNEO, *ibidem*, p. 150).

Como recurso didático e fazendo parte de uma boa metodologia de ensino, a literatura de cordel é um excelente mediador de uma proposta pedagógica que supera

um sistema tradicional no qual o professor é mero transmissor dos conteúdos e o aluno é apenas ouvinte; provoca o desenvolvimento e a formação do aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, prioriza a relação teoria-prática e contextualiza as temáticas a serem discutidas.

6.3 Construindo cordel na sala de aula

Por ser a literatura de cordel rica de toda uma expressividade e historicidade voltada para a cultura popular, sentimos a necessidade de contemplá-la, além de sua expressão literária, como prática sociodiscursiva, especialmente na sala de aula, por ser espaço privilegiado de construção do conhecimento.

Seja qual for a esfera da atividade humana, ela estará sempre relacionada à utilização da língua e essa será efetuada sob a forma de enunciados, orais ou escritos, que irão refletir as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. O todo do enunciado será a fusão de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (BAKHTIN, 1992: 279).

A proposta pedagógica está fundamentada nos princípios mencionados, tendo como uma das metas trabalhar algo que fosse original e que pudesse melhorar ou auxiliar a aprendizagem dos alunos.

A partir da intervenção, o nosso objetivo maior é incentivar o aluno à leitura e à escrita, através da literatura de cordel. Em consonância com esse primeiro foco, buscamos conhecer a literatura de cordel, suas características, bem como sua função social, sendo ela fonte de arte, diversão, informação e cultura popular. Além disso, busca-se manusear o cordel como instrumento de estímulo à leitura e à escrita, incentivar a leitura da literatura de cordel como instrumento pedagógico de forma lúdica e prazerosa, utilizar o cordel como instrumento acessível para discussão de temas como: política, sociedade, *bullying*, discriminação racial, meio ambiente, violência e, por fim, produzir um poema de cordel, criando um folheto ilustrado para ser apresentado oralmente para a escola.

As rodas de leitura em que todos participaram, lendo e discutindo os temas abordados, tiveram sua importância como exercício e estímulo do hábito da leitura.

De acordo com Arievaldo Viana (2010, p. 14):

Além de estimular o hábito da leitura, estudantes de qualquer faixa etária estão em contato com uma legítima expressão da cultura popular brasileira. [...] Nos autorizam a afirmar que a receptividade entre os alunos é excelente, sobretudo em atividades como leitura em grupo e até mesmo a elaboração de novos folhetos entre os próprios estudantes.

No final desse processo de leitura, escrita e produção, foram reunidos todos os trabalhos produzidos pelos alunos e alunas (os folhetos de cordel) para serem apresentados na própria escola. Os textos reunidos foram transformados em um livreto de cordel, com a participação coletiva dos alunos.

Pensamos que este primeiro momento foi de fundamental importância para proporcionar aos alunos o primeiro contato mais direcionado e a descoberta da literatura de cordel, conhecendo sua origem advinda de fora do país e suas raízes históricas no contexto brasileiro, assim como os motivos que levaram à permanência e expansão dessa literatura até os dias de hoje, porém ainda desconhecidas por grande parte da população em geral, principalmente pelos próprios alunos, pois a maioria deles ainda não teve contato com este tipo de literatura.

Nesse momento acontece, para os alunos, uma fruição, bem como a significativa descoberta no que tange ao contexto histórico, além de proporcionar uma experiência de uso dos diversos sentidos. O contato direto com as obras, presentes nos folhetos, desde o princípio, tem levado os alunos a perceber, sentir, ouvir e ler a Literatura de Cordel, uma vez que esta, afinal de contas, além de ser uma escrita poética é tradicionalmente declamada e cantada. Somente assim, com esse prazer dado pela fruição, torna-se possível o estímulo à curiosidade, resultando na constante busca pelo conhecimento da arte literária, até então pouco manuseada por esses alunos.

No decorrer do desenvolvimento, houve uma orientação a respeito da estrutura da Literatura de Cordel, sua complexidade e das áreas que são indispensáveis para melhor conhecê-la: língua, linguagem, Filosofia, artes e música. No que diz respeito à linguagem e à musicalidade foram abordados vários aspectos, como rima, verso, prosa, métrica, sextilha etc, o que, para eles, representava algo novo. Foi um trabalho interdisciplinar, ou seja, com a colaboração dos colegas professores das outras áreas.

Tudo isso é imprescindível para as composições, e assim possibilitar a produção de seu próprio folheto de cordel. Nessa trajetória de contatos e conhecimento da poesia popular, deu-se o diálogo com a turma a respeito da literatura de cordel: sua origem, significado do nome, seu desenvolvimento no Brasil, sua circulação hoje etc. Em seguida, foi abordada a temática do *Racismo*, através de exposição oral e escrita, de leitura coletiva, discussão do tema, focalizando nos folhetos Zumbi dos Palmares, Dandara, bem como outros que acontecem no cotidiano. Para isso foi formada uma roda de leitura em que todos participaram, lendo e discutindo o tema abordado. Após formulada a ideia, foi produzido um cordel coletivo, no qual todos construíram estrofes, com base no tema do Racismo.

O título escolhido foi “Praticando a inclusão no cotidiano do nosso chão: Diga “não” ao racismo”!

A escolha desse título deu-se após considerar alguns critérios. Em princípio, foram dadas várias sugestões de títulos que envolvessem a temática; depois, abriu-se um espaço para discussão e votação; em seguida, foram reunidas informações a respeito do conhecimento prévio sobre o tema, abordando fatos reais. Por último, coletivamente, sob a orientação do professor, os alunos iniciaram a produção oral e escrita do poema, buscando fidelidade à estrutura do gênero. O poema passou por um processo de releitura e reescrita para seu aperfeiçoamento. Sendo fiel ao propósito do texto, o professor fez os devidos ajustes no ato da digitação, deixando original o texto manuscrito.

O cordel foi escrito pelos alunos, através das modalidades: oral e escrita. Foram escritas 17 estrofes, sendo sextilhas, em forma de rimas. Os alunos envolvidos na construção deste trabalho fizeram a leitura dos folhetos abordados para discussão, trazendo aspectos relevantes ao objetivo do estudo realizado, como racismo, respeito, preconceito, exemplo dos heróis que lutaram contra o racismo.

No processo de construção desse romance foi proporcionado o próprio espaço da sala de aula, onde os alunos se reuniram em grupos para, de modo coletivo, realizaram leitura, produção e apresentação.

Eis, a seguir, alguns registros (fotos) de momentos de leitura, partilha e produção dos textos pelos alunos, sob orientação e acompanhamento do professor, eu, Paulo Ferreira dos Santos.



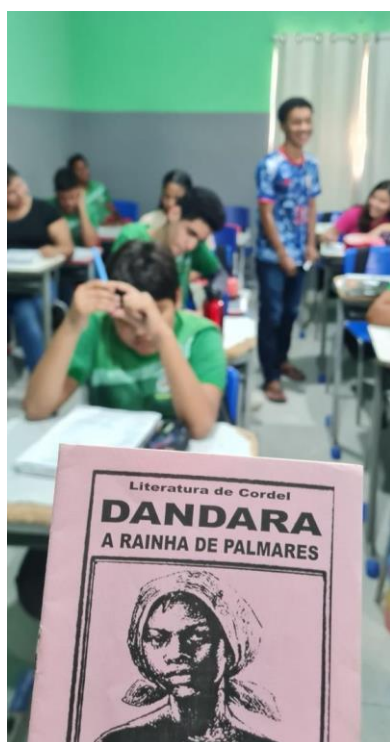
Momento de leitura de textos diversificados a respeito de temas sociais, seguida de discussão, questionamentos e busca de comprometimento com tais causas, bem como alternativas para sanar determinadas situações. O diálogo foi bastante construtivo e proveitoso para a turma chegar aos consensos, prezando sempre pelo respeito da fala e das diversas opiniões de cada um, de cada uma.



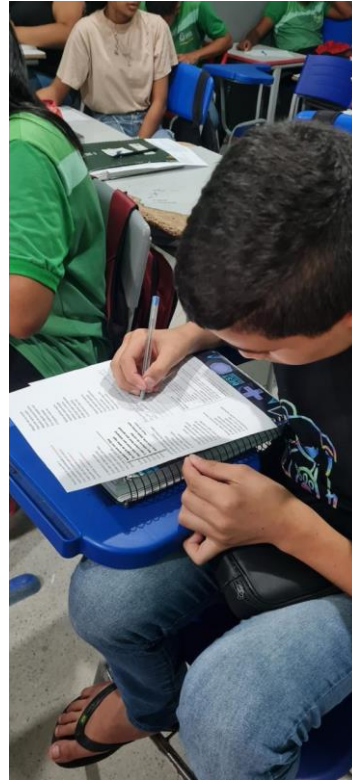
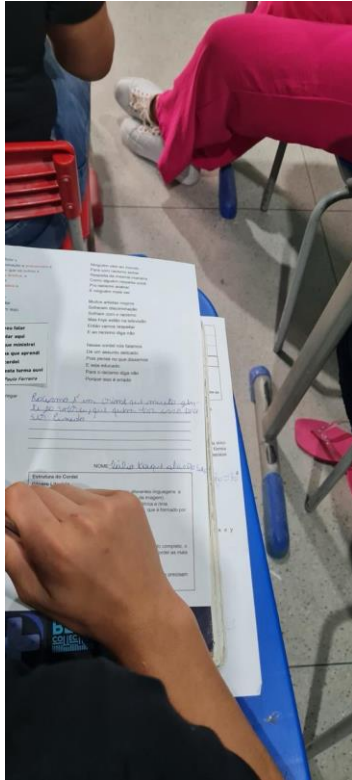
O professor agiu sempre como mediador e, em dados momento como moderador dos temas discutidos. Os debates se deram a partir da leitura e da fundamentação teórica a respeito da proposta da pesquisa e da produção, enfatizando a ação comunicativa e o espaço democrático como pontos fundamentais de diálogo e liberdade de expressão.



O espaço da sala de aula tornou-se também um ambiente prazeroso de construção de oportunidades de falas e opiniões, em que o respeito e a valorização das ideias foram imprescindíveis para o reconhecimento do aluno como ser de valor, através da autodescoberta do cidadão em formação que cada um/a representa.



Dentre as temáticas e obras pesquisadas e leituras realizadas, a turma escolheu a obra “Dandara”, de José Medeiros de Lacerda, como referência para produzir um pequeno cordel, que será apresentado mais adiante.



A partir da leitura e da discussão da obra, o alunado demonstrou bastante segurança e confiabilidade no papel de escritor, um verdadeiro avanço em sua trajetória de estudante, pois, até então, escrever e interpretar textos já representava um certo grau elevado de dificuldade. Transformar tudo isso em um produto concreto foi uma conquista, principalmente pela descoberta de sua capacidade e criatividade de ir além.

Praticando a inclusão no cotidiano do nosso chão: Diga “não” ao racismo!

Nestes versos de cordel

Tem conversa e discussão

Abordamos um grande tema

Que nos leva à reflexão

Começando pela escola

Onde é o nosso chão.

O assunto é o racismo

Um problema bem conhecido

Que ainda causa polêmica
E muita gente tem vivido
Ainda está muito presente
É impossível ser escondido.

Hoje vou falar
Como o racismo não faz sentido
Julgar alguém pela cor
É um ato que precisa ser vencido
Pros brancos é mi mi mi
Pros pretos é sério quando é sentido

Não é sobre querer
Não é sobre opinar
Mas sim, acima de tudo
O nosso próximo respeitar
Queremos um mundo onde todos
Devemos [nos] amar

Aqui vou dizer
De racismo, discriminação e preconceito
[Que] ninguém é melhor que você
E sobre isso temos que ter respeito
Então vamos entender
[e dizer “não” ao desrespeito]

O racismo é uma coisa
Que não deve existir
Já é considerado crime
Temos que abolir
Esse mal da nossa sociedade

Isso não pode existir

Nessa rima eu vou falar
Como se faz pra vencer
É fazer de tudo pra ganhar
E ainda mais pra não perder
E quando os outros te atacarem
É só se defender

Cada verso do cordel
Mostra clareza e exatidão
Em cada termo citado
A dureza de coração
De quem age com racismo
Aos filhos da geração

Com cuidado e delicadeza
Queremos nos expressar
Por meio da arte escrita
O nosso modo de pensar
Praticando o que aprendemos
E ao próximo respeitar

Para isto, fez-se necessário
O professor orientar
Trazendo vários cordéis
Para os versos recitar
E no momento da leitura
O prazer de escutar

Bom mesmo é saber

Quão grande é a lição
Trazida pelo racismo
Que motivou esta discussão
Com muita simplicidade
Cada aluno deu sua contribuição

E agora vamos ouvir
O que nos diz o conceito
Da palavra racismo
Para poder agir direito
E assim não ferir ninguém
E se livrar do preconceito

É uma forma de discriminação
Que leva em conta a raça
Colocando em desvantagem
Quem por esse julgamento passa
É preciso lutar bastante
Para que a justiça se faça

Muita gente tem sofrido
Com a triste escravidão
Especialmente os irmãos negros
Constituintes desta nação
A exemplo de Zumbi
Que lutou pela libertação

Mas também temos Dandara
Esposa desse guerreiro
Vive em cada mulher negra
Presente no mundo inteiro

Foi morta pelo racismo
Assim como seu companheiro

A exemplo desses heróis
Muitos outros fizeram história
Tantos nomes que não cabem
Nesta humilde dedicatória
Mas que hoje estão guardados
No baú da nossa memória

Finalizamos estes versos
Com um conselho e um pedido
Não é a cor que faz o outro
Ser herói ou ser bandido
Trate o negro com respeito
Esqueça o preconceito e o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a natureza do trabalho, constatamos que a Literatura de cordel, objeto de estudo da presente dissertação, é parte essencial do processo educacional, pois possibilita o acesso do aluno em seu mundo imaginário de personagens, lugares e história e, com isso, passe a construir significados para relacionar-se com esse meio.

O cordel, fruto do saber popular, encontra nesse tipo de conhecimento a razão de sua existência, histórica e educativa, porque foi a partir desse saber que teve a sua gênese. Dessa forma, o cordel, pelo seu caráter informativo, à medida que contém no seu bojo importantes registros históricos, ao ser aliado ao livro didático e outros recursos didáticos, pode tornar-se uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, não podemos conceber a educação sem essa valorização da literatura dentro da sala de aula, visto que muitas realidades de familiar não suprem a carência do acesso e usufruto dos materiais, ficando a cargo das escolas essa abertura para o mundo fantástico que esta literatura proporciona.

A presença do cordel na sala de aula instiga a reflexão, entre outras coisas, das concepções de leitura, literatura e ensino postos em prática no cotidiano da escola. É uma forma de estimular os alunos a descobrirem o que está por trás dessas produções textuais, das mais diversas faces com que eles se manifestam.

Essa porta que a literatura abre para que o aluno possa enxergar o mundo além de si mesmo é uma grande oportunidade para que ele não fique à margem do próprio mundo em que vive, uma vez que a modernidade vereda rumo à exclusão daqueles que não preenchem seus requisitos ou se conformam com o superficial. Junto a isso, torna-se necessária uma transformação do contexto socioeconômico em que vivemos, tarefa que só pode ser alcançada mediante uma educação crítica, voltada para os preceitos sócio-interacionistas.

Sem sombra de dúvidas, a literatura, de modo especial, o cordel, sobre o qual está fundamentado o nosso trabalho, defendendo-a como suporte para aproximar e inserir o aluno no universo da leitura e da escrita, pode perfeitamente contribuir para uma educação voltada à realidade, na medida em que apresenta ao aluno uma visão de mundo, que suscita variados questionamentos que podem levá-lo a refletir sobre a sua posição tanto social quanto política, econômica e cultural dentro do contexto em que vive, bem como sobre a posição dos outros no mesmo contexto. Portanto, o aluno passa a se perceber e se posicionar como um ser pensante e crítico, tornando-se apto a intervir na realidade, tornando-a cada vez melhor.

Nesta perspectiva, nosso trabalho objetivou esclarecer a importância da literatura de cordel, com sua respectiva temática abordada, que é o erotismo, nos âmbitos pedagógico, social e cultural, em que ela mostrou-se como instrumento indispensável à formação nesses itens citados. Nesse trajeto de realização, foi elencada a estreita relação entre o mundo imaginário do maravilhoso e o mundo real do aluno, buscando sempre as contribuições para o seu aprendizado.

Remetendo ao problema que deu origem ao desenvolvimento deste trabalho, acreditamos, baseados na linha de raciocínio dos autores consultados, que a literatura

de cordel é essencial para o desenvolvimento do aluno por proporcionar um leque de conhecimento e desenvolvimento da imaginação, fazendo com que eles alcem voos mais altos na sua criatividade produtiva.

Nossa intenção constituiu-se em sugerir uma abordagem proposital para os educadores refletirem sua prática e repensar mudanças na sua metodologia, como também na utilização do livro literário na sala de aula, a fim de promover uma educação verdadeiramente completa, proporcionando um desenvolvimento intelectual, criativo e cognitivo no aluno.

Esse desenvolvimento se mostrou em cada momento de manuseio, leitura e discussão do material de suporte para a criação do cordel, pois surgiu uma nova visão, por exemplo, do que é erotismo, além de uma aquisição do gosto desse tipo de leitura. Ao contrário do que muitos pensavam, a literatura traz algo prazeroso, ao mostrar seus encantos nos versos maravilhosos de cada poema. Nesse propósito, é imprescindível o contínuo trabalho de manutenção desse projeto voltado para a leitura, através de oficinas e, mesmo, de criar esse hábito a partir da sala de aula. A escola precisa proporcionar um espaço com acervos para tal fim. Esse foi um fator que mereceu ser levado em consideração na escola onde foi desenvolvido este projeto, justamente por apresentar uma enorme carência de materiais de leitura disponíveis ao acesso dos alunos. Portanto, não representou surpresa alguma a manifestação do não gosto pela leitura por boa parte dos alunos.

Concluimos acreditando que, sendo a educação algo dinâmico e passível de mudanças, esta realidade de descompromisso com a literatura possa vir a se transformar e fazer parte do cotidiano na sala de aula, proporcionando um melhor desencadeamento da verdadeira função da literatura aqui abordada. Cremos também que, a partir deste trabalho, tanto a escola quanto os profissionais da educação e alunos passem a cultivar a semente plantada no terreno do ambiente escolar, recebida, inicialmente, com uma dose de desânimo, mas que, com o passar do tempo, através da descoberta dos encantos dos textos e de suas leituras, levou à inserção no mundo literário.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. (Org.). **Direitos mais humanos**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. Dewey: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Edusp/Perspectiva, 1990.

BITTAR, Eduardo C. B. **Moral, Justiça e Direito na Teoria de Hans Kelsen**. Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/bittar.htm>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos-CNEDH, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC, MJ, UNESCO, 2002. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. B823 **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília: SDH/PR, 2010

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 23. ed. São Paulo: Rideel, 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. MEC/CNE, 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso 5 out. 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**, Brasília, 1993 - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 12 de maio de 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2017.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/Brazil2009_portuguese.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2017. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

_____, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2007.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CANDAU, V. **Experiências de educação em direitos humanos na América Latina: o caso brasileiro**, 1999. Disponível em: Acesso em: 07 marços de 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7^o ed., São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Vera Schattan Ruas Pereira; NOBRE, Marcos. **Participação e Deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora 34 Letras, 2004.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia: introdução à administração escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

DALLARI, D.A. **Direitos humanos e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. 6^a Ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FAGHERAZZI, M. A. **Didática: uma perspectiva de (re)significação da prática docente**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1968

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996 36^a Edição

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A de Almeida Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2vol.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Vérité et justification**. Paris: Gallimard, 2001.

REPA, Luiz Sérgio. Direito e teoria da ação comunicativa. In: NOBRE, Marcos.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. George Sperbere Paulo Astor Soerthe. São Paulo: Loyola, 2002

HERBET DE SOUZA, François Bougon. **Revolução da minha geração**. São Paulo – Campinas: Ed. Moderna, 1996

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 4ª Ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras, 2006.

MATOS, Junot Cornélio. **A dimensão política do ensino de filosofia e da formação docente** in KOHAN, Walter Omar, LOPES, Sammy e MARTINS Fabiana de (org.) O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita. Rio de Janeiro: NEFI, 2016. p. 51-59.

_____. **Escola: Espaço para a Formação de Formadores**. In: Osowski, C. (Org.). Provocações da sala de aula. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate**. In Geraldi/Fiorentini/Pereira, Corinta/Dario/Elisabete. Cartografias do Trabalho Docente – professor(a)-pesquisador(a). – Campinas/SP: Mercado de Letras – Associação de Leitura do Brasil (ALB). 1998 (Coleção Leituras no Brasil), 1998. Pp. 277 a 306.

_____. Nós que não temos medo (pensando a formação de professores). *Revista de Educação da AEC – Ano 27 - n.º 108 – julho/setembro de 1998. Pp. 57 a 72.* 382 Junot Cornélio Matos.

_____. **Formação dos Profissionais da Educação** (becos e vielas em busca de praças e avenidas). *Revista de Educação da AEC – Ano 27 - n.º 115 – abril/ junho de 2000. Pp. 09 a 38.*

_____. Mística e Missão do Professor. **Revista de Educação AEC – Ano 28 – nº 121 – jan/março 2001. Pp. 37-44.** Cont. ISSN. 1938-5280. (Revista de Educação ANEC), Brasília/DF.

_____. **Filosofia do Ensino de Filosofia**. In Matos; Junot Cornélio; Costa, Marcos Roberto Nunes, (orgs.). Ensino de Filosofia: Questões Fundamentais. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2014a. Pp. 9 a 30.

_____. **A Filosofia vai à escola, e daí?** In Guido; Humberto; Júnior, José Benedito de Almeida; Danelon, Márcio. (Orgs) *O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia*. Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014b.

_____. **Ensinar Filosofia no Século XXI: Um Desafio Transdisciplinar** In Junior, Lucrécio Araújo de Sá; Menezes, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. (orgs). Ensino de Filosofia: experiências e problematizações. Campinas/SP. Pontes Editora, 2014. Pp. 39-50.

_____. Junot Cornélio. **A formação dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes**. São Paulo: Loyola, 2013.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria digital**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MILES, M. e HUBERMAN, M. **Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes**. Bruxelles: De Boeck, 1994.

RODRIGUES, Neldson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. São Paulo: Revista Educação e Sociedade nº 76 – outubro/2001.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMES, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em direitos humanos no Brasil: O processo de implantação de políticas públicas**. - UFPE- Brasil.

_____. TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A escola pública e a formação da cidadania: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2000.

_____. **Direitos humanos na docência universitária**. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. “Educação para Cidadania: solução ou sonho impossível?”. In: LERNER, Julio (coord.). **Cidadania, Verso e Reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites**. Tese de doutorado. São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

_____, Celma. “Direitos Humanos e Multiculturalismo: aspectos inter-relacionados da formação cidadã”. In: SILVA, Aida e MELO, Márcia. **Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006.

SILVA, Itamar Nunes. “Gestão Democrática: a eleição resolve o problema?” In: **Revista de Educação AEC**, ano 36, n. 144, jul/set. 2007.

_____. “É possível des-construir e re-construir a concepção e a prática vigentes da participação na escola?” In: **Revista de Educação AEC**, ano 34, n. 135, abr./jun. 2005.

_____. “Participação na gestão e gestão na participação”. In: **Revista de Educação AEC**, ano 32, n. 129 out./dez. 2003.

THEODORO, Mário. Sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TERRA, Ricardo. (Orgs.) **Direito e Democracia**: um guia de leitura de Habermas. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 55 – 72