



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

JOSÉ SIMÃO DE LIMA NETO

**HABERMAS E A EDUCAÇÃO: uma *práxis* democrática e reconstrutiva do ensino de
Filosofia**

Recife
2021

JOSÉ SIMÃO DE LIMA NETO

HABERMAS E A EDUCAÇÃO: uma *práxis* democrática e reconstrutiva do ensino de Filosofia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia. Área de Concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L732h Lima Neto, José Simão de.
Habermas e a educação : uma *práxis* democrática e reconstrutiva do ensino de Filosofia / José Simão de Lima Neto. – 2021.
78 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife, 2021.
Inclui referências.

1. Filosofia. 2. Filosofia – Estudo e ensino. 3. Educação. 4. Habermas, Jürgen, 1929-. I. Brayner, Flávio Henrique Albert (Orientador). II. Título.

100 CDD (22. ed.)

(BCFCH2022-002)

JOSÉ SIMÃO DE LIMA NETO

HABERMAS E A EDUCAÇÃO: uma *práxis* democrática e reconstrutiva do ensino de Filosofia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovado em: 19/07/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Henrique Albert Brayner (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Anderson Alencar Menezes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Ribeiro Tavares (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco – UPE

Dedico este trabalho, ao meus pais, Jurandir José de Oliveira, Joselita Lima de Oliveira, minha irmã, Joyce Maria Lima de Oliveira, (*in memoriam*), minha esposa, Conceição Ellayne Lima de Souza, e à todos os meus amigos(as) e familiares, todos(as) vocês, que fazem parte da minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

É com alegria e satisfação que agradeço a todos(as) que colaboraram com minha caminhada neste Mestrado em Filosofia, aqueles com quem tive um contato no meu dia a dia, aqueles de que estão longe territorialmente, mas pensaram, ligaram e procuraram saber notícias e oraram por mim.

A todos os professores do Departamento de Filosofia, em especial do Núcleo do PRO-FILO-UFPE, com os quais tive o privilégio de conviver e estudar: Alfredo de Oliveira Moraes, Anderson de Alencar Menezes, Celia Maria Rodrigues da Costa Pereira, Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, Christian Lindberg Lopes do Nascimento, Érico Andrade, Filipe Campello, Flavio Henrique Albert Brayner, Gildemarks Costa e Silva, Itamar Nunes da Silva, Junot Cornélio Matos, Marcos Roberto Nunes Costa, Maria Betânia do Nascimento Santiago, Nélio Vieira de Melo, Sandro Sayao, Sérgio Ricardo Vieira Ramos e Walter Matias Lima.

E, claro, este trabalho não poderia ter saído tão equilibrado estruturado se não fosse pela ajuda e empenho do meu Professor Orientador Dr Flávio Henrique Albert Brayner, que tanto me escutou e me ajudou a ver meus erros e me encaminhou para os acertos. Ele sempre dizia: “Vai dar muito trabalho, mas vamos conseguir”, e, de fato, conseguimos, professor. A você, como diz Jürgen Habermas, “O homem é um “sim” que vibra com harmonias cósmicas”, muito obrigado por me ajuda a alcançar essa alegria.

Também, não poderia de deixar de mencionar o Professor Dr. Junot Cornélio Matos, pois foi este professor quem primeiro me acolheu e me encaminhou aos estudos acadêmicos na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Junot, quantas vezes liguei para o senhor, muitas delas, chorando, um pouco ansioso. Por isso, lhe agradeço por tudo e todo carinho e atenção dispensada a minha pessoa.

As ações comunicativas não são exclusivamente processos de interpretação em que o conhecimento cultural fica exposto ao teste do mundo, significam ao mesmo tempo processos de interação social e socialização (...) através dos quais os participantes desenvolvem, confirmam e renovam tanto sua identidade como sua pertença a certos grupos sociais. (HABERMAS, 1987, p. 198).

RESUMO

Este trabalho intenta pensar num elo de ligação entre a racionalidade comunicativa, desenvolvida na Teoria da Ação Comunicativa (TAC), que pode ser considerada uma das grandes produções intelectuais do filósofo alemão, Jürgen Habermas, publicada em 1981 e a valorização do mundo da vida, dentro de contexto educativo, em que se encontram dois atores sociais elementares, professor e aluno. Desse modo, trabalha-se com o ideal de uma educação como interação-comunicativa, partindo da seguinte questão: “Como agir comunicativamente em face à ausência de uma relação filosófico-crítica?”. Tal indagação surge diante da dificuldade de se valorar, no sentido do respeito ao outro, o discurso. Ressaltando a argumentação de Habermas (1981) que o processo de inclusão do outro acontece por meio de uma relação comunicativa, em que a valorização do mundo da vida (Lebenswelt) se torna uma das principais práticas da liberdade, no processo de formação humana, dentro deste aparato teórico, aposta-se na Teoria da Ação comunicativa, que, corroborando com o Ensino de Filosofia, pode cumprir uma das suas maiores funções, incluir o outro. O trabalho está dividido em três partes: em um primeiro momento, é realizado um percurso que corresponde a um traçado histórico-conceitual, partindo da criação do Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, Alemanha, passando por suas diversas articulações conceituais e concepções de sociedade até a guinada linguístico-pragmática, ponto crucial na caminhada filosófica de Habermas, pois significa a superação crítica da filosofia da consciência, e consolidando a ideia de pensamento pós-metafísico. Em um segundo momento, são expostas as diferentes raízes da racionalidade, apresentando o conceito amplo da razão, conceito capaz de dar conta da compreensão das realidades sempre mais complexas das sociedades contemporâneas, em que nos debruçamos sobre a problemática em torno do mundo da vida e do mundo sistêmico, instrumentalizado, dentro de uma perceptiva de “reabilitação” do “lebenswelt” (mundo da vida). Enfim, é apresentado como o agir comunicativo pode colaborar com a sustentação de uma educação centrada na valorização dos diferentes contextos intersubjetivos, fomentado práticas de liberdade dialógica, assim, considerando o contexto educativo como um ambiente de humanização de seus atores.

Palavras-chave: Filosofia; Agir Comunicativo; Emancipação; Educação e Liberdade.

ABSTRACT

This work intends to think of a link between communicative rationality, developed in the Theory of Communicative Action (CAT), which can be considered one of the great intellectual productions of the German philosopher, Jürgen Habermas, published in 1981, and the appreciation of the world of life, within an educational context, in which two elementary social actors meet, teacher and student. Thus, we work with the ideal of an education as communicative-interaction, starting from the following question: “How to act communicatively in the face of the absence of a philosophical-critical relationship?”. This question arises in view of the difficulty of valuing, in the sense of respect for the other, the discourse. Emphasizing the argument of Habermas (1981) that the process of inclusion of the other takes place through a communicative relationship, in which the appreciation of the world of life (Lebenswelt) becomes one of the main practices of freedom, in the process of human formation, within From this theoretical apparatus, we bet on the Theory of Communicative Action, which, corroborating the Teaching of Philosophy, can fulfill one of its greatest functions, including the other. The work is divided into three parts: at first, a path is carried out that corresponds to a historical-conceptual outline, starting from the creation of the Social Research Institute, in Frankfurt, Germany, passing through its various conceptual articulations and conceptions of society even the linguistic-pragmatic turn, a crucial point in Habermas's philosophical journey, as it means the critical overcoming of the philosophy of consciousness, and consolidating the idea of post-metaphysical thought. In a second moment, the different roots of rationality are exposed, presenting the broad concept of reason, a concept capable of understanding the ever more complex realities of contemporary societies, in which we focus on the problems surrounding the world of life and of the systemic, instrumentalized world, within a perception of “rehabilitation” of the “lebenswelt” (world of life). Finally, it is presented how communicative action can collaborate with the support of an education centered on valuing different intersubjective contexts, fostering practices of dialogic freedom, thus considering the educational context as an environment for the humanization of its actors.

Keywords: Philosophy; Communicative Act; Emancipation; Education and Freedom.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A GÊNESE DO PENSAMENTO HABERMASIANO	18
2.1	O INSTITUTO DE PESQUISA SOCIAL E JÜRGEN HABERMAS.....	18
2.2	A TEORIA CRÍTICA E HABERMAS	21
2.3	DA CRÍTICA AO PENSAMENTO METAFÍSICO À GUINADA PRAGMÁTICA	23
2.3.1	O Pensamento Pós-metafísico e concepção de sujeito.....	31
3	HABERMAS E A COMPREENSÃO DO SUJEITO: A REABILITAÇÃO DO MUNDO DA VIDA.....	39
3.1	TEORIA DO CONHECIMENTO VERSUS TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.....	39
3.2	O CONCEITO DE RACIONALIDADE EM HABERMAS	42
3.3	O PROPÓSITO DA RACIONALIDADE HABERMASIANA	44
3.4	A AÇÃO LINGUÍSTICA	50
4	DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS: O DIÁLOGO, INTERSUBJETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PROCESSO DE INCLUSÃO DO OUTRO	57
4.1	JURGEN HABERMAS E PAULO FREIRE: UM APORTE PARA A PRÁXIS EDUCATIVA	61
4.2	O DIÁLOGO E INTERSUBJETIVIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	64
4.3	A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO SABER FILOSÓFICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO OUTRO	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A Realidade escolar, ou o contexto escolar, possui inúmeras especificidades, características e contextos, e, dentro desse emaranhado de situações que se multiplicam e se materializam na escola, está o diálogo, não como um mero e desprezível ato de “jogar conversar fora”, o famoso “*blá, blá, blá*”, mas como uma capacidade de se relacionar com as pessoas e com o mundo em sua volta, na tentativa de buscar em sua regra básica uma troca de informações, entre duas ou mais pessoas, em relação ao tema ou situação ali proposta, exposta sempre no sentido da “*práxis*¹” interacional². É neste ato de dialogar, ou interagir, que se potencializam as situações concretas dos sujeitos envolvidos nesta relação. Tais envolvidos se tornam capazes de transmitir situações de vida, em primeiro lugar, que podem ser racionalizadas ou expostas ao debate, como construtor de estratégias, metas ou, até mesmo, estruturadoras de arquétipos pedagógicos, que necessitem de reestruturação ou aprimoramento, concebendo a escola como espaço coletivo, tal ato, dialógico, bem como, sua compreensão, se faz necessária.

Tomando como princípio norteador da discussão a realidade escolar, o contexto escolar e o Ensino de Filosofia, intenta-se fazer aqui realizar, ou discorrer, acerca de um processo de ação-reflexão, sobre os sujeitos envolvidos nos contextos escolares, que, por sua vez, possuem uma intrínseca relação com a definição de aprendizagem dialógica e agir comunicativo.

Verifica-se que é neste processo de interação entre os indivíduos que agir comunicado assentado numa democracia radical se mostra como um dos pilares que sustentam a definição de uma escola emancipadora. Em razão deste fundamento democrático-comunicativo que se pretende desenvolver o conceito de agir comunicativo, e, com isto, demonstrar como o mesmo se torna base fundante de significado no tocante à contribuição em face da formação de sujeitos críticos, trazendo em questão a dimensão e o alcance do ensino de Filosofia como possibilidade de construção e reconstrução da democracia através do diálogo ou prática dialógica.

Compreendendo a educação como processo de interação elementar à existência humana e de suas várias dimensões e concebendo que a prática educativa, em especial a prática do ensino de Filosofia, perpassa pela dimensão de observacional do mundo não como algo acabado, mas em constante devir, percebe-se que, neste ato de (re)construção³ homem/mundo, a linguagem ocupa um lugar de destaque, por sua capacidade dialógica.

¹ Práxis aqui pode se referir a relação dialética entre teoria e prática.

² Ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos, mediada pela comunicação.

³ A reconstrução tem uma dimensão hermenêutica que só pode ser compreendida por meio de um diálogo. Conforme Habermas: “As reconstruções efetuadas na horizontal, por assim dizer, de alguns poucos sistemas de regras antropologicamente fundamentais [...] são para as teorias genéticas apenas uma preparação. Estas teorias

Partindo da explanação acima, levanta-se o seguinte questionamento: como agir comunicativamente, em face à ausência de uma relação filosófico-crítica na sala de aula de Filosofia? Tal indagação surge diante da dificuldade de se valorar, no sentido do respeito ao outro, o discurso dos alunos. O próprio Habermas (2000) fala que o processo de inclusão do outro, acontece por meio de uma relação comunicativa, tendo em vista que o diálogo é uma das principais práticas da liberdade e da democracia comunicativa. Aqui, pretende-se demonstrar que é através das Práticas que envolvem o Agir Comunicativo que o Ensino de Filosofia cumpre uma das suas maiores funções: incluir o outro.

A temática emerge e se faz pertinente dentro do Ensino de Filosofia, pois se vê a necessidade de promoção de espaços com condições comunicativas no intuito de propiciar condições de liberdade, de não constrangimento, que, por sua vez, tenham a capacidade de entender os outros, fazer a interpretação dos discursos e dos fatos, sem que haja situações vexatórias e de humilhação dos falantes envolvidos no contexto situacional de fala.

Desse modo, pretende-se reconhecer o fenômeno educativo e o ensino de Filosofia como processo discursivo e interacional, visando a especular acerca das possibilidades relacionais entre o ensino de filosofia e a temática habermasiana, pautando uma orientação em que os subjetivos escolares, professores e alunos, envolvidos numa situação de fala possam vislumbrar a capacidade de atingir uma compreensão mútua.

Para tanto, a pesquisa se norteará por três eixos, a saber:

- Identificar as formas de racionalidade e de mundo da vida, tendo como norte o Agir Comunicativo de J. Habermas;
- Correlacionar como o processo ético-discursivo pode influenciar na formação crítica das dos sujeitos escolares, partindo do pensamento Habermasiano;
- Verificar como a Teoria Habermasiana pode ser pensada no ensino filosofia no ambiente educacional.

Primeiramente, pretende-se demonstrar a relação entre educação e Filosofia. Depois, explicar o conceito de agir comunicativo, explanado nas temáticas centrais das obras de Jürgen Habermas, que abordaremos na pesquisa e que refletem construções e reconstruções de situações de vida, especificamente humana, não obstante, para se dar suporte a tais pesquisas,

têm a tarefa mais geral de tornar transparente a lógica do desenvolvimento: na dimensão ontogenética, da aquisição da linguagem, da consciência moral, do pensamento operativo; na dimensão da história da espécie, o desdobramento das forças produtivas, e as grandes transformações históricas do quadro institucional que estão associadas à mudança estrutural das imagens de mundo e do desenvolvimento do sistema moral. Essas tentativas de reconstrução efetuadas na vertical, por assim dizer, [...] são teorias que, falando hegelianamente, tem de pressupor a lógica do conceito, isto é, a reconstrução de sistemas de regras abstratas, para poder elucidar, por sua vez, sob condições empíricas, a lógica do desenvolvimento, portanto as sequências necessárias da aquisição e estabelecimento daqueles sistemas de regras.” (1971, p. 175).

dentre outros autores que corroborem com a pesquisa. Também procura-se analisar a relação entre o contexto democrático e processo comunicativo, considerando a formação crítica de intersubjetividades imersas na *práxis* educativa. Para tal, remete-se a uma razão comunicativa que inclua em seu processo também as dimensões: ética, estética, e normativa dos discursos.

As bases fundantes da pesquisa giram em torno dos pensamentos de Jürgen Habermas, tendo com fio norteador a sua obra Teoria do Agir Comunicativo, publicada pela primeira vez em 1981.

Habermas (2000) propõe a Teoria do Agir Comunicativo como um outro conceito de razão, que se fundamenta na razão discursiva, que, por sua vez, brota do diálogo, com suas pretensões de validade, argumentos, que emergem dos agentes envolvidos numa determinada situação. É uma razão que, por meio do uso da linguagem, pode-se chegar a um entendimento, um consenso.

Partindo desse pressuposto:

Todo agente que atue comunicativamente tem que assegurar na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se. Na medida em que queira participar em um processo de entendimento, não pode deixar de assegurar as seguintes pretensões universais de validade: a de estar-se expressando inteligivelmente, a de estar dando a entender algo, a de estar permitindo-se a entender, e a de entender-se com os demais. (HABERMAS, 2012, p. 300).

A ação comunicativa (2012) não visa a exercer influência autoritária ou imposição, ao contrário é muito mais uma atividade de procura; em primeiro lugar, entender-se com os demais participantes da situação de fala, para que, assim, possam interpretar o conjunto de situações que possam ser propostas e aqui se abre a possibilidade de uma relação pautada no consenso, haja vista que o trabalho coletivo exige tal característica. Nesse diálogo, aplicam-se alguns preâmbulos como: clareza de argumentação falta de constrangimento de ordem social, e especificidades de intenções.

Desse modo, razão e verdade se tornam valores definidos consensualmente. E seu resultado ou sua efetividade dependerá do tipo de condição dialógica ali exposta, e só assim haverá o aperfeiçoamento e evolução da democracia-comunicativa.

Para Freire (2005), o diálogo é um fenômeno humano, que, em sua forma, acontece por meio da palavra e sua força. Na busca pelo entendimento, faz-se necessário compreender os elementos constitutivos da *práxis* dialógica. Essa busca se dá em duas dimensões: ação-reflexão. Esse referencial demonstra que não existe palavra que não seja em sua forma prática. Desse modo, exprimir a palavra é verdadeiramente transformar o mundo. Ou seja, o diálogo, em sua potencialidade, precisa se firmar em ato, para atingir sua finalidade, e, com isto, praticar sua efetividade transformadora e (re)construtiva na vida dos sujeitos. Assim, o método Freriano

é: “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

O estabelecimento do diálogo, que, por sua vez, é estabelecido numa relação que podemos denominar “eu-tu”, mas que é mediatizada ou intermediada pelo contexto social, político, econômico, e até religioso, possui o poder de o transformar e o pronunciar, podemos afirmar é um dizer a palavra que se encontra petrificada na realidade existencial humana. É claro que, partindo de Freire (2005), como estamos falando de uma relação dialógica-comunicacional, para que esta se “crie raízes”, faz-se necessário um certo “querer” em tal prática. Pois o diálogo não é uma possibilitação de um “mero” encontro, mas, sim, é uma união possibilitadora de transformação e humanização, pois “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 91).

Este ato denominado de “criação”, para Freire (2007), torna o processo dialógico, em um contínuo ato de formação de conhecimento, de sujeitos de cognição, que tentam compreender uma dada realidade, descobrindo razões, digamos “sentidos”. Mas, vale ressaltar que este processamento não põe a “doxa” (opinião, do grego) em uma patamar de aniquilamento do “logos” (razão), pois é no saber que a investigação ou (re)invenção que persiste uma busca permanente, que se concretiza com o mundo e com os outros. Uma *práxis* (união dialética entre teoria e prática), portanto, fundada numa concepção de educação como prática, diria “porta”, “sinal” de uma liberdade, em que abra um espaço para que o educador não seja apenas um “aplicador” de relações pedagógicas, mas sim um sujeito que constrói relações com seus educandos no processo dialógico.

Percebe-se que a palavra autêntica, ou seja, materializada na vida, na *práxis* humana, tem em vista a transformação do homem/mundo, o que não se constitui um privilégio de uns, mas sim é um direito de todos.

Evidente que se faz necessário oportunizarmos, na Educação Básica, em especial nas aulas de Filosofia ou no trabalho do Professor de Filosofia na escola, a criação de espaços de dialogicidade, com foco, em primeiro lugar, em refletir as demandas e aspirações dos alunos, como verdadeiros sujeitos que possuem valor existencial-comunicacional, envolvidos no processo educativo.

Todo este aparato com o objetivo oferecer ao estudante um espaço de discussão de ideias e fatos, mediados pela ação-reflexão e fomentando possíveis esclarecimentos e valorizando uma das maiores capacidades humanas, o diálogo.

No pensamento Freiriano (2014) e Habermasiano (1997), podemos identificar as aspirações que buscam uma sociedade democrática. E essa aspiração ganha força ao “investigar

a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir, a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido da razão” (HABERMAS, 1997, p. 506). Nota-se que o modelo ideal de ação comunicativa ressaltaria a interação dos indivíduos por meio da linguagem, que, organizando-se socialmente, buscam o consenso livre das coações externa e interna. Isso nos leva a alcançar que as ideias de verdade, liberdade e justiça, em Habermas, inscrevem-se quase que, transcendentemente, na fala cotidiana.

Entende-se que os sujeitos constituem entre si, através do ato de fala, a manifestação de três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos. A mediação desses encontra-se presente nas interações sociais. No entanto, para Habermas (2002), o conhecimento se produz à luz de uma racionalidade comunicativa, de uma prática discursiva que possibilite a troca, a entrega ao outro, respeitando as diferenças, partilhando o mundo vivido na compreensão da realidade histórica dos contextos social, político e cultural. Pois, “à medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros ‘de forma mais ou menos sublinhada, de forma mais ou menos latente’” (HABERMAS, 1997, p. 459).

O estudo realizado tem por objetivo específico analisar como o ensino de filosofia pode propiciar espaços e condições para o desenvolvimento de práticas dialógicas que visem à emancipação dos sujeitos envolvidos na *práxis* educativa, em especial, os professores e alunos, corroborando com a construção de uma relação ao ensino-aprendizagem crítica e reflexiva. O objetivo geral da pesquisa é (re)afirmar o papel e relevância da Filosofia na Educação Escolar.

É possível verificar, em muitas escolas brasileiras, que o ensino de Filosofia muitas vezes é tratado com um certo “desdenho”, como se fosse um mero ato de decorar frases ou ideias de um filósofo ou pensador, encontrado na história da filosofia. Esse tratamento sobretudo é fragmentado, desestruturado, e distanciado da realidade social e da experiência cotidiana dos sujeitos que chegam até a escola.

É pertinente que a escola, os professores e a comunidade escolar em geral corroborem com a formação humana dos envolvidos no processo educativo, ressaltando a importância em torno da presença de Filosofia, como parte itinerante da construção de uma consciência crítica e emancipadora.

Desse modo, a escola possui o potencial de oportunizar aos sujeitos o acesso ao saber filosófico, de modo a “esclarecer” a mente, o caminho, o saber e a vida dos educandos. A escola emancipatória e democrática pode informar, mediar e formar consciências críticas dos atores educacionais, capazes de se relacionarem com as diversas realidades, pessoas, e grupos existentes, assim como saberem se posicionar criticamente em relação a “si” mesmos, bem

como ao seu redor. Logo, o ensino de Filosofia é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

O professor como partícipe da relação ensino-aprendizagem pode-se utilizar da Filosofia, para compreender as reais necessidades dos estudantes, na busca de auxiliá-los no enfrentamento dos diversos contextos, nos quais estão envolvidos. O docente possui a capacidade de estimular, cativar e auxiliar os educandos na compreensão e reflexão de suas realidades.

O estudo proposto resultou de uma pesquisa, análise e entrosamento pelo assunto abordado, como também de leitura e compreensão de ideias de diversos estudiosos que se dedicaram aos estudos de Filosofia, e seus impactos no ambiente escolar.

A metodologia aqui abordada se desenvolve através da pesquisa bibliográfica exploratória (livros impressos, artigos, revistas, dicionários, entre outros.). Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (*op. cit.*).

A pesquisa bibliográfica, foi realizada com o auxílio de materiais bibliográficos referentes ao assunto abordado, analisando as contribuições filosóficas e educativas, no intuito de corroborar com o objeto estudado. Na busca por respaldos teóricos e analíticos, tendo em vista os diversos questionamentos suscitados no interior da pesquisa, desse modo, optou-se pelo estudo de natureza qualitativa,

Vale-se de procedimentos de coleta de dados os mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa (GIL, 2008, p.141).

Tal estudo de natureza qualitativa visa a possibilitar um entendimento construtivo, como também uma aprendizagem significativa em torno da presença do ensino de Filosofia na escola. O desenvolvimento da pesquisa se dá através de investigação, leitura, conhecimento, reflexão e com base em análise pessoal sobre o tema norteador do trabalho.

A pertinência dessa pesquisa se concretiza em face da necessidade da escola juntamente com os professores/educadores pensarem no desenvolvimento e na construção de práticas pedagógicas concretas no ensino de Filosofia, como as rodas de conversa e debates podendo, assim, incluir, como ponto de partida, a realidade sociocultural dos educandos que chegam até a instituição formal, buscando priorizar o conhecimento já adquiridos pelos estudantes, os

quais já trazem para a sala de aula “seu mundo da vida” concretizado nas histórias, crenças, tradições, opiniões, sonhos, sentimentos, lutas, alegrias e sofrimentos vividos. Mas, para isso, é preciso que o ensino de Filosofia seja compreendido verdadeiramente pelos discentes, na busca por desenvolver um pensamento crítico, ativo e refletivo através de um saber filosófico.

Atualmente, é possível, ainda verificar em algumas instituições escolares, em que o ensino de Filosofia continua sendo ministrado de maneira “engessada”/pré-estabelecida em sala de aula, não sendo possível uma abertura, para debates, círculos de investigação/ seminários itinerantes, excluindo o senso de construção coletiva do saber, desvalorizando a importância da Filosofia para a vida humana em sociedade. A falta de mediação, de reflexão e de clareza em torno da disciplina e de seus conteúdos faz com que muitos estudantes não se identifiquem com o saber filosófico, ou seja, os alunos, em sua maioria, não são cativados e preparados para uma reflexão filosófica, justamente, porque, por vezes, se exclui a conexão desse saber com a realidade vivida e atual. É necessário que a filosofia contribua com a ação pedagógica, que é sociocultural, e não apenas conceitual.

Contudo, não se pode negar que existe, por vezes, uma desvalorização do saber filosófico na escola, e isto, infelizmente, acaba atingindo não só a aprendizagem dos educandos, mas também a realidade sociocultural, política, religiosa, econômica e social.

Assim, o presente assunto investigado oportuniza compreender que a presença do ensino de Filosofia ministrado nas escolas pode auxiliar no processo de formação humana e social dos sujeitos envolvidos. Com isto, a pesquisa visa contribuir positivamente para com filósofos, professores/educadores das diversas áreas de ensino, principalmente para com os docentes da área de Filosofia, proporcionando uma discussão e reflexão sobre o ensino e a prática pedagógica, que envolve o saber filosófico.

Todo este percurso dialógico será constituído em três seções discursivas, na tentativa de demonstrar a importância de uma educação (re)construtiva e democrática, ancorada pelo ensino de Filosofia, partindo da Teoria de Habermas, e fazendo contrapontos com processo dialógico desenvolvido por Paulo Freire.

Assim, na primeira seção, que intitulamos de “Gênese do Pensamento Habermasiano”, faremos um traçado histórico-conceitual, partindo da criação do Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, Alemanha, passando por suas diversas articulações conceituais e concepções de sociedade. Desse modo, conceituaremos a identidade da Teoria Crítica, bem como uma construção de uma crítica ao modelo de organização social desenvolvida na crítica de Habermas a metafísica. Ainda, depois de uma estruturação pós- metafísica, veremos o papel do “sujeito pós-metafísico”.

Aprofundando, na segunda seção, será apresentada a concepção do sujeito pós-metafísico, dentro de uma perceptiva de “reabilitação” do “*lebenswelt*” (mundo da vida). Para tal ato, realizaremos e explanaremos a estrutura conceitual da racionalidade em Habermas, mas também indicaremos seu propósito, dentro de suas respectivas tipologias, dando ênfase à racionalidade comunicativa.

E, por fim, no terceiro momento, abordaremos algumas aproximações entre o pensamento de Jürgen Habermas e Paulo Freire, tendo em vista à construção colaborativa para a formação de uma educação emancipatória e libertária, como crítica a um processo de barbárie social. Para tanto, partimos do alerta realizado por Adorno (1995), no tocante ao propósito e finalidade da educação moderna, que, segundo o pensador, a educação deve ajudar no processo de “desbarbarização” humana e social. Também como contributo, Paulo Freire (2014) nos indica que a educação deve auxiliar no processo de construção da liberdade humana e no livramento das amarras escravistas da sociedade. Todo este aparato teórico, surge no intuito de reafirmação o papel da teoria habermasiana visando a uma estruturação da prática educativa emancipatória, na qual os sujeitos, bem como seu mundo da vida, estão incluídos.

2 A GÊNESE DO PENSAMENTO HABERMASIANO

No que se refere às profundas mudanças sócio-político-econômicas, o século passado passou por uma enorme crise/cisma diante das transformações sociais que impactaram o modo vida, a construção da moralidade e as concepções éticas e normativas do sujeito e, conseqüentemente, as relações entre os indivíduos. Todo este processo transmutativo, que aqui nos referimos, advém de duas grandes revoluções: Francesa e Industrial. Naquele período, muitas interações e rupturas ocorriam nos sistemas de sociedade, como, por exemplo, na economia, existiu uma substituição de um modo de produção feudal, dando lugar a um sistema chamado de Capitalismo, que, por ventura, trouxe enormes modificações para vida coletiva, e principalmente laboral dos indivíduos, pois, de um lado, se tinha a busca por lucro e enriquecimento; de outro, surge um classe social chamada de operariado que necessita, por vezes, se subjugar ao sistema para viver da venda de seu esforço, a que chamamos de trabalho.

Naquilo que se denomina pós-revolução, os estudos tiveram como foco a compreensão dos impasses causados pela implementação de um novo sistema de organização social. Nesse período, duas correntes teóricas se distinguem, a saber: Crítica e Tradicional. Sendo que a Teoria Crítica se volta politicamente para uma emancipação do sujeito e a Tradicional que se configura na Filosofia Moderna ancorada em René Descartes (1596-1650), que mantinha sua base numa relação de separação entre indivíduo e sociedade.

Contudo, a Teoria Crítica da Sociedade Marxista comumente depois passa a ser reinterpretada pelos estudos Max Horkheimer (1895-1973), no lançamento de seu artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, datado em 1937. Horkheimer tenta apresentar uma diferenciação entre o pensamento tradicional Cartesiano e o Marxista. Nessa época, o contexto histórico era de Guerra e isto fez com que o Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt transferisse seus membros, com o intuito de escapar das artimanhas do Nazismo.

Partindo dessa breve digressão histórica acima, e dos estudos de Karl Marx (1818-1883), Weber (1864-1920), Max Horkheimer (1895-1973), Jürgen Habermas (1929) observa na Teoria Crítica um indicativo de racionalidade como forma de fomentar a superação de conflitos, e, desse modo, busca reformular suas bases. Sua “ambição” era formular uma nova Teoria Crítica da Sociedade apontando na linguagem como objeto de estudo nas interações intersubjetivas, e isto, vai diretamente realçar e culminar na sua obra Teoria da Ação Comunicativa.

2.1 O INSTITUTO DE PESQUISA SOCIAL E JÜRGEN HABERMAS

Quando abordamos as questões relacionadas ao surgimento do pensamento Habermasiano, faz-se necessário um regaste histórico e filosófico de como tal modo de pensar surgiu e eclodiu no âmbito social. Aqui, relembremos a Escola de Frankfurt, fundada em 1924, sob o patrocínio de Félix José Weil (1898-1975), cujo nome da entidade inicialmente seria “Instituto do Marxismo”, mas tal nomenclatura se tornou inviável e não foi concretizada, por conta do medo existente naquela época referente às veementes críticas ao comunismo alemão, nos anos de 1920 a 1939, mas não só por isso: outro fato curioso era que os membros de tal Instituto também não adotavam o “espírito” do pensamento no que se refere ao marxismo da época. Assim, o a Instituição passa a ser chamada de “Instituto para a Pesquisa Social”. Sobre tal feita, Matos (1993, p. 12) afirma:

A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 por iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Antes dessa denominação tardia (só viria a ser adotada, e com reservas, por Horkheimer na década de 1950), cogitou-se o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social. Seja pelo anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos 1920-1939, seja pelo fato de seus colaboradores não adotarem o espírito e a letra do pensamento de Marx e do marxismo da época, o Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo. (*op. cit.*).

A Teoria Crítica da Sociedade nasce com o intuito de refletir e propor para a época discussões acerca do *status quo* estabelecido na sociedade. Portanto, questões que giram em torno da ordem política e do progresso econômico são amplamente mencionadas pelos frankfurtianos.

Em sua fundação foi cogitado atribuir o comendo do instituto da escola a Max Horkheimer e Adorno, porém quem primeiro assumiu tal cargo foi Carl Grünberg, que presidiu o instituto de 1923 a 1930, cujas publicações foram chamadas de *Arquivos Grünberg* e tinham como foco a história do socialismo e do movimento operário, também pautado nas concepções da teoria marxista e nas mudanças sócio-política-econômicas do capitalismo.

Em 1931, Horkheimer assume a direção do Instituto e as publicações passam a chamadas de “Revista para a Pesquisa Social”, tendo como realce a mudança do perfil das publicações, agora com foco investigativo, no tocante às análises dos problemas relacionados às modificações estruturais do capitalismo moderno, fundamentada numa crítica à Teoria Tradicional, em vista de uma melhor compreensão da realidade.

De acordo com Mattos (1993), sob comando de Horkheimer, o Instituto elaborou um esboço sobre uma teoria materialista, social e psicológica como forma de compreensão dos fenômenos históricos e societários. Tais estudos e pesquisas são considerados como críticos, por conta da diferenciação dos estudos intitulados de tradicionais, em âmbito filosófico e sociológico. A articulação de uma Teoria Crítica como forma categórica e propositiva busca

amparo na teoria da tradição racionalista, ainda presente na escola de Frankfurt, no que se refere ao criticismo Kantiano, bem como na dialética hegeliana, subjetivismo freudiano indo em direção à reformulação do materialismo histórico marxista, mas sempre na tentativa de manter um certo afastamento do marxismo ortodoxo, contudo ainda ligado a ideais revolucionários e, principalmente, emancipatórios.

A intitulada Teoria Crítica surge em meados de 1924, em âmbito do pensamento alemão, com a estruturação da Escola de Frankfurt e o Instituto de Pesquisas Sociais, com sede na Universidade de Frankfurt, Alemanha. Tendo como seus principais integrantes, a escola de Frankfurt abarcava nomes como Walter Benjamin (1892-1940), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979) e Theodor W. Adorno (1903-1969), membros da chamada primeira geração. Pode-se afirmar que a Teoria Crítica está vinculada a uma interpretação materialista de sociedade. Sua abordagem parte do marxismo, mas também conta com contribuições de várias ciências, como a sociologia, a filosofia, a psicologia social e a psicanálise.

A primeira geração de pensadores vinculados à Escola de Frankfurt desejava que todo conhecimento social produzido no âmbito do Instituto de Pesquisas Sociais ultrapassasse as barreiras do círculo acadêmico, de modo que pudesse ser utilizado para produzir intervenções práticas na sociedade, com o objetivo de provocar mudanças ou transformações sociais.

Tratando-se da relação de Habermas com a Escola de Frankfurt, membro da segunda geração, tendo como objetivo o estudo investigativo e crítico em relação ao Positivismo, a discussão sobre a Indústria Cultural, e as formas de Legitimidade do Estado. Habermas também mantém um certo distanciamento em relação ao marxismo, tido como ortodoxo, isto fica claro em sua obra “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico”, de 1976, quando se discute uma perspectiva filosófica do materialismo histórico suas estruturas e as estruturas de legitimação Estatal.

Jürgen Habermas se manteve fidedigno ao projeto do Instituto, cuja base e fundamento eram a construção de uma crítica social voltadas a intenções práticas, o que contribuiu para o desenvolvimento teórico da instituição em Frankfurt. Agora, surge uma nova perspectiva na escola, que nasce com a guinada teórica Habermasiana.

Acerca desta nova reformulação do Instituto de Pesquisa Social, destaca Menezes (2014, p. 37-38):

Habermas representa uma nova perspectiva para a Escola de Frankfurt. De certo modo, pode-se dizer que ele trouxe uma contribuição *sui generis* nas relações entre a Escola e a sociedade, principalmente no que tange à elaboração de uma epistemologia da comunicação.

[...]

Há, sem sombra de dúvida, diferenças entre o pensamento habermasiano e a primeira

geração da Escola de Frankfurt. Deve-se observar que Habermas retoma um tema esquecido pela primeira geração de Frankfurt, no que se refere à teoria da emancipação em que irá fundar as bases de sua epistemologia da comunicação. A divergência neste momento situa-se em relação a Lukács e Marx, que atribuem, ao trabalho, este caráter emancipador, ao passo que Habermas o recoloca na linguagem. Há uma outra divergência em relação aos frankfurtianos que nos parece crucial no que tange a dois conceitos fundamentais do pensamento habermasiano: mundo-da-vida e mundo sistêmico. Segundo Ingram (1993) estes dois conceitos se interpenetram e podem ser mediados linguisticamente, ao passo que em especial para Adorno, há uma contradição dialética entre “mundo-da-vida” e sistema. (*op. cit.*).

Assim, surge a Escola de Frankfurt como berço da Teoria Crítica, tendo em Horkheimer e Adorno como seus principais transformadores, haja vista seu valioso programa social desenvolvidos em suas pesquisas, e agora tendo Habermas como seu “revisor” e principal crítico, pela força e abrangência de suas pesquisas, de cunho interdisciplinar, estabelecendo uma nova relação entre o conhecimento filosófico e as Ciências Humanas.

Vale salientar que, mesmo Habermas sendo membro da segunda geração da escola, ele mantém um certa posição de destaque pela elaboração de uma epistemologia da comunicação, que, em seu escopo, detem inegáveis vínculos com o pensamento crítico do Instituto de Pesquisa Social, retomando o caminho de uma Teoria Crítica da Sociedade, realizando uma reconfiguração, que parte da passagem da chamada razão instrumental para as bases do fundamento de uma razão comunicativa.

2.2 A TEORIA CRÍTICA E HABERMAS

Sendo a teoria compreendida com possibilidade de explicar, compreender, ou até investigar um determinado fenômeno, ou uma conexão entre os fenômenos, pois visa, enquanto explicação das “coisas” com elas são, enquanto que Prática, seria uma espécie de aplicação da Teoria, e isso nos mostra como as “coisas” deveriam ser e não são, aqui fica claro que existe uma lógica contraposição, que corresponde às diferentes concepções entre os conceito de Teoria e Prática. Esta discussão é cautelosa, pois podemos “cair” no abismo da extinção das dimensões da vida humana, no que se refere ao conhecer e ao agir.

Com isto, os critérios da Teoria Crítica, na concepção de Nobre (2004), é que ela não se relecciona com com ação “cega”, ou seja, sem levar em consideração o conhecimento, mas também não se refere ao um conhecimento vazio, que ignora outras possibilidades ou modos de ação. Assim, a Teoria Crítica busca analisar o que de concreto acontece no mundo, pois busca um emancipação da sociedade e têm a critica como modo de aprimoramento.

Conforme enfatiza Nobre,

Vê-se já que a Teoria Crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em

tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela (NOBRE, 2004, p. 11).

Partindo dessas considerações, do contexto histórico-político, que nos remete ao surgimento da Escola de Frankfurt, e de seus principais colaboradores, entre eles Max Horkheimer, destacamos a expressão “*Teoria Crítica*”, que foi apresentada em 1937 em sua obra “*Teoria Tradicional e Crítica*”.

Para Nobre (2004), tal expressão ganha amplitude considerando os vários artigos publicados pela revista criada pelo Instituto de Pesquisa, que, naquele momento, foi “emigrado” para os Estados Unidos, tudo isto por conta do fechamento de sua sede original em Frankfurt, pelo governo Nazista em 1933. Vale ressaltar que, naquela época “sombria”, o governo decretou o fechamento do prédio do Instituto de Pesquisa, por entender que suas atividades seriam contrárias aos interesses do Estado.

É válido salientar que, para tentar fugir da aniquilação Nazista, que crescia na época, foram criadas fora da Alemanha outras “filiais” do Instituto de Pesquisa, a saber: Genebra, Londres, Paris e Nova Iorque.

A Teoria Crítica tem seu “renascimento”, ancoradas nas novas pesquisas sobre a Escola de Frankfurt redigidas por Teideman, A. Schmidt, Habermas, entre outros. A. Schmidt e Teidman focaram na temática da reconstrução, preservação e revisão dos trabalhos de Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin. Enquanto outro grupo formado por Buerger, e em especial Habermas, deu continuidade aos pensamentos originantes da escola, mas nunca se esquivando de criticá-los e, em certa medida, superá-los. Assim, fica em destaque o papel de Habermas da revisão conceitual e procedimental da Teoria Crítica, mantendo o foco na “reformulação da teoria crítica de Frankfurt que permita uma saída do impasse ao qual foi conduzida especialmente por Adorno” (FREITAG, 1993, p. 27-28).

Em uma forma de reconstrução conceitual temos as bases da Teoria Crítica formada com três grandes blocos ou etapas históricas, a saber: a primeira, que teve início com Horkheimer, durante o período da Segunda Guerra Mundial, e tendo seu retorno em 1950 com Theodor Adorno e o próprio Horkheimer ao Instituto de Pesquisa, com sede em Frankfurt; uma segunda etapa, que se inicia com a Reconstrução do Instituto de Pesquisa, quando Adorno assume a direção, inclusive intelectual, em que foi responsável pela introdução do debate das temáticas da cultura e da estética, no interior da Teoria Crítica; enfim, mas não menos importante, a terceira etapa com a presença de Jürgen Habermas, que, por sua vez, passa a liderar os trabalhos com foco na mudança de paradigma, destacando e ressaltando a Teoria da Ação Comunicativa. (FREITAG, 1993)

Aqui, ficou exposta a matriz da Teoria Crítica, que possui como fundamento o Capitalismo de Marx, e também preserva enquanto princípio e orientação, a Emancipação do Sujeito. É nessa tecitura da lógica do capital que, segundo a Teoria Crítica, promete liberdade e igualdade, mas não se há uma aplicabilidade, que constamemente é renovada sua tarefa de compreender a natureza do mercado Capitalista.

É justamente nessa linha de abstração e raciocínio que a Teoria Crítica realiza as análises das estruturas reais, concretas e palpáveis dos sujeitos, de modo a apontar os modos de emancipação, que podem ser alcançáveis na sociedade, e, por algum motivo “escravista”, não se efetiva. Mas, é na “*Dialética do Esclarecimento*”, de Theodor Adorno e Max Horkheimer, que se percebe uma nova abordagem da Teoria Crítica, dentro da perspectiva da indústria cultural.

Deste modo, relacionando as abordagens de Habermas, em relação à Teoria Crítica, e suas considerações no tocante à Escola de Frankfurt, fica percebida a análise crítica de tais pensadores, em especial, Habermas que se ancora numa perspectiva da razão comunicativa, traçada e herdeira das concepções e análises realizadas Teoria Crítica, do Instituto de Pesquisa Social.

2.3 DA CRÍTICA AO PENSAMENTO METAFÍSICO À GUINADA PRAGMÁTICA

Chegando ao ápice dos estudos habermasianos, é válido ressaltar o percurso e a construção do pensamento que orienta e articula a mudança paradigmática na Filosofia de Habermas, que aponta para uma nova maneira de fazer “Filosofia”, pois o direciona o sujeito a obter a uma postura pós-metafísica. As reflexões filosóficas se centram na problemática da linguagem e, por meio dela, adquirem novas formas de compreensão e sentido, que contribui para o aperfeiçoamento do saber e onde sua direção construtiva de ação visa o entendimento das construções da integração social.

Habermas (1990), na obra pensamento pós-metafísico, afirma que a virada linguístico-pragmática encontra no uso da linguagem, na sua inserção em contextos comunicativos um novo enfoque e possibilita a construção de um conceito de razão ampliado e capaz de dar conta da complexidade das sociedades contemporâneas. Tudo isto implica em uma nova perspectiva sobre a filosofia, pois sua expressão privilegiada se dá por meio da filosofia da linguagem, podendo ser considerada a própria filosofia do século XX. Velhas questões da filosofia devem ser repensadas e passadas pela leitura linguístico-pragmática.

Podemos falar de uma nova “revolução copernicana”, no século XX, através da qual se

opera no meio linguístico uma mudança significativa, pois, agora, a linguagem não mais assume a função de simples representação de fatos e coisas relatadas, mas ela se transforma numa atividade capaz de articular a “realidade”, questionando o pensamento ocidental de Platão a Husserl. O mundo não é mais pensado em termos de representação em mente, como era concebido na filosofia da consciência, mas como estruturado linguisticamente. Essa mudança paradigmática aponta para uma filosofia que busca pensar a linguagem como habitada pelo mundo e estruturalmente caracterizada por uma dinâmica interna intersubjetiva, dialógica e orientada ao entendimento mútuo.

Habermas se expressa assim:

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

A nova forma de se conceber a linguagem, por meio de um *status quase-transcendental*, no sentido de ser a condição de toda a possibilidade de poder “dizer” o mundo, assume relevância paradigmática graças às vantagens metódicas que apresenta frente à filosofia do sujeito cujo acesso às realidades de sua consciência se dava de forma introspectiva, porém questionável.

Habermas (1990) discute a problemática da descrição dessas realidades na consciência, quer dizer de entidades que surgem no íntimo do campo de representação ou de uma corrente de vivências carregadas como algo meramente subjetivo, mesmo que alguém quisesse se apoiar nessas vivências interiores numa contemplação intelectual. É possível que alguém certifique-se quanto à sua validade intersubjetiva partindo de observações, através de uma prática experimental, ou seja, partindo de uma transformação regulada de percepções por meio de dados. O mesmo acontece quando empreendemos a análise de representações e pensamentos seguindo seu parâmetro gramatical, graças aos quais eles são expressos.

Expressões gramaticais constituem algo acessível publicamente; nelas podemos adivinhar estruturas, sem sermos levados a nos referir a algo meramente subjetivo. A posição modular da matemática e da lógica trouxe um elemento a mais, que terminou levando a filosofia em geral a área dos objetos, pública, das expressões gramaticais. (HABERMAS, 1990, p. 55).

Trata-se de uma guinada que aconteceu inicialmente no interior do semanticismo, “onde se pagou o preço de abstrações que tornaram impossível explorar plenamente o potencial de solução do novo paradigma” (HABERMAS, 1990, p. 55). Na análise semântica, permanecem as formas de proposições, principalmente na sua forma assertórica. Estas formas prescindem de uma situação de fala, do uso linguístico, seus contextos, suas pretensões *etc.* Elas podem ser

ditas falsa ou verdadeiras, sem que se faça necessária qualquer forma de cobrança de pretensão ou qualquer forma de verificação via comunicação, seja da comunidade de cientistas ou em geral.

A abstração da linguagem no ponto de vista semântico coloca-a com um formato irreconhecível em seu principal caráter auto referencial. Habermas se refere a isso da seguinte maneira,

Tomemos um exemplo: no caso de ações não linguísticas, a intenção do agente não pode ser deduzida do comportamento manifesto; quanto muito ela pode ser decifrada indiretamente. O contrário acontece num ato de fala: aqui o falante manifesta explicitamente sua intenção ao ouvinte. Expressões linguísticas identificam-se a si mesmas, por que estão estruturadas de modo auto referencial e comentam o sentido de aplicação do conteúdo nelas expresso (HABERMAS, 1990, p. 56).

Esta estrutura proposicional-performativa, visada por parte de Wittgenstein, Austin e dos demais autores seguidores deste pensamento, constituiu um primeiro caminho de integração de componentes pragmáticos dentro de um contexto de análise formal. Pois somente através dessa passagem para a pragmática é que a linguagem conseguiu desvencilhar-se das amarras oriundas da sua identificação com a filosofia do sujeito. A análise semântica prende-se, ainda, a uma filosofia que está ligada a uma análise meramente empírica, sem fundamentação.

Mas, se a linguagem é mais que a sua estrutura lógica e formal interna, se ela é mais que sua ligação com as coisas do mundo, mais que representação de estados de coisas e constitui-se, essencialmente, como *práxis* social, quer dizer, como um médium de comunicação, de intercâmbio, de orientação mútua de planos de ação de sujeitos envolvidos numa convivência social, política, econômica e existencial, então faz-se necessária a análise dos pressupostos dessas possíveis comunicações, ou melhor, dos possíveis entendimentos, pois a linguagem, segundo Habermas (1990), tem como seu *telos* próprio o entendimento.

O próximo passo vai se constituir na análise dos pressupostos gerais que devem ser preenchidos para que os participantes da comunicação possam entrar em entendimento sobre algo no mundo. Estes pressupostos pragmáticos da formação do consenso apresentam como peculiaridade uma grande dose de idealização. Entretanto, é inevitável e frequentemente contrafática a suposição de que todos os participantes do diálogo empreguem as mesmas expressões linguísticas com significado idêntico. As pretensões de validade que um falante levanta em prol do conteúdo de suas frases expressivas, normativas e assertóricas, vêm carregadas de idealizações semelhantes: o que um falante afirmar como sendo válido aqui e agora, num dado contexto, transcende de acordo com sua pretensão, todas as standards as pretensões de validade locais, dependentes de um contexto. (HABERMAS, 1990, p. 56).

Interessante observar aqui que tanto os pressupostos pragmáticos da comunicação, assim como as pretensões de validade levantadas pelos falantes, apesar da sua natureza contrafática, se transformam em fatos sociais, são institucionalizados e integrados numa realidade social que tem de reproduzir-se por meio de um agir orientado pelo entendimento.

A guinada linguística teve contribuições importantes do campo do estruturalismo, mas, segundo Habermas (1990, p. 57),

[...] o estruturalismo cai [...] na armadilha de falácias abstrativas. Elevando as formas anônimas da linguagem a uma categoria transcendental, ele degrada os sujeitos e sua fala à condição de algo meramente accidental. O modo de os sujeitos falarem e agirem deve ser explicável a partir de sistemas de regras subjacentes. A individualidade e a criatividade do sujeito capaz de fala e de ação, em suma, tudo o que pode ser tido como propriedade da subjetividade, passa a ser visto como fenômeno residual, que pode ser simplesmente posto de lado ou desvalorizado como sintoma narcisoide. (*op. cit.*).

A saída desses impasses ou dos seus altos preços a serem pagos, caso se tente permanecer no modelo da filosofia da subjetividade ou simplesmente transferir tudo para estruturas anônimas pré-linguísticas, com a consequente anulação do sujeito poderá realizar-se através de um passo decisivo a ser dado em direção a uma guinada pragmática, de uma análise pragmática em que as regras gramaticais são muito mais uma síntese linguística constitutiva do entendimento na qual se acentuam e efetuam as formas intersubjetivas de entendimento.

Ao enfatizar a intersubjetividade e a comunicação que se expressam por um diálogo mediado linguisticamente e dirigido ao entendimento, Habermas faz alusão às exigências feitas por um pensar filosófico pós-metafísico.

Afirma Habermas a respeito:

Mantenho uma concepção fortemente normativa de entendimento mútuo que opera com pretensões de validade discursivamente resgatáveis e com suposições sobre o mundo baseadas numa pragmática formal, além de vincular a compreensão dos atos de fala às condições de sua aceitabilidade racional (HABERMAS, 2004, p. 49).

Com esta concepção, Habermas (2004) descola a questão de linguagem do sujeito no sentido de uma consciência subjetiva monológica para uma linguagem intersubjetiva dialógica, e, com isto, tenta escapar de um relativismo e da busca de um fundamento último. Sustentando a ideia de uma “forte” (é a força do poder do melhor argumento e não a força do argumento do poder) normatividade em relação ao entendimento, uma normatividade inerente ao uso da linguagem.

A possibilidade de resgatar as pretensões de validade de cada ato de fala garante a racionalidade da dinâmica da argumentação racional, uma vez que cada pretensão resgatada garante as condições transcendentais da possibilidade de qualquer comunicação entre sujeitos livres e autônomos de fala e ação.

Importa falar das “pretensões de validade discursivamente resgatáveis”, pois, no mundo da vida, onde não há problemas graves de comunicação ou de entendimento mútuo, não há necessidade de um processo discursivo explícito e orientado por regras de comunicação. O resgate discursivo, segundo Habermas (2004), de pretensões acontece e se impõe quando as

verdades do mundo da vida entram em “crise”, quer dizer, não convencem mais os seus membros e participantes. Neste momento, as narrativas abrangentes do mundo da vida que geravam um entendimento global e consensual não servem mais e exigem um confronto em termos de cobrança de pretensões. É o momento de crise no mundo da vida e momento de conquista de novos entendimentos e consensos.

Aqui, não basta recorrer à análise sintática de constatação da coerência interna, da coesão, da lógica interna, a verificação semântica da correspondência também não dá conta do problema em questão, pois o que se visa é o entendimento intersubjetivo e sua publicidade.

O entendimento não é algo que acontece por acaso, ou por um jogo de variáveis, ou pela vontade dos interlocutores, mas é algo que faz parte da própria natureza da linguagem quando usada para estabelecer relações intersubjetivas e normativamente vinculantes, pois o meu dizer está comprometido com as expectativas de confiança do interlocutor nas minhas pretensões de validade. Não há dúvida que aqui primeiro Wittgenstein, o do *Tractatus*, de 1921, faz a passagem para o segundo Wittgenstein, o das *Investigações Filosóficas*, de 1953, o dos jogos de linguagem, na leitura de Habermas (2004).

Assim, a virada linguística chega ao significado na formulação de uma teoria do agir comunicativo e, conseqüentemente, da racionalidade comunicativa, portanto pragmática. Ao pensar esta nova teoria, Habermas (2004) tenta dar conta das transformações trazidas para além da filosofia da linguagem inspirando-se em filósofos como John L. Austin (1911-1960), na obra *A Teoria dos Atos de Fala*, publicada primeiramente em 1962, e Paul Grice (1913-1988), em seus estudos sobre a noção da implicatura.

Habermas (2014) compartilha o pensamento de Austin, segundo o qual todo proferimento linguístico é uma forma de agir que pressupõe uma relação entre dois ou mais falantes, ou seja, uma relação intersubjetiva. A linguagem é responsável pela descrição do mundo ou pela própria estruturação do mundo, pois ele é estruturado, desde sempre, linguisticamente. Wittgenstein insiste nos jogos de linguagem: neste caso, a linguagem é interação que gera entendimento entre sujeitos em dado contexto. Habermas desloca a racionalidade, antes centrada no sujeito, para a linguagem e seus constituintes, que são os atos de fala.

Contudo, há uma dificuldade na formulação dos atos de fala que consiste na impossibilidade de determinar no geral todos os elementos constitutivos do contexto que influenciam na determinação dos significados dos proferimentos e que, na maior parte dos casos, permanecem implícitos.

Neste momento, Habermas (2014) se inspira em Henry Paul Grice (1982 *apud* MARCONDES, 2005) com a noção de “implicatura conversacional”. Esta “implicatura”

consiste na troca linguística, que é essencialmente dialógica, e pressupõe que o falante e o ouvinte compartilhem certos pressupostos por fazerem parte do mesmo jogo de linguagem, e, desse modo, se familiarizem com as crenças, hábitos e práticas uns dos outros. Com este viés, Grice propõe uma reconstrução dos aspectos intencionais presentes na constituição da força ilocucionária, no intuito de interpretar a expressão linguística levando em consideração o contexto e a prática de seu uso. Assim a consideração do contexto é fator decisivo para se ter uma interpretação. É o contexto que fornece os elementos que dão ao ouvinte a capacidade interpretativa de ver o falante de uma maneira ou de outra.

Assim a implicatura é

Um tipo especial de inferência que ocorre na comunicação e que difere da implicação lógica por ter regras próprias e por seu maior grau de informalidade. As implicaturas conversacionais dependem fundamentalmente de contexto em que uma sentença está sendo proferida por um falante com a intenção de comunicar algo a seu interlocutor (MARCONDES, 2005, p. 31).

Este método proposto por Grice (1982 *apud* MARCONDES, 2005) reconstrói o processo de significação indireta e assim dá conta do problema pragmático do significado, pois seu ponto de partida é a concepção da linguagem como um fenômeno, cuja essência é dialógica. Esta interação entre ouvinte e falante é regida por um princípio de cooperação e sua meta final é o entendimento.

Partindo de tais pensamentos, tanto de Austin, quanto de Grice, entre outros, Habermas chega à conclusão que o *telos* da linguagem é o entendimento. Pois, antes de descrever que algo no mundo é verdadeiro ou falso, um proferimento linguístico comunica algo que seja inteligível, algo que possa ser compreendido e partilhado por todos. E isso somente é possível a partir de um reconhecimento mútuo, que, ao falar, levanta uma pretensão de validade. Neste sentido, a pragmática é uma tentativa de estabelecer pressupostos sem os quais o jogo de argumentação não é possível.

Argumenta Habermas,

qualquer um que participa de uma prática argumentativa já deve ter aceito essas condições de conteúdo normativo. Pelo simples fato de terem passado a argumentar, os participantes estão necessitados a reconhecer esse fato. A comprovação pragmático-transcendental serve, pois, para nos conscientizarmos do conjunto de condições sob as quais já nos encontramos desde sempre em nossa prática argumentativa, sem a possibilidade de nos esquivar em alternativas; a falta de alternativas significa que essas condições são de fato incontornáveis para nós. (HABERMAS, 1989, p. 161).

Portanto, a guinada pragmática⁴ nos remete às complexas relações de comunicação entre

⁴ Com a guinada pragmática, verifica-se o fim do solipsismo do sujeito, em seu lugar se coloca a intersubjetividade. Para Habermas, portanto, não apenas sentenças são passíveis de uma análise formal, mas também proferimentos ou atos de fala.

os sujeitos de fala e de ação, membros de uma comunidade comunicativa, seja ela marcada pela natureza política, social, jurídica, religiosa ou cultural, em geral. Trata-se de condições pragmáticas transcendentais de comunicação como base para uma razão prática intersubjetiva. Com isto, Habermas defende a existência de uma racionalidade comunicativa que se dá no mundo da vida.

Existe claramente uma singularidade no mundo da vida como algo a disposição do agir comunicativo. A razão é definitivamente enraizada nos contextos de um mundo construído comunicativamente e, portanto, por meio da linguagem articuladora dessa razão.

A comunicação passa a ser o que move a linguagem, onde os indivíduos constroem intersubjetivamente relações que se direcionam em busca de um consenso. Pois, “a razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética.” (HABERMAS, 2000, p. 437).

Fundamentado sua posição, Habermas indica quatro pontos/motivos de sua crítica à subjetividade, a saber:

- a) Quem escolhia a autoconsciência como ponto de partida para a análise da autorreferência do sujeito cognoscente, era levado a discutir, desde a época de Fichte, a seguinte objeção: a autoconsciência não pode ser um fenômeno originário, pois a espontaneidade da vida consciente não consegue assumir a forma de objeto sob a qual ela deveria ser subsumida para que pudesse ser detectada no momento em que o sujeito se debruça sobre si mesmo. Esta pressão fundamental dos conceitos em direção à objetivação e auto- objetivação serve desde os tempos de Nietzsche como alvo para uma crítica ao pensamento objetivador ou a razão instrumental, que se estende aos contextos vitais modernos em geral.
- b) Desde a época de Frege, a lógica e a semântica deram um rude golpe na concepção da teoria do objeto que resulta da estratégia conceitual da filosofia da consciência. Pois, os atos do sujeito vivenciador, agente e sentenciador somente podem referir-se a objetos - objetos intencionais, nas palavras de Husserl. Todavia, este esboço de um objeto representado não faz jus a estrutura proposicional dos estados de coisas pensados e enunciados.
- c) O naturalismo duvida, além disso, que seja possível tomar a consciência como base, como algo incondicional e originário: foi preciso fazer uma concordância entre Kant e Darwin. Mais tarde ofereceram-se “terceiras” categorias, através das teorias de Freud, Piaget e Saussure, que escaparam ao dualismo dos conceitos fundamentais da filosofia da consciência. Através das categorias tais como: “corpo capaz de expressão”, “comportamento”, “ação” e “linguagem”, é possível. Introduzir relações com o mundo nas quais o organismo socializado do sujeito capaz de linguagem e de ação já está introduzido, antes mesmo que este possa relacionar-se de modo objetivador com algo no mundo.
- d) Tais considerações e reservas tiveram que aguardar a guinada linguística para encontrar um solo metódico firme. E esta deve a sua existência a um afastamento – já marcado por Humboldt -em relação a ideia tradicional, de acordo com a qual a linguagem devia ser representada segundo o modelo da subordinação de nomes a objetos e compreendida como um instrumento de comunicação ao que permanece fora do conteúdo dos pensamentos. (HABERMAS, 1990, p. 53-54).

Segundo Freitag (1993, p. 340), a temática Iluminista ou do Esclarecimento (Aufklärung) está presente em praticamente todos os pensadores que abordaram uma dialética da razão e construíram uma crítica à ciência. Em todo caso, o esperado esclarecimento que poderia levar a uma autonomia sucumbiu, o que gerou um certo desencantamento, que teve raízes na verdade descobertas de um controle sobre o indivíduo, ressaltando uma certa repressão controlada pela racionalidade instrumental, onde esta, por sua vez, se direciona no contexto da Teoria Crítica, para designar o estado em que os processos racionais são plenamente operacionalizados, alguns pensadores chamam de reificados, ou coisificados. Tal avaliação realizada pelos pensadores de Frankfurt tentou demonstrar que o homem havia perdido a capacidade de “pensar” criticamente o mundo no qual estava inserido; claro que, aqui, podemos destacar que o poder econômico tornou-se um grande aliado da Ciência, quando a técnica passou a dominar o processo social.

Bouffleuer (2001) afirma que Habermas buscou desenvolver uma Teoria Crítica em maior escala, cujo arcabouço teórico passa a ser pautado no indivíduo e em sua subjetividade. Aqui, fica clara a mudança de paradigma na concepção de uma formulação intersubjetiva, em vista da inclusão dos elementos pragmáticos morais, e também estético-expressivos. Segundo o autor, essa mudança, daquilo que chamamos de paradigma, proposta e demonstrada por Habermas, envolve o parâmetro de racionalidade e crítica, que se relaciona com o sujeito cognoscente que não se interessa na proposta reiterada da relação do sujeito-objeto, mas vai além, muda em direção à construção e entendimento de uma relação intersubjetiva, entre os sujeitos que se propõem a um entendimento sobre algo no mundo.

A proposta de Jürgen Habermas está fundamentada e construída em vista de uma nova direção e dimensão da linguagem pragmática, ela direciona a linguagem e a explicita como ferramenta de alcance comunicacional, que, por tal fato, possibilita a superação de “desvirtuações”, pretendendo se chegar à integração social por meio de um mecanismo linguístico consensual. Vale salientar que consensual não está colocado aqui como forma de exclusão de conflito, mas como forma de mediação da dialética construída linguisticamente, concebendo seus fins e objetivos, a interação.

Claro que essa mudança de paradigma não se tornou a oposição, ou negação do mundo, mas tal passagem das interpretações da filosofia da consciência para uma pragmática da linguagem gerou a superação da metafísica, permitindo a investigação do problema da individualidade, cujo foco das discussões se torna a superação do pensamento metafísico e logocentrismo, que tem como objeto de afirmação, o teórico, ante o prático, isto se referindo às aspirações do sujeito diante do objeto.

Toda essa movimentação e inquietação foi influenciou a linguagem como forma de compreensão da vida e gerou uma mudança radical no pensamento filosófico moderno. Habermas afirma que essa mudança introduz uma nova fase na interpretação dos sinais linguísticos, com forma de consideração dos falantes e ouvintes.

2.3.1 O Pensamento Pós-metafísico e concepção de sujeito

Segundo Habermas (1990), um novo entendimento ocorre e se efetiva na busca de superar as relações cientificistas. O chamado pensar pós-metafísico se refere justamente às perspectivas da superação logocentrista e vislumbra o entendimento mútuo, portanto, intersubjetivo.

Para consolidar tal superação, faz-se necessário o desenvolvimento de um cenário que vai além de um entendimento autorreferente e tecnicista. Acerca disso Habermas (1990, p. 32) afirma que: “a vida consciente do sujeito, em dupla posição, já se assemelhe demais à auto-afirmação do sistema-auto-afirmação que mantém os limites em sua dupla relação: consigo mesmo e com o mundo ambiente”. Assim, o sujeito pós-metafísico precisa criteriosamente considerar que sua subjetividade é formada por racionalidades linguísticas e processos de entendimento, ressaltando os critérios de validade em seu agir.

Consolidando uma interpretação pós-metafísica, o sujeito não se dirige “a si mesmo” ou se considera “a si mesmo”, mas considera-se como parte de um entendimento, e ali participa de sua construção, no processo de interação com o outro e com o mundo. Esse compreender, concebido nas interpretações linguísticas, consiste na ação transformadora e reconstrutiva da realidade mediada pela linguagem e interação.

Assim,

[...] a atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo distinta daquela mera atitude objetivante adotada por um observador em face das entidades no mundo. A duplicação empírico-transcendental da auto-referência só é inelutável enquanto não houver nenhuma alternativa a essa perspectiva do observador: só então o sujeito deve considerar-se como aquele que faz face ao mundo em seu todo, comandando-o - ou como uma entidade existente nele. Entre a posição extramundana do eu transcendental e a intramundana do eu empírico nenhuma mediação é possível. Essa alternativa é dispensada assim que a intersubjetividade produzida linguisticamente passa a ter a precedência (HABERMAS, 2000, p. 415).

Partindo da premissa de resistência a uma percepção naturalista, moderna dos fenômenos, que, por hora, tende a influenciar o sujeito ao norte da ordenação e instrumentalização dos atos racionais, assim colonizar o “mundo da vida”, o cotidiano, na tentativa de representação universal dos objetos. Datavénia, faz-se necessário desenvolver um

entendimento, uma gramática, que tenha por objetivo a superação da metafísica, das explicações premeditadas e das análises (pré-análises) ineficientes e superficiais dos sujeitos.

Habermas (1990, p. 32) nos indica que para compreender a realidade e o contexto do sujeito pós-metafísico⁵ é preciso superar:

- a passagem da clássica lógica do raciocínio para a lógica dos enunciados;
- a passagem da interpretação do conhecimento como teoria dos objetos para a teoria dos estados de coisas;
- a passagem da explicação intencionalista das realizações da compreensão e da comunicação para a explicação no âmbito de uma teoria da linguagem;
- a passagem da análise introspectiva dos dados da consciência para a análise reconstrutiva de realidades gramaticais publicamente acessíveis. (*op. cit.*).

Desse modo, é preciso que haja um “ultrapassar” de uma racionalidade mecanicista, objetificada e autoreferente em si mesma, na qual a manipulação e a autorrepresentação, deturpam a maneira de pensar, e, conseqüentemente, do agir humano. Também é válido considerar que um sujeito inserido linguisticamente no mundo toma como ponto inicial, de seu processo de interação e compreensão as primeiras, condicionantes de entendimento, a gramática.

É dentro desse contexto que as influências determinam as grandes ramificações do pensamento habermasiano, no horizonte que envolve a concepção de um sujeito, inserido no mundo, não mais aquele mundo autorreferente, fincado em verdades ‘mecânicas’, em que o logocentrismo era “reinante”.

Acerca disso, para Dalbosco (2007),

[...] Habermas chega ao conceito pragmático-linguístico, de caráter processual e falível, de razão. É o caráter processual e interativo da racionalidade comunicativa que exige a crítica à “razão metafísica” da modernidade e sua pressuposição básica que diz respeito a um tipo de racionalidade fundamentada por uma estrutura auto-reflexiva do sujeito pensante solitário que se debruça sobre si mesmo, pensando o mundo e a si mesmo a partir de uma atitude objetivante (*ibidem*, p. 39-40).

Dando visibilidade a uma relação pós-metafísica, é substancial, fundamental, que o sujeito, envolvido nesse processo, busque se relacionar com o mundo, a natureza, as pessoas e com as coisas a sua volta, dentro de uma perspectiva da interpretação e reflexão coletiva, ratificando a importante superação das concepções pré-fundamentadas e pré-conceituadas da natureza, do mundo, das coisas e do “ser” humano. Para tanto, o conhecimento quanto às relações entre os sujeitos devem pautar-se em um processo reconstrutivo, aberto a ressignificações e descentramentos.

Para Bouffleuer (2001):

⁵ Para Habermas, o sujeito pós-metafísico se compreende e se constrói intersubjetivamente, vislumbrando um entendimento mútuo.

Os conhecimentos não são “dados de vez”, como entidades metafísicas a serem assimiladas, mas se encontram em constante processo de construção, em caráter mais provisório do que permanente, com a possibilidade de novas contribuições, de novos enfoques. Por isso, de frente a um conteúdo de saber a atitude passiva e resignada deve dar lugar à suspeita crítica e à audácia criadora (*ibidem*, p. 77).

Nesse alicerce de compreensão do sujeito, numa realidade pós-metafísica, o entendimento do “EU” e das coisas têm por base a liberdade e a autonomia de seus atos. Já o sujeito de uma dada realidade, concebida como metafísica, está envolvido em pré-noções, pré-conceitos, por que não dizer pré-moldes, que desencadeiam paradigmas para diversas áreas do conhecimento, inclusive para educação. É justamente partindo dessa complexidade que Habermas propõe um rompimento, um passagem de paradigma, apontando um novo caminho de produção de conhecimento, que visa a um entendimento, e não mais a afirmação de um “EU”, mas de um “CONTEXTO”.

É nesta nova visão que está configurado pensamento pós-metafísico que engloba a participação de sujeitos, com capacidade de fala e ação, que, por sua vez, agem através de perspectivas interacionistas, mas com posições de liberdade, e construção de autonomia, que ao norte do entendimento buscam um consenso com os demais atuantes de fala.

A consideração do mundo da vida como parte do processo que envolve o agir comunicativo e as pretensões de validade são indispensáveis. Os sujeitos, enquanto relações contextuais, se encontram num mundo estruturado linguisticamente e dele absorvem os sentidos construídos pelas gramáticas estruturantes e produtoras de signos e significados. o mundo da vida, aberto e estruturado linguisticamente, encontra o seu ponto de apoio somente na prática do entendimento de uma comunidade de linguagem (HABERMAS, 1990, p. 52).

Considerando as comunidades linguísticas, entre elas, as comunidades educativas, podemos afirmar que ambas são construídas e mediadas por ações dialógicas, pois, de certa forma, todos nós participamos de um contexto de mundo, que nos impulsiona a uma ação comunicativa.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. (HABERMAS 1993, p. 105).

Assim, o sujeito pós-metafísico é aquele que age dentro de uma ação, em busca de um consenso e tendo como base uma relação de reciprocidade. A ação é produzida e firmada socialmente. Neste viés, não há educação sem relação interacional, com características constrangedoras, de imposição e manipulação. É no estabelecimento de uma relação social que se buscam entendimento sobre um certo dado no mundo, e ali ouvintes e falantes refletem,

constroem e reconstróem sentidos para uma vivência no mundo.

Em outros termos, são consideradas condições de validade aquelas que dependem de um reconhecimento intersubjetivo entre o falante e o ouvinte. Assim, um proferimento não pode ser definido por exclusividade, só, e somente, só, na perspectiva do falante.

Na leitura de Bombassaro (1992, p. 13):

Desde que existe, o homem tem partilhado aquilo que o constitui. Convivendo com os outros, condição imprescindível para sua sobrevivência, enquanto se distingue por aquilo que lhe é particular e específico, caracteriza-se também pelas semelhanças, pelo que possui em comum com os outros homens. Paradoxalmente, igual na desigualdade, marcado ainda pela necessária condição de relacionar-se consigo próprio e com a natureza que o cerca e da qual é parte, o homem forma o mundo, cria a humanidade. E, neste ato formativo de construção do mundo, que se manifesta como linguagem, revela-se a dimensão comunicacional inerente às ações pelas quais o homem estabelece sua relação com aquilo que ele próprio constrói. Esta dimensão comunicacional mostra aquilo que o homem mais radicalmente partilha, aquilo que o constitui: sua racionalidade e sua historicidade. Racionalidade e historicidade devem ser consideradas a base do propriamente humano, o bastidor sobre o qual se configura tudo que diz respeito ao homem, dos seus desejos às suas realizações. (*op. cit.*).

Partindo da realidade demonstrada, acima, podemos inferir que o papel da linguagem é formativo e se estabelece através das relações do homem, com o mundo ao seu redor e com seus pares. Assim, enquanto sujeitos de fala e ação necessitam da convivência com os demais, e isto pode ser percebido pela historicidade da *práxis* humana.

É notório constatar que alguém que age por meio de uma condição pós- metafísica admite uma construção de um mundo, que este é impulsionado pelas pretensões de validade, fala e ação, que caminham em direção para um entendimento, um racionalidade, contribuindo para formação do sujeito, o humano.

Conforme Habermas (2012b, p. 252):

À medida que os participantes da interação se entendem entre si sobre a situação concreta, encontram-se numa tradição cultural, a qual renovam à proporção que se servem dela; enquanto os participantes da interação coordenam suas ações pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis, eles se apoiam em pertenças a grupos sociais, o que fortalece sua integração [...] (*op. cit.*).

No dizer de Habermas (1990), as expressões linguísticas são caminhos estruturantes de entendimento, pois expressam o sentido e o conteúdo da comunicação, que são intersubjetivamente construídos e reconstruídos. Desse modo, é preciso considerar que o sujeito participe dessa relação, entre em contato com o mundo gramaticalmente estruturado, com a intenção de se chegar a um entendimento e um exprimir de forma clara ao ouvinte.

Na concepção habermasiana, o “ser” humano deve encontra-se no “mundo”. Deve-se compreender este humano partindo de um conhecimento orientado pela destranscendentalização e pela constituição pensamento pós-metafísico, isto é, aqui, considera-

se o sujeito, que se faz na relação intersubjetiva e que age por meio de um conhecimento linguístico, pautados nos acordos contextuais e partilhados do mundo da vida, assim, inseridos nos processos de entendimento mútuo e regulado pelas pretensões de validade, ocorridas no cotidiano.

Para Habermas (1990):

Juntamente com as pretensões de validade sempre criticáveis, e com a capacidade de se orientar através de pretensões de validade surge na prática do dia-a-dia um conteúdo que é, ao mesmo tempo, idealizado e efetivo. Aqui as ideias de univocidade, de verdade, justiça, sinceridade e imputabilidade deixam as suas marcas (*ibidem*, p. 179).

Com isto, ao conceber um pensamento pós-metafísico, é necessário se pensar em um sujeito que está no mundo, dialoga com ele, o interpreta e o testemunha. Em outras vozes, isto nos remete a uma descentralização que é conduzida pela inserção de sujeitos socializados, em seu mundo, com seus contextos particulares, percebendo esta faceta humana e suas convergências e divergências, no falar e no agir. Claro, tendo em vista um entendimento mútuo.

De acordo com Habermas (1990), construindo o entendimento em relação à descentralização do sujeito, não podemos perder de vista o plano contextual, como a cultura, a arte e as relações construídas socialmente, e estas sinalizam claramente o processo de (re)construção, propondo, assim, a superação da compreensão transcendental e apostando na perspectiva quase-transcendental.

Lima (2003, p. 90) colabora com a perspectiva de Habermas, afirmando:

Não podemos mais considerar o sujeito apenas na sua dimensão cognitiva, assim como não dispomos mais de essências, sejam elas transcendentais ou teológicas, que assegurem o alcance de nossos interesses. (*op. cit.*).

Ao constituir uma racionalidade pós-metafísica, Habermas (2012) se posiciona em uma importante via de construção, ao mesmo tempo, dito por ele se (re)construção da identidade subjetiva e do seu agir pautado no entendimento mútuo. Sua preocupação não está presa na busca por afirmações verdadeiras, ou até atrelada a êxitos ou fracassos de fala, mas sim com um desenvolvimento de uma racionalidade pautada da comunicação social, contextual, e consensual entre os sujeitos, e se isso tem como consequência a relação intersubjetiva.

Tal descentralização pensada por Habermas (2012) tem em vista um sujeito, que no envolvimento com os partícipes de fala e ação, possa se reconhecer com os pares, por meio das relações contextuais constituídas e expressas no mundo concreto, onde as experiências, e, como consequência, as relações linguísticas possam proporcionar uma reflexão, um entendimento, para os envolvidos.

Desse modo, o novo contexto produzido pela concepção de um processo de descentralização tem no sujeito um aporte das relações linguísticas e nos contextos do mundo

da vida.

Neste sentido, a concepção habermasiana, concebendo a contribuição de Prestes (1996, p. 100-101), nos coloca que:

A tarefa de educar os sujeitos em sua identidade, a partir da intersubjetividade, supera a dicotomia entre o eu transcendental e o eu empírico, porque a teoria habermasiana procura conciliar o ponto de vista das ciências reconstrutivas (que se preocupam com a comprovação empírica de seus enunciados) com o ponto de vista filosófico. (*op. cit.*).

Partindo da fundamentação deste pensamento, percebemos uma ênfase numa ótica a qual nos possibilitará uma amplitude de nossa compreensão, para a necessidade de uma concepção de educação baseada nos pressupostos instituídos, por meio do pensamento pós-metafísico, e de uma racionalidade destranscendentalizada, tendo em vista à educação desses sujeitos, considerando seu contexto concreto, material, dialogal, social e intersubjetivo, em que o mundo da vida e os outros atores estão em uma constante construção dialética esclarecedora, através dos debates públicos.

É nesta trajetória de pensamento que necessitamos compreender que existe uma possibilidade de uma relação social que pode ser construída no sentido democrático e coletivo, considerando as relações humanas, do outro e com o mundo, assim, podemos identificar a existência de uma ação em uma perspectiva de um falar e um agir justo e, portanto, contidando e habitualmente participatório.

Diante do exposto, Habermas (2012) afirma que os sujeitos que estão envolvidos numa relação, tendo em vista um entendimento mútuo, precisam superar a concepção pautada em um idealismo positivista e construído nas bases transcendentais e, conseqüentemente, devem estar investidos na busca de uma racionalidade estrutural nas pretensões de validade, nas quais consideramos a compreensão das expressões e proferimentos interpretados e julgados coletivamente.

Esta superação faz parte de uma nova percepção que impulsiona o sujeito a desenvolver uma melhor capacidade crítica acerca de si, do outro, e do mundo mediante os debates dos participantes ali envolvidos.

Nesses termos:

[...] somente no agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (HABERMAS, 1990, p. 82-83).

É esta capacidade de agir comunitativamente está concretizada num agir social, devidamente firmado por uma racionalidade comunicativa e nas relações em vista de um

entendimento mútuo. Admitindo o pensamento habermasiano, é necessário deixar para trás aquela perspectiva de construção de um sujeito, individualista e transcendental.

Habermas (1990) se apoia no fato de que não se pode reduzir o sujeito através de uma racionalidade objetificadora, imutável, exitosa de “si” própria. Com isto, o filósofo propõe uma racionalidade que está estruturada e estabelecida na participação comunicativa, na argumentação e testes de hipóteses, na reciprocidade, que, por sua vez, parte de um entendimento, pautado no convívio que é contruído diariamente.

Assim, é este sujeito destranscendentalizado, constituído e interpretado no cotidiano que verificamos a abrangência dos fundamentos necessários para realçar um entendimento firmado numa ação comunicativa, sendo assim:

O agir comunicativo coloca em jogo um espectro mais claro dos fundamentos – fundamentos epistêmicos para a verdade das asserções, pontos de vista éticos para a autenticidade de uma escolha de vida, indicadores para a sinceridade das declarações, experiências estéticas, explicações narrativas, padrões de valores culturais, exigências de direitos, convenções etc (HABERMAS, 2012c, p. 49).

Tal sujeito que age o faz orientado por um entendimento intersubjetivo, considerando os fundamentos necessários para uma análise e uma conceituação coerente e esclarecedora, e estando sob um ponto de vista moral. Com isto, esta relação de ação promove uma relação dialética que se pauta no “dizer dos sujeitos, sobre os sujeitos” e não numa relação meramente instrumentalizadora da realidade e, portanto, metafísica do “sujeito x objeto”. Esta relação, sujeito *versus* sujeito busca superar a concepção do outro em si mesmo, como um simples ato de “si para si”.

Acerca disso, Habermas (2012c, p. 50) afirma que “[...] todos os seres racionais sob leis comunitárias, de tal modo que se tratam mutuamente nunca simplesmente como meio, porém como fins em si mesmo”.

Considerando este entendimento, podemos perceber que um pensar ou um agir pautado em uma compreensão metafísica pode atrofiar, atrapalhar as relações com os outros, consequentemente, as interpretações da realidade que lhe são colocadas em vida.

Segundo Habermas (1990), é necessário romper com a reificação dos sujeitos, das coisas, e das relações, e firmá-las numa compreensão linguística e recíproca, pois o contexto do mundo da vida torna possível ações comunicativas, que são mantidas por processos de entendimento intersubjetivo. Ou seja, o afastamento da objetificação pré-estabelecida pode proporcionar uma colaboração conjunta, pois os atores sociais deixam de ser mero espectadores da realidade e passam a serem agentes das relações e partícipes das transformações de mundo.

Claro que devemos considerar no debate geralmente o que nos move em direção a uma perspectiva pautada num conhecimento formal de uma dita ciência, por vezes, nos causa um

distanciamento da concepção natural de sujeito. É válido considerar que, no dizer de Habermas, deve ser superada a ideia de que se dá mais valor aos moldes científicos e a seus resultados do que às experiências dos sujeitos desenvolvidas no cotidiano. Para o filósofo, isto é plausível, mas contraditório, pois são os sujeitos que constróem tais moldes científicos, e, portanto, estes podem ser (re)contruídos através de experiências concretas e comunicacionais .

Com isto, pode-se inferir, que é de extrema importância o distanciamento de uma concepção pautada, estritamente, numa metafísica, que supõe o outro como objeto e como meio, fazendo-se necessária uma abertura à subjetividade do outro e ao reconhecimento do mesmo, pois, assim, posso considerar que o outro pode me transmitir conhecimento válido.

Aqui, Lima (2003) afirma que o sentido é “o processo de formação humana não pode[m] ser absolutizado[m] por uma racionalidade que esquece a participação do sujeito como possibilidade de constituição de autonomia na esfera intersubjetiva” (*ibidem*, p. 89, acréscimo nosso).

Nesta linha, a ação comunicativa passa a estar voltada para um entendimento, considerado por Habermas, “entendimento mútuo”, que se transforma, tendo em seu eixo um acordo entre os participantes linguísticos daquela ação, tendo em como orientação a superação do que chamamos de ação estratégica.

Fundamentando esta ação argumenta, Habermas (1989):

Ao contrário, falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a negociar sobre a situação e as consequências esperadas (*ibidem*, p. 165).

É notável que, na busca por uma entendimento, a saber, mútuo, a concepção de linguagem passa a ser um elemento indispensável dessa relação, já que, inexoravelmente, os sujeitos nascem com a capacidade da linguagem, para que esta seja fonte de relações, com o mundo e com os outros partícipes, emergindo, assim, dos processos de comunicação dos sujeitos, segundo Habermas, em direção ao mundo da vida.

No transcorrer dos recortes históricos e epistemológicos que denotaram o pensamento habermasiano, fica clara sua crítica ao conhecimento pautado na concepção metafísica da realidade, sendo necessária sua superação. Assim, é chegado o momento de considerar uma nova concepção de interpretação do mundo, consequentemente, da educação. Partindo da ótica do pensamento reconstrutivo de Jürgen Habermas, experimentando o mundo da vida como lugar de construção dialogal e intersubjetiva, ou seja, participativa, para os sujeitos pós-metafísicos e para suas pretensões de validade, alicerçada na Teoria do Agir Comunicativo e no reconhecimento desse sujeito formado na esfera pública.

3 HABERMAS E A COMPREENSÃO DO SUJEITO: A REABILITAÇÃO DO MUNDO DA VIDA

A estruturação fundamental do conceito de “Teoria do conhecimento” subjaz um conjunto de especulações que tende a encontrar a origem, os valores e as possibilidades limitrófes do conhecimento. Seus principais representantes intelectuais são Platão e Descartes, na representação do idealismo, Aristóteles, no Realismo, Immanuel Kant, no Criticismo, e David Hume, no Empirismo.

Essa linha de teorização é motivo de grandes debates pela conhecida querela do Positivismo, que, em uma primeira fase, reduziu a teoria do conhecimento a uma Teoria da Ciência, e isto foi suficiente para Jürgen Habermas tecer suas veementes críticas a tal conceituação, no intuito de reconstruir a teoria do conhecimento como uma Teoria Crítica da Sociedade.

3.1 TEORIA DO CONHECIMENTO VERSUS TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Para Habermas (2014), existia um tensionamento entre o Racionalismo Crítico e a Teoria Crítica, que, se podemos falar em termos históricos, teve seu início em 1960, na grande polêmica que englobou Popper e Adorno, no que diz respeito à formação da consciência sociológica alemã, e numa outra conotação política e objetiva. Retornando, tais vertentes, Analítica da Ciência e Teoria Crítica da Sociedade, encontram aporte diante de uma Hemêneutica que foi seguida com afinco na época do Nazismo.

Na obra “Conhecimento e Interesse”, na tradução de Luiz Repa⁶, temos a premissa: “[...] dá continuidade ao debate sobre a ‘querela do positivismo’, quando parte da premissa de que o positivismo significa, antes de tudo, a denegação da experiência de reflexão no âmbito da teoria do conhecimento” (HABERMAS, 2014, p. 14).

De acordo com Habermas (2014), o positivismo desconsiderou a teoria do conhecimento, no que se refere à *autosuperação* filosófica, a que Hegel e Marx se dedicaram, e, com isto, propuseram uma abertura para criação de uma metodologia científica, mas não a seguiram. Na defesa de que as teorias do conhecimento não se restringiam às explicações do próprio conhecimento, aqui proveniente meramente das ciências empíricas, Habermas diz que não é possível reduzir tal a uma teorização da ciência. É considerável que houvesse uma relação

⁶ Luiz Repa é Professor da Universidade de São Paulo e pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, como também co-editor da coleção "Habermas" pela Editora UNESP.

da filosofia da história com o positivismo, pois o mesmo precisou realizar um processo de investigação técnico e científico, atrelando-o à ciência empírica e defendendo seu monopólio.

Desde então, o fenômeno do progresso técnico-científico passa a ganhar um significado sobressalente. A investigação de um contexto empírico a ser feita em termos de filosofia da história, isto é, a análise tanto da história da pesquisa moderna como também das consequências sociais do progresso científico, entra no lugar da reflexão do sujeito cognoscente sobre si mesmo. Assim, que o conhecimento é considerado suficientemente definido segundo o exemplo das ciências modernas, a ciência deixa de ser concebida tendo como horizonte o conhecimento possível, previamente refletido (HABERMAS, 2014, p. 122).

Dentro desse contexto, a teoria do conhecimento não pode ser subtraída por uma teoria da ciência, sem uma interferência de um contexto histórico, ou uma filosofia da história. O sentido da ciência no que se refere às suas novas formas de ação prática, ou seja, sua aplicabilidade, necessitou de uma interpretação a razão como base de sua sustentação racionalizante. E nessa construção está clara a relação contextual de sua construção, bem como, no contexto dos indivíduos.

A reconstrução dos argumentos para sustentação de uma teoria da sociedade está conjuntamente relacionada ao conceito de “interesse da razão”, que serve de base para a sua formação.

Habermas (2014) assume o desafio de enfrentar os argumentos de Pierce e Dilthey, no tocante à conceituação desse “interesse”, e isso passa pela já abordada neste trabalho virada linguístico-pragmática, assumindo um novo *status* em sua teoria, na tentativa de a teoria do conhecimento pela lógica da ciência, desconsiderando uma razão transcendental.

Na tentativa da definição conceitual do “interesse da Razão”, Habermas afirma que tal conceituação não deve sugerir uma redução determinante e transcendental, pelo contrário, deve justamente prevenir tal redução. Aqui, percebemos que Habermas trabalha o conceito de interesse dentro de um viés motivador para um conhecimento, e é isto que o aproxima da construção histórica da humanidade como processo basilar para uma formação humana.

Desso modo, para evitar tal reducionismo conceitual, impele que os “interesses as orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível e da autoconstituição da espécie humana, a saber, trabalho e interação” (HABERMAS, 2014, p. 299).

Partindo dessa relação, pode-se dizer que aqui está a defesa de acabar com problemáticas mais abrangentes, mais sistêmicas, relacionadas aos problemas de conservação da vida e formação da espécie, já que, como se percebe, é pelo trabalho e pela interação que se conglomeram na realidade os processos de aprendizagem e compreenção recíproca.

Assim, Habermas (2014) defende que é crucial e cautelosa uma investigação metódica para não se correr o risco de que essa investigação desmorone numa “inconsciência” cultural, haja vista que a tradição cultural atua como forte reguladora das relações entre os sujeitos e seus agrupamentos. Datavénia, os interesses do conhecimento, aqui expostos como ato de conservação da espécie não podem ser encarados e entendidos como meras referências biológicas. Deve ser observada também as categorias antropológicas enreizadas na cultura e movidas pela reprodução social.

Nessa direção, o interesse do conhecimento se torna uma categoria fundamental, e que não se subjugua às determinações empíricas, transcendentais, fáticas, simbólicas, motivacionais ou relacionadas ao conhecimento. Isso, “Pois, conhecimento não é nem mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante”, nem muito menos um simples ato humano, propriamente dito, em estado de total deslocamento da realidade vivenciada. (HABERMAS, 2014, p. 300).

Habermas (2014) afirma que Pierce e Dilthey não perceberam ou, pelo menos, não pensaram sobre a questão do interesse do conhecimento científico, e, portanto, não desenvolveram qualquer conceito sobre tal abordagem, e, com isso, fica claro que nenhum deles se aprofundou nessa temática, detiveram-se somente em analisar um contextualização generalizante, mas não se atentaram em relação à lógica investigatória da pesquisa focal, ou seja, houve um distanciamento daquilo que é essencial ao conceito.

De acordo com Habermas (2014), Pierce e Dilthey só conseguiriam o alcance desse essência caso utilizassem as bases da ciência empírico-analíticas e das ciências ditas hermêuticas assumindo o crivo do interesse condutor do conhecimento, que, para eles, tal caminho se manteve apartado, pois ambos não observaram aquilo que chamamos de experiência de reflexão desenvolvida por Hegel em sua fenomenologia, na qual se enfatiza uma força emancipatória do refletir, que fora posteriormente abordada por K. Marx, dentro de uma interpretação da dialética materialista.

Depois dessa abordagem sobre o caminho trilhado por Pierce e Dilthey a respeito do interesse do conhecimento científico, J. Habermas (2014) retoma uma discussão, e relaciona o conceito de reflexão à experiência do sujeito, que, por sua vez, participa do processo de autoconhecimento e emancipação ressaltando a ocorrência da efetivação da reflexão de autoreflexão para tal.

A experiência da reflexão se articula substancialmente no conceito de processo de formação; em termos de método, ele leva a um ponto de vista do qual resulta livremente a identidade entre a razão e a vontade de razão. Na autorreflexão, um conhecimento em virtude do conhecimento coincide com o interesse pela maioridade; pois a efetuação da reflexão se sabe como movimento de emancipação (HABERMAS, 2014, p. 301-302).

Com isto, Habermas (2014) é veemente na afirmação que Pierce e Dilthey não consideraram a indissociabilidade conceitual de conhecimento e interesse pelo simples fato de não considerarem a autorreflexão das ciências em sua base metodológica. Isto, pois, remete à reflexão como formação da razão e autorreflexão leva ao conhecimento ao seu interesse emancipatório.

Verifica-se como o conceito de interesse aliado ao conceito de reflexão, ambos abordados por Habermas (2014), apontam para a sua base de fundamentação, a pessoa humana e seus atos.

Habermas (2014) salienta que o eixo de ligação entre o conhecimento e o interesse é realçado no surgimento das categorias reflexivas, de base emancipatória, em particular nas ações de cunho autorreflexivos e que possuem um direcionamento ao interesse da libertação, aqui voltamos ao ponto da concepção de reflexão abordada por Freud, em que Habermas procura na psicanálise bases para aprofundar sua reflexão, como um exercício de autorreflexão, típico da vertente alemã, apresentando um procedimento hermenêutico capaz de explicar o advento do sujeito a partir de uma teoria materialista da socialização, para que se possa sustentar a Teoria Crítica da Sociedade que, depois, será realimentada pela razão comunicativa.

A teoria da sociedade já não é forçada a se assegurar do conteúdo normativo da cultura burguesa, da arte e do pensamento filosófico seguindo um caminho indireto, ou seja, embrenhando-se na crítica da ideologia; ao utilizar o conceito 'razão comunicativa', imanente ao uso da linguagem orientada pelo entendimento, ela volta a exigir da filosofia tarefas sistemáticas. As ciências sociais podem entrar numa relação cooperativa com uma filosofia que assume como tarefa precípua construir uma teoria da racionalidade (HABERMAS, 2012, p. 715).

Habermas (2012) argumenta que não irá constituir uma teoria do conhecimento ou formular com nova ciência como sociedade, em prejuízo da Teoria da Ação Comunicativa. Conforme exposto, fica claro que a Teoria do Conhecimento passa a ser compreendida como Teoria da Sociedade, e esta deve abarcar a ideia de utilização das ciências sociais em cooperação da filosofia para estruturar a teoria da racionalidade, como uma autorreflexão que agrega o conhecimento com interesse emancipatório.

3.2 O CONCEITO DE RACIONALIDADE EM HABERMAS

A Teoria da Ação Comunicativa possibilita detectar patologias no projeto da modernidade, patologias provocadas pelas racionalidades econômica e burocrática que não somente diminuem o espaço de atuação da racionalidade comunicativa, mas levam à perda de liberdade e de sentido. O agir comunicativo é uma nova oportunidade, segundo Habermas, de

entendimento em sentido abrangente, pois trabalha com um conceito de razão ampliado.

É um conceito de razão que se entende a si mesmo na multiplicidade das suas vozes. Ele se desdobra em diferentes racionalidades e ações interligadas: o teleológico que visa à realização de objetivos bem definidos e previamente determinados; o estratégico que realiza uma escolha entre diferentes possibilidades incluindo, pelo menos, um outro ator; o agir normativo que se refere a grupos que baseiam sua ação em objetivos comuns, esperando obediência em relação às normas estabelecidas; o agir dramatúrgico reporta-se à autorrepresentação que se expressa em público; e o agir comunicativo que visa ao entendimento entre sujeitos com capacidade de ação e fala. Para tal abordagem, precisamos verificar que existem raízes dessas racionalidades e os modelos do agir (HABERMAS, 2000).

A questão da conceituação da razão é de suma importância para as especulações filosóficas. Acerca dessa conceituação, Habermas sugere que a filosofia deve deixar de lado sua ambição totalizante, baseada em especulações ontológicas e transcendentais, cujo viés é apriorístico. Desta forma, propõe-se uma filosofia de orientação empírico-reconstrutiva, na tentativa de conciliação das ciências empíricas com a consciência reflexiva.

No entender de Habermas (2000), mesmo tentando abandonar toda forma de conhecimento totalizante, a razão vinculada às comunidades de comunicação, dentro de seus próprios contextos, em seu mundo da vida, a adotarem ainda uma postura antecipada e universalista, e que estão organizadas, ainda, dentro de uma esfera transcendental interna. Partindo, de uma reconstrução racional, o pensar filosófico retrocede a uma esfera autocrítica, transformando-se em uma metafilosofia. Neste ponto, Habermas ressalta o papel da argumentação, como basilar, nesta perspectiva.

A teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, posto que é a ela a quem compete a tarefa de reconstruir as pressuposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional (HABERMAS, 1987, p. 16).

No tocante ao conceito de racionalidade, Habermas (1994) ressalta que, no campo sociológico, ela também pode ser entendida como pragmática formal, pois os clássicos da sociologia, ao trabalharem a formação e a compreensão da sociedade, também procuraram compreender as raízes do racionalismo ocidental, como, por exemplo, nos estudos das razões (ações) weberianas. Sendo assim, Habermas assinala que toda sociologia que tenha pretensões a uma teoria da sociedade coloca-se o problema da racionalidade, como elementar. Nesta análise dos processos de racionalização, além das teorias de Max Weber, Habermas ressalta a construção dos sistemas sociológicos, feitas primeiramente por Parsons e prosseguidas por Luhmann, ao acrescentar a relação entre racionalidade da ação e sistêmica.

Dito isto, pois, para Habermas (1994), tais análises sociológicas se ligam às reflexões filosóficas que, por sua vez, são concernentes com a racionalidade, uma que a problemática da função, não pode anular a validade argumentativa. Neste ponto, Habermas insiste numa conciliação desses dois vieses teóricos colaborativos, e ressalta:

Para apreender esses processos de racionalização, teríamos de nos valer de uma teoria da ação comunicativa, com o fim de reformular de tal maneira a teoria dos meios de comunicação desenvolvida no funcionalismo sistêmico, esclarecendo a conexão que se dá entre a formação de subsistemas e a racionalidade da ação (HABERMAS, 1994b, p. 395).

Concebendo a intenção da Escola de Frankfurt, que fora compartilhada com Habermas, em parte da Teoria do Agir Comunicativo, como forma de contribuição para uma teoria crítica da sociedade, fica bastante exposto que a questão da racionalidade e das práticas argumentativas assumem um papel central nesse projeto.

Segundo Habermas, agora fica claro que a filosofia pode passar a cooperar com as ciências, pois tal pensar filosófico emerge nessa nesta sustentação conjunta, quando: “uma vez abandonadas as pretensões fundamentalistas, também não podemos contar mais com uma hierarquia das ciências: as teorias, sejam de procedência sociológica ou filosófica, têm que encaixar-se umas com as outras” (HABERMAS, 1987b, p. 567).

Desse modo, afirma Habermas que “as ciências sociais podem estabelecer relações de cooperação com uma filosofia que assume como tarefa realizar o trabalho preliminar para uma teoria da racionalidade” (HABERMAS, 1987b, p. 563).

3.3 O PROPÓSITO DA RACIONALIDADE HABERMASIANA

Racionalidade Discursiva/Reflexiva.

O surgimento da discussão ou da racionalidade discursiva de um indivíduo se mede pelo fato do mesmo se expressar racionalmente e assim poder prestar contas de seus proferimentos ou juízos que, por ventura, vêm a ser expostos, orientando-se por suas pretensões de validade, pois o indivíduo racional deve prestar contas de sua argumentação fundamentando-a, assumindo, assim, responsabilidade por aquilo que afirma.

A responsabilidade que se pressupõe por uma autorrelação refletida das pessoas com o que pensam, dizem e fazem e sua fundamentação, via processos argumentativos, se entrelaça com estruturas racionais do saber, que é orientado para fins e para a comunicação. A autorrelação epistêmica significa uma atitude reflexiva de um sujeito cognoscente para com suas próprias opiniões e suas convicções.

A autorrelação técnico-prática significa a atitude do sujeito agente para com sua própria

atividade orientada para fins, quer se trate de intervenções instrumentais, quer das relações orientadas para um sucesso, com os outros sujeitos que se encontram no mundo objetivo (totalidades de entidades a respeito das quais são possíveis enunciados verdadeiros).

A autorrelação moral-prática age comunicativamente exigindo uma atitude reflexiva perante suas próprias ações reguladas por regras ou normas. E a atitude da autorrelação existencial, esta se dá perante o projeto de vida próprio e num contexto de uma biografia individual. Uma pessoa que consegue estabelecer essas autorrelações reflexivas as experimenta como um meio para alcançar maior liberdade e autonomia. A liberdade se distingue segundo os diferentes tipos de autorreferência do sujeito cognoscente e agente.

Racionalidade Epistêmica.

Esse tipo de saber é constituído por proposições e juízos, com unidades elementares, que podem ser de cunho verdadeiro ou falso, tanto por sua estrutura proposicional quanto por seu saber linguístico.

Para saber algo em seu sentido explícito, precisamos conhecer fatos e termos a que estes se referem, assim saberemos se os juízos e proposições a ele referidas são verdadeiros ou falsos. Caso contrário, vamos tratar o conhecimento apenas como “se faz algo” e “não o porquê se faz algo”. O “saber que” está implicitamente ligado ao “saber por que”, destina-se aos sentidos e de suas justificações potenciais.

Quem pensa dispor de um certo saber admite nele possibilidades de o mesmo cumprir com suas pretensões de verdade. Podemos falar de uma determinada “gramática” da palavra “saber”, junto com sua possibilidade de ser criticado e fundamentado. Mas, isto não implica que nossas convicções ou opiniões sejam carregados de juízos verdadeiros. “Quem compartilha suas concepções que se revelam falsas não é o ipso irracional; irracional é quem defende suas opiniões dogmaticamente e se prende a elas mesmo vendo que não pode fundamentá-las”. (HABEMAS, 2004, p. 104).

Para qualificar uma opinião como racional basta que, em seu contexto de justificação dado, ele mesmo possa dar boas razões ou bons motivos para que seu juízo exposto seja tido como verdadeiro e racionalmente aceitável. Esse “tido como verdadeiro” ou “racionalmente aceitável” remete a condições de uma sociedade cujo pensamento se vale do pós-metafísico.

Todo saber (isso também pertence a gramática dessa palavra) é considerável falível na perspectiva de uma terceira pessoa, mesmo que performativamente, na perspectiva do participante, não possamos evitar ter por incondicionalmente verdadeiro o saber afirmado. A respeito dessa natureza platônica do “saber”, a racionalidade de um juízo não implica na sua verdade, apenas sua aceitabilidade fundamentada num contexto dado. (HABEMAS, 2004, p. 104).

A posse reflexiva dos juízos verdadeiros se faz possível mediante uma representação de nosso saber, exprimido em proposições, e também apresentá-lo mediante um relacionamento prático com uma realidade que resiste. Deste modo, a racionalidade epistêmica se refere ao uso

da linguagem e ao agir da mesma.

Habermas afirma:

Estou falando de uma estrutura epistêmica central, pois a estrutura proposicional depende de uma corporificação na linguagem e no agir; ela não é uma estrutura que se sustente em si mesma. Um relacionamento racional com o saber e à confrontação do saber com uma realidade no contato com a qual uma expectativa fundamentada pode falhar. (HABERMAS, 2004, p. 105).

Racionalidade Teleológica.

Para Habermas (2004), uma ação pode ser entendida como uma execução de uma intenção, que se desenvolve em um agir. Este agir apresenta uma estrutura teleológica, proveniente de uma intenção de ação que aspira a uma realidade determinada, a uma meta que está estabelecida. A racionalidade desse agir não se verifica pelo fato de um estado de coisas no mundo corresponder às consequências de uma ação que venha a coincidir com um estado intencionado e preencher as condições de sucesso a ele correspondentes. A racionalidade se mede pelo fato de um indivíduo ter alcançado esse resultado com base em meios escolhidos e empregados.

Afirma Habermas:

Desse modo, o ator bem-sucedido agiu racionalmente se (a) sabe por que teve êxito (ou por que teria podido realizar a meta estabelecida sob condições normais), e se (b) esse saber motivo (ao menos em parte) o ator de modo tal que ele execute sua ação por razões que ao mesmo tempo podem explicar seu êxito possível. (HABERMAS, 2004, p. 107).

Justificar e motivar uma ação que é racional tem o caso mais simples na forma de uma prática. Para o saber no sentido estrito, faz-se necessário fazer uma ação reflexiva que o relaciona com suas justificativas. O agir racional que é orientado para fins exige ser possuído por uma reflexão que é adaptada às justificações possíveis e postula uma ação determinante. Exige-se, sempre, um cálculo para não somente produzir um determinado efeito ou ação, mas para medir o próprio sucesso de uma ação.

Estamos diante de uma relação de remissão mútua entre a racionalidade de um agir e o ponto central de um discurso por meio do qual podem ser testadas as razões de uma decisão que foram determinantes para o indivíduo. É a teoria da escolha racional que possibilita que sejam tratados vários aspectos modeláveis dos problemas de decisão de vários sujeitos agentes, que se orientam pelo seu egocentrismo e por suas preferências e de expectativas de um possível sucesso que foi decidido por razões, movidas por várias intenções, com fim previsto (HABERMAS, 2004).

A racionalidade de atividade orientada para fins se entrelaça com ambas as outras estruturas do saber e da fala. Pois as deliberações práticas pelas quais se planeja uma ação racional dependem do suprimento de informações confiáveis (sobre eventos aguardados no mundo ou sobre a conduta e as intenções de outros atores indivíduos)

- ainda que os atores que agem racionalmente de modo orientado para fins devam, em geral, se contentar, com informações altamente incompletas. (HABERMAS, 2004, p. 106).

Contudo, essas informações podem ser processadas apenas pela expressão linguística, referindo-se às máximas de decisão e a fins, que sejam selecionadas pela preferência dos atores, de acordo com a intenção dos mesmos. Tais intenções para ações elementares e de inferências práticas simples também são linguisticamente estruturadas. Assim, este agir intencional depende essencialmente do uso de proposições intencionais.

Racionalidade Comunicativa.

Segundo Habermas (1989), quando empregamos a expressão linguística “racional” em debate sobre a posição moderna do mundo, faz-se necessário um esclarecimento formal-pragmático do conceito de agir comunicativo que este vem por meio de uma teoria sistemática. Esta deve ser analisada através de um entendimento linguístico.

O conceito de entendimento desta racionalidade remete a um acordo que deve ser almejado pelos participantes agentes, falantes e racionais. Entram em jogo as pretensões de validade que são criticáveis e podem ser respondidas com um Sim ou um Não.

As pretensões de validade (verdade proposicional, correção normativa e veracidade subjetiva) caracterizam diferentes categorias de um saber que se corporifica simbolicamente em exteriorizações. Essas exteriorizações podem ser analisadas mais de perto: por um lado, sob o aspecto da possibilidade de fundamentar essas exteriorizações como essas; por um lado, sob o aspecto de como os atores se relacionam, por meio delas, com alguma coisa do mundo. (HABERMAS, 1989, p. 149).

Esta racionalidade comunicativa remete a referências no mundo aceitas pelas pessoas que, por sua vez, agem comunicativamente, validando as pretensões levantadas quanto às suas exteriorizações.

O agir comunicativo é diferenciado dos demais conceitos de ação: como o teleológico que visa à realização de um determinado objetivo; o agir normativo que se refere aos grupos que se baseiam em ações comuns orientadas por normas e dos quais se espera obediência; o agir dramático reporta-se à autorrepresentação que se expressa em público; e o agir comunicativo que tem como objetivo principal o entendimento entre interlocutores que procuram estabelecer consensos.

Os três primeiros conceitos se referem a um caso limite e a uma determinada finalidade: no primeiro, trata-se de um entendimento indireto o qual se reporta ao agente interessado na obtenção do objetivo estabelecido e particular; no segundo, é uma manifestação que atinge seu alcance num determinado agir segundo normas já existentes; no terceiro, há uma autorrepresentação do agente (HABERMAS, 1989).

A racionalidade comunicativa apresenta uma natureza bem distinta, pois, apesar de fazer

referência indireta a algo no mundo, procura alcançar um entendimento mútuo sobre este algo. Aquele que age assim, não se refere, de forma privilegiada, a algo diretamente no mundo objetivo, mas relativiza seus proferimentos diante de um mundo de possibilidades, quer dizer, de ser afirmado ou contestado. Partindo de uma enunciação considerada válida ou tendo a possibilidade de ser contestada, vemos a participação e o reconhecimento dos demais membros desta comunicação, deixando clara a diferença essencial quanto às outras formas de racionalidade.

Para Habermas (1989), aquele que se dirige a uma outra pessoa de forma comunicativa, querendo entender-se com ela sobre algo no mundo, levanta, explicita ou implicitamente, quatro pretensões de validade a serem requeridas, caso haja dissenso, pelos participantes da mesma comunicação. Trata-se das seguintes pretensões: a inteligibilidade, verdade, correção (com base nas normas) e veracidade. Habermas chama de racionais as pretensões de verdade, de correção e de veracidade, pois podem ser resgatadas num processo argumentativo ou por meio de processos discursivos.

A racionalidade comunicativa, para Habermas (1989), por causa das pretensões exigidas, apresenta um caráter universal e possibilita discursar, de forma argumentativa, com todas as sociedades presentes e futuras. O conceito de razão ampliado, que se manifesta no agir comunicativo, possibilita acessar o mundo linguisticamente estruturado e se mede segundo a sua capacidade de expressar e articular valores mediados pela linguagem e presentes na práxis cotidiana.

Percorrendo fielmente uma análise pragmática, Habermas sustenta que “a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (HABERMAS, 1987a, p. 24). Com base nisto, os enunciados opinativos podem e devem ser expostos ao debate, pois nós saberemos se algo é “verdade” se os julgamentos e a justificativas também forem “verdadeiras”.

o ‘saber em que’ tal ou tal coisa consiste está implicitamente ligado a um ‘saber porque’ e reenvia nesse sentido às justificações potenciais. [...] Em outros termos, a gramática do termo ‘saber’ implica que tudo aquilo que nós sabemos pode ser criticado e justificado (HABERMAS, 2000, p. 48).

Com base no pressuposto de Habermas (2000), é considerado irracional aquele que se propõe à defesa de suas opiniões com caráter dogmático, ou que as apresentam sem justificativa. Portanto, a racionalidade de um enunciado ou manifestação dependerá, assim, da confiabilidade de saber o que o engloba, ou seja, na sua suscetibilidade de crítica e fundamentação. Desse modo, para que um enunciado seja considerado racional, basta que ele apresente fundamentação e crítica em seu contexto de justificação, nisso “a racionalidade de um julgamento não implica

sua verdade, mas apenas sua aceitabilidade fundada dentro de um contexto dado” (HABERMAS, 2001, p. 48).

Mas, segundo o próprio Habermas (2000), quando se coloca a racionalidade numa construção enunciativa duas problemáticas precisam ser sanadas, em relação à abstração e a restrição. Na tentativa de sanar essa problemática, Habermas discute a relação entre o realismo e a fenomenologia. Na pretensão do realismo, o sujeito estaria preso a um saber dito descritivo e a uma racionalidade cognitivo-instrumental. Sua atenção e disposição é instrumental e seu êxito é medido pelo sucesso.

Já quando se trata da fenomenologia, seu *telos* (entendimento) é mais amplo e intermediado pela racionalidade comunicativa. O sujeito que age através da fenomenologia transfere o pressuposto ontológico de um mundo objetivado, e o problematiza. A objetividade aqui passa a ser uma questão de reconhecimento. A comunidade e o contexto que validam o mundo objetivo, tudo isto permeado pela prática comunicativa. Nisto, Habermas nos apresenta sua posição e diz que “a verdade tem de definir-se, então, por referência à argumentação” (HABERMAS, 1994, p. 148).

É neste ponto que Habermas (1994) introduz a conceituação sobre mundo da vida, como horizonte contextual dentro dos processo de entendimento que limita a situação-ação. Aqui, o mundo da vida (*Lebenswelt*) é estrutura balisar para que se haja entendimento dos processos humanos que contrução contextual. Este mundo da vida tematizado por Habermas, serve de pressuposto para uma base conceitual.

Com isto, é:

Sobre se um estado de coisas é o caso ou não é o caso, não decide a evidência de experiências, senão o resultado de uma argumentação. A idéia de verdade só pode desenvolver-se por referência ao desempenho discursivo de pretensões de validade (HABERMAS, 1994, p. 120).

Assim, o problema da abstração e de sua caracterização como racionalidade intui em adotar uma posição fenomenológica, na qual a racionalidade será ampliada, comunicativa, dialogal, permitindo avaliar a pluralidade de saberes.

Habermas (1994), veementemente, sustenta a racionalidade como prática elementar a comunicação, na qual compõe uma inclusão entre a razão e as pretensões de verdade. Pois, emissões e enunciados contam com uma sustentação racional, e são susceptíveis a crítica e a fundamentação.

Nisto,

Vou defender a tese de que há pelo menos quatro classes de pretensões de validade, que são co-originárias, e que essas quatro classes, a saber: compreensibilidade,

verdade, correção e veracidade, constituem um complexo ao qual podemos chamar racionalidade (HABERMAS, 1994, p. 121).

Desse modo, partindo das diversas pretensões à validade que são levantadas, podemos distinguir e avaliar as diversas formas de argumentação, considerando a criticabilidade e fundamentabilidade de tais proferimentos dito racionais que nos remetem, assim, à possibilidade de argumentar e proferir.

3.4 A AÇÃO LINGUÍSTICA

Um ato de fala se manifesta em expressões linguísticas, segundo Habermas (1990). Considerando as intenções ou vivências de um sujeito de fala, que, por sua vez, podem simbolizar, exprimir para a realidade um estado de coisas, um dizer “algo”, propondo um referente contexto, é fato afirmar que ali está contida a ação sobre o que é dito. Noutros termos, é a fala que impõe uma ação, “dizer é agir”.

Dado que o sujeito, encontra-se no mundo/contexto, e neste é envolvido por uma série de relações humanas, sociais, culturais, espontâneas ou não, no que concerne às suas finalidades ou afins, mas que este mesmo sujeito está ligado a tais aspectos e irá, provavelmente, pautar seu enunciado ou discuso considerando tal situação-ação, tendo em vista um fim.

Fica percebido o raciocínio habermasiano quando caracterizamos a fala como ação no mundo, ou como Austin (1972 *apud* MARCONDES, 2005) afirma: “a realização dupla de ações de fala, através das quais o falante, no momento em que fala algo, realiza algo” (HABERMAS, 1990, p. 111).

É, justamente, neste sentido que podemos compreender as expressões linguísticas como ações de sujeitos num mundo, que exprimem, argumentam pautando suas ações nas pretensões de validade que habitam e estão entrelaçadas no mundo da vida. Isto, para Habermas (1990), faz parte de um processo de formação e organização de um conhecimento humano. É este elo entre argumento e contexto que traduz a expressão linguística.

Tanto a fala, quanto sua ação, são inseparáveis das situações do cotidiano do sujeito, que se joga no mundo, assim, também estão suas finalidades e pretensões. Trazendo e fundamentado com a Teoria de Habermas, esta ação linguística pode ser realizada e denominada como estratégica e comunicativa.

A teoria do agir comunicativo está pautada no entendimento da racionalização de um processo de socialização, formação e transformação do sujeito, capaz de linguagem.

Sob o aspecto funcional do entendimento, o agir comunicativo se presta à transmissão e à renovação de um saber cultural; sob o aspecto da coordenação da ação, ele possibilita a integração social e a geração de solidariedade; e, sob o aspecto da

socialização, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais. (HABERMAS, 2012b, p. 252).

Assim, o agir comunicativo é fundamentado por Habermas como um agir que está estruturado no entendimento contextual e mútuo. E, neste caráter, os sujeitos agem na esteira da racionalidade comunicativa.

E,

[...] comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos [...] em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação; [...] estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários (HABERMAS, 1990, p. 129).

Acerca do “alcance do fim ilocucionário”, abordado por Habermas, temos, que:

Êxitos ilocucionários, por sua vez, são alcançados no plano das relações interpessoais, em que os participantes da comunicação entendem-se uns com os outros sobre alguma coisa [...] êxitos ilocucionários se dão no interior do mundo da vida que abriga os participantes da comunicação e constitui para eles o pano de fundo do processo de entendimento. (HABERMAS, 2012a, p. 508).

Esclarecendo,

- eles perseguem seus fins ilocucionários com o auxílio de ações de fala num enfoque performativo, que exige que os atores se orientem por pretensões de validade criticáveis, que são levantadas alternadamente;
- ao fazer isso eles aproveitam os efeitos de ligação das ofertas contidas em atos de fala que surgem pelo fato de o falante assumir, junto com sua pretensão de validade, uma garantia fidedigna para a validade do que é dito;
- o efeito de compromisso inerente a uma ação de fala compreensível e aceita se transmite às obrigatoriedades resultantes do conteúdo semântico da ação de fala – seja assimetricamente para o ouvinte ou o falante, seja simetricamente para ambas partes (HABERMAS, 1990, p. 129).

Conforme a conceituação acerca da definição e distinção da ação dos sujeitos no mundo, pela ação estratégica e pela ação comunicativa, partimos da fundamentação de que as influências dos sujeitos comunicativos, destacadas no pensamento de Jürgen Habermas e que dão sustentação à noção da ação e à fala, de uns com os outros, são verificadas, pois:

[...] ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas (BOUFLEUER, 2001, p. 82).

Aqui, reafirma-se quanto à importância da ação comunicativa, no que concerne ao processo da construção da intersubjetividade. Neste contexto, também fica exposta a perspectiva da integração e socialização presente na ação comunicativa, pautada no

compartilhamento e entendimento mútuo, trazendo à tona mecanismos baseados no consenso, e não na afirmação do “ego”, no sentido de “bastar-se a si mesmo”. (BOUFLEUER, 2001)

Já o agir estratégico é uma forma de se relacionar com o outro, mas a finalidade principal é o êxito/sucesso da ação, poderíamos até afirmar que o poder sob o outro é o objeto de sua ação. O egocentrismo é um dos caracteres principais dessa relação.

O próprio Habermas (2012a) esmera o agir estratégico apontando seu ponto de inicialização/motivação:

[...] ao menos dois sujeitos que estejam agindo voltados a um fim e concretizem seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros atores, e pela via da influência de outros atores. O êxito da ação também é dependente de outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas na medida em que isso corresponda a seu cálculo egocêntrico das vantagens (*ibidem*, p. 168).

É, evidentemente, claro que, divergindo dessa ótica, temos no agir comunicativo uma vivência e uma satisfação coletiva, de acordo com as condições realizadas, pois as mesmas estão estruturadas em aportes de cooperação mútua e entendimento. Nessa seara, percebe-se que uma ação voltada ao entendimento mútuo exclui qualquer possibilidade de atuação estratégica. Isto ocorre pois os partícipes da relação comunicativa partilham suas motivações, expectativas e pretensões. Portanto, estão ávidos e susceptíveis ao debate.

Assim, quem tem sua ação orientada, ou permeada, na visão habermasiana da comunicação, se deixa conduzir por uma relação intersubjetiva, com outros sujeitos de fala, desta forma, é possível atingir um entendimento “comum” sobre algo disposto no mundo. Haja vista que existindo uma “espécie” de força ou ligação, ao entendimento, as ações de coordenação também serão orientadas. Noutra perspectiva, a ação comunicativa torna-se essencial a uma relação linguística voltada a um entendimento argumentativo com o outro.

É nesse arcabouço de compreensão que o agir comunicativo de Habermas (2012a, p. 36-37) expõe:

Ora, uma asserção pode ser designada racional somente quando o falante satisfaz a condição necessária para que se alcance o fim ilocucionários, qual seja chegar a um entendimento mútuo sobre alguma coisa do mundo com pelo menos mais um participante da comunicação; a ação orientada para um fim, por sua vez, só pode ser designada racional quando o ator satisfaz as condições necessárias para a realização da intenção de intervir no mundo de forma bem-sucedida. (*op. cit.*).

Seguindo o arcabouço teórico abordado anteriormente, a ação comunicativa revela-se como uma ferramenta e uma prática fundamental para uma práxis intersubjetiva, e está que se estrutura e fundamenta uma relação compartilhada e recíproca dos partícipes de uma ação. Assim, as ações e experiências humanas dentro de uma comunidade linguística podem interagir e norteá-las, evitando uma relação manipuladora da realidade, se afastando da “maquiagem”

avassaladora da manipulação e colocando na seara do debate e entendimento mútuo as pretensões ali devotadas.

Assim, pode-se afirmar que sujeitos de fala e ação podem interagir e construir uma relação consensual, em que a finalidade primeira é o entendimento e compartilhamento das pretensões de validade, claro que isto pressupõe sinceridade e uma abertura ao diálogo.

Consequentemente,

É verdade que eles aparecem em constelações diferentes: quando as forças ilocucionárias dos atos de fala assumem o papel de coordenadoras da ação, a constelação é uma; e será outra toda vez que as ações de fala estiverem subordinadas de tal modo à dinâmica extra-linguística das influências de atores que se influenciam mutuamente através de uma atividade orientada para um fim (HABERMAS, 1990, p. 70).

Toda essa contrução racionalizante demonstra que uma ação estratégica pode ser considerada uma faceta de um pensamento metafísico, em que uma ação já está orientada e baseada num enfoque premeditativo. Ora, podemos considerar que a premeditação pode ser fidedigna à manipulação. Admitimos que seja necessário um entendimento da relação manipulatória, aqui estabelecida, e ainda acrescentamos outra complexidade a tal relação: a padronização de uma ação coordenada por uma parcela de sujeitos envolvidos numa situação de fala, que decidem e acordam, sem o devido debate e envolvimento de seus integrantes. Ora, “a padronização pode está transvestida de imposição”? A dinâmica linguística pode servir a sustentação de um poderio de um sobre o outro, alerta Habermas (1990).

Esclarecendo as bases de uma relação manipulatória, podemos inferir que um pressionamento, com prévia de um resultado, pode, sim, ser conduzido para uma ação coordenada e manipulada, tendo em vista o êxito, parcelado, coisificado. Diríamos que seria uma troca ou inversão de papeis, em que fala e ação coexistem, onde o sujeito torna-se, a “coisa”; e a “coisa” se tranveste de sujeito. Segundo Habermas (1990), esta relação manipulatória é uma atividade de uma ação não-comunicativa, que traz prejuízos à *práxis* cotidiana.

É evidente que existe uma outra perspectiva, não simplória, mas necessária, no dizer de Habermas, na qual os sujeitos e atores de fala podem e devem buscar uma validação contextual, pautada na consideração das interações dos partícipes da situação de fala. Nesta seara, faz-se necessário observar as pretensões de validade, discutíveis e aceitáveis, para um reconhecimento intersubjetivo, e não manipulatório.

Nisto, aponta Habermas

[...] o foco da investigação desloca-se da racionalidade cognitivo- instrumental para a racionalidade comunicativa. Para esta última, deixa de ser paradigmática a relação que o sujeito isolado mantém com alguma coisa apresentável e manipulável no

mundo, e passa a ser paradigmática a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa. Para tanto, os que agem de maneira comunicativa movimentam-se no médium de uma linguagem natural e fazem uso das interpretações legadas pela tradição, ao mesmo tempo que se referem a alguma coisa no mundo objetivo único, em seu mundo social partilhado, e no respectivo mundo subjetivo. (2012a, p. 674).

O processo de construção intersubjetivo precisa se afastar do caráter absolutos da manipulação ou do maquiamento da uma dada realidade. Pois, aqui está o perigo de tal prática, a efetividade, a materialização da coisificação, aquilo que chamamos de afastamento de uma relação “eu-tu”, para uma relação “eu-eu”. Tal faceta estratégica rompe com viés relacional e contextual dos sujeitos, descrendo o mundo da vida.

Dentro do corpo teórico habermasiano, o sujeito não pode ser reduzido a meras previsões e pré-conceituações, pois isso, além de descaracterizar uma relação comunicativa, provoca pré-definições e pré-julgamentos que negam a mutabilidade subjetiva e contextual, ou seja, negam a realidade acontecente, e se esmera no antecedente, o que prejudica relações, bem como seu compartilhamento.

Evidenciando tal apontamento, o próprio Habermas (1990, p. 72) destaca que:

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

Com isto, segundo a definição do próprio autor, o agir estratégico está pautado em atos isolados ou em planos individuais de ação, e isto, acontece numa relação em que o sujeito mantém com alguma coisa apresentável e manipulável no mundo, ao seu redor. Já o agir comunicativo se pauta por uma relação intersubjetiva, em que a motivação leva a um entendimento mútuo sobre algo no mundo social partilhado.

Assim,

[...] não há uma concorrência entre tipos de agir orientados pelo entendimento e tipos de agir orientados pelo êxito, mas entre princípios de integração social: de um lado está o mecanismo de uma comunicação linguística orientada segundo pretensões de validade, o qual advém, de maneira cada vez mais pura, da racionalização do mundo da vida; e de outro lado estão os meios de direcionamento despojados da linguagem, através dos quais autonomizam-se e diferenciam-se sistemas de um agir que se orienta pelo êxito (HABERMAS, 2012a, p. 590).

Portanto, percebe-se que uma relação fundamentada na capacidade ou no viés manipulatório pode suprimir as relações humanas, bem como sua construção de conhecimentos, que visam a um entendimento sobre algo no mundo.

Com isto, os argumentos metafísicos podem subjugar a construção interacional dos sujeitos e diminuir seu compartilhamento social e subjetivo, a tal ponto que excluam ou desmereçam a capacidade racional das relações de integrativas de um mundo heterogêneo.

Desse contexto, pode-se inferir que a racionalidade não pode ser apenas caracterizada pela instrumentalização das pesquisas científicas, bem como seus inúmeros relatórios arraigados de um embrutecimento sistêmico, mas deve-se pautar pelas relações cotidianas construídas, partindo das correlações vivenciais subjetivas e, claro, das experiências compartilhadas em um contexto intersubjetivo.

Isso implica em um afastamento das relações de dominação ou manipulação, tendo em vista um processo de entendimento comunicativo, mútuo e racional, considerando os diversos contextos das experiências sociais e subjetivas.

Mas, deve-se considerar, que, em Habermas (1990), não se aborda uma extinção definitiva de uma agir instrumentalizador, pois “nas interações mediadas pela linguagem [...] esses dois tipos de ação encontram-se ligados um ao outro” (*ibidem*, p. 70). Nisto, é papel dos sujeitos, como atores sociais, realizarem suas distinções e orientações, constituídas por uma interação. Claro, lembrando que são lógicas diferentes, portanto orientações distintas.

Isto, deixar claro, que, para Habermas (2014), o conhecimento ocorre dentro de um processo de interação mediada pela reciprocidade entre sujeitos, que possuem o objetivo de entender-se sobre algo, no mundo. E não em uma relação pautada, unicamente, no próprio “eu”, em um mundo objetificado. É nesse caminho que pode-se perceber que um sujeito apropriado de uma razão individualizada forma um elo marcadamente cognitivo-instrumental, desconsiderando o papel da racionalidade comunicativa, que é a relação construída na intersubjetividade entre os partícipes.

[...] o universo conceitual da razão instrumental foi criado para possibilitar a um sujeito que ele disponha da natureza, e não para dizer a uma natureza objetivada o que de mal se faz a ela. A razão instrumental é uma razão “subjetiva” também no sentido de que ela dá expressão às relações entre sujeito e objeto sob a perspectiva do sujeito que conhece e age, e não do objeto que foi percebido e manipulado. Por isso, ela não coloca à disposição instrumentos explicativos que possam esclarecer o que significa afinal a instrumentalização de relações sociais e intrapsíquicas sob a perspectiva de contextos vitais violados e deformados; era esse aspecto que Lucáks pretendia extrair da racionalidade social ao utilizar o conceito de reificação (HABERMAS, 2012, p. 670-671).

Desse modo, o processo de racionalização instrumental é definido com um distanciamento entre o sujeito e objeto. Considerando o contexto educacional, quando se depara com situações e conceituações imutáveis, omitindo-se a possibilidade de questionamentos, fica exposta a presença de uma razão instrumental, em que o educando nesse processo é igualado a

um objeto desprovido de potencialização, onde reina a dominação e lógica tecnicista, muitas vezes sendo excluídos da interação, que é própria da educação.

Em todo caso, através da reflexão habermasiana, podemos encontrar um princípio norteador que pode mobilizar uma ação orientada contra os impactos causados por uma racionalidade instrumental. Esta ação é pautada pela racionalidade comunicativa, pois, uma vez que os sujeitos ocupam uma posição de presença, uma pessoalidade, as ações podem ser orientadas numa busca por uma entendimento mútuo, por sua vez condicionado a uma compreensão e um aprendizado, que se gera uma socialização de livre convencimento pautada em procedimentos éticos relevantes para o cotidiano dos agentes, envolvidos no processo de formação dentro de um ambiente educacional. Habermas (1990) na utilização da razão comunicativa que “encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética” (*ibidem*, p. 437).

Na indicação de um caminho crítico procedimental e comunicativo, Habermas (2012) sugere aplicar a intersubjetividade dentro de um processo de integralização social, em várias camadas, adotando a teoria do agir comunicativo e considerando seu grau de utilização e aquisição do saber nos sujeitos envolvidos na comunidade linguística.

4 DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS: O DIÁLOGO, A INTERSUBJETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PROCESSO DE INCLUSÃO DO OUTRO

Habermas (1989), em sua obra *Consciência moral e o agir comunicativo*, apresenta uma filosofia que manifesta no pressuposto de oferecer orientações que ajudem os homens a compreender o mundo da “vida”. Tal compreensão se faz necessária, haja vista o constante estado de atualização da própria vida, bem como de suas construções intersubjetivas.

Adorno (1995) faz uma alerta em sua obra, *Educação e Emancipação*, de que a educação não é necessariamente um fator de emancipação. Essa provocação adorniana nos estimula a analisar as tendências educacionais no mundo contemporâneo, partindo dos princípios norteadores da práxis que envolve a educação e de uma racionalização que nos permite problematizar os processos norteadores que integram as relações sociais do nosso tempo. Logo que entramos nessa seara, nos deparamos com o desafio interpretativo que se coloca expõe a dois movimentos, por vezes contráditorios que permeiam o contexto educativo, a saber: a adaptação do ser humano *versus* realidade e a ação emancipatória que se estabelece como crítica aos processos de autoconservação solipisista.

A razão comunicativa, voltada ao entendimento e fortalecida pela interação educativa, pode ser um caminho viável de reversão deste cenário de crise e barbárie. Tal como nos lembra Adorno, “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades” (ADORNO, 1995, p. 117).

Partindo da premissa anterior, deve-se, por exemplo, considerar a situação de milhares de seres humanos marginalizados, em estado de escravização e instrumentalizados, nos mais diferentes contextos mundiais. Ora, é justamente aqui que seria elementar que um projeto de educação deva defender uma emancipação legítima dentro da seara da intersubjetividade comunicacional.

Tendo conhecimento do relatório da Comissão Internacional sobre educação nos moldes do século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors e editado no Brasil sob o título “*Educação um Tesouro a Descobrir*”, percebemos um alerta que preocupa diversos setores da sociedade no tocante a certo “estado de crise”, e, partindo daí, vê-se a necessidade de um (re)greciamento em busca de uma nova direção para a educação que se apresenta:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação, no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não com um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de

um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, às incompreensões, às opressões, e as guerras... (DELORS, 1999, p. 11).

Diante desse desafio de sociedade, inclusive educacional, deve-se recordar que um dos pilares da cultura pedagógica da modernidade é extraído da racionalidade iluminista, pois a modernidade funda-se em ideais de liberdade e igualdade, voltados, de certa forma, a uma emancipação. Deve ser razoável que também não se tenha esgotado seu potencial de reflexibilidade. Retomando as palavras de Adorno (1995), na intenção de vislumbrar um projeto educacional motivado por uma autorreflexão crítica orientada pelo horizonte da emancipação,

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (*ibidem*, p. 121).

Percebendo o alcance educacional discutido acima e ancorando nas bases de uma Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, na tese de que, enquanto a educação não esgotar seu potencial crítico e emancipatório, ela continuará exercendo um papel fundamental e significativo na formação de indivíduos comunicativos e socialmente responsáveis.

Habermas (2000), na construção de “O Discurso Filosófico da Modernidade”, nos indica que é preciso uma reconstrução da modernidade através de um reconhecimento de uma racionalidade que se concretiza através dos atos de fala, os quais são constituídos por meio de pretensões de validade, que demonstram uma relação entre razão e linguagem. Isto, pois os participantes de uma relação comunicativa constroem sua interação através de uma comunidade de linguagem, em busca de uma cooperação.

A validação do pensar e do agir, fundamentado pela busca cooperativa e processual da verdade, nos permite conceber a ideia da possibilidade de um processo de “desbarbarização” das relações sociais. Desse modo, ao admitirmos, nos dizeres habermasianos, que a competência comunicativa dos sujeitos numa interação pode colaborar com o processo de humanização, ressaltamos que a educação é parte integrante de uma comunidade cooperativa de aprendizagem, que vislumbra uma emancipação. Logo, a educação pode e deve orientar-se pelo debate e reversão do processo de colonização/instrumentalização do mundo da vida, através da ampliação das condições que permitem o uso comunicativo da linguagem fundamentado na possibilidade da emancipação dos sujeitos sociais e argumentativos.

Habermas (2000) reafirma que o processo de emancipação é intimamente vinculado ao reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade das normas e dos conhecimentos manifestados na integração ativa dos sujeitos envolvidos em um processo de interação. Corroborando com a afirmação anterior, são bem esclarecedores os dizeres de Mühl (2003b),

onde

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

Para Habermas, o êxito da razão comunicativa possui uma possibilidade que poderá ser alcançada ou não, isto irá depender do processo de argumentação, do reconhecimento das pretensões universais de validade e das condições não-coercitivas da interação mediada linguisticamente.

Partindo dos argumentos de Habermas, podemos pensar em um processo educativo tendo um agir orientado como um fundamento para o entendimento, de modo a estruturar e estabelecer formas coletivas e cooperativas de aprendizagem de um processo de humanização e formação que assegure a competência comunicativa dos sujeitos envolvidos em uma interação, a fim de que estes compreendam, inclusive, a responsabilidade pelos seus atos. Reunindo, assim, as condições de possibilidade da emancipação na contemporaneidade, como critério de validação do pensar e do agir intersubjetivo.

Com efeito, A Teoria da Ação Comunicativa se projeta dentro de um ideal desenvolvedor das relações sociais, segundo Boufleuer (2001). Isso é verificável, pois a teoria habermasiana potencializa e possibilita a formação de uma sociedade ideal, organizada e corretora das “distorções comunicativas”. Portanto, existe, na Teoria, um certo paradigma, um ideal de comunicação a ser investigado e explorado na própria razão linguística.

A Teoria da Ação Comunicativa projeta, sem dúvida, uma certa idealidade sobre as interações sociais. Mas, antes que essa “idealidade” inspire suspeitas de vínculo com posições metafísicas, vamos esclarecer em que sentido ela dever ser compreendida dentro da teoria habermasiana. É possível que se tenha a impressão de que Habermas constrói uma teoria que expressa a formação de uma sociedade ideal, sem distorções comunicativas, à luz da qual propõe uma análise crítica das condições realmente existentes. Mas a ideia de que a teoria da ação comunicativa possa ser uma espécie de código normativo para uma sociedade bem-organizada não corresponde ao intento habermasiano. [...] A idealidade que se projeta a partir da ação comunicativa é, nada mais, nada menos do que a idealidade que emerge das próprias razões da linguagem, ou seja, dos seus pressupostos estruturantes (BOUFLEUER, 2001, p. 52-53).

Percorrendo este caminho pautado em um agir não coagido, surgem as condições e possibilidades para formação de um processo educativo emancipatório, em que há uma possibilidade progressiva de humanização, no tocante a seu ideal libertário, uma vez que as interações cotidianas são enriquecidas com *vislubramentos* inevitáveis. A educação torna-se

esta seara de alcance de tais vislumbres, e é dentro de um processo interativo- comunicacional, entre professores e alunos, onde se encontram as oportunidades para uma formação ética, humanizada e valorativa, na qual os contextos e aspirações são elementos vividos constitutivos de uma realidade sociocultural.

Desse modo, é sensato pensar numa racionalidade comunicativa, como base para formação da subjetividade humana e contrária a uma lógica do domínio e poder. Corroborando com esse ideal de razão, a educação é apresentada como um “remédio” combatente às neuroses e elocubrações e ideologias que visam a instaurar a barbárie social.

Falar sobre uma educação como fomentadora da criticidade e libertação dos sujeitos não é tarefa fácil, mas torna-se elementar na construção e na efetivação de um contexto educativo emancipador, que propoerciona as seus atores um esclarecimento cultural e uma oportunidade de rompimento de uma razão instrumentalizadora, estratégica, por vezes, até “escravagista” de um dado sistema social.

No decorrer do processo pedagógico escolar, surgem variadas situações que podem revelar o caráter progressivo da *colonização* do mundo da vida, onde a estruturação sistêmica impulsinona a uma lógica egoísta, solipsista, discriminatória, e vexatória corroendo o “mundo” das pessoas, e reduzindo o potencial do agir comunicativo.

É elementar a prática de um agir direcionado ao entendimento, e que, por vezes, parece estar em constante estado de ameaça no ambiente educacional e progressiva redução de seu potencial libertário, tal elementaridade comunicativa, pois seu fator intersubjetivo compartilhado na educação escolar tem em vista à formação humana e social.

Habermas (1990) salienta que o mundo da vida, do qual a realidade escolar está envolvida, se constrói num sistema complexo e simbolicamente estruturado, em que seus integrantes interagem linguisticamente, utilizando diversos mecanismos de interação social.

Os sistemas de ação, especializados em alto grau na reprodução cultural (escola), na integração social (direito) ou na socialização (família), não operam seletivamente. Através do código comum da linguagem comum eles preenchem, além disso, as demais funções correndo de certo modo juntos, mantendo assim de pé uma relação com a totalidade do mundo da vida. O mundo da vida, que é um complexo simbolicamente estruturado, perpassando as diferentes formas de encarnação e as funções, compõe-se de três elementos originariamente entre cruzados (HABERMAS, 1990, p. 99).

Dentro do contexto escolar, a ação comunicativa passa a servir de postura fundamental para que se estabeleça uma convivência pacífica entre os atores educativo, em especial professores e alunos, favorecendo o progreso de um endentimento cultural e proporcionando, assim, uma aquisição de saberes, e cumprindo sua função socializante e integradora.

Eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo (HABERMAS, 1993, p. 105).

É fato que a escola no cumprimento de sua missão educativa emancipatória, cujos atores sociais estão intimamente envolvidos, deverá pautar-se em ações e objetivos, fomentados por uma racionalidade comunicativa, para que seu processo de construção legitimada, faça jus ao seu potencial humanizador.

Com isto, fica claro que interações distorcidas interrompem o fluxo da ação comunicativa. Esta interrupção é geradora de tensões, que são identificadas como patologias, causadas pelos desvios de um agir comunicativo, em que são corporificados os constringimentos e manipulações, friccionando os espaços para formação de um entendimento mútuo.

O alavanque das práticas estratégicas dos organismos sistêmicos que agem no mundo da vida, apontam para uma necessidade de retomada dos espaços escolares, que são constantemente usurpados, favorecendo a criação de *patologias* sociais e educacionais.

Habermas (1990) afirma que a escola assim como a família são elementos constitutivos do mundo da vida. E este agir estrategista, marcado pelo processo de colonização, afeta a ação comunicativa, limitando as liberdades e formando estruturas de controle manipulatório, prejudicando a participação de alunos e professores na formação de um processo pedagógico emancipador.

4.1 JURGEN HABERMAS E PAULO FREIRE: UM APORTE PARA A PRÁXIS EDUCATIVA

Considerando os dizeres de Morrow e Torres (1998, p. 123), há, entre Freire e Habermas, “uma enorme convergência no trabalho, no pensamento, assim como nas suas agendas pedagógicas e políticas. Habermas e Freire partilham uma agenda semelhante, modernista e crítica, no sentido de aquisição do poder em educação”.

De fato, como já realizado, é possível caracterizar Habermas como um pensador clássico e um intelectual crítico da formação das sociedades, um alemão herdeiro da Teoria Crítica de Frankfurt, professor ativo e envolvido nas questões reconstitutivas basilares de uma sociedade democrática.

Paulo Freire, também professor, e um intelectual reconhecido, possui uma história de profundo vínculo com os problemas e contradições sociais, atuando em inúmeras frentes de alfabetização no Brasil, mas também no mundo, especialmente no período de seu exílio, entre

1964-1979.

Mas, existe uma diferença fundamental entre Freire e Habermas, que, em virtude do exposto, se refere ao contexto de ação-reflexão, sobre os quais estes pensadores se debruçam.

Ora, enquanto Habermas se dedica à problematização das crises de capitalismo, no tocante ao processo de defasagem e “derretimento” das relações sociais no espaço europeu desenvolvido, Freire dedica seus esforços para ajudar no processo de libertação dos povos explorados da América Latina, África e Ásia, efetivamente marcados pela fome, expressão extrema da opressão e falta de dignidade humana, produzida pelo poder Colonialista.

Contudo, esse ordenamento contextual dos autores não os conduz ao reducionismo de princípios basilares de seus constitutivos de suas ideias. Em ambos, é perceptível uma convergência, no tocante a um ideal de uma sociedade democrática, onde os sujeitos podem viver e conviver com dignidade. Visto de por outro viés, o espaço de desigualdade observado por Habermas e Freire, mesmo que em contexto e divergentes, não nos impede de abordar em temáticas “gritantes”, urgentes e elementares da vida social, como: a educação, democracia, liberdade e justiça social.

Atendo-se à questão educacional, a presença de Freire é marcante e reconhecida, não apenas em território brasileiro, mas em boa parte do mundo. Habermas, por sua vez, um pensador cuja influência transcende os espectros do meio filosófico e sociológico, vislumbrando, assim, o pensamento educacional, tanto no Brasil, quanto fora dele.

Isso, é revelado em inúmeros trabalhos e pesquisas, como, por exemplo, as de:

- Boufleuer (2001), propondo uma pedagogia da ação comunicativa estribada na teoria habermasiana;
- Hermann (1999), ao desenvolver uma análise ampla acerca da recepção de Habermas na educação, apontando para contribuições e críticas em torno do autor da Teoria da Ação Comunicativa;
- Mühl (2003), que enfatiza a ação pedagógica de maneira geral como sendo uma ação comunicativa por origem;
- Bannel (2006), estabelecendo relações entre a teoria habermasiana e os diferentes níveis de ensino;
- Gomes (2007), salientando a importância do consenso previsto pela racionalidade comunicativa para a práxis da educação.
- Menezes (2014), abordando a temática da necessidade de uma educação emancipatória, através de uma racionalidade comunicativa.

Também elenco algumas pesquisas, que trazem Pesquisas que trazem Freire e Habermas em diálogo, na reflexão sobre os processos e desafios educacionais, como as teses de

doutoramento:

- Zitkoski (1999): intitulada “Horizontes de Refundamentação em Educação Popular”, destacando como a maior afinidade a proposta apresentada por eles, no tocante à preocupação utópica com uma sociedade emancipada, levando em conta que os princípios para alcançá-la, que são a dialogicidade e o agir comunicativo, que sustentam uma comunicação livre, corroborando com uma nova racionalidade. Mas, expõe algumas diferenças, fundamentais, que devem ser consideradas:

a) a inicialização do processo: em que um parte realidade do povo explorado, o outro da teoria filosófica como crítica da sociedade;

b) da concepção ética: um pela ética da libertação dos marginalizados, o outro pela ética do discurso de razão ampla;

c) como contra ponto ao neoliberalismo: um baseado na superação total, a transformação, o outro no controle do mercado e do poder, pautado na reformulação.

- Garcia (2005): intitulada “Escola Pública, Ação Dialógica e Ação Comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas”, trabalhado com a perspectiva de aproveitamento de afinidades entre ambos os autores, na intenção de analisar a instituição educativa, bem como sua relação com a sociedade em seu entorno, destacando uma racionalidade democrática presente tanto em um como no outro, dando um poderoso suporte ao desenvolvimento de pesquisas e investigações em educação, com foco nos fundamentos e conceitos epistemológicos e políticos da escola pública.

Bem, como a obra:

- Brayner (2018): nomeada “Para além da educação popular”, em que o autor demonstra no ensaio de nome “Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo” uma crítica ao processo de educação dialogal, bem como suas intencionalidades ou proposições.

Referente à questão epistemológica, os dois pensadores se aproximam, pois se percebe um movimento de superação análoga, no tocante à superação do paradoxo paradigmático subjetivista/solipsista moderno. Pois, a razão autorreferente/fundante, centrada no sujeito “dono”, “magistrado” do conhecimento, que age sobre um dado a ser conhecido, é superada tanto por Freire, quanto por Habermas, por meio de um descentralização de um “auto-ser”.

Esse sujeito, pós-metafísico, passa a ser considerado um interagente, um ator social, que interage por meio de um relação intersubjetiva, pautada no coletivo. O Agir Comunicativo exerce e possibilita um contexto gerador de uma ação cognoscente coletiva e interativa, favorecendo o mundo da vida os partícipes de uma relação intersubjetiva.

Desse modo, permutando saberes e argumentando com reciprocidade os partícipes se complementam e convergem para uma reconstrução de um conhecimento, voltado para um

consenso, sempre almejado, mas falível. Partindo de um entendimento análogo de os sujeitos ao agirem mutuamente, sofrem reações da ação, que são transformadas em reflexão-ação.

4.2 O DIÁLOGO E INTERSUBJETIVIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Na constituição de uma educação emancipatória e libertária, Paulo Reglus Neves Freire, educador e filósofo brasileiro, afirma o diálogo é elemento constitutivo do homem, em que ele estabelece uma reflexão com o mundo ao seu redor. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2014) elucida a figura do homem como um ser, que é contruído historicamente, e que está em constante estado de inconclusão, e que, por isso, percebe sua finitude.

É notório o atual contexto da educação, fortemente marcada pelos fortes alçozes da exclusão social, e a implicação de pensar na problemática que nos desafia a (re)pensarmos em possibilidades e alternativas para mudarmos o trajeto em vista de uma pedagogia da esperança.

O próprio Freire afirma em sua obra, *Pedagogia da Esperança*, que

A imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para a sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. (FREIRE, 2014b, p. 56).

Desse modo, o projeto de conhecimento é inacabado e relativo, pois existe uma dinâmica de mutações e avanços que vão acontecendo, paulatinamente, na *práxis* educativa dos sujeitos pensantes. Considerando que o “homem” se constitui ao longo de sua trajetória, sua caminhada, histórica e social, podemos igualmente afirmar que é durante o processo de formação, permanente e ininterrupto que o potencial substancial dos educadores se constroem. Esse potencial pode ser traduzido por uma autonomia da ação que, na *Pedagogia da Esperança*, se traduz numa “crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (FREIRE, 2014b, p. 17).

Na compreensão do desenvolvimento de que uma *práxis* educativa se molda e se estabelece através do diálogo, é elementar que “o conceito de dialogicidade em Freire é o pano de fundo para uma visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e problematizador” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). Neste caso, o diálogo assume condição indispensável à prática educativa, factível ao processo de transformação histórico-social.

Neste caso, “dialogicidade é a prática do diálogo radical, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão” (ZITKOSKI, 2010, p. 20). A prática dialógica e dialética

faz parte da vida concreta dos sujeitos pensantes na abertura para uma realidade possível e nova, na busca permanente por melhores condições de vivências do ser enquanto existente. É nesse processo de apreender a “dizer a palavra” que o sujeito se (re)descobre a si mesmo, sendo o diálogo o meio pelo qual homens e mulheres (re)constroem o mundo.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização (FREIRE *apud* FIORI, 2014a, p. 22).

Os sujeitos comunicadores perpassam o processo dialógico manifestado pela sua capacidade dialética, estes são manifestam sua opinião, tornando-se partícipes de ideias e práticas, que são comuns seus membros, remetando, assim, a uma tomada de decisão, uma atitude. Considerando as concepções de Freire, apresentadas por Fiori, o ser humano é um ser de *práxis*, pois tem a capacidade de transformar a realidade através da ação-reflexão.

A reflexão é própria da prática pedagógica podendo gerar no professor além de uma necessidade de aprofundamento contínuo, uma relativa insegurança sobre seu saber e desempenho, nos estudos e reflexões. O processo de insegurança, mediado pela dúvida, faz parte da natureza dinâmica educativa, apontando a não sustentação de um absolutismo pedagógico imutável.

Dito isto, pode-se entender que os próprios pilares da construção de um processo de ensino-aprendizagem é investigativo, o qual levará o professor na admissão desta possibilidade, reconhecendo e assumindo os sujeitos em processo formativo e transformativo, educacional e social.

Partindo das reflexões de Freire, é factível a compreensão de que a *práxis* educativa se estabelece em uma ação dialógica, sobretudo no tocante ao processo utópico, de esperança e humanização dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente. Haja vista às constantes transformações nas sociedades contemporâneas, é fundamental avaliação e reavaliação permanente das posturas docentes, por isso, o processo dialógico se faz elementar para concretização das atividades teóricas e práticas dos professores.

Portanto, o entendimento da educação como processo de interação, em sua organicidade, na ação contínua de sujeitos pensantes, que são capazes de se reconhecerem com partícipes de um processo de construção argumentativa, claro, por vezes, falível, em uma dada realidade, é necessário. É nesta tensão entre os modelos pedagógicos interativos e os vinculados a uma ação instrumental só podem ser ultrapassados por uma ação comunicativa, que se justifica por uma pragmática interjetiva visando à emancipação dos sujeitos imersos em um dado contexto ou situação comum.

Assim, é possível perceber uma certa aproximação, no agir comunicativo de Habermas e na ação dialógica de Freire, evidenciando a compreensão e contribuição de tais abordagens para um entendimento mútuo da intersubjetividade na educação escolar, bem como nas práticas docentes. Ainda, ambos os autores trazem a partir dos seus conceitos uma perspectiva emancipatória que desafia a um agir a um pensar constante que transcende a realidade atual e enfatiza modelos *práxis* educativas salutareis e que atendam às expectativas de todos os envolvidos em um dado contexto ou lugar de fala.

4.3 A RELAÇÃO DIALÓGICA COMO SABER FILOSÓFICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO OUTRO

Do grego, o termo “filosofia” pode traduzir a ideia de “amor”/“amizade” à sofia, “sabedoria”. Considerando tal arcabouço, a filosofia contém em si duas ponderações: “o homem que possui certo saber e o homem que vive e se comporta de um modo peculiar” (MARÍAS, 2004, p. 3). Trazendo as palavras de Abbagnano (2007), extraído do Eutidemo de Platão, o saber filosófico serve de proveito ao próprio homem, afinal:

De nada servia possuir a capacidade de transformar pedras em ouro a quem não soubesse utilizar o ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse utilizar a imortalidade, e assim por diante. Far-se-ia necessário, portanto, uma ciência que coincidissem fazer e saber utilizar o que é feito, e essa ciência é a Filosofia. (EUTIDEMO, 288 e 290d, *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 414).

Atualmente, ainda é possível perceber que, em algumas instituições escolares, a falta de um olhar crítico sobre os diversos temas humanos e sociais, uma escassez investigativa, de primado mediado pelo debate e questionamento. É evidente existência de um certo apego ao pré-estabelecimento às “coisas”, e isto dificulta o processo de comunicação, bem como de inclusão humano-social dos atores educacionais, em especial professores e alunos.

É fato que a falta de reflexão filosófica no processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educacional pode afetar negativamente o processo de construção do conhecimento humano, mas não só, pois fragiliza também o desenvolvimento de sujeitos críticos e atentos às transformações sociais das sociedades em que vivem e no mundo que os cerca. É necessária a discussão do papel da filosofia no ambiente educacional, sobretudo no processo de formação humana.

Se nos ativermos criticamente e reflexivamente à ação pedagógica, que, de certa forma, pode promover a passagem de uma educação do senso comum, assistemática, para uma educação, racionalizante, sistematizada, devemos, pelo menos, indagar “a respeito do homem que se quer formar, quais os valores emergentes que se contrapõem a outros, já decadentes, e quais os pressupostos do conhecimento subjacentes aos métodos e procedimentos utilizados”

(ARANHA, 1997, p. 108).

Ora, saber que a Filosofia está presente em alguns dos currículos escolares, muitas vezes não é garantia de que o processo filosófico esteja realmente sendo, em ato, aquilo que o saber filosófico é em potência reflexivo-problematizadora, e isto depende, e muito do que se faz e do que se pensa pedagogicamente, validando ou não este saber. Pois, se, por um lado, a filosofia de nível escolar básico não forma filósofos diplomados, por outro ela pode permitir aos atores sociais uma apropriação de um modo de pensar conceitual, reflexivo, argumentador e problematizador, ressaltando, assim, sua importância na formação humana e social, destes sujeitos.

Para Aranha (2003, p. 74), filosofar é “pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece”. Nisto, saber filosófico se traduz no pensar reflexivo que ajuda o homem em seu cotidiano, a compreender seus atos e pensamentos. Claro, não se tratar de uma reflexão qualquer, mas, sim, um processo de refletir sobre seu próprio pensar; e pensar, também, é valorar. E por meio da reflexão o homem percebe a existência de outra dimensão, além daquilo que é lhe oferecido de imediato, e lhe é oferecida uma possibilidade de transcender à realidade dada, que, muitas vezes, não é escolhida. Assim, a filosofia pode ajudar a fornecer critérios para o debate e a reflexão, acerca do processo de formação intersubjetiva dos sujeitos escolares, em especial professores e alunos.

Apesar do grande desafio do pensar filosófico em ambiente escolar, é extremamente elementar sua aplicabilidade que nos faz refletir e questionar sobre alguns pontos fundamentais, por exemplo:

- Qual a importância de uma educação emancipatória?
- A filosofia pode ajudar na emancipação?
- A educação pode ser instrumento de libertação do homem?

Nesse percurso problematizador, podemos pensar em dois pilares para a relevância de um ensino de filosofia no contexto da educação escolar. O primeiro pilar se refere ao desenvolvimento das questões individuais, subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo, pois o pensar filosófico pode ajudar no entendimento e na formação de uma consciência crítica, que se compromete com a ideia de liberdade, levando o educando na busca de autonomia, senso crítico e responsabilidade pelos seus atos.

O outro pilar se refere à inserção do sujeito no contexto social, parte de uma coletividade, na construção de mecanismos de interações, colaborando com a visão de uma escola e está em um dado tempo histórico, e faz parte de uma dada sociedade, contextual e situacional, que possui a capacidade de promover a relação escola-comunidade, considerando sua potencial socializador, sendo capaz de difundir valores cívicos e democráticos, essências

para um processo de inclusão do “outro”.

Uma educação que se materializa na escola, que considere a emancipação dos sujeitos e seu potencial socializador, em que crianças, jovens e adultos possam entrar no percurso de um processo de integração social, busca de forma ativa a compreensão dos diferentes contextos sociais, os quais estão envolvidos na tentativa de corroborar com a formação humana, mas também democrática. Claro, isto é basilar, quando consideramos que o ambiente escolar pode promover o processo de inclusão do outro, pois o “outro” só é “outro” porque convive com “outros” e “eu” também sou “outro” para os “outros”. A escola pode oportunizar o acesso ao saber filosófico com o intuito de formar sujeitos conscientes de seus deveres, de seus direitos, de suas atitudes, de suas decisões, e de seus valores.

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. O que importa ressaltar é que relação entre educação e construção de uma nova ordem política não é invenção de educadores ou políticos, trata-se de uma relação que faz parte de um movimento maior de interpretação dos processos de educação e constituição das sociedades modernas. (ARROYO, 1995, p. 36).

O saber filosófico impulsiona a reflexão a respeito da realidade, bem como o próprio questionamento das ações humanas, e, com isto, colabora com o processo de compreensão das diversidades humano-sociais. É uma espécie de ato crítico, em busca de uma formação consciente, que não é só reservada aos filósofos e intelectuais, mas é o “filosofar espontâneo do homem comum” (ARANHA, 2003, p. 73).

O(A) professor(a) de filosofia pode auxiliar no processo de formação intersubjetiva de seus alunos, e vice-versa, pois ambos são sujeitos de conhecimento, que se constroem mutuamente. O fazer investigativo e comprometido com a pesquisa e o debate sobre os contextos sociais, conceituais, éticos, políticos e valorativos não distorcidos, são basilares na construção da reflexividade e criticidade educativa escolar.

A prática filosófica educativa pode contribuir com a formação de sujeitos aprendizes, como já visto, e sua falta pode interferir negativamente acabando por colaborar com a continuidade de uma sociedade injusta, antiética, exclusiva, vexatória, xenofóbica e com uma educação instrumentalizada pela lógica do econômico do poder e sucesso, em detrimento do processo de socialização e humanização.

Portanto, a sala de aula, de filosofia pode ser um ambiente de extrema reflexão e investigação dos processos conceituais e sociais, em que os sujeitos podem trabalhar com diversos temas ligados ao seu contexto, colaborando com a gama de conteúdos vinculados a uma história da filosofia, como, por exemplo:

- Cidadania e direitos humanos;
- Trabalho e sociedade;
- Ciclos de vida (infância, adolescência, idade adulta e terceira idade);
- Estigmas e preconceitos sociais;
- Ciência e Política;
- Sofrimento e Prazer;
- Razão e Paixão;
- Crença e Verdade;
- Amor e Ódio.

Reforçando, a orientação pedagógica/filosófica em sala de aula deve acontecer de forma dinâmica e coerente por parte do educador para com os aprendizes. Na visão de Cunha (2008, p. 13),

O filosofar é, em suma, uma atividade de produção e de reflexão crítica de conhecimentos úteis para a vida [...] O filosofar que pretendemos está vinculado à história presente, ao cotidiano, à vida pulsante, aos interesses e motivações dos desafios atuais, em especial, aqueles vividos [...] (*op. cit.*).

É na escola que, além as experiências sensoriais e motoras, até emocionais, que também se abre a possibilidade de desenvolver atividades filosóficas, as quais podem colaborar com o formação crítica e humana. As atividades filosóficas, como, por exemplo, as Rodas de Conversa podem oferecer à comunidade educativa a discussão de temas vinculados através de uma metodologia participativa que promovesse o diálogo e a reflexão sobre tais temas no contexto de vida dos sujeitos. Assim, expandindo o potencial investigativo dos estudantes, como também fazer com que obtenham uma reflexão crítica acerca das ações do homem no tempo, no espaço, na sociedade, e dos diversos pensamentos contruídos do percurso histórico-filosófico-social de sociedades antigas e atuais.

A atividade filosófica é, portanto, uma análise (das condições e princípios do saber e da ação, isto é, dos conhecimentos, da ciência, da religião, da arte, da moral, da política e da história), uma reflexão (volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se como capacidade para o conhecimento, a linguagem, o sentimento e a ação) e uma crítica (avaliação racional para discernir entre a verdade e a ilusão, a liberdade e a servidão, investigando as causas e condições das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das ilusões e dos enganos das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas, dos preconceitos religiosos e sociais, da presença e difusão de formas de irracionalidade contrárias ao exercício do pensamento, da linguagem e da liberdade) (CHAUI, 2006, p. 23).

É preciso repensar as possibilidades de contributivas da Filosofia na escola, de modo que exista possibilidade formar sujeitos dentro de um processo humanizado e emancipatório, ético e tendo em vista à inclusão do outro, ou seja, que os estudantes aprendam a pensar

logicamente, problematizar, fundamentar e racionalizar seus pensamentos, desse modo abrindo uma seara de respeito à diversidade de opiniões entre colegas, professores, e demais pessoas em sociedade/comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, acompanhamos a criação do instituto social de Frankfurt Alemanha, bem como os fundamentos da Teoria Crítica. Desse modo, percebemos a mudança de paradigma ocasionada pela virada linguístico-pragmática, tendo como foco o pensador alemão Jürgen Habermas, de forma mais detalhada, na sua obra Teoria do Agir Comunicativo. A mudança corresponde a uma nova compreensão da razão e sua articulação por meio da linguagem. A linguagem assume a função de interação entre os indivíduos que buscam um entendimento sobre algo no mundo objetivo, subjetivamente partilhado e socialmente vivido .

Assim, provoca uma mudança significativa no pensamento filosófico, pois supera a filosofia centrada num pensamento solipista, possibilitando uma mudança na compreensão da linguagem que não mais está vinculada apenas aos fatos e representação, mas, sim, a uma atividade capaz de articular planos de ação de sujeitos que falam e agem.

Habermas (1989), ao pensar a razão em termos linguísticos e intersubjetivos, elabora e pensa num conceito de razão amplo e articulado numa tipologia da razão diferenciada. Com isto, distinguindo, assim, as racionalidades epistêmica, teleológica, comunicativa e discursiva. As racionalidades epistêmica e teleológica se orientam por determinados fins a serem alcançados e não visam, prioritariamente, a processos de entendimento mútuo, pois se caracterizam por uma dinâmica instrumental, manipulatória direcionada a um fim, muitas vezes, isolado e egocêntrico. Todas elas fazem parte dos processos de interação humana. Mas a racionalidade comunicativa e discursiva possui uma orientação diferente, pois visa ao entendimento mútuo, em um mundo partilhado, legítimo e socialmente constituído.

Habermas (1990) resgata o conceito de mundo da vida e pensa na racionalidade comunicativa um referencial e fonte de sentido. Neste mundo da vida, a linguagem coordenada e orientada, no intuito de que as ações sirvam como médium de encontro das pessoas, possibilitando o reconhecimento intersubjetivo e a construção de consensos em torno do mundo objetivo, em vista de um entendimento.

Assim, o agir comunicativo se dá num processo de interação social e pode ser considerado como uma nova forma de prática social, capaz de articular não somente os diferentes planos de ação dos membros da sociedade, mas processar formas novas de entendimento mútuo e convivência pacífica em sociedade. Sendo assim, ela possibilita um novo olhar sobre as realidades sociais, políticas, jurídicas, econômicas, culturais e, até educacionais. O agir comunicativo pode propiciar a uma visão de educação, em que “O indivíduo que faz experiências de vida é, de certo modo, somente o resultado de seu próprio processo de formação” (HABERMAS, 2014a, p. 247).

Partindo da leitura habermasiana e fazendo aproximações de seus dados conceituais trabalhados como “agir comunicativo”, “relação intersubjetiva”; “entendimento mútuo” e “inclusão do outro”, percebemos sua extrema contribuição para este trabalho, pois esta busca busca uma comunidade de fala, tendo em vista um entendimento, perpassa todas as searas diversificadas e multifoldedades de uma dada sociedade democrática.

Para tanto, foi necessária a compreensão de uma pensamento pós-metafísico, no qual os sujeitos se compreendem pelo agir comunicativo, na relação intersubjetiva entre sociedade e mundo. Menezes (2014, p. 127) reafirma “a intuição habermasiana centra-se numa epistemologia da comunicação, em que a razão não pode ser reduzida aos meros mecanismos da técnica e da ciência”.

Demonstrando que uma razão ampliada pautada no agir comunicativo pode proporcionar um diálogo com o “meu diferente” com o “outro-eu”, provovendo um entendimento e uma debate em relação a diversos aspectos sociais, como: o preconceito, o egoísmo, a manipulação e a barbárie, bem como seus malefícios. Segundo Boufleuer (2001, p. 92): “Essas características, presentes em maior ou menor grau nos sujeitos, revelam conjuntos de valores capazes de influenciar decisivamente os rumos da sociedade”.

Nesse sentido, a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas, nos convida a perceber as profundas constituições identitárias, de forma intersubjetiva, dialética e recíproca, considerando as histórias de vida dos sujeitos envolvidos. A postura intersubjetiva, adotada por Habermas, pode servir como base da (re)construção-(re)condução formativa e considerado o processo ressignificação da *práxis* educacional e no envolvimento e capacidade de sujeitos dotados linguagem, perspectivas e contextos.

A crítica que Habermas (1989) realiza a uma razão instrumentalizada nos estimula a (re)pensar a educação como prática interativa e comunicativa, na qual os sujeitos envolvidos no espaço educacional possam entrar e diálogo com currículo, suas práticas, a escola e a comunidade/sociedade. A proposição realizada pelo pensador alemão se dá no encontro com o outro, que é linguagem.

Desse modo, o mundo da vida é alcançado como um enlace que envolto de narrativas e biografias humanas, se concretizando com um fórum onde se validam os saberes e as experiências constituídas intersubjetivamente, correlacionando com as mais diferentes práticas linguísticas do cotidiano. Por isso, se há a necessidade de reconstruir uma sensibilidade e uma reflexão crítica, histórica e social.

Encontramos, assim, na racionalidade comunicativa, uma “luz” contra os impactos da racionalidade instrumental, pautada no reconhecimento dos sujeitos presentes, que, mobilizados por ações e interações, buscam um entendimento mútuo, baseado na compreensão

e no aprendizado partilhado socialmente. E isso gera socialização e livre convencimento pautada em procedimentos éticos-discursivos de relevantes no cotidiano dos atores, em especial, os envolvidos na *práxis* educativa, em vista de uma formação humana e emancipadora.

Compreendendo o percurso abordado, a educação busca entendimentos em torno de uma razão linguística, ética, estética normativa e expressiva. Por isso, a educação se enquadra como uma direito fundamental humano, em vista de um desenvolvimento progressivo do homem, pautado na aprendizagem coletiva, e em sua libertação.

A Teoria da Agir Comunicativo passa a representar uma grande esperança na busca por uma emancipação humana, dada a sua potencialidade e capacidade ideal na criação de uma viabilidade linguística, normativa e social, que sustenta um agir comunicativo como mediação condicionante para uma educação libertadora.

Fazendo um breve recorte, Paulo Freire (2006b) afirma que a educação libertadora possui seus pilares ancorados no diálogo e na ação. O diálogo, neste caso, é visto como horizontal, coletivo e libertador e não um dado monólogo opressivo e manipulador. Através do processo dialógico, constroem-se possibilidades de geração de críticas e problematizações, que se constituem através dos questionamentos colaborando com a relação de ensino e aprendizagem, considerando os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para Freire (2006b), em uma ação de dialógica, é possível identificar dois elementos indispensáveis: os interlocutores, no caso educadores e educandos, e o conteúdo dado. É justamente nesse sentido que o conteúdo programático da educação que não deve ser desvinculado da vida dos sujeitos escolares. A busca pela definição do conteúdo deve ser vinculada por um processo de dialógico entre os sujeitos educativos, constituindo, assim, um processo de investigação, crítico e reflexivo.

A educação proposta por Freire (2006b) como forma de proporcionar uma educação libertadora é qualitativa e não quantitativa, em que os sujeitos são avaliados não só pela quantidade de conteúdo apreendido, mas pelo potencial e capacidade adquirida pelos atores escolares de transformação da sua própria realidade.

Esse processo dialógico se constitui pela dialeticidade dos sujeitos possuidores de comunicação, em que todos os partícipes são chamados a manifestar suas ideias e práticas, os rementendo a uma tomada de atitude. Assim, de acordo com as concepções de Freire (2006b), o ser humano é um ser de *práxis* e possui a potencialidade de transformar a realidade através da ação-reflexão.

Assim, é perceptível que Jürgen Habermas e Paulo Freire pensam na educação tendo em vista uma perspectiva emancipatória e libertária, respectivamente, na qual os sujeitos agem intersubjetivamente, em especial os envolvidos na *práxis* educacional.

Portanto, é possível analisar que a reflexão e questionamento em torno da construção de uma educação que se preocupa com a emancipação e a libertação dos sujeitos educativos pode ser fundamentada pela constituição de práticas dialógicas que visem a um enredamento mútuo, socialmente partilhado e construído intersubjetivamente. Daí, vê-se uma necessidade da escola, dos professores e da comunidade escolar em geral, em compreender verdadeiramente o papel reflexivo da Filosofia na escola, em vista na formação crítica, em especial dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1947.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução á Filosofia. 3.ed. São Paulo, Moderna, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto- imagens. Petrópolis : Vozes, 1995.
- BANNELL, Ralph Ings. Habermas e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BRAYNER, Flávio. **Para além da educação popular**. Campinas-São Paulo: Mercado das Letras, 2018.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2006.
- COUTINHO, Maria de Souza. **Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas**: bases de um pensamento educacional. Lisboa: Colibri, 2002.
- CUNHA, J. A. **Filosofia para criança**: orientação pedagógica para a educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007 (Coleção educação em foco).
- DELORS, Jaques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC e UNESCO, 1999
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006a. 59
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz

e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. 4 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 1, n. 1 p. 50-79, jan/jun.2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. Brasil/Mec, Brasília, 2007.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**; tradução: George Sperber e Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Agir comunicativo e razão destranscendentalizada / Jürgen Habermas. Tradução: Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012c.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. 2 ed. Madrid: Catedra, 1994b.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre faticidade e validade**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. Theorie der gesellschaft oder sozialtechnologie? In: HABERMAS, Jürgen; LUHMANN, N. **Theorie der gesellschaft oder sozialtechnologie: was leistet die systemforschung?** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse / Jürgen Habermas**. Tradução Luiz Repa. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014a.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido Antônio de Almeida – 2ª reimpressão – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

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

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade busguesa / Jürgen Habermas**. Tradução Denilson Luiz Werle. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014c

- HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. 4ª. ed. revisada. Madri: Taurus Ediciones, 1987b, Tomo 1.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições / Jurgen Habermas. Tradução Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**: a caminho de uma eugenia liberal? / Jurgen Habermas. Tradução Karina Jannini, 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico/Jürgen Habermas**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- HABERMAS, Jürgen. **Passado como futur**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos/Jürgen Habermas. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia” /Jürgen Habermas**. Tradução: Felipe Golçalves da Silva. São Paulo: Editora Unesp, 2014b.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madri: Cátedra, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social/Jürgen Habermas. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista/Jürgen Habermas; Tradução Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.
- HABERMAS, Jürgen. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola/Nadja Mara Hermann Prestes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- HERMANN. Nadja. **Validade em educação**: instituições e problemas na recepção de Habermas / Nadja Hermann. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa**: uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LIPMAN, M. **A Filosofia na sala de aula**. Tradução: Ana L. F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- MAAR, Wolfgang Leo. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt/Bruno Pucci (org.). 4.ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.
- MARCONDES, Danilo. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MARÍAS, J. **História da Filosofia**. São Paulo: M. Fontes, 2004.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**/Olgária C.F. Matos. São Paulo: Moderna, 1993.

MENEZES, Anderson A. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

MENEZES, Anderson A. **Filosofia, cidadania e emancipação**/Antonio Glaudenir Brasil Maia, Marcos Fábio Alexandre Nicolau (Orgs.). – Sobral: Edições UVA, 2017.

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

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

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.10, p.123-153, 1998.

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

NOBRE, Marcos; REPA, Luiz. **Habermas e a reconstrução: Sobre a categoria central da Teoria Crítica habermasiana**/Marcos Nobre e Luiz Repa (orgs.)- Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

PRESTES, Nadja Mara Hermann. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, v. 2, n. 2, 1998.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Validação em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ROSA, Nilson Carlos da. **Habermas e o ofício docente como interação comunicativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade de Passo Fundo, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. A refundamentação da educação popular à luz de uma nova racionalidade proposta por Freire e Habermas. **Revista de Ciências Humanas**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1999 Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/205>>. Acesso em 20/02/2021.