

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Darlan do Nascimento Lourenço

**ENSINO DE FILOSOFIA E RAZÃO COMUNICATIVA: POR UMA CONSTRUÇÃO
EMANCIPADORA DA AÇÃO EDUCATIVA**

DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

**ENSINO DE FILOSOFIA E RAZÃO COMUNICATIVA: POR UMA CONSTRUÇÃO
EMANCIPADORA DA AÇÃO EDUCATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos.

Grupo de pesquisa: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

L892e Lourenço, Darlan do Nascimento.

Ensino de filosofia e razão comunicativa: por uma construção emancipadora da ação educativa / Darlan do Nascimento Lourenço. – 2019. 111 f.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 108-111.

1. Habermas, Jürgen, 1929- . 2. Razão comunicativa (Pragmatismo). 3. Emancipação (Filosofia). 4. Ensino de filosofia. 5. Ação educativa. I. Título.

CDU: 37.013



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ENSINO DE FILOSOFIA E RAZÃO COMUNICATIVA: POR UMA
CONSTRUÇÃO EMANCIPADORA DA AÇÃO EDUCATIVA

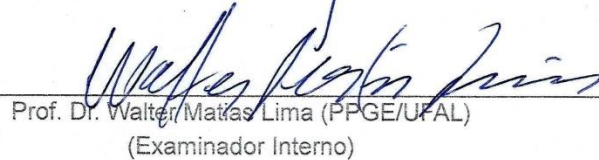
DARLAN DO NASCIMENTO LOURENÇO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)
(Orientador)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Karl Heinz Eiken (UNICAP)
(Examinador Externo)

Ao meu Pai e à minha Mãe, João e Zenaide Lourenço, pela fortaleza que são pra mim.
À minha esposa amada, Simone Rocha, companheira de todas as horas e, sem a qual, muito
do que sou não seria.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a amizade, orientação, compreensão, apoio, bem como a oportunidade concedida de desenvolver esta pesquisa pelo Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes. Um homem com um espírito humanista e solidário que ultrapassou a mera situação de ser um orientador e se tornou um amigo valioso. Foram dois anos de trabalho conjunto em que, todos os momentos, pudemos agir comunicativamente, tal qual a premissa teórica que adotamos como paradigma epistemológico.

Agradeço às minhas irmãs, Dianne e Darlanne Lourenço, pelo carinho e amor que vocês têm para comigo. Às minhas sobrinhas, Wemilly e Aryane, por serem essas pessoas fantásticas que são e por sempre me mostrarem a felicidade genuína de um sorriso lindo. Aos meus cunhados, Wenderson (Bitá) e Arysson, pela amizade e apoio que sempre me deram.

À minha tia Ida, por ser minha outra mãe e sempre demonstrar seu carinho e amor.

À minha avó Gercina, pelo amor, carinho e, sobretudo, pelo humor inabalável que tem. Às minhas tias, tios, primas e primos, que ainda hoje preenchem com muito carinho a minha vida.

Aos amigos e amigas do meu estimado Bairro do Tabuleiro dos Martins em Maceió - AL. Sobretudo nas pessoas do Prof. Kleyton Farias, Profa. Valéria Araújo e do Historiador Alisson “Primo” Alves.

À Wéllida Brígida, Luiz Gusmão e Clarinha, pela amizade e entusiasmo em nossas reuniões.

Ao Prof. André Rocha por todo o apoio que me deu e a confiança que me passa, além da amizade sempre vibrante. À Profa. Ana Paula Dantas (Galega), Luciana Rocha, bem como ao meu sogro e sogra, Genivaldo Wanderley e Maria Lia Rocha, pela amizade e apoio.

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Walter Matias Lima, por muito além de docente admirável e figura inspiradora, é um grande amigo que tenho o prazer de ter desde a época do Curso de Filosofia da UFAL. Seus ensinamentos, orientação e amizade são de grande valor para mim.

Ao grande amigo Prof. Lucas Gusmão por sua amizade valiosa e por tudo que fez por mim para tornar possível essa aventura que é a pós-graduação e a pesquisa.

Aos amigos Prof. José Bezerra e Prof. Dalmo Moura, pela amizade, bom humor e serem exemplo de competência e paixão pela pesquisa filosófica.

Ao Prof. Dr. Karl Heinz Efken, por ter aceitado compor a banca examinadora da minha dissertação. Sua análise e crítica serão de grande valia para a consecução da minha jornada enquanto estudante e pesquisador.

Ao Padre Motinha e toda família da Faculdade São Tomás de Aquino – FACESTA, que me receberam de portas abertas e de modo sempre gentil. Aos alunos e ex-alunos do Curso de Filosofia desta mesma IES que compartilharam comigo o espaço educativo de maneira amistosa, dialógica, sincera e entusiasmada.

Aos meus antigos colegas do Curso de Filosofia da UFAL, em especial: o sempre emblemático André Neolan (Cobra), José Jânio (Teco), Lucely Carla, Juliana Verçosa, Laís Cínica, Adelson Melo e Pablo Tamborini. Aos professores também do Curso de Filosofia: Alberto Vivar Flôres, Fernando Guilherme, Arthur Bispo, Alexandre Torres, Marcus José e Francisco de Sousa pela amizade e respeito.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, especialmente: Isabel Freitas, Yvisson Gomes, Diogo Nascimento, Ayza Rafaela, Angelina Renata e Dayane Deise.

A todas e todos as/os colegas do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento - TECeR (PPGE/UFAL) sob orientação do Prof. Dr. Anderson Menezes. Ao Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia (PPGE/UFAL) Coordenado pelo Prof. Dr. Walter Matias.

Ao Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (UFPE/UFAL) pela amizade e entusiasmo que sempre nos recebe.

Aos professores e professoras, bem como todo o pessoal técnico administrativo do PPGE/UFAL.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que conjuntamente financiaram esta pesquisa e tornaram este trabalho possível.

Aos amigos do Grupo Multiesportes Água de Limão, nas pessoas de Vicente Paulo, Diego e Douglas que juntos me acolheram e me possibilitaram, seja nas corridas ou no pedal, sair da rotina muitas vezes estressante e solitária da escrita.

À minha amada avó Maria Cícera (Vó Neném) *in memoriam*. Saudades.

Finalmente, a todos e todas que cruzaram de algum modo o mesmo caminho que sigo pela vida e colaboraram direta ou indiretamente para o projeto formativo que empreendo no decorrer da minha existência no mundo.

“Quando tomamos consciência de que a história e a cultura são fontes de uma imensa variedade de formas simbólicas, bem como da especificidade das identidades individuais e coletivas, percebemos também, pelo mesmo ato, o tamanho do desafio representado pelo pluralismo epistêmico”.

Jürgen Habermas

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir as contribuições do pensamento do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1929-) para a educação escolar através do ensino de filosofia enquanto formação emancipada do sujeito. Para tanto, recorreremos como texto base para o desenvolvimento desta reflexão a obra Teoria da Ação Comunicativa (*Theorie des kommunikativen Handelns*) publicada em 1981, em que o autor alemão estabelece o paradigma da linguagem enquanto *médium* em uma interação entre atores sociais visando o entendimento mútuo. Deste modo, a noção de emancipação, isto é, como processo de conquista e manutenção da autonomia estará diretamente ligada ao uso da linguagem na mediação entre indivíduos sociais em busca de consenso, ou seja, enquanto forma de acordo intersubjetivo e tomada de decisões entre um grupo de sujeitos sociais, em que poderão ser validados pensamentos, discursos, opiniões, etc. Assim, aproximar a teoria do pensador frankfurtiano à educação escolar, constitui-se empreender a ação pedagógica enquanto situação que favoreça a formação de sujeitos autônomos e aptos a manterem entre si laços interativos baseados no uso do melhor argumento que poderá ser ouvido, criticado, aceito ou falseado a partir de um diálogo racional e aberto. Entretanto, vale ressaltar que Habermas identifica na sociedade do capitalismo tardio a influência da razão instrumental no mundo da vida (*Lebenswelt*). Razão esta própria do que o pensador alemão denominou como “Mundo dos sistemas”, em que a influência dos *médias* a-comunicativos poder e dinheiro, representantes dos subsistemas político e econômico, respectivamente, ditam as diretrizes sociais, tornando as ações meios para atingirem fins. Partindo desta constatação, é exatamente onde situaremos a problemática do presente trabalho, isto é, até que ponto a educação está posta a serviço do mundo dos sistemas, de tal modo que as ações pedagógicas passam a ser ordenadas pela racionalidade instrumental visando o dinheiro e o poder? Ou ainda, Deixaria a educação escolar de compartilhar dos pressupostos de formação, criação e relação intersubjetiva de atores sociais em busca de consenso aos moldes da razão comunicativa e, conseqüentemente, a uma vida emancipada, para partilharem um paradigma sócio educacional que visa os interesses próprios e hegemônicos? Ademais, podemos entender que a formação escolar seja a ocasião em que o indivíduo construa sua humanidade partindo de pressupostos racionais, que visam, portanto, à emancipação de acordo com a potencialidade de restaurar a comunicação livre de dominação no mundo da vida. Por isso, é importante frisar que a escola e os mecanismos pedagógicos por essa perspectiva estariam em um lugar privilegiado na formação de atores sociais racionais e autônomos, e é nesse contexto, que a educação escolar poderia se aproximar de uma racionalidade comunicativa.

Palavras-chave: Habermas; Razão Comunicativa; Emancipação; Ensino De Filosofia; Ação Educativa.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the contributions of the thinking of the German philosopher and sociologist Jürgen Habermas (1929-) to school education through the teaching of philosophy as an emancipated formation of the subject. To this end, we have used as a base text for the development of this reflection the work *Theory of Communicative Action (Theorie des kommunikativen Handelns)* published in 1981, in which the German author establishes the paradigm of language as a medium in an interaction between social actors aiming at mutual understanding. Thus, the notion of emancipation, that is, as a process of conquest and maintenance of autonomy, will be directly linked to the use of language in mediating between social individuals in search of consensus, that is, as a form of intersubjective agreement and decision making between a group of social subjects, in which thoughts, speeches, opinions, etc. can be validated. Thus, to approximate the theory of the Frankfurtian thinker to school education, it is necessary to undertake pedagogical action as a situation that favors the formation of autonomous subjects and able to maintain interactive ties between them based on the use of the best argument that can be heard, criticized, accepted or distorted from a rational and open dialogue. However, it is worth emphasizing that Habermas identifies in the late capitalist society the influence of instrumental reason in the world of life (*Lebenswelt*). Reason is itself what the German thinker termed as "World of systems," in which the influence of the a-communicative means power and money, representatives of the political and economic subsystems, respectively, dictate the social guidelines, making the means to achieve ends. Starting from this observation, it is exactly where we will situate the problematic of the present work, that is, to what extent education is put at the service of the world of the systems, in such a way that the pedagogical actions begin to be ordered by the instrumental rationality aiming the money and the power? Or, it would leave the school education to share the presuppositions of formation, creation and intersubjective relation of social actors in search of consensus to the molds of the communicative reason and, consequently, to an emancipated life, to share a socio-educational paradigm that aims the own interests and hegemonic? In addition, we can understand that school education is the occasion in which the individual builds his humanity from rational presuppositions, which aim, therefore, at emancipation according to the potentiality of restoring free communication of domination in the world of life. Therefore, it is important to emphasize that school and pedagogical mechanisms from this perspective would be in a privileged place in the formation of rational and autonomous social actors, and it is in this context that school education could approach a communicative rationality.

Keywords: Habermas; Communicative Reason; Emancipation; Philosophy Teaching; Educational Action.

SUMÁRIO

1.	Introdução.....	11
2.	SITUANDO O PENSAMENTO HABERMASIANO: RACIONALIDADE E MODERNIDADE.....	19
2.1	Breve panorama da Modernidade: o sujeito e a centralidade da subjetividade.....	21
2.2	Modernidade e educação: a formação do indivíduo.....	26
2.3	Racionalidade enquanto racionalização do mundo: possibilidades para a orientação da ação.....	32
2.4	Novo olhar sobre a Modernidade: a superação do modelo metafísico.....	37
2.5	Racionalidade comunicativa: Habermas e a razão como entendimento (<i>Verständigung</i>).....	42
3.	A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS: O RESGATE DO MUNDO DA VIDA.....	47
3.1	A virada linguístico-pragmática: a linguagem como fundamento da razão comunicativa.....	50
3.2	Os atos de fala e as pretensões de validade enquanto norteadores da ação.....	55
3.3	O Agir comunicativo: a centralidade do pressuposto intersubjetivo.....	60
3.4	O mundo da vida e o sistema: a relação entre a reabilitação da pessoa, da sociedade e da cultura <i>versus</i> a influência do dinheiro e do poder.....	65
3.5	Retomando o potencial emancipador no mundo da vida: uma antecipação à discussão com a educação.....	71
4.	RAZÃO COMUNICATIVA PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....	76
4.1	O papel reconstrutivo da teoria habermasiana da comunicação para a educação: a hermenêutica do entendimento.....	79
4.2	A importância da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para uma educação filosófico/emancipadora.....	84
4.3	O Ensino de Filosofia e a transdisciplinaridade como princípio metodológico: o diálogo comunicativo entre os saberes.....	89
4.4	Ensinar-Aprender Filosofia enquanto possibilidade de ação comunicativa: o reconhecimento das imagens, linguagens e facticidades do mundo da vida.....	94
4.5	Filosofia e formação ético-discursiva: uma perspectiva habermasiana para a educação escolar.....	99
	Considerações Finais.....	104
	Referências.....	108

1. Introdução

Refletir sobre a realidade social requer, de um lado, lançar-se sobre ela de tal modo que o exame proposto seja concebido mediante um olhar racionalmente motivado em torno dos acontecimentos que a situam e, de outro lado, enquanto maneira de se colocar diante das transformações que, eventualmente, poderão surgir no horizonte desta comunidade construída por sujeitos sociais. Nesse aspecto, a sociedade é composta por um conjunto de acontecimentos e situações que se dispõe perante um emaranhado de relações entre esses sujeitos capazes de agir no mundo e tomar partido dele. Ademais, essa postura ativa que é imprescindível ao ator social, se mostra também um ponto de preocupação.

É preocupante pelo fato de cada dia mais, dentro do processo evolutivo humano que atravessa a história, o homem tenha sido constrangido a permanecer distante de ter plena consciência de sua posição na realidade social que pertence. Quer dizer, a modernização da sociedade trouxe consigo um estado de inércia da razão para grande parcela da população nela inserida, muito devido aos reclames de certa ideologia de estado de bem-estar. Motivo pelo qual a ilusão em torno da construção de uma sociedade fixa em padrões preestabelecidos se mostra a causadora de uma série de problemas sociais. Muito deles, aliás, provenientes da manutenção de posturas hegemônicas que sustentam discursos de superioridade de uma cultura ou classe social diante da outra, tida como inferior.

Partindo dessa perspectiva, outra preocupação pontual é aquela que diz respeito à formação do homem. Isto é, se na grande maioria das vezes a sociedade¹ é responsável por reproduzir a imobilidade da razão enquanto maneira de pensar a realidade do mundo e suas consequências, os processos educativos estariam situados diretamente nesta condição, uma vez que este está inserido dentro da esfera pública social. Em outras palavras, a educação escolar inserida nesse contexto social seria responsável imediata por transferir tais valores às pessoas desde os primeiros momentos destas na escola. E será que não transmite de fato? Esse problema se mostra ao mesmo tempo complexo e dramático.

Colocamos dessa maneira, sobretudo para podermos problematizar as raízes que fixam ao solo essa capacidade do homem de poder compreender a sua realidade mediante o

¹ No caso específico deste trabalho referimo-nos à sociedade capitalista ocidental. Sobretudo devido ao fato que ela é consequência imediata do processo de modernização pela qual atravessou a história humana desde o século XVI, atingindo seu ápice com as Revoluções Burguesas e Industriais. Além disso, a reflexão trazida nesta pesquisa acerca da influência exercida pela ideologia da sociedade capitalista para a educação escolar enquanto maneira de frear a instauração de uma sociabilidade baseada no uso emancipado da razão se mostra em consonância com o referencial teórico adotado. Especialmente no tocante a preponderância das formas instrumentalizadas do conhecimento que visam atender as demandas do sistema. Vide adiante.

exercício racional. E, neste sentido, também dispor de uma condição que assegure o desenvolvimento dessa diretriz intrinsecamente humana. Ou seja, utilizar-se de uma racionalidade autônoma que lhe dê suporte de lançar-se ao mundo e buscar diante de outros indivíduos com as mesmas prerrogativas que as suas, o pleno uso de suas faculdades reflexivas; mas também de ação, para, com isso, se colocar enquanto sujeito compreendedor e transformador do mundo à sua volta. Tarefa nada simples de se realizar, devemos confessar.

E é justamente nesse momento entre refletir/compreender a realidade social que cerca o indivíduo e agir nele que firmaremos o ponto angular do presente trabalho. Além disso, partiremos da premissa que a construção de uma educação escolar voltada à emancipação da razão enquanto maneira de compreensão da sociedade é viável a partir do momento que sejam validadas, dentro do processo pedagógico, situações que favoreçam a formação de identidades autônomas de sujeitos aptos a intervirem no mundo e relacionar-se entre si. De modo que sejam valorizados contextos em que inexistam quaisquer formas de opressão e repressão na reprodução desses laços sociais entre os indivíduos.

Cabe ressaltar que no caso específico desta investigação, a problematização em torno da educação escolar gira em torno do ensino de filosofia. Uma vez que tal disciplina é designada, entre as demais, aquela responsável por promover a discussão reflexiva entre os mais diversos temas que estão dispostos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Entretanto, não é intenção nossa promover uma fórmula que coloque o ensino de filosofia enquanto possibilitador de uma comunidade socialmente integrada e compreensiva a todos os problemas nelas inseridos. Ou, possuidora de todos os caminhos que levem o homem a um estado de realização plena de suas capacidades cognitivas e socializadoras. Mas, instigar análises que possam servir de alternativas para repensar à formação por meio da experiência filosófica à luz de uma perspectiva que valorize a compreensão imediata da realidade, proveniente de um estado de racionalidade autônoma, e não consequência de estímulos ideológicos preconcebidos com a intenção de dominar e subjugar.

Para tanto, o presente estudo ampara-se nos contributos do pensamento do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. Neste sentido, recorreremos como texto base para o desenvolvimento deste trabalho a obra *Teoria da Ação Comunicativa (Theorie des kommunikativen Handelns)* de 1981, em que o autor estabelece o paradigma da linguagem enquanto *médiun* da racionalidade comunicativa. Esta voltada, por conseguinte, à interação intersubjetivamente instalada entre sujeitos capazes da falar e agir no mundo visando o entendimento mútuo. Também trabalharemos com outras obras pontuais do autor que trazem consigo um exame dos fundamentos filosóficos e sociológicos que influenciaram a sociedade

ocidental inserida no contexto proveniente das mudanças ocorridas, sobretudo, na Era Moderna² e que impactaram definitivamente a reprodução societal contemporânea.

Sendo assim, Jürgen Habermas nascido em Düsseldorf na Alemanha, no dia 18 de junho do ano de 1929, filho do presidente da câmara de indústria e comércio da cidade de Gummerswachsen onde cresceu, pôde presenciar uma série de transformações ocorridas no seu país durante o período Nazista e na Segunda Guerra Mundial. Mas, sobretudo, após a queda do Regime a partir do ano de 1945. E esses acontecimentos marcaram sobremaneira a percepção do mundo para o jovem alemão. Entretanto, como aponta Wiggershaus (2006, p. 574) após a guerra, Habermas “esperava uma renovação intelectual e moral, e ficou desapontado ao constatar quão pouco as eleições para o primeiro *Bundestag*³ trouxeram essa renovação [...]”.

Nessa perspectiva, com o final da guerra, Habermas teve acesso a uma vasta literatura que esgotou rapidamente, ao mesmo tempo em que teve contato com obras de Karl Marx e dos autores marxistas que seguiam os seus preceitos. Foi precisamente com a leitura de duas obras que seu pensamento deu uma virada em relação ao conteúdo filosófico que outrora era de seu interesse⁴, isto é, o contato com “História e consciência de Classe” (*Geschichte und Klassenbewusstsein*) de Georg Lukács (1885-1971) publicada em 1923 e “Dialética do Esclarecimento” (*Dialektik der Aufklärung*) de Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) obra lançada 1944, que marcaram sobremaneira os rumos futuros de seu pensamento e produção intelectual.

Entre os anos de 1949 a 1954, o pensador alemão estudou filosofia, história, psicologia, literatura e economia nas cidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Essa experiência transdisciplinar de sua formação proporcionou muitos anos depois à elaboração de sua teoria social baseada no diagnóstico da sociedade ocidental e sustentada no paradigma linguístico. Em 1954 Habermas defende sua tese de doutorado intitulada, “O Absoluto e a História: a dualidade no pensamento de Schelling” (*Das Absolute und die Geschichte. Von der Zwiespältigkeit in Schellings Denken*).

Não obstante, foi no ano de 1956 com a chegada de Habermas ao Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt, que o autor deu início efetivo à investigação acerca da sociedade, agora sob a tutela de Theodor W. Adorno e ali permanecendo até 1959 em

² Para melhor compreensão acerca deste período Cf. seção 1.1 do Capítulo 1 deste estudo.

³ O *Bundestag* é a representação parlamentar da República Federal da Alemanha. Equivalente à câmara dos deputados no Brasil.

⁴ Como por exemplo, seus estudos críticos em torno da filosofia heideggeriana. Cf. Wiggershaus (op. Cit. p. 574).

primeiro momento. Regressou anos mais tarde após o falecimento de Max Horkheimer⁵, mais precisamente em 1983, seguindo até sua aposentadoria em 1994.

Sobre o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (*Institut für Sozialforschung*), futuramente denominada Escola de Frankfurt⁶, podemos dizer que surge oficialmente ano de 1924 em uma cerimônia no auditório da Universidade da cidade. Fruto do desejo do jovem doutor alemão Félix Weil (1898-1975), filho de um rico exportador de grãos que deu subsídio à construção do prédio que funcionaria o instituto, cujo objetivo era trazer a discussão da sociedade contemporânea por um viés marxista. Temas como economia, política, psicanálise, cultura etc. fizeram parte do campo de pesquisa dos integrantes do Instituto. Entre os nomes mais representativos que figuravam na Escola destacam-se: Friedrich Pollock (1894-1970), Max Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e Erich Fromm (1900-1980). Bem como se ganha acentuado destaque a presença do próprio Habermas.

Nos anos no Instituto como assistente de Adorno, Habermas pôde desenvolver diversas pesquisas de cunho social que lhe concedeu experiência no campo da pesquisa empírica. Entre as publicações da época, ganha notoriedade o estudo “O estudante e a política” (*Student und Politik*) publicado apenas no ano de 1961, já após sua saída do Instituto e por outro selo editorial como afirma Wiggershaus (Ibidem, p. 590 – grifos do autor): “Em 1961, *Student und Politik*” foi publicado na série da qual Heinz Maus fora um dos fundadores, *Soziologische Texte*, no Luchterhand Verlag – sem nenhuma alusão ao IfS, exceto uma menção nas observações sobre o método de pesquisa, postas em anexo”. Uma vez que esta pesquisa desenvolvida em parceria com outros pesquisadores do Instituto nas pessoas de Christoph Oehler e Friedrich Weltz, oferecia, ao olhos de Horkheimer, um perigo imediato à identidade do Instituto.

Após sua saída de Frankfurt, Habermas esteve envolvido na publicação de muitas obras, entre as quais ganham destaque: Mudança Estrutural da Esfera Pública de 1962; Técnica e Ciência como ‘Ideologia’ e Conhecimento e Interesse, ambas de 1968; Teoria e Práxis de 1971; e Para a Reconstrução do Materialismo Histórico de 1976. Estas produções antecederam sua obra máxima, a Teoria da Ação Comunicativa de 1981, já mencionada

⁵ Fazemos essa menção uma vez que Max Horkheimer representou um ponto de resistência à permanência de Habermas no Instituto durante o período, sendo o responsável direto pela saída do filósofo, como afirma Wiggershaus (2006, p. 590), certo de que “Horkheimer considerava que Habermas punha perigo a identidade do IfS”. Cabe lembrar que ‘IfS’ designa a sigla em alemão para Instituto de Pesquisas Sociais, ou propriamente, *Institut für Sozialforschung*.

⁶ Referência feita após a Segunda Guerra Mundial ao conjunto de intelectuais alemães de origem judia que pertenciam ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt que tiveram de emigrar para outros países da Europa e para os Estados Unidos em fuga à perseguição imposta pelo Regime Nazista.

anteriormente. Além dessas publicações, o autor esteve à frente da direção do Instituto Max Planck entre os anos de 1971 até 1983, quando do seu regresso à Frankfurt. Porém, três anos antes de assumir a direção deste Instituto, Habermas mudou-se para Nova York para lecionar na *New School for Social Research* da cidade.

Há de se considerar que em meio a todas essas obras, sejam as citadas acima ou aquelas que vieram posteriormente ao lançamento da Teoria da Ação Comunicativa, Habermas não produziu uma teoria efetiva dos processos educativos. Em sua produção intelectual, estão dispostas investigações em várias áreas do saber diretamente, tais como: na filosofia, na sociologia, na linguagem, na política e, também, no direito etc. Entretanto, no que toca os princípios educativos, nosso autor não produziu algo diretamente relacionado. Seja por não possuir uma formação específica para trabalhar uma concepção claramente voltada à educação, ou talvez por considerar que os processos educativos demandaria uma nova reconstrução⁷ dos postulados filosófico-sociológicos ocidentais inclinados à sua análise, tal qual o fez na elaboração de sua principal obra mencionada acima. Na verdade, os motivos poderão ser os mais variados.

Contudo, o legado habermasiano disposto em meio à sua teoria comunicativa, levanta-nos a possibilidade de encarar esse processo intersubjetivo mediado pela linguagem entre atores sociais em busca de entendimento, a questão que, por si só, se apresenta numa ocasião propícia para se pensar novos rumos para a educação escolar. Em outras palavras, rumos que encaminhem os indivíduos a compreenderem a diversidade de situações e acontecimentos que emergem diante da realidade do mundo da vida⁸, ao dito habermasiano. Ou seja, nos amplos contextos onde as vivências humanas se dão, são trabalhadas e prontas a serem interpretadas à luz do potencial racional de cada participante. E, nesse aspecto, a educação escolar estaria inscrita como ambiente socialmente disposto aos sujeitos sociais firmarem laços comunicativos. Uma vez que a escola corresponde a um imenso conglomerado de experiências reunidas em um ambiente para ser mais bem aproveitados por todos e todas ali presentes.

⁷ Método utilizado pelo autor para, a partir de uma revisão crítica e sistemática em torno de uma teoria, poder remontá-la de tal modo que sua tese central seja restabelecida de acordo com a finalidade original que ela se propôs inicialmente. Nas palavras de Habermas (2016, p. 25), “Reconstrução, em nosso contexto, significa que uma teoria é decomposta e recomposta em uma nova forma para que possa atingir o fim que ela mesma se pôs: esse é um modo normal... de se relacionar com uma teoria que, sob diversos aspectos, precisa de revisão, mas cujo potencial de estímulo (ainda) não se esgotou”.

⁸ Tradução do termo alemão *Lebenswelt*. Faz referência à categoria de mundo onde o postulado habermasiano do agir comunicativo é possível de se reproduzir. Além de possibilitar um estado de integração entre os sujeitos sociais a partir de estágios interativos através do uso da linguagem livre de coação e pretensões de validade em seus proferimentos, através dos quais serão possíveis de serem aceitos, criticados e tidos como legítimos em debates abertos. Para maiores detalhes Cf. Capítulo 2, seção 2.4 deste estudo.

De fato, na teoria habermasiana, a racionalidade comunicativa assume uma perspectiva central na relação entre sujeitos capazes de diálogo baseados em discursos livres. Pois, o autor alemão concebe uma sociedade composta por sujeitos capazes de relacionar-se com base em acordos racionalmente motivados e possíveis de crítica por parte dos atores envolvidos, deste modo não havendo possibilidade de dominação ou subordinação. Assim, aproximar a teoria do pensador frankfurtiano à educação escolar, constitui-se empreender a prática pedagógica enquanto situação que favoreça a formação entre sujeitos aptos a manterem entre si uma conexão que garanta sua autonomia. Tal que, visto desse modo, o processo educativo assumiria um panorama mais amplo abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde eles acontecem, conforme acentua Bannell (2013). E não simplesmente uma ocasião de ensino e aprendizado, em que prevaleceriam técnicas que visariam conhecer e dominar tanto objetos quanto outros atores sociais, atendendo à influência instrumental do mundo sistêmico⁹.

E é justamente em meio à adoção dos postulados habermasianos para pensar a educação escolar dentro do contexto filosófico onde situamos, portanto, nossa problemática. Isto é, até que ponto a educação escolar está posta a serviço do mundo sistêmico, de tal modo que as ações pedagógicas passam a ser ordenadas pela racionalidade instrumental visando sua reprodução? Em outras palavras, deixaria a educação escolar de compartilhar dos pressupostos de formação, criação e relação intersubjetiva de atores sociais em busca de consenso aos moldes da razão comunicativa e, conseqüentemente, a uma vida emancipada, para partilharem um paradigma sócio educacional que visa os interesses próprios?

Em torno desse problema e com o amparo da teoria comunicativa habermasiana, desenvolveremos este estudo baseado numa metodologia de pesquisa de cunho bibliográfico. Concebendo ser possível, por intermédio dos contributos do autor em questão, produzir uma reflexão entre sua premissa intersubjetiva e a educação escolar pelo olhar do ensino de filosofia. Cujo objetivo reside em propor uma discussão que contribua com a crítica e a superação de uma educação instrumentalizada. Colaborando, portanto, para a construção emancipadora dos sujeitos sociais através da ação educativa.

Nesse sentido, o trabalho fora estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo intitulado: “Situando o Pensamento Habermasiano: Racionalidade e Modernidade” será

⁹ Por Mundo Sistêmico ou simplesmente ‘Sistema’, Habermas (2012a-b) designa como sendo o conceito oposto ao Mundo da Vida (Lebenswelt). Diferentemente deste, aquele pretende agir no mundo não para promover a interação entre sujeitos sociais capazes de atingir o entendimento; mas enquanto maneira de influenciar ações estratégicas visando alcançar resultados eficazes no mundo mediante ações coordenadas instrumentalmente, baseadas na influência do dinheiro e do poder político. Para maiores detalhes Cf. Capítulo 2, seção 2.4 deste estudo.

dedicado a elucidar duas categorias que representam, a nosso ver, aquelas responsáveis por promover as bases reconstrutivas do projeto habermasiano, a saber, as noções de Modernidade e Racionalidade. Bem como trilhar os principais momentos e pensadores do período moderno que colaboraram sobremaneira para a crítica e o desenvolvimento do pensamento do autor. Nesse ínterim, inicialmente teremos um breve recorte do cenário moderno baseado na premissa da subjetividade enquanto orientadora do sujeito no projeto filosófico moderno situado, sobretudo, nos contributos de Descartes, Kant e Hegel (1.1); em seguida, uma exposição acerca da formação do indivíduo na modernidade, alicerçada na premissa da filosofia do sujeito e no desenvolvimento de correntes específicas do pensamento como, por exemplo, o racionalismo e o empirismo (1.2); na seção seguinte trataremos o papel exercido pela racionalidade enquanto orientadora da ação no mundo dos indivíduos, sobretudo a crítica à teoria weberiana da racionalização do mundo (1.3); em sequência, a proposta de superação da racionalidade instrumental pela comunicativa, em clara alusão à suplantação do modelo metafísico pelo pós-metafísico habermasiano (1.4); e, finalmente, a evidenciação da necessidade de adoção da razão comunicativa enquanto meio propício à orientação do agir em vista ao entendimento (*Verständigung*) entre os atores sociais (1.5).

O segundo capítulo intitulado: “A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas: o resgate do mundo da vida” trará como meta desenvolver os pontos principais da obra máxima de Habermas que serve como plano de fundo deste estudo, com o intuito de estabelecer uma ponte para, no capítulo seguinte, inter-relacionar o arcabouço teórico do autor e a discussão em torno da educação. Não obstante, o primeiro ponto desse percurso evidenciará os motivos que marcaram a virada linguística (*linguist turn*) acontecida na filosofia contemporânea enquanto resposta ao modelo centralizador da filosofia do sujeito moderna, e adotada por Habermas enquanto paradigma para levar adiante seu projeto de construir uma teoria social (2.1); dentro do contexto da filosofia pragmática será discutida a primazia que há entre os atos de fala e as pretensões de validade na constituição do alicerce do agir mediado linguisticamente, sobretudo na adoção da postura performativa embutida nos atos ilocucionários (2.2); será posta em excelência a questão que envolve a compreensão em torno das relações intersubjetivas enquanto centralidade do método habermasiano (2.3); a discussão entre o antagonismo envolvendo o mundo da vida (*Lebenswelt*) e sistema enquanto modo de recuperação dos postulados do primeiro em detrimento ao segundo para a efetivação do paradigma comunicativo (2.4); e, uma breve aproximação entre a premissa comunicativa habermasiana e a educação partindo do pressuposto do resgate das potencialidades emancipatórias do mundo vivido mediante a recondução do par teoria/prática para esta

dimensão, com o objetivo de frear a influência constrangedora da razão instrumental do sistema (2.5).

No terceiro e último capítulo intitulado: “Razão Comunicativa para uma Teoria Crítica da Educação: possibilidades para o ensino de filosofia” será dedicado a aproximar, efetivamente, as premissas habermasianas do agir orientado ao entendimento através da linguagem à educação escolar, enquanto processo que encaminhe a uma formação emancipada do sujeito. Neste ponto, desenvolveremos uma discussão que traga uma manifesta afinidade entre o percurso reconstrutivo da teoria comunicativa habermasiana e a educação, de tal modo que seja valorizada a experiência interpretativa (hermenêutica) de mundo dos indivíduos enquanto meio de se chegar ao entendimento mediado linguisticamente (3.1); diante disso, reconhecer a importância da teoria do agir comunicativo de Habermas firmada em torno do potencial intersubjetivo para a instauração de um ensino filosófico que propicie uma formação emancipada (3.2); trazer a necessidade de legitimação dos vários saberes envolvidos no ambiente educativo enquanto reflexão e experiência filosófica transdisciplinar (3.3); a partir da observância e reconhecimento do outro estabelecer uma crítica ao papel do ensino de filosofia que colabore para a afirmação de identidades múltiplas decorrentes de ações comunicativamente mediadas (3.4); e, finalmente, compreender o ensino de filosofia amparado no pressuposto comunicativo habermasiano enquanto formação ético-discursiva que valorize as mais variadas vozes no mundo (3.5).

Baseado neste percurso, pretendemos como objetivo principal deste estudo desenvolver uma análise da concepção de razão comunicativa em Jürgen Habermas, fundado na relação intersubjetiva entre sujeitos capazes de se relacionar com base em acordos racionais visando o consenso. Bem como situar a educação escolar, especialmente no âmbito filosófico, enquanto processo de formação que visa à construção de identidades humanas baseadas na inter e transdisciplinaridade de conteúdos, culturas e vivências proporcionando, a partir disso, um estado emancipado no sujeito socialmente formado.

2. SITUANDO O PENSAMENTO HABERMASIANO: MODERNIDADE E RACIONALIDADE

Os contributos teóricos habermasianos para o pensamento filosófico e sociológico ocidental estão diretamente relacionados a duas categorias que marcaram sobremaneira o desenvolvimento da filosofia moderna e contemporânea na concepção do autor, a saber, *modernidade* e *racionalidade*. Nesse sentido, esses conceitos assinalam o ponto de partida da proposta desenvolvida por Habermas (2012a-b) em torno da compreensão das formas de reprodutibilidade social, como também servirá de aporte teórico que o encaminhará até o paradigma da linguagem, utilizada como médium na interação entre sujeitos sociais, além de se mostrarem presentes no decorrer de toda sua obra.

Há de se levar em consideração, por sua vez, que o intento pretendido por Habermas (2012a-b: 1990) se faz diante de uma proposta teórica que viesse superar o modelo metafísico moderno pautado no sujeito transcendental, por um de caráter intersubjetivo e comunicativo através da linguagem. Quer dizer, ao abandonar o primado cartesiano que, desde o século XVII, se tornou o paradigma adotado pela tradição filosófica, em que o sujeito pensante a partir de uma racionalidade metódica de procedimentos busca dominar o conhecimento e o mundo; a proposta habermasiana admite um caminho alternativo ao considerar não o aspecto instrumental da razão, mas sua capacidade de projetar nos sujeitos sociais a possibilidade de interação e entendimento baseados em acordos racionais gestados a partir de pretensões de validades em seus proferimentos – vide mais adiante.

Ao elaborar seu projeto filosófico, Habermas muito será influenciado pelas experiências vividas durante os anos de filiação no Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt. Sobretudo a partir do contato com as obras dos notáveis pensadores dali. É o caso dos trabalhos de Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, por exemplo, principalmente no que se refere ao uso instrumental da razão na sociedade do capitalismo tardio. Sob esse aspecto, Coutinho traz a seguinte reflexão:

[...] a Escola de Frankfurt dedicou-se, principalmente, a construir e a fundamentar um discurso “crítico” em torno da sociedade industrial, questionando o valor da tecnologia na sua relação com o progresso, o valor da “razão instrumental”, que aparecia apenas como meio para alcançar determinados interesses particulares, o papel da técnica a serviço de grupos sociais dominantes e a opção das sociedades em se regerem pelo parâmetro da eficácia e de situarem o valor dos meios e das técnicas acima dos princípios básicos da democracia e da igualdade [...]. Todos os representantes desta Escola, embora incidindo em temas diferentes,

concordavam nesta análise da sociedade capitalista e na crítica ao predomínio da “razão instrumental” que lhes parecia ser o elemento mais importante da ideologia do séc. XX: a ideologia da ciência positiva. (2002, p. 55)

De fato, os anos em Frankfurt muito além do contato com os pensadores mencionados acima de tendência marxista, diga-se de passagem, e suas análises do tempo presente; também o colocou diante da perspectiva dos autores da tradição moderna, especificamente filósofos alemães dos séculos XVIII e XIX inseridos no ideal Iluminista e positivista. Nesse interim, o debate acerca da condição do homem moderno e o processo de racionalização e subjetivação sofrido por este, fruto da nova mentalidade instaurada um século antes proveniente dos postulados de René Descartes (1596-1650), serviram de mola propulsora para a implementação de um ambicioso projeto teórico próprio, tendo, por sua vez, o amparo das mais recentes teorias na área da linguística e da filosofia pragmática. Sobre esse aspecto que liga à filosofia analítica, Habermas muito foi influenciado pelas obras de autores como Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Charles S. Peirce (1839-1914), John Langshaw Austin (1911-1960), John Searle (1932-), entre outros que representam os pilares do programa linguístico.

Porém, o foco principal era investigar o processo de racionalização sofrido na sociedade contemporânea herdeira direta dos eventos da modernidade e, através do paradigma linguístico, propor uma alternativa para a superação do modelo moderno centrado no sujeito.

Ao reconstruir a modernidade, Habermas (2000: 2012a) procura analisar os principais pressupostos de alguns dos mais proeminentes pensadores do período, entre os quais ganham destaque Immanuel Kant (1724-1804), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e, sobretudo, Max Weber (1864-1920). É com este último que a investigação habermasiana se aprofunda no que diz respeito aos processos de racionalização social na modernidade. Isto posto, a proposta do filósofo da ação comunicativa para a reconstrução do projeto da modernidade compreendendo os processos de racionalização fará emergir o arcabouço de sua teoria social, que neste estudo muito nos interessa.

É a partir compreensão que envolve racionalidade e modernidade, por conseguinte, que se dará o desenvolvimento do capítulo aqui proposto. Quer dizer, se faz necessário empreender uma articulação entre esses conceitos, bem como do contexto histórico e epistemológico em torno dessas duas categorias chave, uma vez que a constelação de acontecimentos que rodeou o período muito serviu para a solidificação da proposta teórica do nosso autor.

Consideramos, portanto, que o entendimento dessas categorias dará o suporte necessário para o prosseguimento deste estudo integralmente, haja vista que o percurso pretendido aqui, muito além de descrever as bases estruturais do pensamento de Habermas, é problematizar e instigar novas compreensões a respeito delas e poder ligá-las, posteriormente, ao paradigma linguístico, que serve como referencial máximo para o filósofo frankfurtiano e se atrela ao eixo central do que propomos juntamente com a discussão em torno da educação.

2.1 Breve panorama da Modernidade: o sujeito e a centralidade da subjetividade

Em setembro de 1980, ocasião a qual recebeu o Prêmio Adorno em Frankfurt, Habermas profere um discurso intitulado “Modernidade – um projeto inacabado” (*Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*) para, diante das críticas dos pensadores Pós-modernos¹⁰, estabelecer não apenas uma defesa do programa, mas, propor preliminarmente uma reconstrução deste e apresentar a tese que o projeto da modernidade mesmo fragmentado, ainda não esgotou todas as suas possibilidades (LIMA, 2003). Trazendo, portanto, o indício que o pensamento moderno não foi superado por um novo movimento filosófico, tão pouco por aquele que, na visão do autor, se mostra antimodernista.

A Modernidade, contudo, de acordo com Habermas (2000, p. 01) “foi elevada, desde os fins do século XVIII, a tema *filosófico*¹¹”. E, neste quesito, o autor irá se preocupar em recuperar os preceitos normativos desta, resgatando “o projeto Iluminista original, mantendo o espírito e modificando a forma” (FREITAG, 2005, p. 186).

Desta maneira, ao situarmos, a princípio, o conceito de modernidade o qual Habermas (2000) desenvolve com a pretensão de fazer uma releitura crítica sobre o que se denominou ser o seu discurso filosófico, alicerçado na primazia da racionalidade subjetiva; pretendemos também, valermo-nos da análise habermasiana dos principais filósofos da época para, conseqüentemente, entrelaçar os argumentos epistemológicos do período ao ditame comunicativo defendido pelo autor alemão como forma de superar o que se perdeu no projeto emancipador moderno.

Em meio a isso, o que o teórico da razão comunicativa pretende em primeiro momento é, em linhas gerais, pensar como se deu os desdobramentos do empreendimento moderno. Para poder avançar nesta reflexão, o pensador alemão procura mostrar como o discurso

¹⁰ Referência feita ao conjunto de filósofos do século XX que defendiam o esgotamento da razão enquanto meio orientador para atingir a garantia de compreensão da realidade e do mundo. Ganha destaque, sobretudo, o filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) e a obra de sua autoria *A Condição Pós-moderna* de 1979.

¹¹ Grifo do autor.

filosófico na modernidade cruza-se constantemente com o estético, e como o movimento entre passado e presente atualizado se mostram em direção ao novo. Em outras palavras, a modernidade traz consigo essa característica de ruptura com a tradição exprimindo a consciência de uma época nova. Em que,

uma vez que o mundo novo, o mundo moderno, se distingue do velho pelo fato de que se abre ao futuro, o início de uma época histórica repete-se e reproduz-se a cada momento do presente, o qual gera o novo a partir de si. Por isso faz parte da consciência histórica da modernidade a delimitação entre “o tempo mais recente” e a “época moderna”: o presente como história contemporânea desfruta de uma posição de destaque dentro do horizonte da época moderna. (HABERMAS, 2000, p. 11)

Além do mais, torna-se ponto de referência da modernidade essa necessidade de atualização ao mesmo tempo em que consome a si mesma num movimento frenético de transição entre o mundo velho e o novo. Tal que o espírito do tempo¹² (*Zeitgeist*) presente, legado da filosofia hegeliana enquanto princípio de inteligibilidade de uma época, ou propriamente, a *autoconsciência de época*, se satisfaça através da superação das expectativas e experiências vividas até então e se abra para o futuro. Este que se mostrará, a partir de então, heterogêneo e diversificado nas mais variadas formas de representação.

Por esse entendimento e, sobretudo, devido ao fato da distinção entre o novo e o antigo, o projeto habermasiano de diagnóstico da modernidade, situa filosoficamente o período moderno iniciado com o *cogito* de Descartes; ganhado elevado destaque com a filosofia da consciência de Kant e, seguindo até a morte de Hegel, por volta de 1831 (MARTINAZZO, 2005).

Neste ponto, Habermas (2000, p. 08) assegura que “[...] Hegel foi o primeiro filósofo que desenvolveu um conceito claro de modernidade”. E prossegue enfatizando o papel importantíssimo que o pensador de Jena¹³ tem para a compreensão desses novos tempos.

Hegel emprega o conceito de modernidade, antes de tudo, em contextos históricos, como conceito de época: os “novos tempos” são os “tempos modernos”. Isso corresponde ao uso contemporâneo do termo em inglês e

¹² Termo trabalhado por Hegel para discutir acerca da ‘cultura de uma época’, ou, na tradução literal, o ‘espírito do tempo’. Nele, o filósofo alemão procurou refletir o papel que a cultura possui numa determinada época ou período de tempo. Nisso influenciando diretamente sua forma de reprodutibilidade, uma vez que são inseparáveis os modos que a cultura foi feita e seu tempo. No entanto, trazemos de modo breve a explanação dessa categoria no texto para poder situar ao diagnóstico da modernidade feito por Habermas de acordo com a necessidade de utilizar expressões que diretamente liguem o conteúdo discutido ao momento histórico, e ou, aos autores do movimento em questão. Um maior aprofundamento em torno do termo não satisfaz o objetivo deste estudo.

¹³ Sinônimo utilizado para Hegel no intuito de fazer referência à cidade alemã onde o filósofo lecionou na Universidade local.

francês: por volta de 1800, *modern times* e *temps modernes* designam os três séculos precedentes. A descoberta do “Novo Mundo” assim como o Renascimento e a Reforma, os três grandes acontecimentos por volta de 1500, constituem o limiar histórico entre a época moderna e a medieval. (Idem, p. 09)

Todavia, ao romper com o passado, a premissa moderna tem por objetivo justamente poder, através do predomínio no uso da razão, representada por meio do sujeito cognoscente que pensa e domina o mundo e as coisas, responder pelo que acontece à sua volta. Uma vez que tomada às rédeas dos acontecimentos ao seu redor, o homem moderno é aquele que tem a possibilidade de se mostrar emancipado e com plenos domínios sobre a natureza e os objetos, configurando-se esta, portanto, a excelência do indivíduo moderno.

Nesse sentido, a modernidade se coloca enquanto uma reviravolta no modo de se interpretar a realidade, especialmente no tocante ao espírito e as concepções medievais, atreladas à religião e ao mito. Quer dizer, substitui-se o postulado que até então se mantinha soberano e dogmático (BOLZAN, 2002), por outro que, fincado na possibilidade de um sujeito de razão autônoma, podendo este utilizá-la como instrumento e lançar-se sobre a natureza tornando-a seu objeto de conhecimento.

É justamente por essa perspectiva que a teoria cartesiana emerge como sendo aquela que inaugura o contexto filosófico da modernidade. Em outras palavras, Descartes (2008) coloca o sujeito inserido em duas realidades opostas, a saber, a *res cogitans* e a *res extensa*. Uma interna e outra externa a si. Nessa lógica, há prevalência da primeira realidade em relação à segunda. Isto quer dizer que a verdade essencial que se faz evidente para o autor francês é aquela fruto do processo do pensamento, uma vez que é a partir da compreensão enquanto ser de razão, que o homem reconhece sua existência e, nesse quesito, é capaz de construir o mundo através do ato de pensar.

Diante disso, a razão é responsável por representar o mundo a partir do momento que apreende a realidade transformando-a em conceito. O *cogito*, por conseguinte, é encarregado de garantir a verdade absoluta e marca o ponto inicial da filosofia moderna, como dito acima. O postulado cartesiano: “penso, logo existo!” afirma, definitivamente, não apenas a centralidade do conhecimento nas mãos do homem moderno, mas assegura o domínio mesmo que metafísico sobre a realidade objetiva do mundo.

Na verdade, esse pressuposto antropológico que Descartes (2008) inaugura e o período moderno reproduz, colabora, efetivamente, para afirmar a centralidade da subjetividade do sujeito. Onde antes o homem se colocava enquanto mero expectador do mundo; agora, através da capacidade que possui de uma racionalidade questionadora, encara-se como um ser apto

em condições de compreender tudo à sua volta. Por outra forma, “no período da modernidade, assim, ocorre a consolidação da subjetividade, entendida como uma identidade do sujeito autônomo, resultante do chamado ‘colapso da cosmovisão teocrática medieval’” (MARTINAZZO, 2005, p. 121).

Em todo caso, a nova mentalidade do homem fundamentada no pressuposto da subjetividade, colaborará para o desenvolvimento tanto do novo cenário histórico, quanto trará profundas mudanças no que se entendia por conhecimento filosófico e científico. Visto que “o princípio da subjetividade determina as manifestações da cultura moderna. [...] isso vale para a ciência objetivante que, ao mesmo tempo, desencanta a natureza e liberta o sujeito cognoscente” (HABERMAS, 2000, p. 26).

Kant (2011), por sua vez, dará prosseguimento ao giro antropológico iniciado por René Descartes (2008) e será responsável por elevar ao máximo a excelência do ato de conhecer, depositando no sujeito transcendental todas as possibilidades deste conhecimento. Isto é, a filosofia transcendental kantiana pressupõe uma razão estabelecadora de categorias *a priori* capaz de apreender e conhecer a realidade dando-lhe validade através do pensamento. É claro que o pensador de Königsberg ao concentrar o projeto de sua filosofia estruturada em torno de uma consciência de si transcendental, concebe a ideia que a tarefa da razão é justamente “criticar o mau uso de nossa faculdade de conhecimento, talhada para a relação com os fenômenos” (HABERMAS, 2000, p. 28).

É importante frisar que o sujeito pelo prisma kantiano está imerso em uma racionalidade ativa e sistemática, mas também fechada nela própria. Não obstante, a ênfase que remonta aos processos racionais da filosofia transcendental, a torna dinâmica e possuidora de uma capacidade autorreflexiva dentro de um conglomerado de pensamentos. Isto é, em Kant “a razão possui uma força estruturante sobre os dados coletados pelos sentidos, porém a razão continua autocertificando-se com ideias metafísicas, que são totalmente puras e não alcançáveis pela luz da razão” (MARTINAZZO, 2005, p. 124).

Nisso, a filosofia da consciência de Kant promove uma exaltação da epistemologia metafísica, posto que mesmo que a razão não possa conhecer as coisas em si, pode ela pensar ao menos os seres incondicionados. Isto quer dizer que o salto metafísico enfatizado pela teoria kantiana possibilita o conhecimento através da razão subjetiva inserida num rol metafísico de pensamentos.

Acerca disso, Habermas tece a seguinte crítica:

Kant expressa o mundo moderno em um edifício de pensamentos. De fato, isto significa apenas que na filosofia kantiana os traços essenciais da época se refletem como em um espelho, sem que Kant tivesse conceituado a modernidade enquanto tal. (2000, p. 29)

De outro modo, significativa é a maneira como Hegel surge diante do cenário da modernidade, para Habermas (2000). E, neste sentido, o autor da fenomenologia do espírito ganha destaque na reconstrução habermasiana devido ao fato de melhor do que Kant ter compreendido os rumos que o projeto moderno se deu, desde os grandes acontecimentos históricos que marcou a passagem do período medieval até a revolução Iluminista, tais como: o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa, para citar os mais importantes para o autor.

Certo disso, o papel exercido por Hegel muito além de ter sido o responsável por ter descoberto ‘o princípio dos novos tempos’, isto é, a subjetividade, como afirma Habermas (2000), e de tê-la colocado enquanto fundamento dos saberes e valores da época; se deu pelo fato de ter inserido nesta mesma categoria essencial da modernidade, quatro outras implicações:

a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito de crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a ideia que se sabe de si mesma. (HABERMAS, 2000, pp. 25-26 – grifos do autor)

Neste ponto, Habermas destaca que Hegel estabeleceu a ordem de certificação autocrítica na modernidade, levando em consideração a normatização de uma dialética racional. Assim, de um modo mais amplo, Hegel reconhece que a situação moderna é disposta a partir de princípios da subjetividade. Em outras palavras, a subjetividade enquanto instauradora da racionalidade é condição para a possibilidade do conhecimento, tendo na compreensão do tempo presente e do movimento incessante da história um importante eixo para a reflexão seja na filosofia, na religião, na arte ou na ciência. Além disso, Hegel “ao mesmo tempo que elevou a história contemporânea a um nível filosófico, colocou também o eterno em contato com o transitório e o intemporal com o atual, transformando, deste modo, radicalmente o caráter da filosofia”. (COUTINHO, 2002, p. 261).

Ora, o impacto que a primazia subjetiva moderna exerce seja na filosofia, seja na *nova ciência* durante os séculos de desenvolvimento e auge do projeto moderno e, posteriormente,

na era contemporânea é considerável. Entretanto, a forma com a qual esta subjetividade se fundamenta é fruto de crítica acentuada por parte de Habermas (2000: 2012a). Quer dizer, dentro do projeto da modernidade, o caráter metafísico/monológico e instrumental da razão presente em seus postulados epistemológicos, faz surgir formas de conhecimentos centralizadores. Em outras palavras, o conhecimento produzido, na maioria das vezes, não possui um teor libertário, mas, dominador. Devido ao fato de espelhar o pressuposto do homem moderno que se utiliza da razão enquanto instrumento para controlar o mundo e as coisas.

É claro que o itinerário proposto pelo filósofo frankfurtiano para superar essa deficiência, além de fazê-lo reelaborar toda uma nova constelação de considerações a partir dos principais pensadores da tradição ocidental moderna, como já mencionado anteriormente, e outros que esboçaremos mais adiante quando tratarmos da superação do modelo metafísico¹⁴, se fez necessário sugerir, por parte do nosso filósofo, uma retomada dos pressupostos fundamentais levando em consideração que a primazia da razão necessita sofrer atualizações pontuais. Nesse aspecto, a proposta habermasiana gira em torno de situar um novo modelo que viesse substituir o papel centralizador da razão moderna por um de caráter intersubjetivo, ou propriamente, comunicativo. Que considera indispensável à relação interativa entre os sujeitos sociais em diálogo. Sob essa perspectiva, Coutinho (2002, p. 271) deixa explícito que “[...] a modernidade é um projeto inacabado, isto é, um projeto válido, mas que ainda não realizou todas as suas potencialidades; e o caminho encontrado para sair da ‘filosofia do sujeito’ é a razão comunicativa”.

Diante desse panorama até aqui delineado em torno do projeto da modernidade, pretendemos, a seguir, discorrer sobre a proposta de formação do sujeito moderno levando em consideração aquilo que se mostrou como marca fundante, isto é, a razão subjetiva. Além disso, ao refletir acerca desta temática, será possível identificar que o postulado racional que defendia os princípios emancipatórios do indivíduo na modernidade não se concretizou efetivamente. Os principais motivos? É o que trataremos a seguir.

2.2 Modernidade e educação: a formação do indivíduo

Inscrito, antes de tudo, na mentalidade moderna a partir do *cogito* cartesiano, o projeto formativo da modernidade não se estabeleceu como um programa que propiciou ao homem

¹⁴ Cf. a seção 1.4 deste mesmo capítulo.

independência, bem-estar e progresso, como pretendido. Dito de outro modo, a educação nos séculos que compreenderam o intento moderno não alcançou, efetivamente, a possibilidade de uma construção emancipadora da ação educativa, muito devido ao processo acelerado de mudança nas relações sociais e de produção (BOLZAN, 2005), erguida sob uma nova ordem econômica.

Se levarmos em conta que, durante o período, muitos foram os avanços nas ciências ditas particulares, isto é, o surgimento de disciplinas específicas para as diferentes áreas do saber e o aprofundamento nos modos de se obter o conhecimento nesses âmbitos, o legado educativo da época deveria ter colaborado para dar ao sujeito condições de se colocar distante de formas autoritárias de vida. Entretanto, esta mesma fragmentação do conhecimento, fruto do interesse incansável de apreender detalhadamente o objeto, com a finalidade de manter o domínio sobre a natureza das coisas, ocasionou uma gradativa marcha em direção ao controle técnico e instrumental do saber. Assim, Trevisan (2000, p. 73) considera que, “a modernidade reduziu o sistema metafísico das quatro causas de Aristóteles à prevalência de apenas uma, a saber, a causa eficiente, que significa atribuir ao homem o poder de comando ou de controle técnico sobre os fenômenos”.

Uma vez concentrado no esquema sujeito-objeto, o processo formativo moderno colocou todo o conhecimento válido proveniente do método. Utilizado então como ferramenta de obtenção, sobretudo, de resultados eficazes à consecução de saberes confiáveis, o método se torna o caminho e peça chave de todo o empreendimento epistemológico dos novos tempos. Ademais, num quadro amplo, a primazia metodológica que guia os rumos do conhecimento na modernidade, faz-nos refletir acerca do panorama imposto pelo paradigma monológico do sujeito que manipula e domina o objeto com a finalidade de obter maior êxito.

Sob esse plano, o entendimento sobre o qual reside um eu enquanto sujeito de conhecimento capaz de se transformar em provedor da validade epistemológica, possibilita, por conseguinte, a reafirmação do postulado da subjetividade enquanto norteadora da certeza e da verdade no projeto moderno. Nisso, situa-se a ideia que “a subjetividade, como fundamento da modernidade, engendra o sujeito soberano, autônomo e social, institui o privilégio da razão, a fé e a confiança no progresso infinito das ciências e cria as grandes metanarrativas e ideologias” (MARTINAZZO, 2005, p.129).

E é justamente em torno da preponderância da subjetividade que, na filosofia metafísica moderna, emergem dois paradigmas epistemológicos cruciais, a saber, o racionalismo e o empirismo. São colocados como decisivos, devido ao fato de diretamente serem responsáveis pela maior parte do conhecimento produzido nos tempos modernos.

Levando em consideração que tais movimentos colaboraram para o avanço da ciência como a entendemos nos dias atuais, os saberes oriundos destes dois modelos representam, em linhas gerais, o esforço na construção de possibilidades de formas de conhecimentos mais seguros derivados de uma racionalidade metódica e experimental, neste último caso em específico do empirismo.

Assim sendo, a proposta racionalista assume uma postura que irá reverenciar o aspecto *a priori* do conhecimento, baseado no modelo racional-dedutivo cartesiano da *res cogitans*. Por esse prisma, serão validadas as representações da realidade que estejam inseridas e sejam consequências do sujeito que pensa. Ou, propriamente, “o *a priori* só pode estar no sujeito que conhece e não nos fenômenos, enquanto objeto de conhecimento” (MARTINAZZO, p. 133).

Desta forma, o princípio racionalista assume-se enquanto possuidor de um caráter geral e universal em torno do saber concebido aprioristicamente. Isto é, a verdade proveniente deste estágio, é fruto de uma relação entre sujeito e objeto, conexão esta que se mostra anterior, externa e independente no que se refere o indivíduo da coisa. Com isso, há de se referenciar que o programa racionalista prevalece nos conhecimentos residentes na Filosofia e nas Ciências sociais.

O modelo empirista, por sua vez, situa-se dentro do rol das disciplinas inscritas nas ciências da natureza – física, química, biologia, etc. - e fundamenta-se a partir de uma ordem *a posteriori* e, portanto, experimental. Coube a este paradigma epistemológico o desenvolvimento de saberes pautados nos procedimentos de teor indutivo, objetivador e positivista. Por outra forma, o modelo empirista privilegia, ao contrário do racionalista centrado no sujeito, a participação do objeto no processo do conhecimento através das experiências envolvidas nos procedimentos.

Com isso, o princípio cientificista empírico liderado pelo filósofo inglês Francis Bacon (1984) depositou na apreensão prático-instrumental da experiência, a premissa em que deveria basear-se a validade do conhecimento. Resultando, mais adiante, uma hegemonia notável nos saberes decorrentes deste método científico, especialmente no século XIX com a corrente positivista¹⁵, herdeira dos postulados empíricos.

¹⁵ Corrente filosófica surgida da França no século XIX tendo como principal expoente o pensador francês Auguste Comte (1798 – 1857). Esse movimento defendia a crença total do conhecimento proveniente dos postulados da ciência, isto é, o saber científico representava o único guia aceito como verdadeiro. Em outras palavras, “[...] a ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos [...]” (ABBAGNANO, 2012, p. 909).

Em meio a essas duas correntes filosóficas, reside uma terceira de muita importância no ideal formativo da modernidade, referimo-nos aqui ao movimento Iluminista¹⁶. Corrente esta que irá considerar como válidas as duas propostas epistemológicas anteriores. Em outras palavras, “o conhecimento, na concepção iluminista, ocorre a partir da capacidade representacional e operacional do sujeito e expressa-se pela forma racionalista e empirista” (MARTINAZZO, 2005, pp. 133-34).

Nesse sentido, ao considerar como válidas as teses racionalistas e empiristas, podemos perceber que o arcabouço iluminista pretende expandir as maneiras de compreensão da realidade e de obtenção do conhecimento verdadeiro dentro dos próprios limites da modernidade até então. Dessa forma, o pressuposto fundamental no qual a luz da razão ilumina o homem da obscuridade do mito e da crença cega na religião, encaminha-se à compreensão de que a formação humana, incluída no paradigma subjetivo moderno, apresenta-se como algo natural e próprio dele, por meio do qual, por sua vez, a premissa de atingir a maioria (KANT, 1996), que se traduz num estado emancipado mediante uma formação plenamente racionalizada, se concretizaria.

É pontual, por conseguinte, os contributos de Kant (1996) no que se refere à formação do indivíduo na modernidade, pois, segundo o autor, o cuidado com a educação do homem deve privilegiar, sobretudo, sua capacidade racional e consciente, certo de que através da razão, serão justificados e legitimados todos os seus atos. Apoiado sobre este pressuposto se afirmaria o mérito que a razão concede ao indivíduo. Uma vez que como a razão é compreendida como sendo própria do homem, e a ele garante a certificação de sua existência e a escolha livre e autônoma de seus fins, o papel emancipador da pedagogia moderna estaria efetivado.

Todavia, Martinazzo propõe a seguinte crítica:

O cuidado com a formação do sujeito racional e consciente, entre outras consequências, traz como corolário uma educação monológica, verticalizada e autoritária, com precedência dos *a priori* teóricos diante da prática cotidiana; com a separação do sujeito conhecente ante o objeto de conhecimento... Pensa-se, idealisticamente, num homem genérico, a-histórico, essencialista e universal, com racionalidade maiúscula, que possa garantir com sua inteligência uma noção de responsabilidade ética e moral,

¹⁶ Movimento filosófico que atingiu seu apogeu durante o século XVIII na Europa, sobretudo em países como a França e a Alemanha. Seu postulado básico reside na concepção de “estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana” (ABBAGNANO, 2012, p. 618). Não obstante, o termo faz referência tanto ao Esclarecimento (*die Aufklärung*), quanto a Ilustração, ambos os movimentos situados no mesmo contexto histórico do século XVIII; porém, como ressalta Rouanet (1987), o iluminismo trata-se de uma tendência ‘transepocal’, não limitada à época específica, a qual atravessa a história e não tendo atingido seu fim no século XVIII.

plena e lúcida, bem como de progresso indefinido e de bem-estar social. (2005, p. 138)

Convém referir que a formação do homem sob a base humanista iluminista moderna representou uma grande reviravolta no ato de conhecer. A prevalência da subjetividade e de uma razão enquanto consciência de si, autorreferente e autossuficiente transformada em uma teoria da consciência, proporcionou um rompimento significativo com os postulados filosóficos do passado, mas abriu, conseqüentemente, um abismo no que diz respeito aos modos de reprodução social. Principalmente devido à nova constituição econômica, política e social que ganhava mais evidência durante o período. Sendo assim, “a racionalidade única do iluminismo, do esclarecimento, que em sua arquitetura original tinha por finalidade libertar o ser humano, transformou-se em uma nova forma de dominação” (TREVISAN, 2000, p. 82-3).

Impressionante é a pretensa convicção no potencial de progresso humano baseado numa formação através de uma ciência metódica para a edificação de uma sociedade mais desenvolvida. Contudo, as formas de conhecimento provenientes desta formação positiva se mostraram não apenas específica e dominadora ao extremo, mas também com interesses bem situados. Tal qual a ênfase dada às necessidades impostas pelo sistema capitalista industrial que causou uma verdadeira guinada no modo de reprodução social com a promessa de progresso aos indivíduos mais bem adaptados a este cenário. Quer dizer, a crença que se faz eminente neste momento é aquela residente na prevalência de estruturas epistemológicas que deem subsídio a consecução de atividades cujas finalidades residam na manutenção do próprio sistema vigente e não propriamente no potencial intelectual e emancipador do indivíduo.

O controle rigoroso na formação para atingir contínuo desenvolvimento da sociedade visando atender as necessidades do mercado capitalista industrial, torna-se determinantemente crucial dos tempos modernos. Em outras palavras, “a racionalização burocrática se constitui numa postura organizacional da ação que se impõe com o avanço do capitalismo, e com suas exigências de produção e eficiência” (BOLZAN, 2005, p.32).

De fato, essa racionalização provoca uma reviravolta no modo como será aplicada a formação dos indivíduos na sociedade. Ora, como forma de atender as necessidades constatadas a partir de todo o conglomerado industrial recente, se torna urgente a formação de sujeitos qualificados para desenvolverem atividades que requeiram maior controle e eficiência, isto é, uma formação especializada. Neste sentido, garantindo maior produtividade e competição. Ou, “a concepção moderna de educação, esboçada a partir do modelo social hegemônico está comprometida com a organização racional do trabalho, com as inovações

tecnológicas e com a organização da sociedade estabelecida a partir da exploração econômica” (TREVISAN, 2000, p. 71).

Essa nova realidade de formação especializada imposta para atender as necessidades cada vez mais urgentes do mercado proporcionou, conseqüentemente, um impressionante impacto tanto nas relações de produção quanto nas relações sociais, como mencionado acima. Sobretudo devido à presença de uma comunidade mais avançada e de indivíduos dotados de capacidade racional para compreenderem melhor os desígnios que os tempos modernos lhe impunham.

Nesse horizonte, o desenvolvimento científico atrelado à ideia de uma racionalidade cuja competência primordial plasma-se diante da imagem de segurança nos resultados obtidos e eficiência nas ações, é reforçado através do pressuposto que alicerça a tese de que o conhecimento proveniente da razão metódica centrada no sujeito é capaz de impor-se sobre as leis naturais. Não cabendo espaço, portanto, para qualquer outra forma de conhecimento que não seja derivada de uma racionalidade que compreende, manipula e obtém o máximo de resultado satisfatório sobre o objeto.

Bolzan amplia o debate com a seguinte reflexão:

[...] embutida na ideia de progresso assiste-se a uma explosão fantástica de desenvolvimento em todos os campos do conhecimento. Os constantes e cada vez mais refinados recortes que a ciência vai efetuando na natureza induzem a profundidade e reduzem o nível de extensão do objeto do conhecimento, exigindo procedimentos especializados e controlados rigorosamente. (2005, p. 34)

Não podemos deixar de mencionar que esses recortes feitos para tentar maximizar a investigação em torno de um dado objeto produzem, por sua vez, um uso diretamente proporcional deste à sua finalidade. Isso quer dizer que ao elaborar todo o plano metodológico para atuar sobre o objeto, as técnicas utilizadas para levar adiante o estudo terá de, inevitavelmente, caminhar em consonância ao propósito pretendido. Neste caso, o conhecimento proveniente de tal intento não se mostra, propriamente, emancipado, uma vez que a predominância do controle nos processos epistemológicos se mostram agentes contrários à formação que preza pela autonomia. Assim, a prevalência do saber técnico-instrumental sobre o emancipatório se faz evidente.

A crítica residente no que fora discutido até aqui, nos faz ir de encontro ao modo de racionalização que se torna alvo de interesse e reflexão por parte da teoria habermasiana das formas de reprodutibilidade social (2012a). Não obstante, a identificação de modelos

epistemológicos e formas de agir sociais em que a predominância técnico-instrumental centrada na filosofia do sujeito se mostre efetiva, fazem com que o nosso autor desconsidere-as como válidas. A saída, portanto, é a adoção de uma racionalidade que privilegie a interação entre indivíduos e que esta propicie situações em que sejam firmados acordos na forma de entendimentos mútuos através do uso da linguagem livre de coação que sirvam para todos na comunidade e, não que expressem formas dominadoras mediadas por uma razão solipsista que esteja interessada mais na finalidade instrumentalizadora da ação.

Apresentadas algumas das deficiências no projeto formativo moderno baseado na reprodução de ações técnico-instrumentais e em uma formação de caráter monológico centrado no sujeito epistêmico; propomos a seguinte questão: A crise da racionalidade moderna firmada em torno do sujeito cognoscente é realmente deficitária e promotora de patologias na sociedade, devido a sua centralidade em uma razão dominante? A seguir refletiremos em torno dessa questão, bem como avançaremos na discussão que remete a compreensão habermasiana em torno dos mais relevantes pontos da teoria weberiana da racionalidade.

2.3 Racionalidade enquanto racionalização do mundo: possibilidades para a orientação da ação

Dada à reflexão suscitada no item anterior acerca dos processos formativos na modernidade, é justo considerar que a racionalidade subjetiva predominante no projeto moderno trouxe uma série de distúrbios sociais. Habermas (2012a), nesse quesito, procura desenvolver no seu intento reconstrutivo, uma nova compreensão acerca do quadro procurando demonstrar a partir da releitura ‘marxista’ da teoria weberiana (COUTINHO, 2002) que é indissociável a noção de modernidade sem que haja direta menção a racionalização técnico-instrumental. Também tem o intuito de resgatar nesta mesma racionalidade os ideais emancipatórios iluministas que se perderam durante o avanço das premissas da razão instrumental.

O percurso a seguir mostrará, portanto, que a análise habermasiana em torno do postulado weberiano necessitou de um estudo sistemático em torno das concepções que o autor da ‘Ética Protestante’ elaborou para investigar o cerne da sociedade moderna através das imagens religiosas de mundo (SGRÓ, 2007). Ademais, através dos motivos para a crítica que cerca o trajeto feito por Habermas (2012a) situando o pensamento de Max Weber como sendo imprescindível à consecução de sua teoria social comunicativa, faz com que a discussão

desses argumentos se mostrem relevantes, sobretudo para delinear mais adiante a problemática que envolve as patologias sociais da modernidade¹⁷.

Neste ponto, Habermas sentencia:

Max Weber, entre os clássicos da sociologia, foi o único que rompeu com as premissas do pensamento histórico-filosófico e com as assunções fundamentais do evolucionismo, ao mesmo tempo em que pretendeu ver a modernização da sociedade europeia arcaica como resultado de um processo de racionalização universal-histórico. Max Weber tornou os processos de racionalização acessíveis a uma investigação empírica abrangente, sem, no entanto, direcionar sua interpretação de maneira empirista; com isso evitou que, nos processos sociais de aprendizagem, desaparecessem justamente os aspectos de racionalidade. (2012a, p. 265)

Diante disso, a premissa que une racionalidade e modernização da sociedade é a primeira tese que Habermas enxerga na teoria weberiana. Aliás, de acordo com Freitag (2005), esta é claramente uma questão assinalada pelo próprio Weber. Uma vez que o autor não abre mão de entender a modernização enquanto proveniente de um processo universal-histórico de racionalização, como inferido acima. Mas, de acordo com esse cenário, o que é racionalização para Max Weber?

Poderemos apontar, em linhas gerais, a questão a partir da concepção subjacente à ideia em que, para Weber (1970), por racionalização pode ser entendida toda mudança estrutural ocorrida na sociedade ocidental, a partir do abandono das imagens de mundo religiosas e metafísicas, que atuou nos âmbitos seja de ordem cultural, moral ou social, impactando alterações diretas na sua forma de reprodução ao longo do tempo determinadas por ações racionalmente motivadas a um fim. Tais efeitos poderão ser sentidos com o desenvolvimento do capitalismo, bem como toda a reorganização e modernização social para atender os anseios do sistema econômico e do mercado o qual está inserido. Em outras palavras, a racionalização “expressa a invasão pura e simples de uma concepção cognitivo-instrumental de racionalidade capaz de desvelar os mistérios do mundo sem a concorrência das forças sobrenaturais” (BOLZAN, 2005, p.35).

Neste âmbito, a compreensão que recai sobre a racionalização estudada pela teoria weberiana se dá devido ao fato do autor ter situado especificamente essa categoria como princípio estruturante da compreensão envolvendo o processo evolutivo marcado no mundo

¹⁷ Cf. o Capítulo 2, seção 2.3 deste estudo intitulado: “O mundo da vida e o sistema: a relação entre a reabilitação da pessoa, da sociedade e da cultura *versus* a influência do dinheiro e do poder”, no qual abordaremos mais profundamente a relação envolvendo o diagnóstico das patologias sociais diante da perspectiva da teoria habermasiana contida na sua obra basilar, Teoria da Ação Comunicativa.

moderno. Não obstante, para Weber, o que marca efetivamente a modernidade é a racionalização.

Assim, Weber, de acordo com a leitura habermasiana (2012a), localizou na filosofia da história de Condorcet¹⁸ o mote inicial para sustentar sua tese em torno dos processos de racionalização. Ao analisar a marcha evolutiva pela qual o espírito humano atravessou para atingir um grau elevado de perfeição, Condorcet ficou surpreendido e interessado tanto com os avanços significativos das ciências matemáticas da natureza, sobretudo da Física, bem como com as implicações desses saberes teóricos em torno do desenvolvimento da cultura humana. Nesse interim, Weber avança na investigação acerca dos processos de racionalização na sociedade enquanto “problema sociologicamente trabalhável” (HABERMAS, 2012a, p. 281) a partir de críticas situadas em torno das principais teorias evolutivas do século XIX, a saber, ao determinismo evolutivo, ao naturalismo ético, ao universalismo e, por fim, ao próprio racionalismo dessas teorias evolutivas.

Na concepção weberiana, o processo de racionalização na cultura moderna reside em estruturas amplas localizadas tanto nos conhecimentos técnico-científicos, bem como na arte e na ética. E, diante deste cenário, a escolha por parte de Habermas (2012a) dos contributos weberianos se inserem na conclusão em que este concebe Max Weber como sendo o primeiro sociólogo clássico a perceber que o processo de racionalização na sociedade moderna baseia-se nas atividades que prezam por ordenamentos teleológicos nas ações, dito de outro modo, ações estando ligadas a fins, ou, ‘meios-fins’ (*Zweckrationalität*), e que estes estarão diretamente relacionadas a expectativas de comportamentos motivados racionalmente para obtenção de objetivos bem situados, ou, nas palavras de Pinto (1992, p. 206), “ponderados e perseguidos”.

À vista desse *télos* imbuído na crítica weberiana da racionalização da modernidade, Coutinho salienta que:

tendo como objetivo a dominação do mundo, a fim de o colocar ao serviço dos interesses dos homens, esta concepção de racionalidade não teve como consequência um incremento de riqueza geral da sociedade nem uma crescente igualdade dos indivíduos na participação dessa riqueza, como aliás a Ilustração supunha. (2002, p. 180)

¹⁸ Filósofo francês tendo por nome original Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794). Ou, Marquês de Condorcet; e, ainda, Nicolas de Condorcet. Este pensador francês é responsável pela escrita da obra “Ensaio de um quadro histórico do espírito humano”, publicada postumamente em 1795. Este escrito muito influenciou Max Weber na sua crítica ao processo de racionalização social, como assinalado acima.

Neste sentido, a crítica weberiana reside no fato de que essa capacidade racionalizadora do homem impressa a partir das premissas da Ilustração, não concedeu a ele a possibilidade de fugir a formas ilusórias de vida, isto é, não possibilitou novos sentidos senão os que se confundem com as cosmovisões do passado. E, neste ponto, o ideal normativo da modernidade inscrito na convicção que a adoção da racionalidade como princípio fundante para o homem moderno a fim de atingir a promessa emancipatória, não se concretizou de fato.

Não obstante, a teoria weberiana da sociedade engloba tanto o processo de racionalização societal quanto religiosa de mundo. Quer dizer, ao mesmo tempo o postulado weberiano considerará esclarecer tanto os motivos estruturais do espírito moderno, bem como suas relações nas instituições sociais.

Deste modo, marcada pela evidência em que o advento da modernidade confunde-se com o processo de *desencantamento de mundo*, o qual se deu devido à passagem do pensamento religioso-metafísico transferido da cultura grega antiga e, sobretudo, pela tradição judaico-cristã, para uma cultura racionalizada, em que esferas autônomas de saber tais como: a ciência, a arte, o direito, a moral e etc. inscritas enquanto culturas de ação socialmente, se mostram relevantes para a compreensão do pensamento moderno, conforme Aragão (2002). Contudo, se faz significativo aqui perceber que a autonomização desses saberes e valores também provocou mudanças consideráveis nas esferas sociais. De tal modo que, o *desencantamento* e a racionalização se mostram paradoxos, uma vez que suplantado o dogmatismo religioso, ver-se emergir a dominação técnico-instrumental. Além do que,

este processo complexo de racionalização, que vai da desmistificação religiosa ao progresso da ciência e da técnica, passando pelo desenvolvimento do direito positivo, da moral e da arte autônomas, significa para Weber a emancipação de uma racionalidade de meios-fins (*Zweckrationalität*), racionalidade que pondera quais os meios ou as regras técnicas mais apropriadas para realizar um determinado fim. (COUTINHO, 2002, p. 251)

Todavia, como processo de modernização na sociedade derivado da racionalização dos meios produtivos, Weber compreende a urgência que o sistema capitalista tem para a efetivação da organização social do trabalho. Isto é, torna-se vital a incorporação de meios através dos quais a utilização da técnica e dos conhecimentos científicos venha promover o máximo de eficiência nos processos de produção baseados, por conseguinte, na demanda do mercado. O cálculo, por exemplo, é fator imprescindível para dar sequência ao funcionamento da economia visando obter, de modo racional, maior sucesso e exatidão nas ações propostas.

Além disso, o esforço para manter um ideal racionalizado de Estado, dá-se a partir da centralização em torno de um sistema burocrático dominante, fazendo com que as esferas sociais na modernidade atinjam resultados mais significativos, devido à existência de padrões fixos a serem seguidos derivados de um alto grau de racionalidade e especialidade. Ademais, se faz pertinente também a existência de serviços definidos de modo claro dentro de uma hierarquia funcional em que seja valorizada a eficácia nas ações executadas.

Tal se mostra, efetivamente, o ponto decisivo em que Weber sanciona o *desencantamento do mundo* mediante o estabelecimento da atividade racional teleológica nas mais diversas esferas da sociedade ocidental. De outro modo, uma vez instaurada a administração burocrática na empresa e no Estado, se fez necessário o abandono às premissas éticas religiosas do protestantismo em troca da objetivação e do domínio da natureza e dos outros homens. Por essa mudança de paradigma evidenciou-se um progresso nunca antes percebido no que diz respeito à materialização dos bens na comunidade. Porém, o custo a ser pago por esse progresso confere a perda de fraternidade e o abandono do sentido da vida, marcas existentes na autoridade da ética religiosa, bem como a recusa à liberdade, preso em uma ‘jaula de ferro’ do aparato utilitarista da sociedade racional-tecnicista capitalista.

No entanto, para Habermas (2012a), tanto a perda de sentido sob as visões religiosas de mundo, bem como a extinção da liberdade não poderão ser atribuíveis ao processo de ausência da influência da religião na sociedade, ou propriamente à secularização; mas sim à interferência econômica e administrativa no mundo. Sob esse domínio, Pinto acrescenta:

Max Weber observara que a emergência do capitalismo no Ocidente havia exigido, como condição da sua própria possibilidade, o sacrifício da ética religiosa da fraternidade e daí concluiu que essa seria a lógica da evolução, ou seja, que a racionalidade teleológica ou instrumental própria daquele sistema acabaria necessariamente por impor a sua soberania exclusiva em todas as esferas de valor no mundo moderno. A racionalização entendida neste sentido tinha por corolário o exílio compulsivo da religião ao reino do irracional. (1992, p. 215)

Com efeito, a observância na adoção de uma racionalidade cognitivo-instrumental como guia para as ações na sociedade moderna mostrou-se simplesmente aquela responsável por não ter promovido o progresso pretendido no período. Uma vez que proveniente da centralização da razão em torno de ações que visam finalidades específicas na economia e na administração, subsidiadas tanto pelo aparato estatal quanto pela empresa capitalista, acabou por transformar os homens em coisas a serem consumidas dentro da lógica produtiva societal.

Ademais, outro fator determinante para que a sociedade moderna não tenha atingido um grau elevado de autonomia e progresso, como quisera o postulado Iluminista, baseado numa razão conhecedora e dominadora da natureza, deveu-se ao fato da comunidade moderna manteve-se cercada pela burocracia instalada para promover os avanços sociais através do controle de cálculo eficiente, tornando-se, por conseguinte, administrada. Isso tudo incidindo, portanto, no fato de não ter sido possível alcançar o anseio emancipador difundido durante a modernidade. Certo de que “devendo responder apenas a exigência de eficácia, a razão, tornada formal, passou, desde então, a estar ao serviço exclusivo das estratégias de dominação da subjetividade moderna” (PINTO, 1996, p. 417).

De outro modo, o cenário de ação em que estão inseridos os sujeitos na modernidade, diante da análise weberiana discutida nesta seção, mantém vínculo imediato com formas de reprodução social presas ainda a uma estrutura monológica de razão finalística centrada no sujeito. Dado este que, Habermas procurará estabelecer um contraponto contundente no tocante à adoção de uma razão comunicativa que suplante esta lógica centralizadora.

Para tal intento, buscaremos refletir, na próxima seção deste capítulo, a superação do modelo monológico-metafísico da filosofia do sujeito moderna que representa o grande arcabouço teórico da modernidade à luz dos contributos habermasiano presentes, principalmente, em sua obra *Pensamento Pós-metafísico* de 1988.

2.4 Novo olhar sobre a Modernidade: a superação do modelo metafísico

Ao considerar a modernidade como um processo amplo de acontecimentos situados, sobretudo, a partir de transformações tanto de ordem epistemológica, assentadas sob uma filosofia monológica do sujeito conhecedor e dominador do mundo e das coisas, quanto social, a partir de uma nova configuração na organização societal devido à urgência do sistema capitalista em se firmar; teremos também que refletir como essas alterações influíram decisivamente na formação da mentalidade do sujeito moderno baseado nos pressupostos metafísicos e transcendentais.

Depois de o autor frankfurtiano ter explorado os principais motivos do projeto moderno a partir da publicação em 1985 da obra *O Discurso filosófico da Modernidade*, dando prosseguimento às reflexões iniciadas quatro anos antes com a *Teoria da Ação Comunicativa*, e seguindo a necessidade de dar continuidade à análise em torno dos postulados da filosofia da época; em 1988 surge outra publicação de grande impacto no que concerne a sua biografia filosófica, isto é, com o lançamento de *Pensamento Pós-metafísico*:

estudos filosóficos, Habermas pretende situar o que ele próprio entende por pensamento metafísico, além de sustentar embasado na filosofia da linguagem, uma teoria social ampla que sirva de contenção às possíveis retomadas do espírito metafísico na modernidade. Certo de que,

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

Demanda-se que, em vista disso, Habermas (1990: 2012a) em seu postulado comunicativo irá defender a superação de modelos hegemônicos pautados na reprodução dos conhecimentos de teor técnico-instrumental, advindos dos fundamentos metafísico-transcendentais, herança imediata da modernidade. Portanto, o que se vê na teoria habermasiana é uma proposta que viesse superar o modelo da filosofia do sujeito, bem como criar formas que inibam o retorno a esta, como dito acima. Isto é, “Habermas não pretende superar a modernidade através da ação comunicativa; seu objetivo é, sim, superar um certo tipo de modernidade, através da construção de uma modernidade na continuação do projeto das Luzes; pretendendo resgatar a racionalidade [...] vítima de fortes instrumentalizações” (COUTINHO, 2002, p. 257).

Contudo, devemos levar em consideração que a proposta metafísica não tem suas origens na modernidade. Ela parte, na verdade, de um processo amplo de difusão no decorrer dos séculos entre as mais variadas propostas filosóficas e pensadores da tradição ocidental. Habermas, por conseguinte, estabelece uma linha cronológica bem didática para demonstrar o caminho trilhado por esse paradigma:

Deixando de lado a linha aristotélica e simplificando bastante, caracterizo o como “metafísico” o Pensamento de um idealismo filosófico que se origina com Platão, passando por Plotino e o neo-platonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Schelling e Hegel. O materialismo antigo e o ceticismo, bem como o nominalismo da alta Idade Média e o empirismo moderno constituem movimentos anti-metafísicos que permaneceram, porém, no interior do horizonte de possibilidades do pensamento da metafísica. (1990, p. 38 – grifo do autor)

Diante disso, o princípio metafísico possui um plano teórico já consolidado quando chega à Idade Moderna. Todavia, a necessidade perene dos pensadores da modernidade, como

já discutido anteriormente, é transformar esse primado não mais dependente apenas de explicações de caráter dogmático e puramente fatalista como, por exemplo, os filósofos do período medieval; mas, metódico e procedimental, ancorado em uma filosofia subjetiva em que o sujeito epistêmico tudo conhece e domina.

Assim, conforme Habermas (1990) surge atrelado ao conceito de metafísica na modernidade, quatro momentos fundamentais que colaboraram significativamente para o seu desdobramento: o primeiro “aspecto do pensamento metafísico¹⁹” recai sobre a concepção de Pensamento da Identidade. Em linhas gerais, o autor denota como ponto referencial que no pensamento metafísico se faz importante a premissa em que um ser obrigatoriamente deva ser igual a si; no segundo aspecto está o Idealismo. Sobre esse pensamento reside a célebre pretensa platônica em que a ideia, ou propriamente o conceito instalado na razão, dá vida as formas e aos seres no mundo físico, sem, no entanto, necessitar dele para tal; a terceira característica reside no entendimento de uma *Prima philosophia* como filosofia da consciência. Neste aspecto recorre-se ao julgamento baseado no pressuposto que o sujeito cognoscente é responsável por atribuir significado às coisas através da capacidade que tem de elaborar representações acerca delas; e finalmente, o quarto aspecto é O conceito forte de teoria. Nesta situação é defendida a tese que por meio desta, o acesso à verdade se faz de modo extraordinário, desde que se abandone o “enfoque natural mundano” (p. 42).

De outro modo, para instalar o diagnóstico em torno da crise da modernidade, desenvolvida de início pela crítica nietzschiana em torno da razão moderna e por pensadores tidos herdeiros do seu pensamento, entre os quais: Heidegger (1889-1976), Bataille (1897-1962), Foucault (1926-1984), Derrida (1930-2004), Lyotard (1924-1998) e outros, que reivindicam o solapamento da razão, uma vez que ela “é desmascarada como vontade de dominação (*Wille zur Macht*), e objetivada nas estruturas da sociedade” (FREITAG, 2005, p. 176); Habermas (1990: 2000: 2012a : 2012b) procura pôr em questão se os motivos para tal desrazão constituem-se legítimos.

O que vem à tona, sob esse ponto de vista, é a necessidade imposta pelo pensador da razão comunicativa de retomar o arcabouço teórico da modernidade e lhe conferir uma nova configuração, isto é, propor uma revisão crítica de seus fundamentos no intuito de resgatar suas premissas originais que encaminhariam o homem, de fato, à emancipação. Uma vez que imposta a crise da razão, o homem moderno não propõe outro fundamento em seu lugar (MARTINAZZO, 2005). E é justamente nesse momento que Habermas (2000: 2012a) julga,

¹⁹ Terminologia adotada pelo autor para referenciar quatro momentos substanciais que identificam o pensamento metafísico. Cf. HABERMAS, 1990, p. 39.

como já dito anteriormente, que tal programa amparado numa razão emancipadora não se diluiu como propunham os pensadores pós-modernos. Isto é, o esgotamento da razão não se deu. O que existe é a premência da mudança no paradigma orientador da ação. Neste caso, a saída da perspectiva metafísica da filosofia da consciência para a pós-metafísica comunicativa, embasada na filosofia da linguagem.

A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da linguagem constitui um corte de igual profundidade. A partir do momento, os sinais linguísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados linguísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. O trabalho reconstrutivo dos linguistas entra no lugar de uma introspecção de difícil controle. (1990, p. 15)

Grosso modo, a constatação da necessidade dessa mudança de paradigma proposto pela teoria habermasiana, encaminha a compreensão da essencialidade existente entre o uso da comunicação enquanto meio de reconhecimento da relação entre o eu, o outro e o mundo, desta vez sob a orientação linguística. Diferentemente da proposta metafísica moderna, em que o outro e o mundo são validados a partir do momento em que o sujeito transcendental detentor das possibilidades de conhecimento é capaz de representá-lo.

O empreendimento moderno apoiado, por conseguinte, no ideal metódico-racional subjetivo enquanto parâmetro decisivo para a verdade não constitui, efetivamente, uma via de compreensão plena da realidade, conforme o postulado habermasiano. Quer dizer, as categorias fundantes do projeto moderno tais como: o cálculo, o controle metódico, a eficiência etc. frutos de uma razão centralizadora e solitária, além de se mostrarem limitantes, não representam o caminho mais seguro de representar a natureza das coisas. Uma vez que esses âmbitos negam a constituição de uma base legitimadora de relações que priorizem associações de entendimento mútuo, mas, explicitam formas de controle.

Não obstante, as marcas da cultura e ciência moderna, estampada neste ideal de uma filosofia logocentrista, mostrou-se no decorrer dos séculos, além de totalizadora no que diz respeito ao conhecimento, não mais viável aos tempos contemporâneos sob o prisma habermasiano. Este é outro ponto que fundamenta a necessidade de superação do modelo moderno situado no bojo da doutrina metafísica pela premissa pós-metafísica da razão comunicativa. Tal que, “a guinada linguística colocou o filosofar sobre uma base metódica mais segura e o libertou das aporias da consciência” (HABERMAS, 1990, p.16). E, mais:

“Uma filosofia que não se esvai na autorreflexão das ciências, que liberta seu olhar da fixação no sistema das ciências, que reverte essa perspectiva, detendo-se nas veredas do mundo da vida, é uma filosofia que se liberta do logocentrismo” (idem, p.60).

Neste ponto, a crítica pós-metafísica habermasiana que recai sob a perspectiva da filosofia do sujeito, reside na concepção clara que esta se mantém enquanto postura e mentalidade fixa diante da heterogeneidade de se encarar outras formas de conhecimento que o mundo possibilite. Em outras palavras, o fechamento existente na mentalidade metafísica produz um distanciamento considerável de outros modos de compreensão da realidade e, neste quesito, a premissa comunicativa se lança enquanto viés alternativo para a superação da postura monológica, para Habermas (1990). Dado que, “o sujeito que conhece [...] ao abandonar seu abrigo metafísico e transcendental perde o sentido de entidade consciente e fundamentadora do saber” (MARTINAZZO, 2005, p. 130).

Essa descentralização do sujeito cognoscente, anteriormente fechado no seu domínio metafísico, provoca uma abertura significativa no que compete sua relação com outro sujeito e com o mundo. Isto é, a partir do momento em que o sujeito epistêmico percebe a alternativa de se revelar portador da linguagem enquanto médio interativo e ver o outro da mesma maneira, terá reconhecido, por sua vez, uma constelação nova de entes, ou seja, a diversidade de outros atores sociais que poderão manter consigo uma relação dinâmica e recíproca, em outras palavras, intersubjetiva. Uma vez que

na concepção metafísica as verdades e as vivências são representadas e validadas subjetivamente, por um movimento puro da razão, o que torna as verdades atemporais, gerais e a-históricas; já no paradigma da razão comunicativa as verdades são validadas pelo exercício da argumentação, intersubjetivamente estabelecidas nos contextos cotidianos do agir e da comunicação. Os sujeitos, dotados de competência de falar, agir e de julgar, exercitam esta competência, apresentando argumentos que serão considerados na validação das verdades. Dessa forma, as ações são orientadas pela intercompreensão e pelo entendimento. (MARTINAZZO, 2005, p.168-69)

Mais do que situar a filosofia pós-metafísica em torno de uma premissa filosófica baseada na linguagem livre de coação, a existente necessidade de vinculá-la ao paradigma intersubjetivo é prova efetiva que traz à tona as marcas do processo reconstrutivo habermasiano, tendo observado a viabilidade de consecução do projeto normativo da modernidade. Do mesmo modo que “no espectro de validez da prática cotidiana de entendimento aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões” (HABERMAS, 1990, p. 60).

Diante disso, ao situar a possibilidade de retomada do projeto da modernidade inacabada, agora inscrita sob o paradigma linguístico, Habermas (2012a) sustenta a concepção de que, através das pretensões de validades livremente expostas em um diálogo livre de coação, o conteúdo dirigido pelos atores envolvidos será de melhor valia. Uma vez que pelo exercício não mais solitário e instrumentalizado do pensar, as proposições e argumentações inseridas nas possibilidades de conhecimento, serão recebidas, debatidas e analisadas tantas vezes forem necessárias para se garantir que o melhor argumento foi aquele desenvolvido a partir da capacidade racional e autônoma, fruto do ideário original do projeto moderno.

Neste sentido, a adoção do pressuposto pós-metafísico insere-se na nova constelação de possibilidades que Habermas (2012a) irá lançar de acordo com o abandono da relação sujeito-objeto diante da relação sujeito-sujeito. Quer dizer, ao superar a centralidade da filosofia metafísica em consonância ao paradigma intersubjetivo, o autor alemão acredita que será possível ter alcançado princípios originais perdidos no projeto moderno, certo de que as premissas humanistas e autônomas defendidas no período serão garantidas.

Por essa perspectiva, a teoria do entendimento de Habermas representa um grande giro antropológico na razão moderna e, nesta lógica, simboliza o tronco central do desenvolvimento de sua grande teoria social baseada na racionalidade comunicativa. Neste âmbito, a seção seguinte trará algumas reflexões em torno dos constituintes fundamentais da razão comunicativa habermasiana.

2.5 Racionalidade comunicativa: a razão como entendimento (*Verständigung*)

Os encaminhamentos dados até aqui acerca da premissa defendida no presente trabalho que situa as categorias *modernidade* e *racionalidade* como determinantes para o projeto filosófico habermasiano, tiveram como intenção primordial trilhar um percurso em que o ponto de chegada resida na adoção do paradigma comunicativo enquanto condição da retomada do projeto inacabado da modernidade. Aliás, esse modelo de matriz dialógica representa não apenas a admissão do postulado linguístico como médium para o estabelecimento de relações entre sujeitos com capacidade de fala e ação (HABERMAS, 2012a), mas, também, como possibilidade de reconhecimento de identidades individuais através do discurso argumentativo.

Certo de que a Modernidade enquanto promotora de uma reviravolta antropológica no modo de compreensão de mundo ao abandonar o primado metafísico-teológico, adotando as premissas de uma filosofia centrada no sujeito transcendental, não ultrapassou

uma singela utopia no tocante à promessa de emancipação do homem através da razão conhecedora do mundo. Isso se deu, como já discutido anteriormente, pela implementação de uma racionalidade instrumentalizadora das relações na sociedade da época, buscando, sobretudo, modos eficazes de manipulação da realidade do mundo e das coisas.

Por essa perspectiva, os ideais alçados no Iluminismo pregando o progresso humano demandado da revolução da razão e da ciência, transformou-se em outra forma mitológica de representação da realidade (LIMA, 2003). Desta vez sobreposta a um conjunto de crenças situadas no ideal de bem-estar, na autonomia do sujeito e na noção cidadania. Uma vez que “o que antes era delegado aos céus se converte em tarefa da razão humana” (idem, p. 87).

Ainda sobre esse ponto, a constante modernização da sociedade baseada no arcabouço do domínio racional do homem sobre os meios sociais e de produção da empresa capitalista, fez emergir por parte de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1985) no início do século XX, uma crítica contundente no tocante à influência desses processos de racionalização na sociedade, na cultura, na arte, etc. e, sobretudo, no processo adiantado de transformação da sociedade em um Estado administrado burocraticamente pelos aparelhos econômicos e políticos.

Com relação a esses notáveis filósofos da Escola de Frankfurt, não há como deixar de mencionar que a referida crítica suscitada acima, em torno do processo acelerado de racionalização científica societal, fez transparecer a concepção que o que houve foi uma perda de sentido da razão, ou propriamente, um “eclipsamento da razão” (MARTINAZZO, 2005, p. 158). Da mesma maneira, esse diagnóstico trouxe à tona um problema o qual não houve qualquer resolução imediata por parte desses filósofos: ao apontar as disfunções ocorridas na sociedade recém-chegada ao século XX, os pensadores da *dialética do esclarecimento* esqueceram-se de propor uma solução para contornar tal cenário, isto é, permaneceram fixos à crítica a esta racionalidade, não encontraram outro meio para superar esta condição.

Ademais, a investigação proposta pelos autores em torno da temática, sobretudo, Max Horkheimer, na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* de 1937, evidenciou duas propostas antagônicas que representam, por sua vez, motivações específicas socialmente. Por Teoria Tradicional depreende-se a ordenação teórica que orienta os postulados da filosofia moderna, baseada no racionalismo cartesiano responsável por validar o discurso da subjetividade e da ciência com sua ideologia dominadora. A Teoria Crítica, por sua vez, seria sua contraposição, baseada nas premissas dialéticas marxistas, cuja reflexão se dá a partir das próprias condições e contradições materiais da realidade concreta e responsável por denunciar estas. Não obstante, não avançaram mais do que isso, como assegura Martinazzo:

Alguns dos principais representantes da Escola de Frankfurt, sobretudo, Adorno e Horkheimer, limitaram-se a analisar e a criticar o aspecto instrumental e reducionista da razão, a chamada razão calculadora, analisadora e técnico-instrumental. Para além da crítica, entretanto, não vislumbraram nenhuma possibilidade concreta de saída da racionalidade científica dominante na chamada modernidade eurocidental. (2003, p.175)

Diante dessa limitação dos filósofos da primeira geração frankfurtiana, a crítica habermasiana se instala procurando estabelecer um redimensionação dessa razão totalizadora e tecnicista que impera entre o período moderno e início do século XX buscando, sobretudo, restaurar o ideário filosófico moderno sustentado pela primazia de uma razão promotora da autonomia. Isto é, Habermas (2012a) propõe uma forma de racionalidade que exceda o interesse instrumental pelo interesse emancipatório.

Nessa dinâmica emerge, portanto, a prevalência de uma filosofia centrada no modelo de racionalidade que valorize a busca por entendimento intersubjetivo de atores sociais em interação. De acordo com isso, o lugar que a razão comunicativa assumirá de destaque no mundo social terá efeitos nunca antes previstos, uma vez que o programa habermasiano propõe o rompimento imediato com formas de conhecimento provenientes da orientação técnico-instrumental oriundas da filosofia do sujeito, certo de que estas promovem situações que suas formas reprodutivas são antinomias a sua tese comunicativa.

Considerando que a razão proposta por Habermas (2012a) está situada no domínio pragmático da filosofia, o desmanche centralizador e totalizador do modelo metafísico da filosofia do sujeito tornou-se indubitável. Com efeito, essa guinada pragmática²⁰ possibilita a inserção de um horizonte novo de implicações e significações provenientes da capacidade de ação no mundo pelos sujeitos. Não obstante, o que satisfaz o modelo da racionalidade comunicativa, por conseguinte, é a total participação no mundo que os atores sociais possam ter. Do mesmo modo, “o mundo só conquista objetividade ao tornar-se *válido* enquanto mundo único *para uma comunidade de sujeitos* capazes de agir e utilizar a linguagem” (idem, p. 40 – grifos do autor).

Coutinho acrescenta:

Habermas, para sair da “filosofia do sujeito” que se encontra esgotada [...] apresenta como proposta, isto é, como *outra* saída, a razão comunicacional, isto é, o modelo da ação orientada para a compreensão [...]. Neste paradigma, é a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam os seus planos de ação através do acordo entre si sobre qualquer

²⁰ Para melhor compreensão Cf. Capítulo 2, seção 2.1.

coisa no mundo. Esta atitude de participantes numa interação, linguisticamente mediada, permite uma *outra* relação do sujeito consigo próprio, diferente da atitude simplesmente objetivante que um observador assume em relação a entidades do mundo exterior. (2002, p. 274 – grifos do autor)

É claro que a evidência em torno da racionalização de base comunicativa situa-se naquilo que é o pressuposto fundamental para os sujeitos diante da ótica habermasiana, isto é, o entendimento (*Verständigung*). Indivíduos capazes de manterem entre si relações que visem um ponto comum estabelecido a partir do melhor argumento apresentado, questionado e aceito como válido pelos demais na comunidade, reflete a convicção que a disputa linguística racionalmente mediada alcançou seu propósito. Isto é, fora exercida na ocasião uma racionalidade comunicativa entre todos os participantes, de modo que seus comportamentos foram orientados por esta resultando no consenso mútuo entre todos. Uma vez que, “o conceito de entendimento remete a um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis” (HABERMAS, 2012a, p. 147).

Justamente nesse aspecto é que a filosofia comunicativa de Habermas diferencia-se daquela outrora praticada pela tradição moderna. Ora, a abertura dada para todos os envolvidos no diálogo em que suas críticas possam encaminhar ao melhor argumento exposto e defendido, sendo este considerado uma premissa admissível, é consequência clara de um processo de racionalização dialógica que contempla todos os indivíduos que se propuseram ao debate e, não produto de uma razão isolada do mundo que a tudo controla e impõe sua vontade. De certo, a autoridade que a razão comunicativa motivada ao entendimento conserva, julga Habermas (2012a), deve preponderar sobre formas que desconsiderem um contexto amplo de sentidos inscritos para os sujeitos no mundo.

Desse modo, a expansão das possibilidades de conhecimento em que as relações interpessoais possam se estabelecer socialmente válidas, dentro do contexto comunicacional, abre também novos cenários para a atuação dos atores sociais. Quer dizer, pela compreensão simbólica comunicativa do mundo, são desencadeadas novas estruturas reprodutivas no que diz respeito aos modos que o sujeito lida consigo, com os demais e com o mundo propriamente dito enquanto espaço culturalmente estabelecido. Em outras palavras,

Habermas estabelece um entrelaçamento entre a compreensão de mundo, os conceitos de ação e os processos de reprodução desencadeados pela busca do conhecimento. A ação comunicativa abrange, a um só tempo, a interpretação do saber cultural, os processos de interação social e de socialização e a constituição da própria identidade. (LIMA, 2003, p. 85)

De maneira mais ampla, o propósito habermasiano em que uma racionalidade comunicativa enquanto orientadora da ação se dá através de uma mediação intersubjetiva, surge como alternativa para a superação do paradigma da filosofia do sujeito. Posto que, para Habermas (2000: 2012a) o projeto normativo da modernidade continua posto e inacabado. De tal modo, a racionalidade comprometida com o consenso é de tal ordem que, através de seus postulados fundamentais, seja capaz de promover o ideário inicial iluminista, isto é, possibilitar condições efetivas para a consolidação emancipatória do sujeito. Pois, se faz necessário, de acordo com a disposição habermasiana, a admissão do princípio intersubjetivo como acesso seguro de construção unificadora das relações sociais entre indivíduos capazes de emitirem proposições argumentativas que poderão ser julgadas e criticadas igualmente as dos demais envolvidos no diálogo.

Muito longe de esgotar os motivos que remontam as categorias modernidade e racionalidade e, tendo direcionado neste primeiro capítulo a estas duas bases conceituais para o projeto comunicativo de Habermas, considerando-as como partes essenciais para o desenvolvimento de sua proposta teórica; a seguir, adentraremos especificamente nos aspectos centrais que dão substância à sua Teoria da Ação comunicativa. Uma vez que o transcurso trilhado neste trabalho considera imprescindível o recorte em torno dos princípios fundadores do programa conceitual do autor para melhor apreciação e sustentação do que aqui propomos, que é aproximar a razão comunicativa habermasiana de um ensino de filosofia enquanto construção emancipadora da ação educativa.

3. A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS: O RESGATE DO MUNDO DA VIDA

No ano de 1981, Habermas publica em dois volumes sua principal obra, Teoria da Ação Comunicativa (*Theorie des kommunikativen Handelns*). Neste estudo, o autor traz à tona a proposta de um novo paradigma para a sociedade fundado em torno de uma racionalidade comunicativa. Em outras palavras, na capacidade de indivíduos interagirem intersubjetivamente entre si de maneira racional em busca de entendimentos mútuos, tendo no uso da linguagem, a partir de debates livres de coação e pretensões de validade²¹ em seus discursos, o caminho para tal. Assim sendo, obedecendo exclusivamente o uso do diálogo argumentativo na mediação entre relações com outros atores sociais.

Indo além, a Teoria da Ação Comunicativa representa, para o autor, uma nova maneira de caracterizar a realidade a partir da validação e reconhecimento das múltiplas vozes na sociedade. Isso equivale dizer que, na teoria comunicativa habermasiana, serão adotadas formas positivas de certificação de identidades subjetivas segundo as premissas de ordem intersubjetivamente estabelecidas no mundo da vida, bem como inscritas nas personalidades dos próprios indivíduos²². Tal que, “os sujeitos que agem comunicativamente estão situados em um mundo da vida o qual, de um lado, viabiliza as ações comunicativas por eles; e, de outro lado, mantém-se pelo próprio processo de entendimento” (VASCONCELOS, 2017, p. 38).

Diante disso, o longo estudo desenvolvido pelo autor nesses dois volumes que acompanham o projeto de uma nova ‘teoria social’, se fez diante de uma imensa fonte bibliográfica transdisciplinar que possibilitou além de uma leitura crítica, a sustentação e o desenvolvimento do seu empreendimento. Na verdade, todo o esforço dedicado pelo filósofo alemão em refletir a sociedade do capitalismo tardio e suas formas reprodutivas que se embasam nas premissas da epistemologia moderna, sobretudo, na relação sujeito-objeto, o fez recorrer a um recorte teórico amplo, partindo de filósofos e sociólogos, psicólogos a linguistas, etc. no intuito de melhor diagnosticar a situação e as patologias do tempo presente.

Do mesmo modo, além da variedade de autores e teorias utilizadas, bem como da adoção do método reconstrutivo plasmando-se ao interesse em estabelecer, no cenário da segunda metade do século XX, um programa teórico completo que auxiliasse na superação de

²¹ Cf. a seção 2.2 deste capítulo, intitulada: “Os atos de fala e as pretensões de validade enquanto norteadores da ação”.

²² Sobre esta discussão Cf. a seção 2.4. deste mesmo capítulo, intitulada: “O mundo da vida e o sistema: a relação entre a reabilitação da pessoa, da sociedade e da cultura versus a influência do dinheiro e do poder”.

formas dominadoras da ação, o autor optou por ao invés da reflexão filosófica, recorrer à análise sociológica da sociedade para levar adiante o debate sobre a racionalidade comunicativa. Freitag (2005, p. 37) é enfática ao dizer que, “é, pois, no contexto da reflexão sociológica que o autor procurará desenvolver um conceito de ‘racionalidade comunicativa’ em oposição à racionalidade instrumental.” E, prossegue mais adiante, “a racionalidade comunicativa somente pode se efetivar num dado contexto social, manifestando-se, na prática quotidiana, sob a forma da ‘ação comunicativa’”.

Também, é no contexto da filosofia da linguagem que a teoria comunicativa habermasiana terá destaque acentuado. A compreensão dos atos de fala, bem como a situação que remete a inter-relação entre os sujeitos de acordo com seus proferimentos encarados como pretensões de validade, serão colocados diante de uma análise minuciosa por parte de Habermas (2012a). Sobretudo, no tocante ao processo de certificação de ações comunicativamente mediadas pela linguagem, isto é, aquelas que visam efetivamente o consenso entre os atores envolvidos. Quer dizer, para serem consideradas situações em que a ação sucedeu-se orientada comunicativamente, será esta, por sua vez, disposta a uma estruturação de modo que o que fora enunciado por um falante seja compreendido, aceito como verdadeiro, além de possível de ser criticado pelo ouvinte. Nesta situação, a ação comunicativa foi instalada no diálogo de modo pontual.

Por esta perspectiva, no prefácio da obra, Habermas (2012a) deixa explícito o caminho a ser cumprido como seu objetivo, uma vez que toda a sistematização elaborada visa atender, de modo manifesto, o intento de colocar o modelo da ação comunicativa enquanto alternativa teórica para fugir aos “paradoxos da modernidade” (idem. p. 11). Não obstante, o percurso alçado na obra se configura da seguinte maneira de acordo com o pensador frankfurtiano:

[...] na primeira consideração intermediária [...] desenvolvo o conceito fundamental de agir comunicativo, abrindo caminho para três complexos temáticos ligados entre si: trata-se primeiro de um contexto de racionalidade comunicativa desenvolvido com boa dose de ceticismo, mas mesmo assim resistente às limitações cognitivo-instrumentais impostas pela razão; em seguida, trata-se de um conceito de sociedade em dois níveis, que vincula, de maneira não apenas retórica, os paradigmas “mundo da vida” e “sistema”; por fim, trata-se de uma teoria da modernidade que, para esclarecer o tipo das patologias sociais presentes hoje de maneira sempre visível, adota a ideia de que os campos da vida estruturados por via comunicativa estão submissos a imperativos de sistemas acionais autonomizados e formalmente organizados. (Ibidem, p. 10-11 – grifos do autor)

Dito de modo mais suscinto, primeiramente se faz necessário empreender um conceito de razão comunicativa em que o tipo de ação disposta nesta não seja remetida à postura instrumental da razão; em seguida apresentar o conceito de sociedade delineada em dois níveis, a saber, “mundo da vida” e “sistema”; e o terceiro momento como sendo resultado da formulação de uma grande teoria da modernidade em que serão dispostas de maneira crítica as patologias na sociedade provenientes de interferências a-comunicativas, neste ponto fazendo menção aos subsistemas econômico e político enquanto esferas colonizadoras do mundo da vida.

Isto posto, adotaremos uma análise que evidenciará partes significativas da teoria habermasiana contida nos dois tomos do livro, levando em consideração a articulação que compreenda o espírito proposto ao que o autor entende por ação comunicativa e sua validade enquanto nova teoria social e que atenda as necessidades do tempo presente. É de nosso interesse, por conseguinte, percorrer as dimensões que liguem desde o evento que ficou conhecido como “a virada linguística” e que muito subsidiou a guinada habermasiana agora assentada na filosofia da linguagem, bem como toda a constelação argumentativa construída em torno desse pressuposto que irá efetivar o postulado comunicativo inscrito na condição de ser uma filosofia que viesse suplantando a centralidade da razão monológica e instrumental.

De outro modo, também faz parte do curso do capítulo que se segue, refletir as formas de ressignificações que poderão ser atribuídas como provenientes do primado habermasiano. Quer dizer, ao considerar que os atos de fala de um indivíduo representarão contornos orientadores da ação deste, teremos que considerar, por sua vez, a hipótese que os vários sujeitos envolvidos em um diálogo argumentativo terão de ter suas vozes validadas a partir do momento em que expressem seus pensamentos. Nisso, erguer-se-á não mais a postura centrada em um sujeito solitário, mas sim outra de caráter dialógico-linguístico entre sujeitos, constatando a transformação e confirmação paradigmática que a razão habermasiana prever, ou seja, que “a ação comunicativa só tem lugar quando se estabelece uma relação sujeito-sujeito.” (ANDREWS, 2011, p.48).

A seguir, portanto, será de fundamental importância situar o momento em que a filosofia da linguagem assume, em Habermas (2012a), a centralidade para o desenvolvimento enquanto peça chave do seu empreendimento comunicativo. Teceremos um recorte em cima dos principais motivos e autores da filosofia da linguagem considerando ser fundamental esse excursão, uma vez que se torna vital a compreensão do arcabouço linguístico adotado pelo pensador frankfurtiano para a fundamentação basilar do seu programa comunicativo.

3.1 A virada linguístico-pragmática: a linguagem como fundamento da razão comunicativa

Em sentido amplo, denomina-se ‘virada linguística’ ou ‘giro linguístico’ (*linguistic turn*), o estabelecimento, a partir do século XX, do paradigma da linguagem enquanto problema filosófico que viesse servir de reação aos postulados metafísicos e transcendentais que se mantinham enquanto centralidade no pensamento filosófico. Há de se notar que as premissas partilhadas por esse movimento residem na forma de análise da linguagem através de seus significados, expressos seja da ordem analítica, voltada ao exame ideal da linguagem; ou, de natureza pragmática, em que serão evidenciados no uso ordinário e cotidiano desta mesma língua. Certo de que “linguagem e realidade estão mutuamente imbricados, de tal modo que toda a experiência humana é linguisticamente impregnada” (OLIVEIRA, 2012, p. 89). E, nesse aspecto, o novo paradigma se apresenta de modo vantajoso para a filosofia na contemporaneidade, sob o ponto de vista da teoria habermasiana (1990; 2012a-b).

Por esse panorama, a ‘virada linguística’ representa uma nova maneira de centrar a reflexão sobre o significado linguístico daquilo que constitui o mundo e as coisas. Uma vez que a relação envolvendo mundo e linguagem se estabelece de maneira indissociável pelas premissas da filosofia da linguagem. Em outras palavras, a linguagem diz o mundo, mas não se faz enquanto um objeto dele unicamente, visto que ela assume o primado da nossa ligação com a realidade e não apenas uma possibilidade de sua representação. Bem diferente, portanto, da premissa da filosofia do sujeito. Isto é, não satisfaz a pretensão da filosofia da linguagem recorrer ao subjetivismo típico do paradigma da consciência, cujo papel do sujeito cognoscente dita a representatividade do mundo através de processos de mentalização. É satisfatório, portanto, para a corrente da filosofia da linguagem, poder repensar os grandes temas da filosofia situando-os em contextos de caráter linguísticos que forjam suas existências através do exame da própria linguagem em que eles foram concebidos. Nesse sentido, dando validade efetiva ao contexto como um todo e não de modo unilateral, como no paradigma anterior.

A respeito dessa crítica à filosofia da consciência, Muhl reforça que:

A filosofia da linguagem realiza sérias críticas a essa concepção de racionalidade, questionando a visão introspectiva e intuitiva do conhecimento e buscando mostrar a insuficiência do paradigma da consciência como recurso suficiente para o entendimento do processo de conhecimento, [...] A filosofia da linguagem parte do pressuposto de que é possível certificar-se da realidade externa e interna através da análise das

representações e dos pensamentos, seguindo as formações gramaticais por meio das quais eles são expressos. (2003, p. 161 - 162)

Assim, é de grande importância para a compreensão do pensamento habermasiano, situado em torno da Teoria da Ação Comunicativa, entender os motivos pelos quais levaram o autor a propor o paradigma linguístico como sendo o responsável por guiar seu ambicioso projeto de teoria social. De tal modo que, valendo-se da premissa em que há a necessidade de superar o modelo metafísico centrado no sujeito cognoscente por outro que prestigie e valide a relação recíproca entre os atores sociais, se faz preeminente, por sua vez, a atenção dada pelo filósofo/sociólogo frankfurtiano de manter vivo o conteúdo normativo da modernidade que previa o ideal emancipatório do indivíduo.

Nesse aspecto, ao considerar o esgotamento do velho paradigma da consciência, mostrou-se viável, para Habermas (2012a), a adoção da orientação racional comunicativa enquanto maneira de avançar neste propósito, isto é, de se trazer o princípio da intersubjetividade para o mundo da vida através de uma práxis comunicativa firmada no uso expresso da linguagem enquanto médium. Uma vez que “a linguagem humana é sempre relação ao mundo e relação aos outros sujeitos” (OLIVEIRA, 2012, p. 88).

Ao adotar, por conseguinte, este novo paradigma alicerçado sob as recentes teorias da linguagem, predispostas em atitudes de caráter performativas, como veremos adiante; Habermas (2012a-b) estendeu a possibilidade de percepção de novas formas de vida mediadas linguisticamente. Em outros termos, a razão comunicativamente estabelecida dentro do viés linguístico promoverá também uma virada pragmática na práxis cotidiana dos sujeitos aptos de ação e fala. Certo de que a representação desse pragmatismo comunicativo conduz ao entendimento intersubjetivo envolvendo todos os participantes do debate público e trará a possibilidade de afirmação dessas identidades e não apenas como um somatório de sujeitos monológicos (VASCONCELOS, 2017).

Contudo, cabe ressaltar que a teoria habermasiana reflete uma preocupação, a saber, que o reducionismo dirigido ao modelo linguístico poderá representar outra forma de retorno aos mesmos preceitos da razão centrada no sujeito. Quer dizer, “para Habermas não se trata simplesmente de substituir a consciência pela linguagem como tema central da filosofia. Uma parte da reflexão teórica contemporânea transferiu para a linguagem as características do sujeito transcendental, fazendo da linguagem um macrossujeito” (VASCONCELOS, 2017, p. 33). Deste modo, seguir em uma linha com contornos bem delimitados no tocante a forma em que se dará o postulado comunicativo através do paradigma intersubjetivo, far-se-á o propósito central da premissa habermasiana.

Não obstante,

após a virada paradigmática, [...], a verdade de um enunciado pode ser demonstrada também com base em razões que podem ser reconhecidas por uma comunidade de participantes da comunicação. O papel que no antigo paradigma era atribuído à consciência passa, no novo paradigma, a uma comunicação mediada por argumentos “entre aqueles que, para se entenderem conjuntamente sobre algo existente no mundo, exigem uns dos outros explicações. O lugar da subjetividade assume uma práxis de um entendimento intersubjetivo (TeC 17 [TuK 17])²³”. (PINZANI, 2009, p. 82)

Apoiado nisso, Habermas (2012a) encontrará inicialmente na semântica os contributos básicos da filosofia da linguagem que o encaminhará de modo previsto ao desenvolvimento do seu programa comunicativo. Visto que, tendo percorrido o itinerário acerca do significado das expressões linguísticas exteriorizadas por falantes, pôde o autor trilhar uma articulação capaz de dar suporte básico ao seu projeto. Tal que, “a reviravolta linguística iniciada por Frege (1848-1925) e completada por Wittgenstein (1889-1951) teve seu cerne, para Habermas, basicamente na substituição de uma ‘análise mentalista’ das sensações, representações e juízos por uma ‘análise semântica’ das expressões linguísticas” (OLIVEIRA, 2012, p. 88 – grifos do autor).

Entretanto, o recurso semanticista não se mostrou suficiente para dar condições à efetivação da mudança de paradigma pretendido pelo filósofo frankfurtiano, uma vez que o mero exame formal da linguagem não lhe atribui condições satisfatórias para tal. Visto que, para Habermas, a linguagem não deve ser restringida a um quadro apenas representativo. Sobre esse ponto, o autor é elucidador ao afirmar que:

é verdade que a guinada linguística aconteceu inicialmente no interior dos limites do semanticismo, onde se pagou o preço de abstrações que tornaram impossível explorar plenamente o potencial de solução do novo paradigma. A análise semântica permanece essencialmente uma análise das formas da proposição, principalmente das formas de proposições assertóricas; ela prescinde da situação de fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes, numa palavra: prescinde da pragmática da linguagem, a qual iria deixar a semântica formal entregue a um outro tipo de abordagem, a saber, à consideração empírica. (HABERMAS, 1990, p. 55)

²³ O trecho grifado, bem como a referência preliminarmente inserida em desacordo com as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas – ABNT- corresponde à citação extraída da obra *Textos e Contextos* de Jürgen Habermas, apropriada pelo comentador Alessandro Pinzani em seu livro aqui referenciado ao final desta citação geral.

Por outro lado, a pragmática formal será o plano de fundo efetivo que sustentará e dará certificação metodológica a sua teoria do agir comunicativo. Uma vez que esse modelo epistemológico traz consigo a possibilidade de ação efetiva no mundo, através da ocasião em que sujeitos capazes de emitir sentenças tidas como válidas, poderão se entender comunicativamente baseados em acordos racionalmente motivados em um debate aberto. Por esse viés, implica a urgência por parte do autor frankfurtiano em situar a pragmática como sendo a responsável dentro do campo linguístico em estabelecer a perspectiva comunicativa enquanto lugar para que outras dimensões sejam compreendidas através da linguagem. Ou melhor, “a pragmática linguística serviu à formulação de uma teoria do agir comunicativo e da racionalidade. Ela constituiu o fundamento de uma teoria crítica da sociedade e abriu caminho para uma concepção da moral, do direito e da democracia ancorada na teoria do discurso” (HABERMAS, 2004, p. 08).

Ora, a adoção por parte de Habermas dos postulados da pragmática da linguagem se deveu, especialmente, ao acolhimento das teorias significativas de autores como, o segundo Wittgenstein (1889-1951), John L. Austin (1911-1960), John Searle (1932-), Noam Chomsky (1928-) e Karl-Otto Apel (1922-2017), entre outros. Diante deste novo cenário imposto pela investigação da linguagem enquanto forma de ação prática, através da sua capacidade de se situar na realidade muito além de representações de significados, mas, efetivamente, em torno de sua práxis interativa na forma de ação social, o pensador alemão encontrou o ponto ideal para firmar sua proposta de uma razão comunicativa. De tal modo que a reconstrução feita pela teoria habermasiana viu na virada pragmática da linguagem um ponto de sustentação mais concreto do que na teoria semântica das significações linguísticas. Uma vez que “a pragmática supera a visão tradicional do conhecimento de fundamentação ontológica e subjetivista” (MUHL, 2003, p. 168). Além disso, no que toca à linguagem,

não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como fazem os semanticistas, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, na concretude dos atos de fala. Em outros termos, é preciso levar em conta as relações que se estabelecem entre sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente [...] (idem, p. 162)

A pragmática apoiada, por conseguinte, na perspectiva que vincula o *status* de uma forma de conhecimento obtida através de situações comunicacionais e interativas representa, também, uma ruptura com os modos tradicionais de conceber o conhecimento, como dito acima. Isto é, ao romper com os modelos habituais de configuração da linguagem, seja enquanto um instrumento comunicativo ou simplesmente como a representação do

pensamento, admite para si o papel de constituidora do conhecimento através do recurso intersubjetivo. Em outras palavras, adquire, neste momento, a validade a qual Habermas encontra para consolidar sua teoria da ação comunicativa, firmada em torno de um viés interacional.

Essa ruptura promovida pela reviravolta pragmática possibilitou ainda uma nova percepção na maneira de conduzir os questionamentos em torno do conhecimento humano. Tal é que, substituída a centralidade acerca da natureza, causa e condições do conhecimento pelo sujeito, lança-se a suposição sobre o sentido e possibilidades de sentenças intersubjetivamente válidas referente à realidade (MUHL, 2003). Neste ponto, o valor atribuído à necessidade de evidenciar o uso linguístico configura sua validade diante dos sentidos compartilhados com outros indivíduos através do conhecimento estabelecido na ação linguística instituída reciprocamente no mundo. Ou seja, “a linguagem torna-se o espaço da expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade” (idem, p. 171).

O resultado disso recai, portanto, na premissa máxima colocada diante da tese em que a linguagem é tipicamente uma ação humana. De modo que, esta constatação revela muito além da noção de uma singela atividade filosoficamente reflexiva no mundo; mas sim, a possibilidade de se assumir enquanto uma função propriamente comunicativa, no que toca o papel de sujeitos com capacidade de atuar diante de outros indivíduos com a mesma competência de ação e mesmo contexto. Em outras palavras, “faz-se necessário compreender a linguagem antes de tudo como uma atividade humana, de tal maneira que a teoria da linguagem é um momento de uma teoria da ação humana” (OLIVEIRA, 2012, p. 99).

Justamente neste ponto é que se torna evidente, para Habermas (1990: 2012a), o papel de protagonismo que a linguagem assume para o estabelecimento da sua razão comunicativa. Quer dizer, todo o aporte dado pelo paradigma da linguagem no tocante a maneira de compreensão do mundo, envolto em uma perspectiva de caráter de fala e ação interativa, firmou, no entender do filósofo alemão, a primazia que envolve um ideal de racionalidade fundada no ditame comunicativo. Além disso, a reviravolta linguístico-pragmática apresentou-se enquanto o momento propício para dar desenvolvimento ao projeto de uma teoria social que Habermas almejava colocar enquanto resposta aos postulados da filosofia mentalista do sujeito, fechada em si e sem possibilidade de validar formas de conhecimentos que não fossem provenientes da cognição elaborada segundo uma razão internalizadora.

Ademais, apoiado neste breve recorte acerca das condições dadas pela filosofia da linguagem, sobretudo, a partir o *giro linguístico* promovido no início do século XX, através do qual nosso autor fundamentou sua teoria da ação comunicativa, pretendemos, na seção a

seguir, discutir outro ponto basilar na construção da obra habermasiana, isto é, os atos de fala e as pretensões de validade enquanto modos orientadores da ação.

3.2 Os atos de fala e as pretensões de validade enquanto orientadores da ação

Como discutido na seção anterior deste capítulo, fixada através do debate que permeia a *reviravolta linguística* adotada por Habermas enquanto forma de sustentação de sua teoria comunicativa, é por meio da compreensão do funcionamento dos atos de fala que vai se efetivar, conseqüentemente, o modelo de razão comunicativa defendida pelo autor. Quer dizer, mediante o desenvolvimento claro que cerca os tipos de ações linguísticas, o pensador frankfurtiano irá trilhar o caminho mais propício para amparar sua concepção de processos interativos entre sujeitos racionais mediados linguisticamente no mundo da vida. Além disso, far-se-á necessário incluir neste tópico que se segue, a intrínseca ligação entre os atos de fala e o que se convencionou denominar como pretensões de validade, esta sendo responsável por representar o ideal de verdade nos procedimentos estabelecidos consensualmente em um diálogo argumentativo visando o entendimento.

Nisto, de acordo com a premissa do agir comunicativo, ao se dirigir a um ouvinte, o falante pretende estabelecer com este um vínculo no mundo através da possibilidade da validação do seu agir linguístico em torno de um argumento apreciável. É claro, leva-se em consideração que o que fora compartilhado pelo falante para o ouvinte, passe por um processo de certificação através da disposição de sua fala e da pretensão de validade emitida na sentença externada por ele, recebida, compreendida e julgada criticamente pelo ouvinte. Dado que, “para Habermas, a verdade ou a falsidade dizem respeito à ‘proposições’ sempre inseridas num ato de fala” (OLIVEIRA, 1996, p. 313 – grifo do autor).

Não obstante, esse movimento interativo entre esses dois sujeitos aptos de falar e agir, dito ao modo habermasiano, irá deflagrar a situação que remete as seguintes questões: qual o tipo de ato de fala que poderá servir de orientação para uma ação linguística estruturada racionalmente visando uma interação comunicativamente mediada? E, também, o que representa propriamente uma pretensão de validade?

Pois bem, diante dessas questões pontuais, começaremos pela segunda pergunta, uma vez que se faz necessário estabelecer essa definição amparada de acordo com sua evidente ligação à premissa estrutural do princípio comunicativo habermasiano. Tal é que aquilo que representa a centralidade do programa comunicativo de Habermas (2012a) constitui, por sua vez, o fundamento básico dessa questão, a saber, a intersubjetividade. Contudo, não satisfaz o

interesse desta seção em aprofundar a discussão em torno do postulado intersubjetivo neste momento²⁴; mas, convém referi-lo enquanto ponto fundante para a compreensão do conceito de pretensão de validade, uma vez que “pretensões de validez dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão” (HABERMAS, 1990, p. 124).

Pretensões de validade representam, portanto, a via pela qual um falante ao enunciar um argumento através de um ato de fala racionalmente orientado, dá condições de se iniciar um debate em torno de um tema tido como verídico, de tal modo que este proporcionará a possibilidade de uma interação mediada racional-linguisticamente, através da qual, os sujeitos poderão se entender baseados na constatação que o argumento foi apreciado de maneira igual por eles. Nesse aspecto, o entendimento proveniente do acordo em torno do argumento compartilhado entre os sujeitos, será uma demonstração evidente que a pretensão de validade instigada por um dos indivíduos no debate alcançou um consenso. Isto é, tendo sido aceito, debatido e possível de ser criticada no momento do diálogo, a pretensão de validade do argumento proposto oportunizou uma ocasião de entendimento recíproco mediante a observação da veracidade do tema compartilhado e legitimado discursivamente. Por essa perspectiva, a pretensão de validade obteve o resultado pretendido segundo a ordem comunicativa habermasiana, isto é, se fazer valer como verdadeira e aceita por ambos. Tal é que,

compreender uma expressão significa saber de que modo alguém pode servir-se dela, a fim de entender-se com alguém sobre algo. Por isso, é possível deduzir das próprias condições para a compreensão de expressões linguísticas, que os atos de fala, realizáveis com o seu auxílio, visam o entendimento, portanto um consenso racionalmente motivado sobre o que foi dito. Nós não saberíamos de forma nenhuma o que significa a expressão: compreender o significado de um proferimento, se ignorássemos que ele pode e deve servir para a criação de um consenso; e o próprio conceito de consenso implica que ele “vale” para os participantes. Portanto, a dimensão da validez habita no âmago da linguagem. A orientação através de pretensões de validez faz parte das condições pragmáticas do entendimento possível – e da própria compreensão da linguagem. (HABERMAS, 1990, p. 128 – grifo do autor)

Habermas (2012a) julga imprescindível, nesse sentido, determinar a necessidade de firmar a ação comunicativa baseada nas pretensões de validade realizadas de maneira livre de

²⁴ Sobre essa discussão Cf. a seção 2.3 deste capítulo intitulada: “O Agir comunicativo como método: a centralidade do pressuposto intersubjetivo”.

qualquer forma coercitiva de ação. Visto que, a consecução da ação comunicativa motivada por uma pretensão de validade em um ato de fala depende da manutenção dessa troca intersubjetiva que envolve os participantes do diálogo. Longe desse pressuposto, a ação comunicativa instaurada diante de uma pretensão de validade não é capaz de seguir adiante.

Entretanto, as pretensões de validade podem ser colocadas em situações diversas a depender do ato de fala que ela esteja embutida. Nesse sentido, amparado inicialmente pelos estudos linguísticos elaborados por John L. Austin (1971), Habermas (2012a) entenderá a necessidade de refletir acerca do uso comunicativo e não comunicativo da linguagem dispostos através dos atos de fala. Não obstante, a análise dos atos linguísticos na sua forma *locucionária*, *ilocucionária* e *perlocucionária* mostrará ao autor da razão comunicativa aquele que se mostra mais viável ao seu postulado comunicacional.

Como unidades linguísticas básicas da comunicação com formas de representação distintas, os atos de fala caracterizam-se por serem empregados, portanto, enquanto sentenças inseridas em proferimentos. Ou seja, designam maneiras particulares de um falante se dirigir a um ouvinte ou uma plateia, e a depender do objetivo implícito ou explícito em cada uma dessas ações, compreenderá resultados consequentes à investida inicial, isto é, ao que fora externado pelo falante. Assim, poderemos definir os atos de fala de modo que, considera-se *locucionário* todo ato que o falante expressa um estado de coisa emitindo um sentido a este; *ilocucionário* pode ser considerada uma ação praticada pelo falante ao mesmo tempo em que diz algo; os *perlocucionários*, finalmente, representam os tipos de ato de fala que a intenção do falante expressa produzir um efeito sobre o ouvinte.

Do mesmo modo que os atos de fala *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários* podem representar maneiras diferentes de se apresentar em um enunciado, podem também, por sua vez, estarem inseridos na mesma sentença concomitantemente. Por exemplo, ao proferir a frase: “Prometo que estudarei não apenas para o teste, mas, para a disciplina integralmente”, depreende-se segundo a lógica de Austin (1971), que o falante emitiu simultaneamente os três atos de fala neste enunciado. Isto é, estabeleceu um ato *locucionário* no momento em que externou o proferimento lhe dando algum sentido; em paralelo a isso, o ato de fala *ilocucionário* surge diante da promessa feita, ou seja, trazendo consigo a possibilidade de um agir perante o comprometimento de estudar para além do teste; e *perlocucionária* a ação proveniente ao efeito que poderá causar no ouvinte ante a promessa estabelecida na sentença enunciada, podendo ser de agrado, surpresa etc.

Entretanto, nesse contexto envolvendo esses três tipos de atos de fala, Habermas (2012a) considerará os atos *ilocucionários* como sendo os possíveis de produzir ações

comunicativamente possíveis, uma vez que estes não pretendem produzir um efeito instrumentalizador sobre o outro sujeito como é o caso dos atos *perlocucionários*, tampouco se restringir a ser mero enunciador de sentenças, como os *locucionários*. Tal que

com a força ilocucionária de uma externação, o falante pode motivar o ouvinte a aceitar a sua oferta de um ato de fala e, com isso, motivá-lo a *estabelecer uma ligação racionalmente motivada*. Tal concepção prevê que sujeitos aptos a falar e agir possam fazer referência a mais que um único mundo; e que, ao se entenderem uns com os outros sobre alguma coisa em um mundo único, embasem sua comunicação sobre um sistema de mundos que suponham de maneira compartilhada. (HABERMAS, 2012a, p. 484 – grifos do autor)

Atos *ilocucionários* retratam, portanto, a capacidade que os atos de fala possuem em manifestar não apenas representações do pensamento, mas ações, de modo que quando externamos uma proposição argumentativa pela fala, também exercemos uma ação por meio desta. Em outras palavras, “ao falar, o indivíduo tem sempre uma dupla expectativa: ele realiza uma intencionalidade ao agir pela fala e tem a pretensão de legitimar aquilo que expressa através de argumentos” (MUHL, 2003, p.184).

Grosso modo, essa perspectiva que fundamenta o ato de fala *ilocucionário* pode constituir-se no ponto basilar para subsidiar a proposta comunicativa de Habermas (2012a), e reside na convicção, por parte do pensador alemão, que este esteja embasado em uma estrutura performativa da linguagem, isto é, que esteja direcionada ao uso social da palavra. Nisso, a premissa que sugere a adoção de ações linguísticas interpessoais que sejam capazes de promover um estado de interação e, conseqüente entendimento, poderá efetivar-se na medida em que sujeitos firmem entre si formas de conversação que possibilite um diálogo em que o argumento melhor estruturado racionalmente seja adotado pelos participantes. Uma vez que a “aceitabilidade não é definida em sentido objetivista a partir da perspectiva de um observador, mas a partir da atitude performativa de quem participa da comunicação” (HABERMAS, 2012a, p. 515).

Há de se levar em consideração, entretanto, que Habermas (2012a) baseado na reformulação da teoria dos atos de fala de Austin feita por John Searle (2002), irá sistematizar outras três classificações para os atos linguísticos de acordo com a forma *ilocucionária* que estes se apresentam performativamente de acordo a uma pretensão de validade predominante. Essas três variações são concebidas enquanto constatativas, expressivas e regulativas. Assim, define Habermas empregando estas aos seus tipos característicos:

- ações de fala constatativas [...] se empregam *sentenças enunciativas elementares*;
- ações de fala expressivas [...] aparecem *sentenças vivenciais elementares* (da primeira pessoa do singular) e;
- ações de fala reguladoras [...] aparecem ou *sentenças exortativas elementares* (como ordens) ou *sentenças intencionais elementares* (como promessas). (2012a, p. 534 – grifos do autor)

É justo afirmar que cada uma dessas ações linguísticas representa uma maneira elementar de validade, isto é, compreendendo âmbitos diferentes de ação. As constatativas se referem a pretensões de verdade e verdade proposicional diante do mundo objetivo enquanto formas de sentenças declarativas, por exemplo: comunicar, narrar explicar etc.; as expressivas tendem a veracidade no que toca a representação subjetiva de um indivíduo expressando intenções e atitudes do ator, por exemplo: querer, pensar, desejar almejar etc.; e as reguladoras tendem a justeza, ao se adequarem às normas e regras estabelecidas no mundo social vinculada institucionalmente. Nesse sentido, Habermas (idem, p. 566) assevera, “nossa classificação dos atos de fala pode dedicar-se a apresentar três tipos puros, ou melhor, três casos-limite do agir comunicativo: a conversação, o agir conduzido por normas e o agir dramaturgico²⁵”, uma vez que colocadas em ordem encontramos as ações constatativas, as reguladoras e as expressivas, respectivamente.

Diante desse panorama, a ação orientada comunicativamente é aquela pela qual o ato de fala *ilocucionário* exerceu primazia na forma de sua reprodução, devido em sua estrutura fundamental está implícita a possibilidade de ação no dizer subsidiada por uma pretensão de validade compartilhada pelos participantes envolvidos do ato linguístico. Isto é, através das forças *ilocucionárias* por meio das quais sua postura de mediação intersubjetiva se mostra evidente, o agir baseado na disposição interativa entre sujeitos capazes de manter entre si diálogos argumentativos poderão se efetivar de maneira plena. Em outras palavras, a expressão do ato de fala que melhor conduz ao agir comunicativo é justamente aquela que compreende o poder de interação entre sujeitos aptos de emitir sentenças que produzam ações motivadas racionalmente em busca de entendimento e reconhecimento mútuo, e não àquelas que pretendam desenvolver ações de efeito instrumentalizador no agir linguístico. Assim afirma Habermas (2012a, p. 510), “incluo no agir comunicativo as interações mediadas pela linguagem nas quais todos os participantes buscam atingir fins ilocucionários, e tão somente fins como esses²⁶”.

²⁵ Acerca do agir dramaturgico Cf. a seção 2.3 deste capítulo.

²⁶ Grifos do autor.

Baseado no que foi discutido em torno dos atos de fala e pretensões de validade nesta seção, avançaremos na análise do projeto da teoria da ação comunicativa habermasiana discutindo a relevância que há o caráter intersubjetivo para a sustentação do modelo de agir comunicativo do pensador frankfurtiano. Bem como adotaremos a postura que este representa, para o *corpus* teórico de Habermas (2012a-b,), o método que valida todo o seu empreendimento intelectual na referida obra.

3.3 O Agir comunicativo: a centralidade do pressuposto intersubjetivo

Desde o longo percurso trilhado por Habermas (2000, 2012a-b) em reconstruir o projeto da modernidade procurando dar novas possibilidades de realização a seu projeto normativo que, na concepção do autor, não se encontra esgotado, como mencionado anteriormente, bem como mediante a adoção do paradigma linguístico como maneira para ampliar os modos de compreensão e reprodução das relações sociais através do uso social da palavra; o que chama atenção como ponto fundamental disso tudo é justamente o filósofo ter compreendido a importância de estabelecer a mudança do paradigma subjetivo para o intersubjetivo enquanto atitude para sustentar sua proposta de implementação de uma nova teoria crítica da sociedade. Nessa concepção, Coutinho é pontual:

Só na base da intersubjetividade, instaurada na e pela linguagem em ato, será possível construir uma teoria crítica da sociedade, uma vez que as relações entre sujeitos com o mundo, com os outros e consigo próprios são sempre mediatizadas por uma comunidade de linguagem, de comunicação e de práticas. É a intersubjetividade como processo recíproco de socialização e de individualização que, integrando linguagem e ação, teoria e prática e seguindo uma lógica de organização e de funcionamento, interna aos seus próprios processos, é capaz de fundar, hoje, uma teoria crítica da sociedade. (2002, p. 227)

Seu agir comunicativo surge, em vista disso, com a proposta de ser uma alternativa ao arcabouço metafísico da filosofia do sujeito. Consolidada a partir dos eventos que marcaram a passagem do período medieval para a Idade Moderna, embasado na premissa de uma racionalidade centralizadora e dominadora do mundo e das coisas. Diante desse cenário, Habermas (2012a-b) sugere uma nova constelação de probabilidades de legitimação das relações humanas no âmbito social, ao propor-lhes uma ressignificação no tocante à forma de sua representação no mundo. Inserindo como essencial em sua teoria comunicativa, a participação de várias vozes no processo de desenvolvimento da sociedade. Reconhecendo,

portanto, a importância que deve ser dada aos procedimentos interativos entre variados atores sociais comunicando-se livremente através do discurso argumentativo, apoiados em pretensões de validade em seus proferimentos em busca de entendimento mútuo. Certo de que “todo ato de entendimento pode ser concebido como parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p.138).

Disso tudo emerge, por conseguinte, a aposta da teoria habermasiana em colocar como meta a construção de uma comunidade voltada para o reconhecimento de vivências humanas que ultrapassem o mero estado de coisificação²⁷ a qual o homem passou, sobretudo, a partir da evolução da empresa capitalista e da modernização da administração estatal na sociedade contemporânea. De fato, esse olhar sociológico em torno dos desdobramentos pelos quais a sociedade ocidental atravessou durante longos períodos da história humana, a contar das grandes revoluções acontecidas a partir e principalmente do século XVIII em diante, faz transparecer a preocupação do autor alemão em propor um exame ampliado das condições históricas do homem, uma vez que se fez necessário à compreensão do contexto que atingiu os indivíduos e influenciaram suas maneiras de assimilação da realidade.

Esse processo tem início, portanto, a partir do momento em que Habermas localiza na razão comunicativa o ponto fundante das relações envolvendo os indivíduos e a realidade, do mesmo modo a inserindo no centro da preocupação filosófica desde suas origens. Sob esse aspecto, elucidamos o autor:

Pode-se dizer, até mesmo, que o pensamento filosófico tem sua origem no fato da razão corporificada no *conhecer, no falar e no agir* torna-se reflexiva. O tema fundamental da filosofia é a razão. A filosofia empenha-se desde o começo por explicar o mundo como um todo, mediante princípios encontráveis na razão, bem como a unidade na diversidade dos fenômenos. (HABERMAS, 2012a, p. 19 – grifos nossos)

Diante disso, a compreensão inserida nos processos de racionalização humana da realidade no tocante ao conhecer, ao falar e ao agir, terão impactos significativos para a leitura habermasiana da sociedade e, por conseguinte, à postulação do seu agir comunicativo firmado em torno do paradigma intersubjetivo. Isso quer dizer, portanto, que a ênfase dada pelo autor

²⁷ Termo empregado em consonância ao de Reificação, usado e difundido, sobretudo, por Georg Lukács. Cf. LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista / Georg Lukács; tradução Rodnei Nascimento. - 2.ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2003. O sentido do termo representa, de acordo com a concepção marxista, o processo de transformação do trabalho humano inserido na economia capitalista em mera mercadoria, ou simplesmente, uma coisa disposta no mercado para ser comprada através de um salário previamente estabelecido em troca do seu potencial produtivo.

à ideia que a razão poderá ser o fio condutor para o desenrolar do seu programa comunicativo, se mostra efetivo neste ponto. Ao mesmo tempo, o postulado da razão será concebido como centro sustentador do agir humano, podendo ele ser expresso de maneira teleológica ou comunicativa.

Cabe salientar, por sua vez, que o empreendimento habermasiano situado nessa perspectiva de estabelecimento de um agir comunicativo enquanto meio norteador para a ação prática e racional de indivíduos sociais resulta, também, na compreensão de outras formas de agir no mundo objetivo. Nisto Habermas (2012a) será pontual, uma vez que o autor irá se preocupar em firmar um exame específico entre esses outros modos do sujeito dirigir a ação dentro do contexto societal e, evidentemente, ao fazer esse itinerário, o teórico dos processos comunicativos irá mostrar-se inclinado para aquele tipo de ação que adote o referencial intersubjetivo enquanto mediador das interações interpessoais. Em outras palavras, o caminho que valorize a relação sujeito-sujeito será aquele que melhor representará o ideal habermasiano contido na sua premissa comunicativa.

Partiremos então para a análise dessas outras formas de agir discutidas por Habermas (2012a), levando em consideração que cada uma terá um modo próprio de reprodução no meio social. Sendo assim, estes são os modelos de agir trazidos pelo autor: o teleológico, o normativo, o dramaturgico e, também, o comunicativo.

A respeito do agir *teleológico*, Habermas emprega a definição que este se orienta de acordo com finalidades específicas a serem alcançadas na ação. Isto é, visando à realização de um objetivo e expressando-se, portanto, na forma de um agir estratégico. De tal modo que o ator escolhe previamente os meios para atingir os fins desejados empregando-os de modo adequado à ocasião. Acrescenta Habermas (2012a, p. 164), “esse modelo de ação é frequentemente interpretado de maneira utilitarista; aí supõe que o ator escolhe e calcula os meios e fins segundo aspectos da maximização do proveito ou das expectativas do proveito”. Enquanto modelo estratégico, esse agir vincula-se à economia, à sociologia e à psicologia social, conforme o autor.

Por agir *normativo* depreende-se, por sua vez, a referência de grupos que se orientam baseados em valores comuns socialmente estabelecidos, como por exemplo, à obediência de regras e leis. Quer dizer, de acordo com a definição trazida por Habermas, esse tipo de agir não se refere ao comportamento do indivíduo particular, mas sim do conjunto de atores que compõem uma determinada comunidade social. “As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social. [...] O conceito central de cumprimento da norma significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada” (idem, ibidem).

No agir *dramatúrgico* estão impressas, conseqüentemente, a capacidade de autorrepresentação do sujeito diante de uma plateia. Ou seja, aqui se insere a possibilidade que a ação seja composta através do controle do acesso ao público de uma dada subjetividade por parte do sujeito, no tocante às suas intenções, pensamentos, posicionamentos etc. Em decorrência disso, nesse tipo de agir o caráter expressivo não se mostra efetivamente espontâneo, e sim, enquanto maneiras interativas orientadas à situação. A respeito do agir dramatúrgico, Habermas (idem, p. 165) assevera, “o ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar sua subjetividade em maior ou menor medida. [...] No agir dramatúrgico, os partícipes fazem uso dessa circunstância e monitoram sua interação por meio do acesso recíproco à subjetividade própria”.

O agir *comunicativo*, finalmente, estarão estabelecidas relações mediadas linguisticamente em processos interativos entre sujeitos com capacidade de falar e agir no mundo, cujo objetivo central firma-se na conquista de entendimentos recíprocos. Em outros termos, “os atores buscam um entendimento sobre uma situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso” (idem, p. 166).

Feita as devidas distinções em torno das definições desses tipos de agir no mundo, cabe agora esclarecê-las do ponto de vista da ação caracterizada pelo autor enquanto mero caso-limite unilateral do agir comunicativo, especificamente nos três primeiros casos. Uma vez que a linguagem embutida nessas formas de ação transmite um dado objetivo a ser alcançado. Assim, no modelo de ação teleológico ou estratégico direciona um estado indireto de entendimento, em que está implícita na linguagem uma forma de obter sucesso mediante a influência exercida sobre o outro, de tal modo que o entendimento proveniente dessa forma de ação visa atender fins próprios do falante; na ação normativa, a linguagem é expressa de acordo com os valores culturais socialmente estabelecidos e o consenso se dá proveniente à adoção destas normas, isto é, enquanto via de validar um acordo já vigente socialmente; na ação dramatúrgica, a linguagem surge enquanto possibilidade de autoencenação destinada a um público, ou seja, para atender os anseios de sua autorrepresentação.

De outro modo, o agir comunicativo se apresenta em sua totalidade inclinado ao consenso entre os participantes do debate, cumprindo, assim, uma forma de entendimento direto a partir da linguagem, afirma Habermas (2012a). Nele abre-se, portanto, a oportunidade para que a validação da pretensão de validade externada seja contestada por outros atores sociais afirmando-se, com isso, o caráter interacional contido nesta forma de agir proveniente

da adoção intersubjetiva enquanto motivadora de discursos inserido no mundo de maneira estendida, e não apenas situada em *locus* específicos como nas formas de agir anterior. Por essa perspectiva, Habermas acrescenta:

Somente o modelo comunicativo de ação pressupõe a linguagem como *médium* de entendimento não abreviado, em que falantes e ouvintes, a partir do horizonte do seu mundo da vida previamente interpretado, referem-se simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo a fim de negociar definições em comum para as situações. (idem, p. 183-184 – grifo do autor)

Nesse propósito, se faz necessário atentar para algumas condições imprescindíveis em torno do agir comunicativo proposto pela teoria da ação habermasiana. Isto é, alguns critérios que darão substancial segurança ao postulado orientado comunicativamente. Posto que, o autor alemão considera ser de vital importância à compreensão que suas pretensões de validade estejam diretamente inclinadas ao cumprimento do entendimento entre os sujeitos. Quer dizer, ao serem cumpridas, essas condições básicas contidas nas pretensões de validade, possibilitarão a concretização do acordo intersubjetivamente mediado pela linguagem. Além do que, deixará evidente que a conquista do consenso fora conseguida através de um diálogo livre de coação e constrangimento.

Assim sendo, estas são as premissas que Habermas (2012a) considera fundamentais para a instauração do agir comunicativo nas pretensões de validade, em outros termos, as condições ideais de fala: em primeiro lugar se faz necessário que a premissa no enunciado seja verdadeira, isto é, que o conteúdo proposicional da sentença seja verídico; em segundo lugar, que a pretensão da ação seja correta em referencia ao contexto normativo desta, ou seja, que cumpra legitimamente a normatização vigente na comunidade; por fim, que a pretensão do falante expresse exatamente o que ele pensa.

Diante desse quadro, o modelo de agir defendido por Habermas (2012a-b) surge com a constatação que não é possível um sujeito ao mesmo tempo produzir ações de caráter comunicativo e estratégico. Uma vez que o agir comunicativo presume que a linguagem seja estabelecida enquanto *médium* que motivará os processos de entendimento intersubjetivo, os quais os participantes expressarem sentenças a outros e possam ter suas pretensões de validades aceitas ou contestadas.

Neste ponto, a legitimação do procedimento que considera as relações entre sujeitos capazes de falar e agir no mundo traz como mote central a validação de uma situação inserida dentro de um dado recorte no mundo da vida mediante um tema discutido mutuamente, de tal

maneira que ambos os atores possam se posicionar favoráveis ou contrários ao argumento proposto. Ademais, a primazia estabelecida nesta interação fundamentada em torno do reconhecimento intersubjetivo dos participantes da ação linguística, trará à cena a certificação que o objetivo foi alcançado. E, nesse aspecto, o agir que se orienta pelo entendimento se apresenta capaz de assegurar o desenvolvimento da proposta teórica habermasiana em torno do estabelecimento de uma teoria crítica da sociedade que resgate o ideal emancipador do sujeito.

Tendo discutido os principais pontos do agir comunicativo habermasiano situado em torno do paradigma intersubjetivo, avançaremos na próxima seção para a controvérsia envolvendo o lugar de reprodução dessa forma de ação que privilegia o entendimento recíproco situado no mundo da vida e sua antinomia que representa o lugar de manifestação e reprodução do agir teleológico, isto é, o sistema. Para esse propósito, adotaremos a posição que, por meio do agir comunicativo será possível vislumbrar o resgate dos ideais do mundo vivido segundo a ótica habermasiana, instaurados em torno do reconhecimento de identidades individuais, culturais e sociais.

3.4 O mundo da vida (*Lebenswelt*) e o sistema: a relação entre a reabilitação da pessoa, da sociedade e da cultura *versus* a influência do dinheiro e do poder

Um dos principais pontos contidos na teoria da ação comunicativa de Habermas remonta justamente a querela envolvendo as categorias do mundo da vida (*Lebenswelt*) e sistema. Nesse sentido, a compreensão acerca dessas duas dimensões se mostra imprescindível para o debate em torno do agir comunicativo habermasiano, do mesmo modo para o propósito de reconstrução da sua teoria da modernidade. Principalmente no tocante a maneira como o autor irá localizar a necessidade do resgate no mundo vivido, sobretudo naquilo que subjaz sua estrutura fundamental, isto é, o entendimento de formas de sociabilização que valorizem o indivíduo, a cultura e a sociedade, outrora colonizada pelos subsistemas econômicos e políticos, como veremos adiante.

Assim, a análise realizada por Habermas (2012b) em torno dessa discussão configura-se num grande esforço em procurar evidenciar, não apenas o estabelecimento de suas definições conceituais, mas problematizar a maneira que estas se encontram no contexto da sociedade do capitalismo tardio. Para tanto, o autor recorre, seja por vias sociológicas, com o emprego das investigações, em especial, de Émile Durkheim (1858-1917) e Talcott Parsons (1902-1979), seja pela fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), ou ainda pela

psicologia social da filogênese e ontogênese de George H. Mead (1863-1931), uma explicação acerca dos paradoxos que envolvem o mundo moderno através da integração sistêmica, facilitada pela racionalização do mundo da vida (PINZANI, 2009). Além disso, é do interesse da premissa habermasiana firmar uma aproximação entre o paradigma linguístico-comunicativo e a restauração das relações sociais dentro do mundo vivido.

Por esse aspecto, o percurso estabelecido pelo autor alemão, mais precisamente no segundo volume de sua obra máxima²⁸, trará um exame detalhado do processo evolutivo instaurado acerca desses dois conceitos chave, sobretudo no que diz respeito ao papel de diferenciação (*Ausdifferenzierung*) entre esses dois planos (COUTINHO, 2002). Perpassando desde o contexto das comunidades primitivas até a sociedade moderna. Considera o autor, por esse ângulo, que tais categorias representam formas atualizadas de outras duas dentro da cadeia evolutiva das ciências sociais, a saber, interação e trabalho. Ademais, mundo da vida e sistema mesmo sendo âmbitos opostos, representam formas reprodutivas complementares entre si. Isto é, fazem parte de um grande complexo dialético instituído conjuntamente dentro da sociedade.

Entretanto, o conflito que circunda essas duas categorias, de acordo com a leitura habermasiana, reside no fato da dimensão sistêmica invadir os âmbitos do mundo vivido através do que o autor denomina como “colonização” (*Kolonialisierung*) do mundo da vida, promovendo o constrangimento das ações interativo-comunicativas típicas deste mundo. Em seu lugar, o aparato sistêmico impõe as suas premissas baseadas na influência dos médios comunicativos dinheiro e poder.

Não obstante, antes de avançarmos propriamente nessa discussão que centra a seção que se segue, se mostra necessário para esse estudo retomar alguns pontos fundamentais acerca daquilo que define o mundo da vida e o sistema, de acordo com a análise habermasiana. Certo de que “Habermas coloca-se o desafio de reconstruir essas duas abordagens na perspectiva da teoria comunicativa, uma vez que considera que ambas apresentam elementos que são indispensáveis para o entendimento da teoria social e do seu desenvolvimento” (MUHL, 2003, p. 204).

Habermas (2012b) fixa, neste sentido, o conceito de mundo da vida (*Lebenswelt*) interligado ao contexto linguístico inscrito em uma práxis comunicativa, em que o transcurso deste estabelecerá a via do entendimento através da fala. Constitui-se, também, como o lugar

²⁸ Sobretudo no capítulo VI, intitulado: “Segunda consideração intermediária: mundo da vida e sistema”. Cf. HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 2:** sobre a crítica da razão funcionalista – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b, p. 205-356.

referencialmente estabelecido através de um conjunto pré-determinado e pré-constituído de sentidos que darão possibilidades a ação comunicativa. Além disso, representa a instância em que serão transmitidos os saberes culturais de uma dada sociedade de indivíduos de modo interpessoal. E, nesse sentido, a ideia de mundo da vida se estabelece enquanto cenário primordial da validade do paradigma intersubjetivo. Por esse viés,

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

Faz-se indispensável entender, em vista disso, que o mundo da vida, sob o baluarte habermasiano, compõe-se de acordo com a observância de três instâncias que se ligam diretamente sobre as tematizações instigadas nos contextos amparados no agir comunicacional, e se relacionam ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo de sujeitos sociais. Estas são, portanto: *a cultura, a sociedade e a personalidade*. Sobre esses domínios, Habermas as define da seguinte maneira:

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

Essas instâncias representam, dessa maneira, três momentos marcantes à constituição do ideal do mundo vivido firmado sob o agir comunicativo para o autor. Isto é, possibilitam a oportunidade dos indivíduos compreenderem, interpretarem e agirem no mundo da vida (BOLZAN, 2005). Uma vez que a estruturação da sociedade em torno das premissas de reprodução cultural traz consigo a possibilidade da manutenção, bem como da renovação do saber cultural instituído; enquanto forma de coordenação da ação, a sociedade volta-se à integração social e a geração de solidariedade; e, enquanto socialização, esta se volta à construção de identidades sociais aptas à formação de consensos (*Einverständnis*) a partir de interações. Ademais, conclui o autor: “as interações que formam a rede da prática comunicativa cotidiana configuram o meio pelo qual a cultura, a sociedade e a pessoa se

reproduzem. E tais processos de reprodução se estendem às estruturas simbólicas do mundo da vida” (HABERMAS, 2012b, p. 253).

O mundo da vida se apresenta, portanto, como o lugar onde é possível se estabelecer experiências de ordem intersubjetiva sem, no entanto, ferir a subjetividade de outro sujeito participante da interação. Quer dizer, como espaço que viabiliza o agir comunicativo. E este se mostra também possibilitador de novas experiências através das vivências compartilhadas mutuamente, em que serão validadas as manifestações de atores sociais com capacidade de externar o mundo através do ato simbólico de projetar a realidade por meio da linguagem.

Por outro lado, muito além de se reproduzir na esfera simbólica da linguagem, o mundo da vida também se reproduz no campo material. Uma vez que é permitido ao indivíduo socializado intervir no mundo para a obtenção de seus objetivos através da atividade teleológica (MUHL, 2003). E é justamente neste ponto que se estabelece a indissociável relação entre mundo da vida e sistema. Quer dizer, mesmo sendo instâncias opostas, como dito acima, há uma necessária interdependência entre essas dimensões determinando o modo de ser da sociedade moderna. Em outras palavras, compreende-se a sociedade sendo constituída através tanto pelo mundo da vida, quanto pelo sistema, ou propriamente, enquanto integração social e integração sistêmica. Isso conduz à ideia que o filósofo passa a considerar tanto a perspectiva do participante, quanto a perspectiva do observador na fundamentação da sua teoria social. Tal que “a partir da perspectiva dos sujeitos participantes da ação, a sociedade é o mundo da vida de um grupo social. A partir da perspectiva dos observadores, ela é, ao contrário, um sistema de ações” (REESE-SCHÄFER, 2012, p. 56).

Mediante esse panorama em que mundo da vida e sistema relacionam-se, se faz necessário, por sua vez, propor uma conceituação do mundo sistêmico para além do fato deste se colocar enquanto a mera expressão da perspectiva do observador externo à sociedade. Isto é, ao passo que o sistema representa um grande complexo de estruturas societárias modernas, se mostra, também, sendo o responsável por assegurar a reprodução material e institucional da sociedade (FREITAG, 2005). Para isso, o sistema recorre às dimensões econômicas e administrativas, em que são utilizadas técnicas de cálculo de eficiência e da burocracia para a consecução dos seus interesses. Ademais, esses subsistemas são encarregados de manter, através do dinheiro e do poder, uma autorregulação que assegure sua integração sistêmica. Diferentemente do mundo da vida, o sistema se orienta por meio da razão instrumental ou estratégica, a linguagem assume, pois, um lugar secundário.

Ainda no tocante a origem do mundo sistêmico, o autor alemão enfatiza que este surge naturalmente vinculado ao mundo da vida, mantendo-se de maneira parasitária ligado a este. É claro que a análise habermasiana evidencia a situação em que, a medida que ocorre o processo de racionalização do mundo da vida, o mundo sistêmico acaba se complexificando e rompendo seu vínculo a ele, proporcionando uma inversão de papéis. Onde antes o mundo sistêmico se apresentava subsidiado pelas relações do mundo vivido, agora desacoplado e diferenciado deste, passa a ditar as regras através da influência do dinheiro e do poder. Neste ponto, o processo de colonização (*Kolonialisierung*) sofrido pelo mundo da vida com a perda estrutural do seu funcionamento, devido à interferência cada vez mais explícita dos mecanismos sistêmicos, promove à instrumentalização dessa dimensão e sua consequente limitação no potencial comunicativo.

Com o abalo sofrido pelo mundo vital ao ser colonizado pelo mundo sistêmico, emerge a situação da perda de sentido e de legitimação na integração social. Dado que os meios dinheiro e poder passam a controlar a função integradora do mundo da vida. Além disso, promove a desestabilização das identidades coletivas, bem como ruptura com a tradição (PRESTES, 1996). E, neste quesito, Habermas (2012b) considera que esse processo desencadeia, nas três dimensões fundamentais do mundo da vida, significativas perturbações. Em outras palavras, sem as motivações de teor comunicativo, a cultura, a sociedade e a personalidade passam a produzir patologias sociais. Uma vez que antes nutridas por atitudes performativas de atores em interação, agora as sucessivas investidas da influência burocrática e econômica provocam, nestas instâncias, desordens na sua reprodução simbólica no mundo vivido.

Sob esse aspecto, Muhl traz a seguinte reflexão:

Habermas constata que, por meio desse processo de colonização do mundo da vida, o capitalismo avançado tem obtido relativo sucesso em tornar inócua a luta de classes e em neutralizar cada vez mais a esfera pública como espaço de participação efetiva dos cidadãos. Esse sucesso deve-se, segundo Habermas, às compensações que o capitalismo avançado oferece em troca do controle sobre os papéis de *empregado e de cidadão*, as quais – controladas pelo sistema e a ele favoráveis – são oferecidas através dos papéis de *consumidor privado e de cliente público* do Estado de bem-estar. Com isso, o cidadão e a sociedade tornam-se duplamente dependentes do sistema: de um lado, pela transferência de seu poder decisório como cidadão para a instância burocrática do Estado e, de outro, pela sua quase inteira submissão aos ditames do consumo. Assim, o indivíduo torna-se sujeito aos imperativos do controle burocrático, administrativo e econômico em detrimento da sua liberdade e da sua autonomia inerentes a seu mundo da vida. (2003, p. 104 – grifos do autor)

É possível notar, através da reflexão acima, que o impacto das investidas do sistema ao mundo da vida provoca uma série de coações à compreensão que os indivíduos possam ter da realidade social em que estejam inseridos. Isto é, a noção de sua identidade e posição diante das adversidades sociais, bem como a própria convicção de autonomia através do reconhecimento de sua posição enquanto sujeito social e político são abalados por mecanismos instrumentalmente planejados pelo estado e pela economia. E é por meio de sua reprodução, portanto, que o mundo sistêmico é capaz de estabelecer novas maneiras de sociabilidade sustentando uma falsa ideia de estado de bem-estar. Sustenta, também, a condição de ser o empreendedor de relações sociais baseadas no uso de meios especializados para atingir fins que garantam sua posição hegemônica diante das ações no mundo da vida.

Baseado nessa crítica ao mundo sistêmico, o postulado habermasiano em torno dos processos ocorridos no interior da sociedade capitalista moderna e que atingem diretamente a reprodução do mundo da vida, faz com que o autor enfatize a necessidade de resgatar os preceitos fundamentais do mundo vivido. Uma vez que a quebra do potencial intersubjetivo residente no agir comunicativo por ações do tipo instrumental e teleológica, representa um grave indício de que as relações humanas atingiram dimensões predatórias no que tange a consecução dos laços culturais, sociais e individuais dos sujeitos no mundo da vida. Além disso, esse cenário se mostra desfavorável à construção de cadeias interativas baseadas em diálogos racionalmente motivados mediante pretensões de validades legitimadas por indivíduos capazes de fala e ação, cujo objetivo é o entendimento mútuo. Nesse aspecto, Habermas assegura que:

O horizonte do mundo da vida conforma contextos, e a partir do mundo da vida os participantes da comunicação chegam a um entendimento sobre alguma coisa; apenas com um retorno a esse horizonte o campo de visão modifica-se de maneira que os pontos de contato da teoria da ação tornam-se visíveis para a teoria social: a concepção da sociedade precisa ligar-se a uma concepção do mundo da vida complementar ao conceito de agir comunicativo. Aí sim o agir comunicativo torna-se interessante, sobretudo, como princípio de socialização; e ao mesmo tempo os processos de racionalização social adquirem outro *status*. (2012a, p. 581 – grifo do autor)

Diante desse cenário em torno dos pontos fundamentais que ligam o mundo da vida e o sistema, pretendemos, na próxima seção deste capítulo, discutir de maneira prévia as possíveis aproximações e contributos que poderão ser feitos entre o arcabouço teórico do autor frankfurtiano e a educação enquanto projeto emancipatório. De modo que, a reflexão

suscitada em torno da educação enquanto situação que valide a dimensão intersubjetiva seja valorizada em tal intensidade que a capacidade de reconhecimento das vozes e vivências dos participantes no processo educativo possam se consolidar. Ao mesmo tempo em que a educação deve ser tratada como instância angular de um mundo da vida estruturado racionalmente e compartilhado de maneira efetiva.

3.5 Retomando o potencial emancipador do mundo da vida: uma antecipação à discussão com a educação

É certo que, em meio a tudo o que fora exposto no item anterior em torno da conflituosa relação envolvendo mundo da vida e sistema, sobretudo no tocante ao modo predatório²⁹ com que o segundo se impõe ao primeiro; temos que considerar que o potencial emancipatório residente no mundo vivido pode e deve ser restituído. Especialmente porque os domínios da cultura, da sociedade e da personalidade, que representam o pilar fundamental do mundo da vida, devem ser reconhecidos enquanto vias imprescindíveis para que, a partir da educação escolar, se busque a formação de um estado autônomo entre os sujeitos. E, sob esse aspecto, Menezes enfatiza:

O desenvolvimento pessoal (personalidade); a integração social (socialização) e a apropriação cultural (desenvolvimento cultural) estão centradas nas três perspectivas de análise habermasiana de construção do sujeito da educação. Este sujeito compreendido enquanto intersubjetividade. (2014, p. 87)

Com isso, o postulado da racionalidade comunicativa habermasiana que defende a irrestrita relação intersubjetiva entre os atores sociais, motivados pela possibilidade de legitimação de suas vozes no debate público, mostra-se enquanto evidente indício que viabiliza o resgate emancipatório do mundo da vida, até então sob a influência do aparato instrumentalizador sistêmico³⁰. Inclusive porque, como afirma Muhl (2003, p. 265), “a potencialidade emancipatória vincula-se, pois, à restauração da comunicação livre de dominação presente no mundo da vida”; e, neste sentido, ao encarar a educação escolar sob a perspectiva da competência comunicativa habermasiana, poderemos estabelecê-la enquanto instância propícia para contribuir com tal resgate. Devido, acima de tudo, à sua premissa de

²⁹ Colocamos desse modo não para modificar a maneira com a qual Habermas convencionou denominar a influência exercida pelo sistema ao mundo vivido, no que o autor alemão designou como “colonização” (*Kolonialisierung*) do mundo da vida. Mas, para enfatizar o papel voraz e devastador que a racionalidade sistêmica compele aos indivíduos no espaço social do mundo vivido.

³⁰ Como já discutido no item anterior deste capítulo.

encarregada pela formação humana e, no caso deste estudo, como momento crucial para superação da influência constrangedora do sistema.

Partindo desse pressuposto, percebemos que a teoria comunicativa habermasiana possui acentuada relevância enquanto meio motivador, dentro do mundo da vida, para que os processos educativos possam se firmar de maneira a serem valorizadas as formas de ação por indivíduos racionalmente orientados ao entendimento com os demais membros da coletividade. Tal que os procedimentos educacionais firmados em torno deste postulado comunicativo representem uma ocasião que dê validade à formação de sujeitos, no âmbito social, livres da influência preponderante do mundo sistêmico. De modo que,

[...] a reconstrução do sentido das práticas pedagógicas passa pela tentativa de estabelecer um novo vínculo entre a escola e as exigências da sociedade, superando a perspectiva finalística que produz conteúdos éticos aos moldes de uma razão procedural, monológica e autorreferente. (LIMA, 2003, p. 101)

Não podemos deixar de mencionar também, que o processo envolvendo a reintegração do modelo intersubjetivo do mundo vivido enquanto centralidade social esbarra em uma série de questões que se ligam diretamente à dificuldade de superação da própria reprodução sistêmica dentro do mundo da vida. Entre as quais, damos destaque à relação envolvendo teoria e prática. Sobretudo porque esses planos se encontram sob o domínio sistêmico, de acordo com a análise habermasiana, e presos em suas formas de integração na sociedade. E, nessa lógica, a recuperação de suas possibilidades enquanto meios de validação de conhecimentos autônomos e livre da influência procedimental da ciência positiva/monológica se mostra salutar para nossa investigação em torno dos contributos da teoria habermasiana para a educação.

Nesse sentido, entendemos que a dinâmica em torno desse par tenha se dado historicamente e, deste modo, sendo esta uma construção sistemática e bem planejada que atravessou os séculos para atender as necessidades do complexo societal capitalista³¹. Com isso, a retomada na maneira de conceber essa relação no mundo se mostra uma reação evidente ao modo como poderá ser apreendida e, portanto, justificada a necessidade de recolocação do potencial comunicativo do mundo da vida enquanto posição preponderante socialmente. Pois, como destaca Matos (2013, p. 46), “a relação teoria/prática deve, então, ser encarada como um princípio do qual não dá para abrir mão”.

E, prossegue:

³¹ Como vimos através da reconstrução da modernidade feita por Habermas (2000) e discutida no primeiro capítulo deste estudo.

[...] É problematizar a prática, alterar a teoria; buscar na prática parâmetros para “testar” a teoria, e na teoria o suporte para a leitura da prática; modificar a prática em função dos achados de sua teorização; enfim, colocar-se num processo de escuta e aprendizado permanentes. [...] A teoria propriamente dita resulta desse trabalho de leitura, expressa mediante específicas linguagens da realidade que experimentamos. (Ibidem)

A validade embutida, por conseguinte, na restituição da relação teoria/prática no mundo vital enquanto eixo central na reprodução de uma sociedade emancipada dos interesses devastadores do sistema passará a ser entendida enquanto premissa mais que necessária para considerar a educação enquanto categoria indispensável à conquista desse estado de autonomia social e humana. Dito de outro modo, mediante a adoção de uma postura crítica e dialógica no contexto educacional, a possibilidade de realização de um projeto emancipador de resgate do mundo da vida pode se efetivar no âmbito social.

Além disso, ao se adotar essa perspectiva de investigação, ligando a necessária reformulação entre as esferas teoria/prática no contexto societal enquanto alternativa viável para frear a influência sistêmica, teremos que considerar que a racionalidade comunicativa seja a via adequada para encaminhar o propósito educacional para além da influência da razão monológica e instrumental. E, aqui, poder oferecer uma factual aproximação entre a educação enquanto caminho propício ao desenvolvimento de laços sociais intersubjetivos fundados em torno da participação dos sujeitos aptos ao debate racional e crítico por meio da linguagem livre de coação, bem como da produção de conhecimentos e saberes que possam ser compartilhados livremente na comunidade.

Grosso modo, esse debate envolvendo teoria e prática traz consigo, nesse meio tempo, o próprio itinerário reconstrutivo adotado pelo pensador alemão. Em outras palavras, o postulado habermasiano ao refletir o gradativo encadeamento de acontecimentos ocorridos no interior da sociedade capitalista envolvendo essas duas dimensões, passa a considerar que estas devem ser trazidas de volta ao seu ambiente original. Quer dizer, o filósofo frankfurtiano passa a admitir a necessária recondução do par teoria/prática ao mundo da vida (MUHL, 2003). Sendo assim, passando a ser mediado pela racionalidade comunicativa, e, não mais, pela influência da ciência totalizadora e procedimental do sistema. Uma vez que a consolidação dessa nova forma de encarar a relação entre teoria e prática dará a possibilidade de legitimar os conhecimentos provenientes da cultura científica residente no mundo da vida. Agora, não mais com uma postura dominadora, centrada mediante o jogo de interesses

práticos e hegemônicos; mas emancipatória, pois estará disponível aos indivíduos na comunidade e mediada linguisticamente.

Nas palavras de Muhl,

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pelo reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura de relação entre ambas passa a ser feita tendo por referência a lógica do mundo da vida, tendo por método referencial o hermenêutico-reconstrutivo-crítico. Este método se define pela sua umbilical relação com a práxis do mundo da vida, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria-prática como práxis comunicativa, como um processo concreto que é vivenciado de forma efetiva na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais. (ibidem, p. 267)

Seguindo por essa linha de raciocínio, a capacidade produtora de conhecimentos e saberes provenientes da ciência e da técnica, através desses dois âmbitos – teoria e prática - e trazidas de volta para o mundo da vida, estariam em efetivo alinhamento com o potencial emancipador proposto pela teoria comunicativa habermasiana. Visto que, estes estarão disponíveis para serem compartilhados pelos indivíduos na comunidade e sendo produzidos atendendo as necessidades histórico sociais de dada comunidade de indivíduos capazes de fala e ação. Além do que, é possível considerar que a maneira pela qual se possam fixar novas relações envolvendo os sujeitos educativos se dê de modo mais espontâneo do que na antiga configuração, que prevalece uma postura hegemônica e centralizada de um eu dominador, calculista e detentor do conhecimento absoluto que se impõe à realidade e às coisas.

Nesse quesito, teremos que considerar também, que o projeto de resgate do mundo da vida enquanto centralidade social, mediante a adoção do postulado comunicativo possa encaminhar, por sua vez, a viabilidade de um programa educativo firmado em torno do paradigma intersubjetivo que alcance os indivíduos no contexto social e lhes deem protagonismo a partir da construção de sua autonomia enquanto sujeito de conhecimento. E, que este sirva também, para possibilitar formas de reconhecimento de discursos racionais instaurados na ciência, por meio da teoria e da prática, com o objetivo de validar a capacidade de a sociedade lidar com modos atualizados de interação entre seus partícipes, entendendo o quadro histórico e social em que estão inseridos. Além disso, dando possibilidade para que a produção do saber esteja situada em torno da realidade própria de cada comunidade, com o intuito de se fazer valer o potencial crítico de cada sujeito educativo inserido no processo de formação. Ou, também que “... o mundo da vida é o espaço em que se pode sedimentar a

educação para a sensibilidade frente ao calculismo e infalibilismo da razão instrumental. Bem como a educação para a solidariedade face à competição exacerbada do mundo sistêmico” (MENEZES, 2014, p. 118).

Ademais, buscaremos no próximo capítulo deste estudo dar um aprofundamento no tocante à aproximação entre a teoria crítica comunicativa de Jürgen Habermas e a educação escolar sob a perspectiva do ensino de filosofia. Levaremos em consideração que tal projeto é viável devido à intrínseca relação que envolve a educação escolar enquanto instância oficial do Estado para a formação humana e, a teoria habermasiana que prevê a construção de identidades sociais baseadas no reconhecimento mútuo de sujeitos capazes de diálogo crítico e racional livres de qualquer forma de opressão e coação.

4. RAZÃO COMUNICATIVA PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Pensar sobre o papel que a educação escolar assume na sociedade contemporânea se mostra um exercício nada simples de se fazer. Sobretudo porque esta reflexão tem que levar em consideração variadas implicações dentro de contextos muito específicos. Ou também, no caso de “pensar a escola como um concreto onde se dão diferenciadas práticas sociais que interiorizam atitudes, formas de conduta e aceitação das relações imperantes”, conforme pontua Matos (2013, p. 22).

Nesse contexto, teremos que ter mente que, como qualquer atividade meramente humana, a educação no âmbito escolar também é produto de mutações devido ao caráter dinâmico que a realidade do mundo impõe. Em outras palavras, se faz imprescindível compreender que, por se tratar de relações humanas sendo reproduzidas em um dado tempo histórico e em um dado espaço social, ela irá – a educação - ser reflexo das necessidades impostas fundamentalmente pelo Estado ou pela economia, ou por ambos, como comumente é possível perceber. E isso é um problema muito sério para pensarmos a respeito.

Indo mais além, é possível notar que em muitos casos as dificuldades passadas no chão da escola representam, por conseguinte, um grande entrave às aspirações daqueles que a procuram como meio de atingir uma formação que lhe possibilite sua humanização e sua integração na comunidade que pertencem. É claro que não é nossa pretensão abrir uma discussão ampla em torno do problema da educação a nível nacional em suas dimensões e níveis. Mas, queremos atentar para o fato de que a influência sofrida no ambiente educacional, mais especificamente na educação escolar inserida no contexto da sociedade do capitalismo tardio, pode e deve ser revista à luz de uma nova maneira de encarar essa relação. Agora, mediante uma perspectiva que possa validar todas as vozes inscritas no contexto da escola intersubjetivamente, e, com isso, que possamos visualizar uma alternativa para emprendermos uma forma mais eficaz de construir a ação educativa, firmada, sobretudo, pelo viés da reprodução cultural, da sociabilização e da formação de identidades individuais, como prever o postulado comunicativo habermasiano; e não simplesmente através da reprodução técnica e instrumental de uma razão monológica. Certo de que “toda ação educativa deveria ser uma ação comunicativa, quando concebida e permeada pelo diálogo incondicional” (MENEZES, 2014, p. 67).

Não obstante, para ser viável essa nova maneira de viver o processo educativo mediante a construção de uma formação que possibilite uma razão crítica e totalmente situada

no mundo, é preciso também considerar o nosso estar no mundo. Ou seja, compreender a cadeia de relações que nos cercam na comunidade que fazemos parte e na realidade permeada de informações, saberes e conhecimentos que são produzidos e reproduzidos todos os dias. Dito de outro modo, ao reconhecerno-nos no mundo como agente de ação, poderemos também reconhecer aos demais e, com isso, estabelecer uma nova relação com a realidade e com esses indivíduos pelo intermédio linguístico e de maneira igual³².

Sob esse aspecto, ao trazer a teoria crítica comunicativa habermasiana para a discussão no contexto dos processos educativos, iremos considerar que esta possa viabilizar uma releitura na maneira como a educação escolar inscrita na perspectiva do ensino de filosofia poderá intervir enquanto possibilidade formativa que oportunize um olhar ao mesmo tempo crítico e inclusivo no tocante a validação das múltiplas vozes dos atores sociais inseridos dentro da escola, bem como da sociedade também. Ou seja, entendemos que o postuldo comunicativo defendido pelo autor frankfurtiano aqui adotado, é capaz de dar subsídio a uma nova maneira de lidar com a educação pelo viés linguístico e intersubjetivo. Em outras palavras, a linguagem utilizada de maneira racional e enquanto mediação entre sujeitos capazes de emitirem sentenças que poderão ser analisadas, criticadas e tidas como verdadeiras, poderá favorecer o diálogo dentro do âmbito educativo devido a real possibilidade implícita na educação, de que esta venha a ser uma ocasião para a construção do saber e do conhecimento livres de qualquer forma dominadora e coercitiva.

Em torno dessa discussão, Menezes (2014, p. 80) enfatiza que:

No âmbito pedagógico, a teoria crítica passa a ter maior relevância justamente a partir de uma concepção de razão menos funcionalista e mais hermenêutica e pragmática. Pois tal teoria tem como parâmetro de compreensão, de análise e de percepção, a filosofia da linguagem em oposição a uma filosofia da consciência, sobejamente solipsista e circunscrita nos meandros da concepção da metafísica clássica que se estrutura a partir da relação entre sujeito cognoscitivo e objeto cognoscível.

Além disso, ao defender essa premissa acima relacionada, teremos que caminhar no entendimento que o princípio teórico habermasiano poderá ser capaz de servir como médium interpretativo das realidades dos sujeitos capazes de agir e falar no mundo, isto é, de ação comunicativa (HABERMAS, 2012a-b). Esse viés hermenêutico é fator decisivo para colaborar com a aproximação entre os processos educacionais na escola e a razão comunicativa proposta pelo filósofo/sociólogo alemão. Do mesmo modo, a capacidade de interpretar as ações e relações entre sujeitos capazes de agir no mundo e transformá-las em

³² Para melhor entendimento em torno dessa discussão, Cf. as seções 3.2 e 3.4 deste capítulo.

formas de conhecimentos a serem compartilhados na comunidade de maneira livre de qualquer forma de coação e dominação, dará condições efetivas de se pensar uma educação voltada para o âmbito social que preze pela experiência da autonomia e também de uma razão emancipada.

Evidentemente se faz necessário observar que, ao adotar um princípio filosófico que esteja em posição inversamente localizada aos interesses reprodutivos do Estado burocrático e da economia, ou propriamente do sistema, no dito habermasiano; teremos que considerar e, neste sentido, acolher para a educação a posição de pertencente do mundo da vida e perceber, portanto, que sob esta designação o projeto emancipador estabelecido na modernidade que previa a autonomia do homem é possível de ser retomado, assim como prevê a perspectiva reconstrutiva habermasiana.

Também é indispensável refletir acerca do papel que o ensino de filosofia, sobretudo no Brasil, tem dentro do contexto escolar. Trazemos essa reflexão, pois, não é por motivo de adotar determinada linhagem teórica, especialmente uma que em sua origem não fora pensada para a educação especificamente, que poderemos situá-la como capaz de suprir todas as lacunas que a formação voltada para o êxito técnico traz consigo.

Na verdade, ao propor, por intermédio do ensino de filosofia e mediante a adoção do postulado da razão comunicativa habermasiana, uma formação ao mesmo tempo crítica, de reconhecimento mútuo (intersubjetiva) e cidadã³³, nosso intuito surge enquanto momento de ponderação a respeito de como a formação escolar, sob esse viés, emerge positivamente para a instauração de um fazer educativo voltado para a construção de uma ação verdadeiramente emancipada da pessoa humana. Uma vez que tal situação traria consigo a possibilidade de ver a educação escolar enquanto momento crucial da validação de experiências autônomas de sujeitos racionais capazes de agirem inalienavelmente na comunidade em que fazem parte.

Além disso, é importante frisar que, ao propor essa revisão no tocante à maneira pela qual a educação está situada para atender as necessidades que, na grande maioria das vezes, não compreende a realidade dos indivíduos frequentadores dela, buscaremos propor situá-la enquanto uma teoria crítica da educação. Em outras palavras, consideraremos a real

³³ Sob esse quesito, mesmo a disciplina de filosofia tendo sido revista e revogada sobre sua posição de, juntamente com a disciplina de sociologia, serem fundamentais para o exercício da cidadania, conforme o Art. 36, parágrafo 1º inciso III, a partir da mais recente atualização da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, atualização de 2018; consideramos que estas representam uma verdadeira pedra angular para o desenvolvimento, dentro da escola, das capacidades críticas reflexivas e cidadãs dos alunos em processo contínuo de formação. A respeito da referida atualização e revogação que tratamos acima Cf. o endereço eletrônico http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, ou ainda a versão impressa adotada no presente estudo em: BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. p. 26.

possibilidade de, além de diagnosticar o estado e os motivos que a educação se encontra enquanto forma de inviabilidade de um projeto emancipador; apresentar um prognóstico que venha a colaborar com a superação dessa mentalidade autoritária e restrita a interesses que fogem ao âmbito educacional em seu sentido original, que é a formação de sujeitos aptos a construir e partilharem saberes e conhecimentos. Ou ainda, nas palavras de Menezes (2014, p. 103) refletindo Young, que “a teoria crítica da educação leva a processos descentrados de aprendizados [...] baseado na discussão racional aberta”.

Isto posto, discutiremos a seguir o papel reconstrutivo da teoria habermasiana para a educação enquanto primeiro grande momento para a viabilidade do projeto educativo firmado em torno da ação comunicativa com fins emancipatórios. Nesta seção, também adotaremos a premissa de uma hermenêutica do entendimento enquanto situação propícia para dar possibilidade de realização de tal intento.

4.1 O papel reconstrutivo da teoria habermasiana da comunicação para a educação: a hermenêutica do entendimento

Habermas (2012a-b) em sua jornada reconstrutiva procurou demonstrar, como visto no decorrer deste estudo, que as ações motivadas comunicativamente são aquelas que melhor conduzem o homem no interior do mundo da vida mediante a adoção de uma razão descentrada que, através da linguagem, poderá firmar vínculos intersubjetivos com outros sujeitos. E isso o fez diante de um longo e imenso apanhado de informações acerca do que fora produzido pela tradição filosófico-sociológico ocidental.

Procurou mostrar, também, que os impactos promovidos com a mudança de paradigma epistemológico da antiguidade e da Idade Média para o que se convencionou chamar Modernidade, trouxe profundas alterações no modo de se compreender a realidade. Agora, tratada como objeto a ser conhecido e dominado por uma razão instrumentalizada disposta em uma consciência de si.

Em meio a isso, constatou que desse legado cultural moderno, somado com os avanços ocorridos na sociedade com a implementação da economia capitalista e a reformulação do Estado, este segundo justamente para atender aos anseios da empresa do capital, provocou sérios abalos no mundo cultural e socialmente habitado por sujeitos capazes de fala e ação. E, a partir do acolhimento dos pressupostos da filosofia da linguagem e da pragmática formal, estabeleceu uma possibilidade para retomar o ideal emancipatório “esquecido” do projeto da filosofia moderna, visto que “Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar

o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional” (MUHL, 2003, p. 264).

Obviamente, ao adotar o método reconstrutivo, Habermas (2012a-b) não pretendeu simplesmente rever o que fora perdido ou distorcido do projeto original emancipador moderno. Procurou, de fato, usá-lo enquanto meio para dispor dos motivos e circunstâncias para o diagnóstico e prognóstico da sociedade contemporânea. Sobretudo para compreender como se deu o avanço constrangedor do sistema no mundo da vida e, propor, a retomada do segundo em relação ao primeiro.

Contudo, ainda sobre a noção de reconstrução, cabe ressaltar, nas palavras de Nobre e Repa, que:

Reconstruir não significa refazer conceitualmente algo dado, recontar sua história por assim dizer; não significa reproduzir o que é factualmente, mas refletir sobre as regras que têm de ser supostas como princípio para a compreensão do sentido e mesmo do não sentido do que é construído social e simbolicamente. (2012, p. 18)

Ao retomar essa definição, consideramos ser conveniente segundo a própria noção que o termo representa para a teoria habermasiana. Em outras palavras, a adoção do método reconstrutivo pelo o autor viabiliza o seu propósito em analisar criticamente as formas de reprodução social, ou seja, traz a possibilidade de trilhar um caminho bem estruturado para refletir a realidade social imersa simbolicamente em uma série de transformações e acontecimentos marcantes para a história humana. Assumindo, portanto, acentuada relevância no tocante à maneira como os indivíduos estabelecerão suas relações com o mundo.

Desse modo,

A reconstrução racional de estruturas profundas, geradoras de objetos simbólicos, permite, assim, investigar a racionalidade própria de regras sociais dadas em um determinado momento histórico, ou seja, permite compreender quais estruturas são basilares em uma determinada etapa da evolução social, em que elas se diferenciam de estruturas de outra etapa, como também entender como elas puderam suceder historicamente. [...] Como as estruturas geradoras são também de natureza simbólica, ou seja, elas também são aprendidas pelos atores no seu processo de socialização, a reconstrução [...] deve poder explicar como se dá esse processo de aprendizagem. Isso significa que tal reconstrução deve poder explicar como sujeitos socializados podem aprender e criar novas estruturas com base nas anteriores até chegar ao nível das sociedades contemporâneas. (IDEM, p. 20-21)

Com isso, o processo reconstrutivo proposto por Habermas (2012a-b) no intuito de garantir a devida inserção do paradigma dialógico/comunicativo pôde instituir-se enquanto uma teoria social que viesse a contrapor o modelo monológico da filosofia do sujeito. Melhor dizendo, analisando as estruturas racionais mais profundas pela qual se deu a evolução social, o autor foi capaz de propor uma alternativa para rever os rumos que a sociedade do capitalismo tardio se encaminhava. Ademais, ao acolher o método reconstrutivo enquanto via segura para o desenvolvimento de sua teoria social, nosso autor visualizou, efetivamente, o papel de protagonismo que os atores sociais possuem no desenvolvimento das sociedades, conforme o tipo de racionalidade imperante no tempo histórico em que estão situados. E, nesse quesito, a ênfase dada pelo filósofo frankfurtiano trará uma preocupação pontual na maneira como esses indivíduos lidam com as formas reprodutivas inscritas na realidade em que estão dispostos.

Nesse ínterim, a preocupação suscitada pelo autor alemão se dá a partir do fato que a contemporaneidade, agora instalada definitivamente sobre a influência sistêmica do mundo capitalista, de acordo com sua concepção, estaria propensa a perder de uma vez por todas as chances de recuperar o caminho construído no século XVIII³⁴ que prezava, sobretudo, o ideal de autonomia do sujeito. Por essa via, ao recomendar a retomada destes valores através de sua teoria social, Habermas (2012a-b) propôs, igualmente, o resgate da sociedade como um todo. Quer dizer, o mundo da vida submerso na cadeia de influência do mundo sistêmico, deveria ser repostado ao seu lugar original, isto é, no centro das relações humanas, e não mais na periferia, como se encontra. Tendo, por isso, que lhe dar uma ressignificação.

De fato, esse processo de ressignificação a partir do método reconstrutivo o qual o postulador habermasiano pretende promover, está diretamente relacionado com o papel que o sujeito tem enquanto ser apto racionalmente à interação social, bem como a capacidade de identificar, interpretar e compreender o mundo objetivo. Isto é, esse movimento que muito estampa a metodologia hermenêutica, conduz a convicção que o potencial de primazia da racionalidade comunicativa fundada na intersubjetividade poderá prevalecer diante do paradigma sistêmico. Em outras palavras,

Para Habermas, a compreensão hermenêutica da realidade serve sempre ao interesse através da conservação e da ampliação da intersubjetividade existente em toda a possível orientação à práxis. A investigação

³⁴ Mencionamos esse período em específico para desenhar um plano temporal baseado no espírito iluminista que trazia consigo os ideais de racionalidade e autonomia do homem enquanto processo formativo da pessoa humana. E, que, servia, também, como plano de fundo para o ideal de emancipação levado em consideração por Habermas a partir de seu projeto reconstrutivo.

hermenêutica explora a realidade conduzida por um interesse que visa a manutenção e a extensão da intersubjetividade de uma compreensão entre indivíduos, suscetível de orientar a ação. (COUTINHO, 2002, p. 119)

A possibilidade, pois, de um ator social tomar para si um cenário que lhe é estranho e trabalhá-lo à medida que se faz capaz de, mediante um exercício interpretativo, estabelecer uma solução racionalmente mediada com outros sujeitos visando o consenso, se mostra promissor ao resgate do mundo vivido enquanto centro consolidador das experiências humanas firmadas em torno de uma realidade compartilhada como outros indivíduos sociais.

Da mesma maneira, a tese desenvolvida pelo filósofo alemão em torno dessa questão carrega consigo uma constelação de novas possibilidades para refletir a oportunidade da manutenção das relações intersubjetivas gestadas no interior do mundo vivido. Cabe ressaltar que, uma vez disposta à capacidade interpretativa de sujeitos inclinados ao consenso, se faz necessário compreender qual é, de fato, a crítica habermasiana em torno dos processos que envolvem a hermenêutica filosófica e, conseqüentemente, o porquê de a validarmos enquanto real possibilidade de ser peça chave enquanto contributo à educação juntamente com o postulado reconstrutivo do autor.

Pois bem, como já mencionado anteriormente, Habermas ao promover seu projeto reconstrutivo, o fez tendo que atravessar uma imensidade de áreas do conhecimento e, entre elas, as ciências interpretativas. Partindo desde W. von Humboldt (1767-1835) a Dilthey (1833-1911), de Heidegger (1889-1976) a Gadamer (1900-2002), só para ilustrar os principais. Contudo, a real intenção do autor não era, a vista disso, estabelecer uma genealogia ou historiografia da hermenêutica filosófica simplesmente. Mas, buscar estabelecer a possibilidade dessa forma de conhecimento ser capaz de compreender a realidade do mundo muito além do intérprete, mas envolvendo também a tradição e a razão (MENEZES; LIMA, 2016).

Em torno disso, a compreensão habermasiana da hermenêutica filosófica, situa-se ao afirmar que:

[...] A hermenêutica filosófica, de sua parte, investiga a competência interpretativa de falantes adultos sob o aspecto da maneira pela qual um sujeito apto a falar e agir, imerso em um ambiente estranho, trata de tornar exteriorizações incompreensíveis compreensíveis para si. A hermenêutica ocupa-se com a interpretação enquanto *realização excepcional* que só se torna obrigatória quando recortes relevantes do mundo da vida passam a ser problemáticos, quando no plano de base culturalmente internalizado desmoronam algumas certezas e quando fracassam os recursos normais do entendimento. (2012a, p. 243-244 – Grifos do autor)

Para além desta breve definição, isto é, da possibilidade do exercício hermenêutico representar a ocasião pela qual são lançados meios interpretativos dotados de condições de “aclarar” o que está “nebuloso”, é possível perceber que nosso autor se coloca na posição de trazer para o exercício interpretativo o potencial que a linguagem possui como *médium* consensual. Em outras palavras, “interpretar é compreender em meio à linguagem, os valores reais que buscam sustentar a relação entre as normas das coisas e o estado das coisas” (MENEZES; LIMA, 2016, p. 49).

Habermas adota essa postura para mais uma vez reafirmar o potencial que a intersubjetividade possui na sua teoria social. Isto é, apoiado em relações linguisticamente mediadas, o saber hermenêutico se estabelece enquanto possibilidade orientadora da ação que visa ao entendimento entre os participantes de uma interação. Aqui, destacamos a capacidade que falantes têm em emitir uma sentença racionalmente construída que será recebida por um ouvinte, criticada, e possivelmente aceita como válida. Outra vez, portanto, o percurso desenvolvido por Habermas se faz na medida em que a ação comunicativa, mesmo hermeneuticamente, seja resultado de uma interação estabelecida intersubjetivamente. Tal que, “no enfoque hermenêutico há o descentramento da razão do sujeito para a linguagem. [...] a linguagem é mediadora da intersubjetividade e, portanto, mediadora de entendimento sobre algo, buscando consensos mínimos a respeito do conhecimento da realidade” (MARTINAZZO, 2005, p.104).

Isso faz com que os processos interpretativos deem possibilidade para os sujeitos interagirem no mundo situados em uma dada comunidade de falantes capazes de entenderem-se entre si e o resultado desse consenso mútuo sirva para todos enquanto compreensão de interações simbolicamente mediadas (COUTINHO, 2002). Não obstante, sobre esse propósito, Habermas tece a seguinte consideração:

Em comunicações cotidianas, uma exteriorização nunca está lá por si mesma; acrescenta-se a ela a partir do contexto um teor de significado cuja compreensão o falante pressupõe no ouvinte. Também o intérprete tem de introduzir-se nesse nexos de referências como parceiro participativo na interação. O momento explorativo, voltado ao conhecimento, não se deixa desvincular do momento criativo, orientado a que se alcance um consenso. Pois o intérprete não pode alcançar a pré-compreensão de uma exteriorização nele situada, se não participa do processo de formação e avanço desse contexto. (2012a, p. 234-235)

Nessa perspectiva, o pensamento hermenêutico em Habermas assume uma postura fixada diante de um agir orientado linguisticamente ao entendimento dos participantes na

interação. Consideremos, por esta via, que a abertura para a viabilidade de um projeto educacional fixado em torno dessa capacidade de que tanto a formação, quanto o conhecimento provenientes do processo educativo, se dê apoiado nessa premissa intersubjetiva; e que o resultado proveniente dessa relação seja o devido reconhecimento de realidades compartilhadas de maneira equivalente entre todos os membros da comunidade educativa.

Indo mais além, ao adotar a postura de uma hermenêutica comunicativa para a educação, é possível considerar também, que a validade atribuída no processo interpretativo da realidade do sujeito educativo consolide a própria ideia de retomar uma formação emancipadora. Isto é, a validade dada ao potencial interpretativo de um ator social, compartilhado e aceito pelos demais membros da comunidade dará plena convicção de que o movimento em direção ao entendimento se deu. E, neste sentido, o caráter próprio da educação voltada para a construção de identidades individuais firmadas em torno da autonomia do sujeito poderá ser evidenciada intersubjetivamente. Certo de que, “a perspectiva habermasiana, ao pensar uma hermenêutica reconstrutiva repensa o papel do intérprete a partir de uma atitude [...] performativa que propõe o uso cooperativo da linguagem, ou seja, a utilização do discurso para fins de entendimento recíproco” (MENEZES; LIMA, 2016, p. 54).

4.2 A importância da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para uma educação escolar filosófico/emancipadora

Na medida em que procuramos situar, no item anterior deste capítulo, a premissa reconstrutiva habermasiana enquanto possibilidade plenamente factível de empreender uma construção da ação educativa firmada em torno de uma hermenêutica do entendimento; procuraremos pensar, na seção que se segue, esse novo agir educacional envolto em um âmbito filosófico/emancipador. Assim, poderemos conceber que os contributos derivados da teoria da ação comunicativa de Habermas enquanto teoria da sociedade, como assim pressupõe o autor, poderão trazer significativos estímulos a uma educação escolar cujo princípio de formação humana esteja envolvida no ideal de autonomia do sujeito. Pois, “a pretensão de atribuir à escola um papel emancipatório é um dos pilares do discurso pedagógico. Esse discurso está assentado na crença de que o conhecimento conduz à autonomia e, esta à libertação [...]” (LIMA, 2003, p. 100).

Por essa perspectiva, se faz necessário a compreensão de que a ação educativa surja como um momento crucial no processo formativo escolar em que serão dispostos indivíduos

com competência ao exercício de suas potencialidades racionais, dialógicas e interativas sem qualquer forma de coação e constrangimento no seu agir. Uma vez que, partilhando da premissa habermasiana situada na valorização da intersubjetividade enquanto método da sua razão comunicativa, teremos que vislumbrar que esses processos educativos devam representar a validação de uma formação voltada à construção do homem emancipado e devidamente inserido na realidade da qual faz parte. Tal que, o “que é próprio dessa concepção de educação é compreender o ser humano como alguém que pode e deve atuar no espaço público como participante ativo, e não como mero observador” (VASCONCELOS, 2017, p. 52). Ademais, essa proposta carrega consigo não apenas a reflexão do fazer educativo enquanto via efetiva para um estado autônomo do sujeito; mas, também, traz a discussão que permeia o fazer pedagógico enquanto momento circunstancial dos atores sociais implicados no contexto formativo na escola.

Nisto, tomaremos como ponto de partida a noção que subjaz o debate entre o que vem a ser a ação educativa e a ação pedagógica, pois, consideramos ser de vital importância situar essas duas formas de tratar os processos que sustentam a formação humana. Após isso, iremos desenvolver mais enfaticamente qual o papel que a teoria da ação comunicativa habermasiana traz para a consolidação de um projeto de educação escolar propriamente filosófico e emancipador, fundado, sobretudo, no potencial que essa racionalidade comunicativa pode contribuir para a constituição formativa humana. Dado que, “a compreensão da teoria do agir comunicativo aplicada à esfera educativa é a de postular a formação de cidadãos mais autônomos e, portanto, mais esclarecidos tanto socialmente quanto historicamente” (MENEZES, 2014, p. 88).

Conforme esse itinerário proposto, trazemos o argumento de Dalbosco em sua obra intitulada: “Pedagogia Filosófica: cercanias de um diálogo” (2007), mais especificamente no capítulo “Considerações sobre a relação entre filosofia e pedagogia” em que se discute a conexão existente entre a filosofia e sua função ‘clássica’, isto é, de guardião da racionalidade, e o conceito de ação pedagógica. Para tal, o autor adota as premissas teóricas de dois célebres filósofos da tradição ocidental, a saber, Aristóteles³⁵ e Habermas³⁶. Contudo, a reflexão trazida por Dalbosco neste referido capítulo caminha, no primeiro momento, em situar a

³⁵ O filósofo grego fora escolhido por Dalbosco para representar, mesmo que de maneira introdutória, a concepção filosófica tida como metafísica. Tal fez o referido autor, por considerar que os preceitos aristotélicos são os que deram substância ao desenvolvimento desse postulado, atingindo seu auge com Kant e Hegel muitos séculos depois.

³⁶ Como se mostra bem evidente no decorrer deste estudo, adotaremos a perspectiva desse segundo filósofo para o prosseguimento de nossa reflexão na presente seção do capítulo que se segue.

diferença fundamental existente entre ação educativa e ação pedagógica. Essa distinção muito nos é oportuna, conforme anunciado acima. Eis suas palavras:

Qualquer tentativa de definição da pedagogia não pode ignorar o próprio conceito de educação [...]. Entendemos por educação um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. Característico deste conceito é o fato de ele dizer respeito à interação entre pessoas vivendo socialmente e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. [...] A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. Assim, a mesma *diferença* que há entre educação e pedagogia persiste na relação entre *ação educativa* e *ação pedagógica*: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre pessoas, já a ação pedagógica procura tratar essa interação conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática. (2007, p. 30-31 – Grifos nossos)

Considerando, portanto, a conceituação trazida por Dalbosco em torno dessas duas dimensões, é possível notar o papel distinto atribuído a cada uma delas. Quer dizer, a ação educativa carrega consigo a possibilidade de visualização do potencial interativo e espontâneo implícito no agir do sujeito em todo o processo que envolve o ensino-aprendizagem, mesmo fora dos âmbitos formais que a educação escolar requer; já a ação pedagógica, por sua vez, é caracterizada pela maneira mais fixa em procedimentos sistemáticos com a qual lida com a interação desses sujeitos educativos, já situada no ambiente escolar. Nesse sentido, é importante compreender que ambas estão situadas e tomam por referência a capacidade dialógico-interativa dos sujeitos dentro do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que de maneiras diferentes.

Todavia, Dalbosco problematiza essa intrínseca relação entre as formas de ação educativa e pedagógica conforme a maneira como elas lidam justamente com esse processo de diálogo interativo entre participantes de uma comunicação no mundo. Neste ponto, emerge, para o autor, a necessária caracterização de como se dá o processo de constituição desse âmbito, seja através das relações humanas cotidianas ou, propriamente, de formas institucionais históricas e culturais. Indo mais adiante, tal problematização traz à tona a consideração de como é que as ações pedagógicas poderão compreender reconstrutivamente o cenário dessas relações dialógico-interativas com o intuito de produzir um saber devidamente sistematizado e diretamente vinculado à realidade desses indivíduos.

Essa problematização mostra-se conveniente, pois, ao aludir à questão de como ações pedagógicas poderão ser retratos de uma reflexão do mundo em que sujeitos são capazes de manter entre si laços interativos a partir do diálogo, poder-se-á, com isso, trazer a possibilidade de acolhimento da premissa comunicativa defendida por Habermas enquanto ocasião favorável para se instituir uma nova oportunidade da educação no âmbito escolar. Visto que, dentro da sua matriz conceitual, a premissa comunicativa do autor alemão carrega consigo a motivação para a validação das variadas vozes no contexto social. Nesse sentido, é cabível aqui a compreensão que muito do que comunga o postulado da razão comunicativa habermasiana, está disposta na capacidade que indivíduos sociais tenham em estabelecer, através da linguagem, relações intersubjetivas em que a motivação principal seja uma comunicação livre de qualquer postura autoritária e hegemônica.

Não podemos deixar de pensar que, por esse aspecto, o papel atribuído à ação pedagógica ou, propriamente, à educação escolar envolta em todos os saberes e conhecimentos disponíveis para serem compartilhados, esteja diretamente implicada em uma formação que vise à construção de um estado emancipado da pessoa humana. Pois, pela ótica do pensamento habermasiano aqui proposto, ações educativas inseridas na esfera escolar que melhor representam uma formação efetiva e autônoma para o sujeito, são aquelas que proporcionam o desenvolvimento de suas capacidades humanas mediante a adoção de uma postura descentrada e dialógica produzindo efeitos no seu agir nas mais variadas dimensões, isto é, tanto cultural, social, quanto historicamente etc., ou de fato, no mundo da vida. E não aquelas que preveem de um ideal fixo, centrado no êxito e domínio sobre as outras pessoas e objetos no mundo, como é o caso do modelo metafísico desenvolvido e adotado pela tradição da filosofia moderna e na educação tradicional, sobretudo para atender à lógica do sistema.

Fato importante a se trazer para nossa discussão remonta justamente essa condição que situa tradicionalmente os processos pedagógicos enquanto ocasião de um saber totalizador e autoritário, além de metodologicamente centrado na figura de um indivíduo que tudo conhece e domina. Dizemos assim, pois, conforme visto do decorrer do primeiro capítulo deste estudo³⁷, tal influência é peça chave para desvendar os caminhos reconstitutivos percorridos por Habermas para situar onde se perdeu o projeto emancipador da modernidade e, como é possível de resgatá-lo a partir do potencial da racionalidade comunicativa. E, nesse quesito, trazendo especificamente para o âmbito da filosofia, uma vez que tal disciplina corresponde a um momento essencial para a produção de conhecimento e formação humana, a crítica

³⁷ Maiores detalhes Cf. seção 1.2 do primeiro capítulo, intitulada: “Modernidade e educação: a formação do indivíduo”.

habermasiana revela-se conveniente para o propósito de se situar uma formação filosófico-emancipatória.

A filosofia, dentro do domínio formativo, é responsável por grande parte dos saberes e conhecimentos que a humanidade produziu. Leve-se em consideração, por conseguinte, que seu primado racional fora incumbido de dar grande legitimidade para tal feito. Entretanto, esse mesmo potencial de racionalidade que é marca fundante da postura filosófica, é responsável por estabelecer formas de conhecimentos unilaterais que se reservam a autoridade de um único ator no processo de gestação desse conhecimento. Isto é, tradicionalmente, caminho que vai desde a filosofia grega antiga até Hegel especificamente como apontado por Habermas (2000), a filosofia adotou uma postura em que todo o conhecimento é resultante da relação de um sujeito conhecedor do mundo e das coisas e que pensa e age sobre um objeto. Essa postura trouxe muito além de uma sistematização que colaborou em muito para o desenvolvimento das ciências modernas mediante um conhecimento prévio do mundo e formalmente elaborado derivado de suas experiências; mas, também, um problema pontual na percepção habermasiana, ou seja, “[...] quando a filosofia se presume capaz de um conhecimento *antes* do conhecimento, ela se abre entre si e as ciências um domínio próprio, do qual se vale para passar a exercer funções de dominação” (HABERMAS, 2013a, p. 18 - Grifo do autor).

Essa posição privilegiada em que a filosofia metafísica se colocou enquanto fundamentadora de uma teoria do conhecimento e indicadora de lugar, também é responsável por atribuí-la papel hegemônico e totalizador no tocante aos saberes produzidos, como visto acima. Essa crítica é precisa, pois, a posição clássica da filosofia enquanto guardiã da racionalidade é atravessada justamente por uma postura mais fixa em se estabelecer na forma de uma pretensão de universalidade, isto é, enquanto um grande sistema que cobre todos os âmbitos do conhecimento.

Entretanto, é cabível superar essa posição centralizadora que a filosofia da consciência se impõe enquanto saber totalizador. Para isso, se faz necessário, conforme a premissa habermasiana, adotar a possibilidade que a filosofia se torne um saber que dialogue com as demais formas de conhecimento (DALBOSCO, 2007). Ou ainda, que a capacidade pedagógica da filosofia enquanto ímpeto formativo esteja situado em uma posição mais democrática com relação aos demais saberes. Não mais como indicadora de lugar ou juíza suprema, mas como uma intérprete mediadora (HABERMAS, 2013a). Com isso, o potencial reflexivo e racional da filosofia poderá ser revisto e reconduzido à sua posição original, que é possibilitar a formação emancipada e cidadã no sujeito. Além disso, a partir dessa reviravolta,

a ação pedagógico-filosófica poderá assumir-se enquanto uma ação propriamente comunicativa, pois, “o primeiro aspecto pedagógico que se deriva da ação educativa como ação comunicativa é o refletir como função educativa central” (MENEZES, 2014, p. 82).

Em vista disso, os contributos essenciais que a teoria do agir comunicativo de Habermas traz para uma formação filosófico-emancipadora, estão o de empreender uma postura racional-reflexiva envolta em uma pedagogia discursiva tanto interativamente com os demais participantes do processo educativo, quanto com os saberes dispostos no âmbito escolar³⁸. Para isso, é necessário atentar para um comportamento crítico no tocante aos conhecimentos compartilhados e suas pretensões de validade implícitas, bem como assegurar-se de que estão garantidos os direitos de todos participarem do debate com o desejo de que estarão dispostos em um momento em que evidenciará a construção de uma formação voltada à autonomia da pessoa humana no interior do mundo da vida. E não, enquanto sujeitos formados simplesmente para atender aos anseios tecnicistas que o sistema, a partir das suas dimensões burocráticas e econômicas, requer.

4.3 O Ensino de Filosofia e a transdisciplinaridade como princípio metodológico: o diálogo comunicativo entre os saberes

Falar sobre a filosofia ou mesmo do ensino de filosofia, nos dias atuais, é cair em um solo muitas vezes desconhecido para a grande maioria das pessoas; além, é claro, de conflituoso. Ainda hoje, é muito difícil romper a barreira de que a filosofia possa ser uma disciplina acessível tanto aos estudantes, bem como para a sociedade. Evidentemente, existem temas que dificultam ainda mais sua recepção no contexto escolar, quiçá para aqueles que estão fora da escola, “meros cidadãos”. Ou, também, que seus conteúdos são frutos de uma abstração desmedida e “fora da realidade”. Ouve-se muito isso no discurso do senso comum reproduzido tanto dentro quanto fora do território educativo a respeito da validade do saber filosófico. E, ainda mais, a já corriqueira pergunta: Para quê filosofia? Contudo, essa postura de negação e até de desprezo com o saber filosófico remete a uma crítica bem pontuada por Matos (2013, p. 76): “não podemos pensar em filosofia como uma coisa singular, nem podemos defini-la antes de nos dar ao trabalho de fazê-la, pois eis que a própria pergunta pelo o que é a filosofia é uma questão filosófica”.

³⁸ Para melhor compreensão sob essa discussão Cf. a seção 3.3 deste capítulo, intitulada: “O ensino de filosofia e a transdisciplinaridade como princípio metodológico”.

Desfavorável se mostra, também, o pouco interesse dos jovens, por exemplo, pelo senso crítico e pela atividade racional, eixos fundamentais do agir filosófico. Isso é notadamente verificável através do consumo altíssimo de informações - muitas vezes falsas ou sem o devido preparo e cuidado na sua apresentação e reprodução, isso não se pode negar - que circulam nos grandes meios de comunicação, sobretudo nas redes sociais e em sites de relacionamentos e que são muito procuradas pelos jovens, uma vez que o ambiente virtual³⁹ se tornou o grande território em que se encontram o público juvenil para ter acesso e ou compartilhar informações.

Talvez seja esse o grande obstáculo que situa os novos tempos, isto é, a informação. Melhor dizendo, a fragmentação da informação somada a pouca ou quase nenhuma capacidade que os jovens tenham em processá-la criticamente e que lhe chegam aos pedaços e aos milhares de uma só vez.

O filósofo espanhol contemporâneo Jorge Larrosa (1951-) já havia aludido para essa influência devastadora que a informação, ou ainda, o seu uso fragmentado e veloz, pode exercer no contexto contemporâneo e, sobretudo, na esfera educacional. Para o autor, a informação nega a experiência. E, se a nega, é porque o sujeito informado, sem a devida competência à crítica, emite uma opinião sobre a informação recebida; e, se opina, apenas se coloca a favor ou contra o conteúdo de que a informação trata. Dessa forma, o sentido formador e transformador implícito na experiência não se percebem nessa relação sujeito/informação.

Sobre o conceito de experiência, Larrosa enfatiza:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2016, p. 25)

³⁹ Sob essa discussão, Dalbosco ao refletir os rumos que o predomínio da cultura imagética e a falta de uma evidente formação básica e sólida entre os jovens requerem, é categórico ao afirmar que, “o diagnóstico que se impõe aqui parece ser pessimista: quanto mais a cultura contemporânea movimenta-se na direção do conhecimento e da informação virtuais, mais as novas gerações mostram-se despreparadas para a construção de referenciais crítico-interpretativos sólidos e consistentes”. Cf. DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 117.

Importante se mostra essa reflexão do pensador espanhol em torno da noção de experiência para que possamos oferecer uma visualização do processo filosófico-pedagógico da escuta enquanto aquilo que nos acontece, que nos forma e nos transforma, no dizer do autor. Além do mais, tomamos, do mesmo modo, como pressuposto o contributo acima para podermos relacioná-lo mais precisamente à proposta de um ensino de filosofia baseado em uma perspectiva transdisciplinar. Quer dizer, é necessário avançar para além das situações preestabelecidas e predispostas mediante a devida atenção àquilo que nos acontece, ou até mesmo, para aquilo que nos chega aos pedaços e muitas vezes não somos capazes de juntar.

Contudo, cabe ressaltar que esse diagnóstico em torno da influência fragmentada que a informação traz para os tempos hodiernos não é apenas retrato de um processo amplo de globalização informativa, ou mesmo que se trate de um evento circunstancial. Definitivamente não se trata disso!

Tratemos de recordar que a tradição filosófica passou por profundas modificações em sua estrutura epistemológica, especialmente a partir dos eventos que marcaram o início da filosofia moderna nos idos do século XVII, sobretudo com René Descartes⁴⁰ (2008). E essas transformações vieram causar uma série de outras alterações que determinaram sobremaneira os rumos do conhecimento no mundo.

Esse novo cenário o qual envolveu o desenvolvimento de novos horizontes do conhecimento, principalmente no século XIX em diante, como é o caso das ciências modernas, - biológicas, sociais e humanas, só para citar como exemplo - trouxe, por sua vez, uma grande fragmentação e especialização do saber. Com isso, o que parecia ser um grande avanço para o conhecimento humano, se tornou seu inverso, isto é, um grande problema. Quer dizer, uma vez instalada a convicção no desenvolvimento de saberes que atenderiam necessidades específicas na sociedade, o que se viu emergir foi um verdadeiro abismo entre essas formas de conhecimento. Problema notadamente discutido por Japiassu e que compartilhamos a seguir:

Até Kant, praticamente todos os filósofos dominavam a física. Tratava-se de ver um problema sob todos os seus ângulos e em todas as duas dimensões. A especialização *stricto sensu* nasce apenas no século XIX da aceleração galopante dos conhecimentos e da sofisticação crescente das novas tecnologias. Na segunda metade do XX, surge e rapidamente se impõe a hiperespecialização, provando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objetos de estudo. (2006, p. 21)

⁴⁰ Sob esses domínios Cf. a seção 1.1 do primeiro capítulo deste estudo.

Essa reflexão trazida por Japiassu deixa transparecer claramente o panorama que envolve a produção do conhecimento científico nos últimos séculos. Um conhecimento marcadamente situado pela especificidade no enfoque em um determinado objeto e fechado diretamente na área a qual irá se dedicar.

Inegável é que, derivada dessa multiplicação de disciplinas e especializações, muitas foram às descobertas e, com elas, novos domínios no conhecimento foram nascendo e sendo apresentados ao mundo. A comunidade epistêmica com toda a certeza sentiu-se satisfeita com essa grande novidade que a sociedade se deparava no tocante à esfera do saber. As variadas disciplinas e especializações traziam consigo, igualmente, um contingente altíssimo de pesquisadores aptos a trabalharem seus objetos e atender às necessidades que circundavam suas áreas de investigação. Em outras palavras, pessoas formadas estritamente dentro de cada domínio do conhecimento de aprofundar ao máximo o exame em torno de um dado objeto para atender aos anseios que lhes eram impostos. Muitas vezes, é claro, sem a menor preocupação em se aproximar ou mesmo dialogar com outra área do saber. Produzindo, portanto, um conhecimento “surdo” e “mudo” para com os demais setores do conhecimento humano, isto é, dificultando em muito o trabalho em conjunto. E, mais:

[...] A *especialização* sem limites culminou numa *fragmentação* crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduz ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo. [...] (IDEM, p. 28-29 – Grifos do autor)

Esse trecho destacado somado à crítica que trazemos acima serve para ilustrar todo um contexto epistêmico que se desenvolveu durante os últimos séculos na história humana e que muito influenciou a realidade que circunda o cotidiano escolar em muitas partes do mundo. Nesse sentido, ao apontarmos a necessidade de uma formação que venha unir variadas áreas do saber no intuito de produzir formas integradas e interligadas de conhecimento em torno de uma mesma temática, partimos do pressuposto que, desta maneira, a formação escolar iria caminhar sob nova perspectiva. Desta vez, uma que ampliasse a capacidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de lidar criticamente com uma quantidade maior de referências podendo fazê-las interagirem e dialogarem entre si ultrapassando, por conseguinte, suas próprias barreiras conceituais. Além de proporcionar-lhes uma visão maior da realidade.

É justamente por essa via que lançamos mão da proposta transdisciplinar enquanto meio para possibilitar um ensino filosófico que pretenda levar adiante um projeto de orientação emancipadora para a ação educativa no âmbito escolar. Visto que,

[...] tanto a especialização do conhecimento como a multiplicação infinita de informações apontam para uma mesma direção: a fragmentação crescente do conhecimento, tanto investigativo como informacional. Elas indicam também a necessidade de um processo formativo que seja capaz de abrir fronteiras entre especialidades que se tornam cada vez mais surdas entre si e, simultaneamente, à capacitação de seres humanos para que possam, a partir de um *background interpretativo*, selecionar e organizar criticamente a pluralidade de informações recebidas. Penso que é justamente no que diz respeito à *formação de um background interpretativo*, que abra fronteiras tanto ao diálogo entre especialistas como à elaboração do senso crítico necessário à filtragem da multiplicidade caótica de informações, que ainda compete à filosofia assumir um papel destacado e insubstituível. (DALBOSCO, 2010, p. 112-113 – Grifos do autor)

Nesse sentido, ao aliar o potencial crítico que o ensino de filosofia pressupõe somado a uma formação transdisciplinar, no intuito de possibilitar uma interação crítica entre os saberes, aproximamos também a perspectiva comunicativa habermasiana enquanto eixo de ligação, devido à sua premissa intersubjetiva característica. Quer dizer, tomamos como pressuposto fundamental para isto a posição adotada por Habermas (2012a-b) referente às interações ocorridas no interior do mundo da vida serem mediadas linguisticamente a partir do diálogo incondicional. Em outras palavras, se o primado transdisciplinar implica, como assevera Japiassu (2006, p.16 – grifos do autor), a “busca do que existe *entre, através e além* das disciplinas”, trazer o referencial comunicativo habermasiano se mostra viável. Até porque, partindo da ótica da racionalidade comunicativa inserida no âmbito educacional, a possibilidade da validação e legitimação das variadas vozes e discursos inscritos no mundo vivido através da consolidação de uma formação que reconheça os mais variados domínios do saber, se mostra plausível para dar viabilidade a uma educação escolar de teor emancipatório.

Essa postura filosófico/transdisciplinar subsidiada pela racionalidade comunicativa implica, por conseguinte, a urgência de se rever o próprio papel do sujeito educativo nos processos pedagógicos. Dito de outro modo, não é suficiente criar um ambiente em que as diferentes disciplinas, objetos de investigação e conhecimentos se entrelacem e possam, com isso, produzir um novo conhecimento fundado a partir de um diálogo aberto entre elas sem que os indivíduos envolvidos estejam partilhando do mesmo espírito.

Não é cabível, portanto, uma formação que preze pela postura transdisciplinar, em que nenhuma das disciplinas se coloque em uma posição superior em importância social ou

epistêmica, e os atores incumbidos no horizonte formativo possam ser capazes de estabelecerem entre si uma interação consensual, visando entenderem-se no tocante a temática que os cercam. Quer dizer, se faz necessário que todos os indivíduos encarregados de conduzir o processo educacional de maneira transdisciplinar estejam, por sua vez, interessados em fazê-lo de maneira conjunta e participativa, valorizando o discurso e o saber de cada pessoa inserida no contexto. Uma vez que a busca por entendimento (*Verständigung*) deve ser o horizonte a ser buscado no mundo da vida, conforme pontua Habermas (2012a).

Percorrer esse caminho que leva a uma proposta transdisciplinar por meio da reflexão filosófica enquanto maneira de superar a especialização e a fragmentação do conhecimento é postular, por sua vez, a construção de uma sociedade mais preocupada com uma formação integrada em seus vários âmbitos e setores educativos e sociais. Superando, também, a hegemonia dos ditames da formação tecnicista herdeira da filosofia metafísica da consciência, ou seja, avançando para um comportamento pós-metafísico e comunicativo (HABERMAS, 1990). Além disso, “a atitude transdisciplinar implica a colocação em prática de uma visão transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, exigindo uma verdadeira *compreensão do mundo atual* [...]” (JAPIASSU, 2006, p. 16 – Grifos do autor).

4.4 Ensinar-Aprender Filosofia enquanto possibilidade de ação comunicativa: o reconhecimento das imagens, linguagens e facticidades do mundo da vida

O percurso que estamos trilhando, no decorrer deste capítulo, aponta para uma proposta de aproximação direta entre um novo fazer pedagógico a partir do ensino de filosofia e sustentado na premissa comunicativa habermasiana. Ao propor tal direção, consideramos sua viabilidade devido o caráter discursivo e reflexivo que o ensino filosófico pressupõe, além, é claro, da importância trazida por Habermas aos processos intersubjetivos entre sujeitos mediados por uma racionalidade discursiva, isto é, pelo uso linguístico. Por isso, ao sugerirmos a oportunidade de uma formação nestes domínios, lançamos mão, também, de um novo olhar sobre os sujeitos do conhecimento situados no mundo da vida e localizados no território educativo. Uma vez que,

[...] no entendimento do autor, o sujeito epistêmico auto-referencial deve ser substituído pelo sujeito da interação comunicativa, que através da fala, procura entabular entendimentos com os *outros indivíduos* acerca do mundo e resolver os problemas concretos de sua sobrevivência através de argumentos. Para Habermas, o ser humano é, desde o princípio, um ser comunicativo que entende e organiza o seu mundo, formando sua identidade

em interação com *os demais indivíduos*. (MÜHL, 2003, p. 306 – Grifos nossos)

Nesse sentido, o fundamental reconhecimento do outro no processo comunicativo requer, por sua vez, a adoção de uma postura descentrada de si. Assim, no exato momento em que um sujeito se desloca do seu universo próprio e da possibilidade do encontro interacional com outrem, ou seja, concedendo a chance de se encontrar com outra subjetividade em um diálogo aberto e crítico, dá validade efetiva ao processo de reconhecimento deste outro. E este outro, consideradas as mesmas condições de validade intersubjetiva, ao primeiro ator. Pois, “na intersubjetividade comunicativa, cada um assume a posição de um ‘Eu’ individual e levanta pretensões universais de validade (verdade, justiça e sinceridade), e estabelece uma relação frontal paritária com um ‘Tu’” (VASCONCELOS, 2017, p.75).

Sendo assim, trazer esse potencial intersubjetivo defendido por Habermas, enquanto proposta formativa no âmbito escolar e na qualidade de viabilizar a aproximação e reconhecimento do outro, se mostra razoável. Uma vez que “os processos pedagógicos, principalmente no âmbito da sala de aula, devem possibilitar a formação da consciência cidadã que passa pelo reconhecimento do outro eu na percepção das discussões educativas” (MENEZES, 2014, p. 108).

Contudo, esse cenário não se apresenta tão simples quanto parece ser. Falar da formação de identidades pessoais e até de reconhecimento do outro e de imagens de mundo de indivíduos situados no interior do mundo da vida são temas bem recorrentes na perspectiva comunicativa habermasiana. Certo de que tais temáticas foram enfaticamente discutidas em sua principal obra⁴¹ e ecoou pelas demais de sua vastíssima produção intelectual. Entretanto, cabe ressaltar que tais reflexões em torno dessas dimensões mostram-se até hoje controversas mundo afora.

Vemos um mundo contemporâneo envolto em sérias crises sociais, políticas, humanitárias entre outras, e parece que o que menos se nota neste cenário é justamente a falta de sensibilidade para a condição em que se situam ‘os outros’. Fluxos migratórios, refugiados políticos, desabrigados provenientes de catástrofes naturais ou em situação de mobilidade forçada devido à violência e ou a guerras civis⁴²; núcleos feministas, de religiosos, de negros,

⁴¹ Aqui referimo-nos diretamente à Teoria da Ação Comunicativa publicada em 1981.

⁴² Sobre essa discussão Cf. o artigo de autoria de Andrade Neto, Lourenço e Menezes apresentado por motivo do XIV Colóquio Habermas E V Colóquio De Filosofia Da Informação, realizado no estado do Rio de Janeiro no ano de 2018, intitulado: “A racionalidade comunicativa habermasiana: contribuições no processo de aceitação do imigrante e refugiado”, em que se debate não apenas a condição das pessoas em deslocamento forçado no mundo, mas, também, a falta de reconhecimento desses indivíduos enquanto sujeitos de direitos e, até mesmo, sua condição de pessoa humana dentro de uma sociedade democrática. In. LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de

de camponeses, de minorias etc., toda essa perturbação social parece não ser motivo de reflexão profunda para a compreensão do que acontece com aquele que é o diferente de nós, ‘o outro’.

Talvez essa situação se coloque tão dramática devido à falta de uma formação voltada a um senso crítico, como debatido na seção anterior deste capítulo. E aqui surge uma crítica contundente que Sgró (2007, p. 99) traz para pensar o papel que a educação deve assumir enquanto seu objetivo essencial, isto é, de “contribuir para a formação de sociedades mais justas e solidárias, e para que nelas a dignidade da vida humana recupere sua centralidade”.

Mas, é possível ainda pensar que tais dilemas se deem devido à dinamicidade da realidade envolta em cadeias relacionais em que obter o êxito, o lucro e a satisfação própria se imponha. Ou até, devido ao desconhecimento da necessidade que o outro indivíduo tem na constituição da nossa personalidade, forjada socialmente. Uma vez que, como vimos acima, é fator determinante para a formação de nossa personalidade a integração e interação com outros sujeitos sociais. Sendo assim, não podemos deixar de trazer a reflexão de Matos que diz:

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado, porém, único e irrepitível. Sua riqueza, como se nos configura precisamente, é a *possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente*, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade. (2013, p. 36-37 – Grifos nossos)

Essa posição ao mesmo tempo multifacetada, única e irrepitível destacada no trecho acima, parece não ser suficiente para provocar nas pessoas o entendimento e necessidade de aceitação cognitiva do outro. Não obstante, ao avançarmos em torno dessa reflexão que envolve a dificuldade de aceitação e reconhecimento do outro, teremos que ter em mente que se o papel atribuído à formação identitária do sujeito passa pelo crivo intersubjetivo que este tem com outros atores no ambiente social, se faz necessário conceber a absoluta superação desse contexto centralizador através da adoção de um modelo formativo e epistêmico que possibilite situar, no indivíduo, uma reflexão apropriada acerca das variadas imagens de mundo existentes socialmente. E, também, que estas imagens de mundo possam representar um canal mais que viável a uma compreensão ampliada a respeito tanto da sua posição na

esfera pública social, bem como do papel exercido por outra subjetividade, além das próprias relações entre esses indivíduos agindo comunicativamente no mundo.

Por essa perspectiva no que toca as imagens de mundo, Habermas traz uma consideração valiosíssima, eis suas palavras:

Imagens de mundo, porém, não são constitutivas apenas de processos de entendimento, mas também para a socialização dos indivíduos. Elas cumprem a função de gerar e assegurar a identidade, à medida que fornecem aos indivíduos um suprimento fundamental de conceitos básicos e assunções básicas, que não se podem submeter à revisão sem afetar a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais. (2012a, p. 129)

Imagens de mundo, portanto, são categoricamente assinaladas pelo filósofo alemão como imprescindíveis para a constituição identitária do sujeito no horizonte social, além de garantir a oportunidade de sua socialização, como depreendido acima. Porém, o que se mostra perceptível, em muitos casos, é a total falta de entendimento para questões que fogem à esfera privada de um sujeito. Alguns possíveis motivos discutimos poucas linhas acima, mas, o que se deixa transparecer nesse contexto remonta, ao que parece, a motivos de caráter culturalmente estabelecidos, ou, preestabelecidos simplesmente⁴³.

Propomos analisar por esse ângulo devido, como já bem pontuado no decorrer deste estudo, a adoção da premissa comunicativa habermasiana enquanto via de pensar a sociedade do capitalismo tardio e, sobretudo, como se mostra acentuada a influência que a dimensão sistêmica se impõe ao mundo da vida. Nesse interim, a reflexão que situa a viabilidade de uma formação escolar voltada à emancipação da pessoa humana, logrando um agir humano interessado em promover atitudes de reconhecimento do outro, faz com que recorremos a esse enfoque em que a problemática em torno cultura se situe. Habermas (2018, p. 345), por exemplo, trouxe uma crítica marcante a respeito dessa questão, afirmando que “o não conhecimento cultural está associado à discriminação social extrema [...]”.

Obviamente, a partir momento em que se possam ser validadas realidades distintas enquanto formas de se perceber a multiplicidade de realizações de agir humano culturalmente situados no mundo, faz-se possível, também, a viabilidade de encarar essas outras realidades enquanto formas afirmativas de assimilação e aceitação cultural do outro. Quer dizer, por meio da oportunidade de se perceber, no contexto social, as culturas diversas impressas em

⁴³ Em que se mostra explícito na reprodução de ideais hegemônicos e de superioridade cultural de um grupo a outro. É o caso de alguns Estados-nação que impõem seu modelo cultural e até político para outras nações que são julgadas, no discurso do senso comum, como inferiores em seus costumes e tradições, mas também por sua pouca importância na constituição política mundial.

imagens de mundo distintas, o processo de reconhecimento intersubjetivo é provável de se estabelecer. De tal modo que, ultrapassadas as barreiras de centralidade egocêntrica, a legitimação de um processo mútuo de alteridade cultural torna-se viável, bem como da constituição da sociedade, da própria cultura e da personalidade, estas que representam os eixos centrais do mundo da vida, conforme Habermas (2012a-b).

Indo mais a fundo por essa concepção, é justo notar que muito do que partilha a compreensão e aceitação da realidade social submetida às variadas formas de expressões culturais produzidas e reproduzidas por atores sociais em suas comunidades, faz emergir uma postura verdadeiramente democrática. Em outras palavras, ergue-se um potencial legitimador das ações produzidas por todos os sujeitos capazes de agir e falar no mundo. E, nesse sentido, a legitimação de imagens de mundo e reconhecimento do outro eu ganha destaque no ambiente educacional também, pois, nele verificam-se imensas e variadas expressões de realidades vivenciais que poderão ser transformadas em manifestações do saber aptas para serem compartilhadas, colaborando nos projetos formativos tanto das gerações atuais quanto das gerações futuras.

Diante de tudo que fora exposto até aqui e trazendo especificamente para o domínio educacional, torna-se possível suscitar a proposta de uma formação de cunho filosófico que, mediante uma postura crítica e reflexiva, colabore para a superação de posturas fixas de sujeitos sem capacidade ao reconhecimento de imagens de mundo e de outros-eu no contexto social. Isso se torna mais acentuado a partir do momento em que a negação da alteridade de uma subjetividade implica na redução das tematizações e saberes disponíveis ao debate crítico na esfera pública e, com isso, a produção e reprodução do conhecimento sofrerá abalos significativos.

Até mesmo no âmbito na sala de aula, a falta do diálogo intersubjetivo entre professor e aluno, na condição de reconhecimento mútuo de suas personalidades individuais, acarreta um desequilíbrio marcante para a consecução da ação pedagógica. É necessário, pois, perceber que esses sujeitos educativos, cada um dentro da sua dimensão dentro da escola, desempenham papéis importantíssimos e que juntos são capazes de construir a atividade educativa em sua expressão mais elevada. Assim como nos afirma Matos:

O professor e o estudante são, antes de qualquer coisa, pessoas. Esta relação de intersubjetividade, baseada em papéis socialmente delimitados, será tanto mais saudável quanto mais respeitarem um ao outro, em sua individualidade e em suas potencialidades. Um postulado subjacente a estas considerações é o de que o aluno é o outro do professor e vice-versa. Ora, se um é o outro do outro – e o outro para o outro -, significa que uma relação educativa deve

estar calcada no respeito às peculiaridades de cada um. Afirmar a alteridade não implica, necessariamente, defender uma postura individualista ou uma prática pedagógica espontaneísta e/ou voluntarista em que o exercício da autoridade é timidamente materializado. (2013, p. 50)

Nesse sentido, a busca por entendimentos intersubjetivos que sedimenta o solo da teoria comunicativa habermasiana, é a mesma que poderá viabilizar, a nosso ver, noções de reconhecimento de imagens de mundo de *alter egos*⁴⁴ situados tanto dentro quanto fora do ambiente educacional, ou mesmo, no mundo da vida. Vemos dessa maneira, pois, ao considerar a virtual possibilidade de, a partir do diálogo intersubjetivo entre participantes de uma interação, se chegar ao consenso sobre um tema debatido mediante pretensões de validades emitidas e julgadas verdadeiras e aceitas em atos de fala linguísticos, o caminho para a legitimação das vozes de todos os atores sociais inseridos no contexto poderá se efetivar.

4.5 Filosofia e formação ético-discursiva: uma perspectiva habermasiana para a educação escolar

Ao situarmos, nas seções anteriores deste capítulo, a filosofia ou mesmo o ensino de filosofia enquanto possibilidade viável de colaborar para a promoção de uma formação, a nível escolar, emancipada do sujeito mediante o acolhimento do paradigma intersubjetivo habermasiano, atravessando desde a perspectiva hermenêutica do indivíduo enquanto intérprete mediador da realidade (3.1); como também na forma de saber reflexivo e dialógico entre os participantes da ação pedagógica (3.2); tal qual na maneira de firmar junto com os demais saberes e conhecimentos compartilhados no interior do território educativo uma postura de cunho transdisciplinar (3.3); além da admissão de uma postura afirmativa de reconhecimento do outro e das imagens de mundo que estes carregam de suas realidades (3.4); não poderíamos deixar de provocar uma última reflexão dentro deste recorte que não fosse justamente aquela que compreende a formação ética do sujeito.

Sendo assim, a disposição dada a este tema no final do capítulo remonta, precisamente, a nossa confiança de que tal discussão venha preencher o percurso desenvolvido até aqui e que cerca o problema apresentado como motivo central para a elaboração deste estudo, ou seja, buscar refletir até que ponto a formação do homem, no âmbito escolar, está a serviço da reprodução do mundo sistêmico por meio de promover um

⁴⁴ Termo latino para “outro eu”.

projeto educacional voltado às ações de ordem técnico-instrumentais interferindo, por sua vez, no fazer pedagógico que visa à emancipação humana em favorecimento aos interesses próprios e hegemônicos.

De certo, pensar uma formação que enfatize o saber ético, é considerar a legitimidade dessa formação envolta numa preocupação do agir prático do sujeito no mundo. Em outras palavras, de como esse ator social lida com outros sujeitos no mundo concreto e como essa relação produz efeitos socialmente em si, em outros sujeitos ou mesmo na comunidade que fazem parte.

Evidentemente, o referencial acolhido para possibilitar a complementariedade de nosso excuro recai, por esta via, na premissa comunicativa habermasiana mais uma vez. Até porque o autor alemão possui um projeto teórico próprio acerca da discussão sobre a ética. No seu caso, uma ética de cunho discursiva. Em que o procedimento interativo entre sujeitos aptos ao uso social da linguagem enquanto *médium* em busca de consensos através do diálogo livre de coação se mostra manifesto. De modo que, para Habermas “a ética [...] é inerente à comunicação e, eminentemente comunicativa [...]. O entendimento ético, por sua vez, vem por meio da satisfação discursiva das pretensões de validade e por uma referência a um mundo próprio dos agentes morais” (VASCONCELOS, 2017, p.75).

Logo, cabe definir de maneira mais estrita o conceito de ética do discurso para o pensador alemão. E, neste quesito, é possível considerá-la como sendo:

[...] uma ética da responsabilidade solidária universal, uma ética universalista que propõe uma ação moral em bases cognitivistas, em vistas do dever (*ética deontológica*), do bem agir para a justiça social, e através de procedimentos democráticos, em processos de racionalidade comunicativa que elaborem normas justas. (POLLI, 2013, p. 53 – Grifos do autor)

Além dessa definição, Menezes propõem outra acerca do conceito de ética do discurso em que, segundo suas palavras:

Habermas situou seu conceito de ética do discurso no quadro de uma teoria geral da verdade, segundo a qual o critério da verdade é o consenso dos que argumentam. O mais importante é que Habermas defende a ideia de que argumentar é uma tarefa eminentemente comunicativa. Por isso, o discurso intersubjetivo é, para ele, o lugar próprio da argumentação. (2013, p. 73)

Considerando, portanto, as duas delimitações conceituais em torno da ética discursiva habermasiana, temos, por um lado, explícita a necessidade de uma atitude ética forjada mediante uma universalidade solidária em que todos os sujeitos capazes de falar e agir no

mundo carregam a responsabilidade de estabelecer comunicativamente normas moralmente justas a todos; e, por outro lado, que esta mesma ética esteja plasmada em discursos intersubjetivos em que a verdade moral seja estabelecida através do consenso argumentativo. O que se mostra interessante diante dessas duas leituras a respeito da ética discursiva habermasiana é, precisamente, a reafirmação no potencial da racionalidade comunicativa e dos processos intersubjetivos que embasam a teoria social do autor frankfurtiano. Uma vez que “a validade deste ‘discurso’ depende da autonomia cognitiva e moral, da ação e do pensamento de todos aqueles que nela tomam parte. Ninguém pode estar submetido a qualquer espécie de constrangimento” (COUTINHO, 2002, p. 341).

Nesse sentido, na elaboração da ética do discurso por Habermas infere-se a necessária relação envolvendo o potencial argumentativo numa interação intersubjetiva e esta enquanto condição para a ação comunicativa se estabelecer. Em outras palavras, uma ética voltada à construção participativa de normas morais através de consensos interativos baseados em discursos situados a partir de condições ideais de fala e em torno de pretensões de validade, tal como a premissa fundamental da teoria do agir comunicativo habermasiano. Ademais, esse modelo ético-discursivo representa um esforço do autor em firmar uma proposta de ética em que a participação dos indivíduos no processo argumentativo irá incidir em uma norma geral a todos na comunidade. Esta perspectiva encaminha, portanto, as noções que representam os pilares substanciais que sustentam sua ética do discurso, isto é, os princípios de Universalização e de Discurso propriamente.

De acordo com esses princípios acima assinalados, Habermas traz o seguinte argumento no tocante à maneira deles se desenvolverem no processo da sua ética do discurso:

[...] primeiro, um princípio de universalização (U) é introduzido como regra de argumentação para discursos práticos; em seguida essa regra é fundamentada a partir dos pressupostos pragmáticos da argumentação geral, em conexão com a explicitação do sentido de pretensões de validade normativas. O princípio da universalização pode ser compreendido [...] como uma reconstrução das intuições da vida cotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ações morais. O segundo passo, destinado a demonstrar a validade universal de U, validade essa que ultrapassa a perspectiva de uma cultura determinada, baseia-se na comprovação pragmático-transcendental de pressupostos universais e necessários da argumentação. (2013a, p. 143)

Depreende-se, baseado no trecho acima, que a estrutura essencial da ética discursiva em Habermas, fundamentada nestes dois princípios, traz consigo o arranjo de sua teoria social comunicativa. Em outras palavras, tais princípios norteadores da ética discursiva levam em

consideração a relação formalista que envolve a trama comunicativa a partir de pretensões de validade em meio a pressupostos universais que venham a servir de referência à construção de juízos morais de maneira consensual entre todos os participantes da interação. De tal maneira que, “[...] a *Ética do Discurso* depende de uma competência comunicativa e do desempenho autônomo dos agentes de um discurso, com a intenção do entendimento mútuo” (POLLI, 2013, p. 68 – Grifos do autor).

Cabe reiterar, portanto, que o princípio do Discurso encaminha ao discurso prático e este à argumentação moral (VASCONCELOS, 2017). Desta maneira, o PD⁴⁵ remete, na prática, ao outro princípio, isto é, o da Universalização. Já este PU⁴⁶ deve ser concebido como um preceito argumentativo em que será disposta a possibilidade de acordos em discursos práticos em meio a interesses compartilhados por sujeitos participantes de uma interação. Assim, poderá, também, ser compreendido na forma de ação entre sujeitos que visam estabelecer regras morais consensuais, e não na instauração de estratégias que visam o domínio sobre o outro. Dito de outra maneira, “o princípio de Universalização obriga a cada um realizar uma universal troca de papéis [...]” (IDEM, p. 77).

Ainda nessa lógica, a compreensão da ética habermasiana de Menezes enfatiza que:

O ético emerge da interação de sujeitos, mas aponta para a superação de qualquer particularismo: só se pode falar propriamente de norma moral quando se leva em conta a pretensão de validade universal. O ético diz respeito a um espaço de possível reconhecimento recíproco entre sujeitos de igual dignidade. (2013, p. 74)

A ética do discurso, mediante seus princípios de Universalização e de Discurso, nos encaminha a pensar, na prática, uma nova reconstrução - ao dito habermasiano - das exigências que a sociedade impõe e, sobretudo, a maneira como as pessoas promovem suas relações interpessoais. Neste sentido, ao trazer a proposta ética advinda da premissa comunicativa de Habermas para discutir a formação no contexto escolar, levamos em consideração que este ambiente educativo por meio da maneira com a qual se estabelecem muito além da ocasião de troca de saberes e produção de conhecimento, mas uma interação próxima entre seus partícipes, como um cenário propício para a possibilidade de uma formação que evidencie o caráter ao mesmo tempo autônomo e integrado dos sujeitos.

Adotando essa perspectiva retemo-nos, por conseguinte, a considerar que a formação escolar de um sujeito preparado à reflexão e ao diálogo aberto sobre os mais variados temas

⁴⁵ Princípio do Discurso.

⁴⁶ Princípio da Universalização.

trazidos a debate, favorece o desenvolvimento de sociedades mais solidárias e comprometidas em entender e reconhecer as múltiplas vozes no contexto societal. Pois, “é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação” (HABERMAS, 2013b, p.10). Além disso, o conhecimento produzido e compartilhado dentro dessas condições poderá ser de melhor valia às gerações futuras, mesmo que esse modelo ainda seja um obstáculo imenso a se ultrapassar.

Entretanto, a possibilidade que os ambientes educativos promovam uma formação que institua e valide o potencial emancipador de seus alunos, baseado na capacidade reflexiva e discursiva deles, torna possível compreender o âmbito educativo enquanto instituição voltada a promover formas de sociabilidade muito diferentes das atuais. Em outras palavras, de sociedades que estejam além das situadas sob a influência da lógica mercantilista do capitalismo, estas mais preocupadas em oferecer uma educação tecnicista e instrumentalmente motivada ao êxito e a dominação.

Considerações Finais

A trajetória proposta para o desenvolvimento deste estudo pautou-se em estabelecer uma aproximação entre a teoria crítica habermasiana, baseada na premissa comunicativa do autor, e a educação escolar por intermédio do ensino de filosofia enquanto maneira de se pensar uma formação emancipada do sujeito. Achamos viável conceber tal jornada devido a três fatores fundamentais: primeiramente, por partilhar do diagnóstico que Habermas faz da sociedade do capitalismo tardio em torno da influência constrangedora que o ‘sistema’ impõe ao ‘mundo da vida’, isto é, de como as relações humanas na contemporaneidade são baseadas a partir da instrumentalização do agir impondo sérias consequências no tocante à reprodução societal dos laços entre os indivíduos nela situados, tais como: preconceito, miséria, violência, indiferença cultural etc.; por considerar, também, que deve haver uma necessária mudança na postura com a qual as pessoas procuram estabelecer vínculos com as outras e, aqui, o postulado comunicativo abre a possibilidade de se pensar tal alternativa, uma vez que a validade atribuída ao modelo intersubjetivo da teoria habermasiana poderá se apresentar satisfatória; finalmente, por compreender que o postulado da razão comunicativa juntamente com uma formação reflexiva, tipicamente filosófica, poderia conduzir a novas leituras de mundo e, com isso, viabilizar esse contato entre sujeitos capazes de mediar suas interações de maneira dialógica, racional e crítica.

Contudo, tal tarefa remete-nos a refletir profundamente toda uma estrutura social que permeia nossa realidade, ou, em outras palavras, o contexto de espaço e tempo em que estamos situados. Essa reconstrução é necessária para que possamos trilhar vias mais razoáveis para empreender o estabelecimento do novo. Este novo compreendido, portanto, enquanto a possibilidade real de firmar renovadas formas de sociabilidade derivadas de uma formação que considere como meta basilar a construção de identidades autônomas e solidárias do sujeito socialmente situado na comunidade e no tempo histórico que faz parte.

Nesse sentido, ao assentar o desenvolvimento deste estudo compreendemos a indispensável reconstrução do pensamento habermasiano, sobretudo no tocante ao entendimento que se faz em torno da caracterização de duas categorias fundamentais de seu pensamento, isto é, as noções de modernidade e de racionalidade. Procuramos situar, por conseguinte, o itinerário reconstrutivo histórico-filosófico efetuado pelo autor para estabelecer uma linha cronológica de acontecimentos marcantes para o diagnóstico das condições sociais trazidas por Habermas (2000; 2012a-b) e que o auxiliou para refletir a sociedade do capitalismo tardio e propor a adoção do modelo intersubjetivo.

É bem verdade que a crítica que o autor frankfurtiano traz, a respeito desse cenário mencionado acima, se move de acordo com a identificação do estabelecimento do paradigma da consciência enquanto centralidade epistêmica na modernidade. De fato, com o postulado da filosofia subjetiva inaugurada por Descartes e atingida seu auge com o criticismo kantiano e com a filosofia hegeliana, pôde-se, na visão de Habermas (2000), perceber significativos efeitos na maneira com a qual o conhecimento se produzia e reproduzia-se socialmente. Quer dizer, ao adotar a centralidade de um eu-epistêmico enquanto único mediador do conhecimento, na medida em que ele é capaz de pensar e dominar o objeto de estudo, viu-se emergir, também, um modelo formativo centrado na figura de um sujeito capaz de empreender racionalmente técnicas e dominar o mundo e as coisas.

Essa posição tecnicista que a formação aos moldes da filosofia moderna passou a assumir mediante a crença que um único sujeito é capaz de produzir saberes baseado no uso instrumentalizado de sua racionalidade, tornou-se ponto de partida para Habermas discutir os impactos desse paradigma na sociedade contemporânea. Aliás, nosso autor entendeu que, partindo dessa premissa da filosofia metafísica da consciência, o indivíduo não se encontrava em posição paritária com os demais, uma vez que seus conhecimentos eram utilizados enquanto meio para atingir fins determinados. E não propriamente para serem utilizados na forma de intermédio comunicativo com os demais em busca de objetivos comuns para todos. Isto é, o conhecimento técnico-instrumental não promovia o estado emancipado do sujeito, pelo contrário, proporcionava a constatação que havia um imenso abismo entre eles, sobretudo depois da implantação da economia capitalista.

Nesse aspecto, o que se viu, na concepção do pensador alemão, foi o avanço de formas estratégicas de conhecimento com o intuito de promover uma formação cada vez menos focada em possibilitar ao sujeito a devida compreensão de sua posição na sociedade. Isto é, o potencial crítico e reflexivo, inerente à condição humana, era sobreposto por um conhecimento prático e imediatista que visava atender as necessidades do mercado. Construindo, portanto, uma sociedade de seres-mercadoria. Muito próximo do que é reproduzido ainda hoje.

Esse processo de reificação do sujeito, assinalado primeiramente por Lukács e discutido enfaticamente pelos notáveis pensadores da Escola de Frankfurt nas pessoas de Horkheimer e Adorno, produziu um efeito considerável em Habermas e proporcionou, anos à frente, o autor encontrar uma peça fundamental para colaborar com o estabelecimento da sua razão comunicativa. Em outras palavras, devido o cenário em que a sociedade capitalista

impunha aos indivíduos como meras coisas, Habermas considerou conveniente retomar o projeto emancipador moderno fincado no potencial racional humano.

Trazer, por conseguinte, o ideal racional emancipador humano perdido da modernidade de volta para o que Habermas (2012a-b) denominou mundo da vida, era empreender um esforço que encaminhasse uma ressignificação do homem no contexto social. Isto é, substituir-se-ia a racionalidade instrumental pela comunicativa. Nesse sentido, o potencial humano baseado na condição paritária de sujeitos autônomos capazes de agir e falar no mundo de modo racional e crítico iria conduzir a esfera pública societal a uma nova perspectiva. Não mais iria, segundo o pensador, preponderar relações entre sujeitos mediadas pelo interesse finalístico de suas ações visando o êxito ou à dominação; mas, sim, interações mediadas linguisticamente a partir do melhor argumento apresentado, julgado e aceito por todos os participantes da comunicação, iriam prevalecer. Com isso, evidenciando a recolocação do mundo da vida enquanto cenário de protagonismo nas relações entre os atores sociais.

Além disso, com a recondução do mundo da vida enquanto centralidade no contexto social haveria manifesto que as estruturas que compõe essa dimensão estariam livres do constrangimento sistêmico. E, nesse sentido, a reprodução cultural, o processo de socialização e de construção de personalidades individuais estariam inclusos. Uma vez que essas dimensões são os pontos basilares do mundo vivido. Mas, também o são se pudermos levar em consideração enquanto possibilitadores de um projeto formativo humano. E é justamente sob essa perspectiva que empreendemos a devida adequação do postulado comunicativo habermasiano para pensar a educação escolar.

Pois, quando trouxemos a problemática que cerca o presente estudo, a recordar - ‘até que ponto a educação escolar está posta a serviço do mundo sistêmico, de tal modo que as ações pedagógicas passam a ser ordenadas pela racionalidade instrumental visando sua reprodução? Em outras palavras, deixaria a educação escolar de compartilhar dos pressupostos de formação, criação e relação intersubjetiva de atores sociais em busca de consenso aos moldes da razão comunicativa e, conseqüentemente, a uma vida emancipada, para partilharem um paradigma sócio educacional que visa os interesses próprios?’ – inserimo-la em torno de uma reflexão que fosse capaz de trazer, por intermédio da teoria comunicativa habermasiana, uma virtual possibilidade de rever essa postura da educação voltada para o êxito e interesses particulares.

Compartilhamos da ideia que uma formação humana que preze o potencial emancipador e criativo, que deve se basear a educação escolar, deve também possibilitar o

desenvolvimento de sujeitos sociais mais críticos em relação às condições sociais impostas e, sobretudo, possam estabelecer vínculos intersubjetivos com outros indivíduos considerando legítimas todas as expressões culturais, saberes diversos aos seus, bem como que sejam possíveis de serem reconhecidas identidades particulares de indivíduos de vários contextos sociais. Certo de que, o ambiente escolar deve representar, enquanto um território diverso e habitado por uma gama heterogênea de indivíduos, o local em que se possa empreender um processo interativo entre seus participantes, e que o conhecimento produzido e reproduzido no chão da escola seja fruto de um processo discursivo e reflexivo visando o fim último que é a emancipação de todos os atores implicados.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 6ªed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos / Theodor W. Adorno, Max Horkheimer ; tradução: Guido Antonio de Almeida. - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRADE NETO, Virgílio; LOURENÇO, Darlan do Nascimento; MENEZES, Anderson de Alencar. A racionalidade comunicativa habermasiana: contribuições no processo de aceitação do imigrante e refugiado. *In*. LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (Org.). **Anais do 14º Colóquio Habermas e 5º Colóquio de Filosofia da Informação** / 14º Colóquio Habermas e 5º Colóquio de Filosofia da Informação, 18-20 setembro 2018, Rio de Janeiro, Brasil; organizado por Clóvis Ricardo Montenegro de Lima. Rio de Janeiro: Salute, 2018, p. 397-411. Também disponível em: <https://coloquiohabermas.files.wordpress.com/2018/12/anais-2018-completo2.pdf>. Acesso: 28/06/2019.

ANDREWS, Christina W. **Emancipação e Legitimidade**: uma Introdução à Obra de Jürgen Habermas / Christina W. Andrews. – São Paulo: Editora Unifesp, 2011.

ARAGÃO, Lucia. **Habermas**: filósofo e sociólogo do nosso tempo / Lúcia Aragão. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

AUSTIN, J. L. **Cómo hacer cosas con palabras**: palabras y acciones. Barcelona [Espanña]: Paidós, 1971.

BACON, Francis. **Novum organum** ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza: Nova Atlantida. 3. ed. : Abril Cultural, 1984. (Os pensadores)

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação** / Ralph Ings Bannell. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLZAN, José. **Habermas**: razão e racionalização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

COUTINHO, Maria de Sousa Pereira. **Racionalidade comunicativa e humano em Jürgen Habermas**: bases de um pensamento educacional. Lisboa – PT: Edições Colibri, 2002.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção educação em foco)

_____. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea)

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção textos filosóficos)

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação: Ensaio Filosófico**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **O Discurso filosófico da modernidade** / Jürgen Habermas; tradução: Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. - São Paulo : Martins Fontes, 2000.

_____. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. Tradução de Rúrion Melo. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

_____. **Teoria do agir comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social** / Jürgen Habermas; tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista** / Jürgen Habermas; tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. tradução de Guido Antônio de Almeida – 2ª reimpressão – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013a. (Biblioteca tempo Universitário, nº 84).

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade** / Jürgen Habermas; organização e introdução de Patrick Savidan; tradução Marcelo Brandão Cipolla. – 3ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013b. – (Biblioteca do pensamento moderno).

_____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. traduzido por Denilson Luís Werle. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 2011.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ª. ed.; 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

LIMA, João Francisco Lopes de. **A Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista** / Georg Lukács; tradução Rodnei Nascimento. - 2.ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2003.

MARTINAZZO, Carlos. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia.** Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2005.

MATOS, Junot Cornélio. **A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes** / Junot Cornélio Matos. - 1ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa** / Anderson de Alencar Menezes. - Maceió : EDUFAL, 2004.

_____; LIMA, José Aparecido de Oliveira. **A “Consciência” Hermenêutica em Habermas: Interfaces e Diálogos.** ÁGORA FILOSÓFICA. Ano 16, nº. 3 (especial) jul/dez. UNICAP: PE, 2016, pp. 48-55. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/866>. Acesso em 11/05/2019.

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

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

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea.** 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Antropologia Filosófica Contemporânea: Subjetividade e inversão teórica.** São Paulo: Paulus, 2012.

PINTO, Fernando Cabral. **Leituras de Habermas: Modernidade e emancipação.** Coimbra – PT: Fora do Texto, 1992.

_____. **A formação humana no projeto da Modernidade.** Porto – PT: Instituto Piaget, 1996.

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

POLLI, José Renato. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação.** – Jundiaí, SP: Editora In House, 2013, 2ª edição.

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

RESSE-SCHÄFER, Walter. **Compreendendo Habermas.** Tradução de Vilmar Schneider. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos da fala. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SGRÓ, Margarita R. **Educação pós-filosofia da história**: racionalidade e emancipação / Margarita R. Sgró. – São Paulo : Cortez, 2007.

TREVISAN, Amarildo L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ujuí: UNIJUÍ, 2000.

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

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1972.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. História, desenvolvimento teórico, significação política / Rolf Wiggershaus: tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica por Jorge Coelho Soares. – 2º ed. – Rio de Janeiro: Difel, 2006.