

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO DE MELO SILVA

**A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA PERSPECTIVA DE JURGEN
HABERMAS:
IMPLICAÇÕES FILOSÓFICO-EDUCATIVAS PARA A REDUÇÃO DOS
LITÍGIOS SOCIAIS**

MACEIÓ
2019

GUSTAVO DE MELO SILVA

**A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA PERSPECTIVA DE JURGEN
HABERMAS:
IMPLICAÇÕES FILOSÓFICO-EDUCATIVAS PARA A REDUÇÃO DOS
LITÍGIOS SOCIAIS**

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 Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S586t Silva, Gustavo de Melo.

A teoria do agir comunicativo na perspectiva de Jurgen Habermas: implicações filosófico-educativas para a redução dos litígios sociais / Gustavo de Melo Silva. – 2020.

117 f. : il.: figs. color.

Orientador: Anderson de Alencar Menezes.

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

Bibliografia: f. 114-117.

1. Educação. 2. Habermas, Jurgen. 3. Teoria do agir comunicativo. 4. Pacificação social. 5. Agir pedagógico. I. Título.

CDU: 37: 316.485.6



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

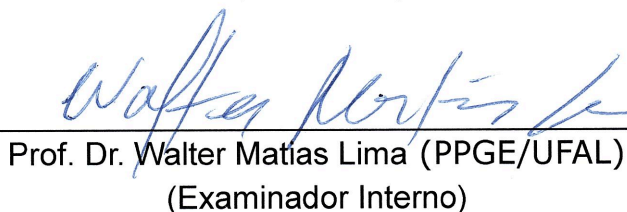
A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO NA PERSPECTIVA DE JURGEN
HABERMAS: IMPLICAÇÕES FILOSÓFICO-EDUCATIVAS PARA A
REDUÇÃO DOS LITÍGIOS SOCIAIS

GUSTAVO DE MELO SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 27 de novembro 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 Efken (UNICAP)
(Examinador Externo)

Dedico essa obra ao meu filho Gustavo de Melo Silva Filho de apenas 8 anos que tenho profundo amor e por considerar a pessoa mais importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento inicialmente aos meus pais (Gracilete e Deda) que fornecerem todos os estudos necessários para a concretização deste sonho, sendo os pilares da minha formação como ser humano.

Agradecer ao meu irmão Rodrigo Melo que apesar da distância concedeu o apoio moral e incentivo e ao irmão Henrique Melo que debateu comigo o pensamento habermasiano durante a construção do texto.

Não posso deixar de agradecer também minha esposa Aldinha Melo que deu todo o suporte para que eu pudesse desenvolver essa obra. Esta é uma das muitas conquistas ao seu lado.

Quero agradecer ao professor Anderson Menezes por ser uma constante fonte de motivação e incentivo ao longo de todo o projeto, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias a respeito das temáticas laboradas ao longo do texto.

Meu muito obrigado.

RESUMO

A educação, à luz da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, poderá exercer um papel de extrema relevância na formação do indivíduo comunicativo e socialmente responsável pelos seus atos, promovendo a sua autonomia crítica e sua reflexão como sujeito interativo, possuidor da capacidade cognitiva de buscar o entendimento nas relações intersubjetivas do mundo da vida. Tal processo pode ser efetivado mediante um projeto pedagógico que promova não só a legítima emancipação, mas que seja, também, pautado na pacificação social e no entendimento entre os sujeitos, por meio de processos intersubjetivos de comunicação. Na visão habermasiana, deve-se reconhecer a escola como uma instituição norteadada pelo princípio pedagógico, cujo significado central refere-se ao processo de reprodução social e cultural; uma esfera pública orientada para o entendimento, promovendo uma cultura baseada no consenso e no acordo entre as partes, onde a educação tem um papel fundamental de elemento integrante na implementação desta cultura de pacificação social. Com o agir pedagógico, espera-se que a escola, como instituição permanente de formação humana e democrática, esteja inserida na comunidade local, sendo ela um instrumento institucional a serviço do diálogo e de uma cultura pacificadora, inclusive proporcionando aos sujeitos educativos a competência linguística necessária para auxiliar na sua autodeterminação e na capacidade de interagir com o outro para dialogar e chegar à resolução dos problemas sociais existentes, evitando o processo de judicialização dos dissensos.

Palavras-chaves: Habermas. Entendimento. Educação. Litígio. Cultura.

ABSTRACT

Education, in the light of Habermas' Theory of Communicative Action, may exert an extreme important role in the formation of the communicative and socially responsible for his own acts individual, promoting his critical autonomy and reflection as an interactive subject, owner of the cognitive ability to seek understanding in the intersubjective relations of the life world, by means of a pedagogical project that promotes not only the legitimate emancipation, but also based on social pacification and on the understanding among the subjects, through intersubjective processes of communication. In Habermasian outlook, school must be recognized, guided by the pedagogical principle and having as central meaning the process of social and cultural reproduction, a specialized public sphere oriented towards the understanding, promoting a culture based on consensus and agreement between the parties, where education has a fundamental role as an integral element in the implementation of this culture of social pacification. With the pedagogical action, it is expected that the school, as a permanent institution of human and democratic formation, to be inserted in the local community, being an institutional instrument at the service of dialogue and pacifying culture, including providing the educational subjects with the linguistic competence necessary to assist in their self-determination and the capacity to interact with the other to dialogue and reach existing social problems' resolution, avoiding the judicialization process of dissent.

KEYWORDS: Habermas. Understanding. Education. Litigation. Culture.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
2 A ESCOLA DE FRANKFURT E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO	11
2.1 Aspectos Históricos da Escola de Frankfurt.....	12
2.2 Contribuições da Primeira Geração da Escola de Frankfurt para o Âmbito Educativo	16
2.2.1. A contribuição de Max Horkheimer para a educação: um estudo acerca da Ética e Educação para a sensibilidade	17
2.2.2. Os estudos de Theodor Adorno à luz da educação: a emancipação e a indústria cultura na educação	25
2.2.3. As pesquisas de Walter Benjamin e sua contribuição para a educação infantil.....	32
3. O PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO HABERMASIANO: UM ESBOÇO PRELIMINAR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO.....	39
3.1 Aspectos Históricos de Habermas e seu Pensamento Inovador.....	39
3.2 Teoria do Agir Comunicativo.....	46
3.2.2 - Linguagem habermasiana e a compreensão dos três mundos	50
3.2.3 Aspectos da teoria do agir comunicativa e sua competência.....	53
3.2.4 A busca pelo entendimento e o consenso	58
3.2.5 Elementos da linguagem e a situação ideal de fala	64
4 AÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DO AGIR COMUNICATIVO E A REDUÇÃO DOS LITÍGIOS	71
4.1 Mundo da Vida e os Litígios Sociais	71
4.2. A Ineficácia da Formação Educacional no Combate aos Litígios Sociais.	90
4.3 Educação Escolar, Aprendizagem e Consenso: uma investigação da importância do agir comunicativo para a redução dos litígios sociais.	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	113

1 INTRODUÇÃO

Compreender as estruturas pedagógicas numa perspectiva da racionalidade comunicativa, voltada à formação de um sujeito detentor da competência linguística, compõe o pensamento de Habermas. É por meio do agir comunicativo que o sujeito terá a possibilidade de desenvolver suas relações intersubjetivas pautadas no consenso e no acordo mútuo para estabelecer uma cultura de pacificação social e redução dos litígios sociais.

Analisaremos o agir comunicativo não só na seara da emancipação como também, com base na concepção habermasiana, tentaremos conceder novo foco na prevenção e redução dos litígios sociais, utilizando a educação como um espaço público fomentador da mudança cultural necessária para a pacificação da sociedade.

Para fundamentar o objeto da pesquisa, buscaremos trazer o pensamento habermasiano e sua possível aplicação na educação e no mundo da vida, e, para isso, o herdeiro da Escola de Frankfurt possui a teoria do agir comunicativo como uma racionalidade pautada no consenso.

A necessidade e a importância de se abordar o tema ora proposto é evidenciada pelo notório crescimento dos litígios sociais que ladeiam o mundo da vida. É possível constatar o crescimento dos conflitos sociais, desencadeando no processo de judicialização das demandas sociais.

Procuraremos embasar nossa investigação nos ensinamos de Habermas. É sob esse viés filosófico que iremos produzir nossos estudos voltados para a sua aplicabilidade na esfera educacional e para o papel da instituição escolar como um espaço público dotado de uma cultura capaz de promover a formação da personalidade do sujeito autônomo.

Estruturalmente, nossa pesquisa está idealizada da seguinte forma: inicialmente iremos trazer os aspectos epistemológicos da Escola de Frankfurt, especialmente em relação a três frankfurtianos que contribuíram para o Instituto de Pesquisa Social, quais sejam: Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin, bem como suas contribuições na seara educacional.

O Instituto de Pesquisa Social, que depois passou a se chamar de Escola de Frankfurt, adquiriu grande importância e significação de seus aspectos teóricos, principalmente em relação aos frankfurtianos abordados nesta pesquisa. Além dos

estudos voltados à preocupação do avanço do capitalismo e suas consequências práticas no mundo da vida, os intelectuais supracitados também desenvolvem projetos relacionados à educação, criando novos paradigmas. (MENEZES, 2014, p. 29).

No segundo momento, vamos apresentar um estudo acerca dos aspectos históricos de Habermas como o último remanescente da escola frankfurtiana e instigador da criação de novos paradigmas fundados na linguagem. Outro aspecto investigado é a teoria do agir comunicativo (razão comunicativa e democrática), a respeito do qual tratamos de subtemas como o agir estratégico e seu impacto no mundo da vida, a compreensão dos três mundos, a Teoria da Verdade, os atos de fala, a competência linguística e a situação ideal de fala.

Esses elementos supracitados compõem o universo da racionalidade comunicativa e ajudam a entender como o agir comunicativo de Habermas pode influenciar no mundo da vida, inclusive proporcionando aos sujeitos o entendimento e o consenso.

No terceiro e último momento, propusemos discutir acerca da realidade social no que concerne à constatação do crescimento dos litígios sociais no mundo da vida e seus impactos na vida da sociedade. E, diante do alarmante crescimento dos índices de conflitos sociais, a instituição educacional permanece inerte e indefesa desta grave patologia.

Diante desta ineficácia educacional no combate e na prevenção dos conflitos sociais e da barbárie, surge a teoria do agir comunicativo como uma alternativa para a busca da pacificação social e a mudança cultural do litígio.

Desse modo, tem-se a ligação da definição da racionalidade comunicativa para a educação, na perspectiva de oportunizar às novas gerações o aprendizado relativo à tradição cultural, a inserção na sociedade e a formação da personalidade.

Para a concretização do agir comunicativo de Habermas na educação, especialmente, buscando implementar uma cultura discursiva e resolutiva ante os conflitos nas salas de aula, buscaremos exemplificar algumas sugestões de ordem prática para efetivação da teoria, principalmente de ordem curricular.

Desse modo, buscaremos compreender o pensamento habermasiano na educação, visando a uma mudança no indivíduo e em sua personalidade não somente na formação do sujeito livre e autônomo, mas também na formação de um sujeito detentor da competência linguística necessária para buscar o entendimento com o outro, utilizando a racionalidade ético-comunicativa.

2 A ESCOLA DE FRANKFURT E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

O Instituto de Pesquisa Social, que, posteriormente, recebeu o nome de Escola de Frankfurt, foi frequentado por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos que, a partir de 1920, iniciaram estudos relacionados a algumas problemáticas de cunho filosófico, social, cultural, estético, dentre outros fatos geradores do chamado “capitalismo tardio”.

A proposta basilar da Escola de Frankfurt era realizar uma análise crítica da sociedade considerada burguesa, notadamente, com o advento do fascismo e do stalinismo, do capitalismo tardio, do autoritarismo, do processo de desumanização da sociedade, da atribuição da ciência e da técnica frente ao cenário capitalista, dentre outros assuntos conexos.

Dentre do universo dos pensadores estudados pela Escola de Frankfurt, algumas personalidades foram objetos reiterados de análise e investigação, dentre eles, Kant, Weber, Freud e Nietzsche. As teorias criadas por esses renomados estudiosos deram base para a formação e consolidação do pensamento crítico defendido pelos frankfurtianos para o aprimoramento dos estudos que envolveram problemáticas do mundo da vida.

No que tange à educação, a Escola de Frankfurt não priorizou esta temática como objeto central de estudo; entretanto, vários frankfurtianos trataram do tema; dentre eles, podemos citar Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Friedrich Pollock.

Os temas relacionados à educação que foram abordados pelos frankfurtianos são basicamente: educação após Auschwitz, teoria da semicultura, educação e emancipação, a filosofia e os professores, a educação contra a barbárie, a indústria cultural e sua influência na educação, a educação para a sensibilidade, a educação infantil, bem como o papel da educação no processo cultural.

Assim, conforme dito preteritamente, apesar de que o foco central da Escola de Frankfurt não tenha sido a educação, parte dos integrantes da escola realizaram abordagens de grande relevância para o estudo e aprimoramento da teoria crítica, fato que influenciou o estudo dos textos relacionados ao tema nos maiores centros acadêmicos de todo o mundo.

Ainda na seara da educação, mais adiante, destaca-se a abordagem de três grandes frankfurtianos (Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin) os quais

desenvolveram seus estudos com foco nesse assunto, fato que evidencia a importância do papel da educação frente à resolução dos problemas do mundo da vida.

2.1 Aspectos Históricos da Escola de Frankfurt

Sob a iniciativa e financiamento do renomado estudioso Felix Weil, cujas pesquisas estão relacionadas à pauperização do mundo dominado pelo capitalismo e pelo seu avanço, através de forte e sólida linha de pesquisa voltada ao marxismo não ortodoxo, surge, no início da década de 1920, um intenso movimento intelectual ocorrido na Alemanha, que residiu à margem do marxismo clássico.

Posteriormente, mais precisamente, no verão de 1922, foi realizada a Primeira Semana de Estudos Marxistas na Turíngia, da qual participaram, além do organizador Felix Weil, os estudiosos marxistas Karl Korsch, Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel, Lukács e outros. Dentre as ideias ventiladas do grupo, destacou-se o pensamento de institucionalizar uma equipe de pesquisa por meio de estudo documental e teórico a fim de investigar o movimento operário europeu, bem como analisar estudo do marxismo “verdadeiro” ou “puro” (FREITAG, 1993, p. 10).

O instituto de pesquisas foi financiado, inicialmente, pelo genitor de Felix Weil, um produtor de trigo alemão que, no final do século XIX, emigrou da Argentina e laborava com exportações de grãos para a Europa, contexto econômico que ofereceu base para financiamento do estudo de seu filho (leia-se: Felix Weil) e do próprio instituto. Foi por meio deste financiamento que esse grupo de estudiosos conseguiu sobreviver de forma autônoma aos momentos turbulentos que o regime nazista empregava (MATOS, 1993, p. 12).

O Instituto de Pesquisa Social (*Institut Fuer Sozialforschung*) foi criado em 03 de fevereiro de 1923, sendo oficialmente inaugurado em 22 de junho de 1924, e ficou vinculado academicamente à Universidade de Frankfurt; entretanto, só obteve sua autonomia administrativa e financeira partir de 1924, concentrando seus esforços tanto em pesquisa científica quanto em reflexão (ASSOUN, 1991, p. 07).

Com a fundação do Instituto de Pesquisa Social, surgiu o primeiro diretor do grupo, o historiador e marxólogo Carl Gruenberg, que comandou o Instituto até 1930, (ativamente até 1927), época em que cedeu o comando para Max Horkheimer, um filósofo

jovem formado pela Universidade de Frankfurt, o qual exerceu a cátedra de filosofia social (FREITAG, 1993, p. 11).

Com a posse do filósofo Max Horkheimer na direção do Instituto em 1930, ocorreu uma verdadeira guinada nas orientações científicas, já que o grupo de estudos tornou-se um verdadeiro centro de pesquisas voltado a analisar, de forma crítica, a problematização do sistema capitalista.

Essas mudanças realizadas por Horkheimer resultou na publicação de uma nova revista científica, chamada Revista de Pesquisa Social (a Zeitschrift für Sozialforschung), por meio da qual, os integrantes do instituto tiveram a oportunidade de divulgação da produção científica do período. Com isso, durante nove anos, o Instituto publicou, sob a direção de Horkheimer, pesquisas e estudos voltados à temática preteritamente anunciada.

Nesse enfoque, o diretor do Instituto, Horkheimer, teve um papel de grande relevância, primeiramente porque era professor de carreira da Universidade de Frankfurt, posição que garantia ao instituto uma vinculação sólida com a Universidade. Em segundo lugar, porque Horkheimer era um respeitado intelectual marxista que buscava estudar uma reflexão crítica sobre o capitalismo moderno e suas condições históricas no cenário europeu, com foco na Alemanha no período de pós-guerra.

Logo, a principal prova do prestígio acadêmico de Horkheimer foi a sua capacidade de manter uma coesão em torno do instituto dos principais intelectuais da época, como Friedrich Pollock, Karl August Wittfogel, Erik Fromm, Theodor W. Adorno, Gumperz, Herbert Marcuse e outros que atuavam regularmente no Instituto.

Verifica-se, portanto, que a primeira fase do Instituto foi especialmente marcada pela atuação de Max Horkheimer, o qual, diante do cenário de constantes investidas do regime autoritário alemão, continuou produzindo obras de grande envergadura filosófica, com aspirações em Freud e Marx, sobre temas que evidenciam a atuação do capitalismo no início do século XX e a opressão da classe burguesa contra o proletariado (classe operária).

Contudo, foi com a Dialética do esclarecimento (1947) que T. Adorno e Horkheimer, escrito nos EUA em pleno capitalismo moderno, regado na chamada democracia em massa, que o Instituto apresentou estudos relacionados ao comportamento da cultura de massas no capitalismo americano e ao falecimento da razão Kantiana em face do capitalismo moderno.

Barbara Freitag (1993, p.21) vai mais além ao asseverar que:

Com esse diagnóstico do seu tempo, Adorno e Horkheimer abandonam definitivamente os paradigmas do materialismo histórico, buscando um novo caminho que igualmente se afasta e distância dos paradigmas do positivismo e neopositivismo que dominam as ciências naturais e humanas de sua época. Mas esse caminho não lhes trará a “salvação”. Horkheimer reaproxima-se, no final de sua vida, da teologia e Adorno, desesperando cada vez mais da capacidade do pensamento de compreender o particular sem anulá-la pelo terrorismo do conceito, busca um refúgio na dialética negativa e na teoria estética.

Fora, então, a partir de 1950 que o Instituto passou a funcionar em sua antiga sede em Frankfurt, bem próximo da universidade. Com isso, houve a renovação da biblioteca que, preteritamente, havia sido desfalcada pelo regime nazista, o que possibilitou que várias obras fossem adquiridas, passando a integralizar suas concepções e estudos filosóficos.

Neste período de reconstrução do Instituto, a direção estava sob o comando de Horkheimer, sendo substituído, posteriormente por T. Adorno, que, após sua aposentadoria em 1967, assumiu integralmente a direção. Com a aposentadoria de diversos expoentes, e ainda, com a permanência, nos EUA, de vários intelectuais, como Herbert Marcuse, Leo Loewenthal, Karl August Wittfogel e Franz Neumann, o quantitativo de membros do Instituto reduziu-se consideravelmente.

Sobre esse fato, faz-se pertinente citar a preocupação de Barbara Freitag (1993, p. 22-23):

A “Escola de Frankfurt” estava, pois, reduzida aos seus expoentes mais significativos: Adorno e Horkheimer. Associaram-se a eles, nos primeiros anos da década de 60, jovens filósofos como Alfred Schmidt, que viria a editar toda a obra de Horkheimer bem como reeditar uma versão fac-similar da *Zeitschrift*; Juergen Habermas, que até certo ponto pode ser considerado o grande herdeiro intelectual da teoria crítica, procurando salvá-la do pessimismo e do desespero no qual ameaçava perder-se; (...).

Em que pese à Escola de Frankfurt ter sofrido notáveis perdas com o afastamento de diversos Frankfurianos renomados no cenário europeu e mundial, neste período, Jurgen Habermas e Ludwig Von Friedeburg realizaram um estudo entre discentes das Universidades de Berlim e Frankfurt - o potencial autoritário ou democrático da nova geração de estudantes na pós-Segunda Guerra, frente a uma geração de pais educados no regime nazista.

Após o encerramento do movimento estudantil ocorrido em 1966 e 1967, os Frankfurtianos Habermas, Alfred Schmidt, Albrecht Wellmer e Rolf Tiedemann iniciaram a publicação de obras, até então inéditas, dos estudiosos pertencentes à primeira geração do Instituto de Pesquisa Sociais.

Nesse âmbito, duas tendências foram claramente evidenciadas. A primeira representada por Schmidt e Tiedemann, que buscaram conservar e interpretar o pensamento de Horkheimer, Adorno e Marcuse, mantendo de forma conservadora o pensamento original dos criadores. Ao passo que J. Habermas, Peter Bürger e Wellmer buscaram inovar, criticar e até superar as ideais e pensamentos da primeira geração da Escola.

Contudo, o frankfurtiano que mais obteve destaque no cenário científico foi J. Habermas, devido a seus esforços para debater, criticar e até evoluir a temática debatida por T. Adorno, Benjamin, Horkheimer e Marcuse, os quais foram objetos de fortes críticas de Habermas, que, por conseguinte, foi titulado herdeiro da Escola de Frankfurt.

Os intensos trabalhos de Habermas foram pautados na estruturação e reformulação da teoria crítica, juntamente com a problemática da legitimação do Estado Moderno e com a elaboração da Teoria do Agir Comunicativo, temas exaustivamente laborados, que, posteriormente, vieram a substancializar o estudioso como o legítimo herdeiro da Escola.

Segundo os estudos realizados por Barbara Freitag, a teoria crítica foi desenvolvida em três momentos. No primeiro deles, a Teoria foi delapidada por Horkheimer e T. Adorno (ambos da primeira geração da escola). Posteriormente, o Frankfurtiano T. Adorno introduz a sua teoria estética na versão da Teoria Crítica. Por fim, no terceiro momento, o protagonismo de J. Habermas discute a Teoria Crítica em um novo paradigma, o da razão comunicativa, que será abordado posteriormente com mais afinco.

Entretanto, com o surgimento da segunda geração da Escola de Frankfurt, um notável estudioso alemão com ideais inovadores para a época, chamado Jürgen Habermas, assistente de Theodor Adorno, introduziu a razão dialética da história, postulando uma ideia comunicativa não mais centrada no sujeito objeto ao modo da metafísica clássica, mas ao modo da filosofia da linguagem, em uma relação entre sujeito e sujeito, distanciando-se do pensamento do sujeito e objeto. Nesta linha, cumpre citar Prestes (1997, p.124-125):

A teoria da ação comunicativa não adere ao pessimismo implacável de Adorno, revelando uma convicção profunda da

competência linguística e cognitiva dos atores, capazes de, no diálogo, na disputa, no questionamento radical, produzirem uma razão comunicativa, que pouco tem em comum com a razão kantiana [...].

A necessidade e a institucionalização de novos pensamentos e ideias revolucionárias geraram um forte duelo de opiniões entre os estudiosos da escola de Frankfurt. No entanto, esse conflito ideológico trouxe uma nova sistemática capaz de prover o desenvolvimento da sociedade e a abertura para novas discussões sociais.

Nesse quadrante, os pensamentos desenvolvidos pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, os quais serão abordados ao longo do texto, trouxe uma nova perspectiva para as questões globais. Essas ideologias, inclusive pautadas, também, nos aspectos educacionais, solidificam a importância da academia frankfurtiana no desdobramento dos conteúdos sociais.

2.2 Contribuições da Primeira Geração da Escola de Frankfurt para o Âmbito Educativo

Consoante dito anteriormente, com o surgimento do Instituto de Pesquisa Social, um grupo de notáveis cientistas sociais imbuídos na investigação do marxismo não ortodoxo desenvolveu a famigerada Teoria Crítica. Naquele contexto, tais cientistas eram capitaneados pelos intelectuais Max Horkheimer, Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Otto Kirchheimer.

A Teoria Crítica desses cientistas foi lastreada numa abordagem de caráter marxista e interdisciplinar dos fenômenos sociais. Essa interdisciplinaridade existente na primeira geração da Escola de Frankfurt se deu em razão da contribuição e aglutinação das mais variadas ciências, como sociologia, filosofia, psicologia, psicanálise e estética.

Por conseguinte, essa primeira geração da Escola de Frankfurt sofreu, ao longo dos primeiros anos de formação, contínuos e agressivos ataques do regime nazista alemão, notadamente com a ascensão de Adolf Hitler ao comando do regime fascista, o qual não economizou esforços em combater o estudo da teoria marxista nos corredores da escola, fato que acarretou a dispersão da primeira geração de cientistas para Suíça (Genebra), França (Paris) e Estados Unidos.

Com efeito, a primeira geração da Escola recebeu diversas influências e focos teóricos, como a teoria marxista (luta de classes e o materialismo histórico), teoria

weberiana (método hermenêutico das ciências sociais), teoria freudiana (descoberta do inconsciente, autoritarismo, complexo de Édipo), modernismo estético (indústria cultural), teoria cultural (cultura de massas) e o combate ao positivismo (crítica ao positivismo lógico e ao pragmatismo).

No âmbito educativo, a primeira geração da escola suscitou temas relevantes relacionados à educação. Nessa temática, podemos destacar o pensamento de Erik Fromm, em sua obra *Psicanálise da sociedade contemporânea (1967)*, ao afirmar que a educação deve proporcionar uma sociedade mais humanizada, e que o papel da educação é harmonizar o mundo materialista movido pela tecnologia, onde o ser humano deixa de ser um sujeito histórico e passa a ser uma mercadoria produzida pelo capital.

O frankfurtiano Herbert Marcuse também publicou sua obra *Sobre o caráter afirmativo da cultura (1997)*, ao suscitar que, no campo educativo, a educação deve ter a sensibilidade necessária para a promoção da emancipação humana, ou seja, a educação é uma esfera de resistência de dominação imposta pelo sistema econômico e positivista. Portanto, cabe à educação fomentar as condições que permitam aos sujeitos questionarem a sociedade em que vivem, proporcionando a existência de novas formas de gestão.

Já os estudiosos Friedrich Pollock e Otto Kirchheimer, apesar de serem integrantes da primeira geração da Escola, não abordaram o tema educação de forma direta, tendo direcionado seus estudos a outras temáticas relevantes, longe dos parâmetros educacionais.

Por derradeiro, elegemos os frankfurtianos Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin para detalhar um pouco mais os respectivos pensamentos no âmbito educativo para que, de tal modo, possamos exteriorizar não só a importância da primeira geração, mas também a relevância de toda a escola frente ao papel da educação perante a sociedade moderna.

2.2.1. A contribuição de Max Horkheimer para a educação: um estudo acerca da Ética e Educação para a sensibilidade.

O frankfurtiano Max Horkheimer, sem dúvida, foi um dos maiores expoentes da primeira geração da Escola de Frankfurt, conjuntamente com Theodor Adorno e Walter Benjamin marcaram o que fora chamado de pensamento crítico, operando, inclusive, no combate às modalidades repressivas existentes, em especial, no âmbito da educação.

O pensamento de Horkheimer foi norteado por diversas vertentes filosóficas, abalizado inclusive, pela forte influência de Schopenhauer, replicando o pensamento de

Nietzsche e Kant sobre o chamado imperativo categórico. E, precisamente nesta perspectiva, Max Horkheimer motiva seus estudos no fomento das matrizes da educação com a sensibilidade ética.

Para Artur Schopenhauer, ocorre a retomada da moral da compaixão para criticar o imperativo categórico de Kant; ao passo que Horkheimer constitui, na esfera da razão iluminista, os subsídios que teriam conduzido à crise ética, mais exatamente na exclusão dos sentimentos do campo da moral que foram trocados pelos interesses do capitalismo tardio desde a sua consolidação.

Essa crise ética suscitada por Horkheimer carece de profundas reflexões por meio da conjuntura de três pilares básicos, quais sejam: a filosofia, a ética e a educação. A ligação existente entre a ética e a educação não se concretizaria pelo resultado que os princípios morais poderiam germinar sobre a vida do sujeito; mas, anteriormente, deprecações objetivas com a aptidão de ecoar no processo de formação do sujeito, no campo social e psicológico.

No mundo da vida, repleto de litígios sociais, onde os sentimentos de compaixão, solidariedade e culpa são paulatinamente atenuados por condutas contaminadas de ódio e animosidade, a renúncia de manifestações pautadas na piedade como um caminho para o aprimoramento da moral não teria valor algum.

Nessa visão, Horkheimer (1985) passou a realizar uma análise crítica da afinidade entre a filosofia e a educação num ponto de vista ético, haja vista que a filosofia deveria ser pautada como a pedagoga da razão. Logo, a filosofia teria uma missão de educar a própria educação e proporcionar os fundamentos necessários para o sistema educacional, por meio de uma ideologia social detentora da capacidade de compreender o sujeito social e seus fenômenos materiais e espirituais.

O filósofo Max Horkheimer (1985) avança expressivamente em suas pesquisas, em particular, promovendo suas diretrizes filosóficas e ampliando suas críticas nas bases teóricas da pedagogia na modernidade, na qual os princípios de autonomia dos sujeitos, emancipação da racionalidade e a educação humana são importâncias que devem ser globalmente reconhecidas.

Não obstante não ser o objetivo desta produção acadêmica versar sobre a teoria crítica, notadamente, para não incorrer na possibilidade de ser superficial e raso no arcabouço teórico, calha mencionar o subsídio da teoria crítica para a educação e sua contribuição na sistematização de práticas para resolução de dilemas da sociedade.

Nesse aspecto, a teoria crítica parte do ponto de vista de que a educação é um direito universal, sem distinção de cor, raça ou credo, ou seja, surge a possibilidade do acesso à educação para todos os cidadãos, vez que o Estado possui a obrigação constitucional de assegurar o abrigo do conhecimento, por meio das instituições escolares, recinto onde são transmitidos os conhecimentos e a cultura de uma sociedade.

À escola calhou o exercício basilar, não só exercendo um aspecto cultural na civilização, mas um ambiente que formata a educação e a racionalidade humana, instituindo sujeitos livres e detentores de um pensamento ético e humanístico, norteado numa sensibilidade do poder de depurar a estupidez e os preconceitos sociais.

Enraizando a análise acerca da teoria crítica e sua relação com a educação, Horkheimer defende a tese de que as políticas educacionais carecem de princípios emancipatórios para a constituição de um sujeito dotado da moral, motivo pelo qual se deve contestar a razão formal, que, em seu ponto de vista, acaba separando o sujeito da autonomia e da independência, dirigindo para a barbárie.

Ademais, uma das barreiras encaradas pela educação e pela cultura é a chamada “Sociedade Administrada”, que nada mais é que um processo de burocratização e mecanização da vida humana, numa racionalidade formalizada que amarra as relações entre os sujeitos. De tal modo, essas relações passam a ser mecanizadas e guiando a sociedade para o processo de estratificação social.

Ainda nessa linha de intelecto, Max Horkheimer (1985) tem energizado seus estudos e suas proposições na investigação e na crítica acerca da racionalidade iluminista limitada pelo cultivo de uma “sociedade administrada”, na qual o capital passou a ser manuseado por meio da permuta de mercadorias e pela chamada racionalização do sacrifício (SILVA, 2001, p.200).

Desse modo, considerando esse panorama de capitalismo tardio¹, em que se encontram envolvidos as mais extensas cadeias de produção e mercantilização, a educação é progressivamente adulterada pelo capital.

Ainda no que toca à valoração ética, Max Horkheimer (1985) realiza uma análise da sociedade contemporânea sob a égide da vivência de um conflito ético sem precedentes na história da sociedade, visto que os princípios basilares da moral e da cultura

¹ O capitalismo tardio é a dominação sobre mulheres e homens, que é exercido pelo processo econômico (poder econômico) no qual o capital não conseguiria mais corresponder os anseios sociais, promovendo a anulação e bloqueio da ação transformadora da sociedade.

submergiram à força para conduzir as ações práticas, provavelmente capitaneadas pelos interesses do capital, que passou a exercer supremacia sobre a consciência dos sujeitos.

A partir dessas premissas, a teoria horkheimeriana avalia a ética à luz da cultura industrial, a qual implanta uma banalização dos dramas da vida, que falsificam o seu substrato ideológico, por meio de tal cultura, que obstaculizam os valores culturais (SILVA, 2001, p. 206-207).

A Indústria cultural estabelece o pensamento e o comportamento atuando sorrateiramente na esfera da sociedade, fazendo com que a cultura atribuída fosse ideia do próprio povo, prevalecendo o consumismo, a tecnologia e a nacionalidade carente de princípios.

Em relação ao tema em baila, cita-se o pensamento de Horkheimer na obra *Eclipse da Razão*:

Os modelos de pensamento e ação que as pessoas aceitam, já preparados e fornecidos pelas agências de cultura de massas, agem por sua vez no sentido de influenciar essa cultura como se fossem ideias do próprio povo. A mente objetiva da nossa época cultua a indústria, a tecnologia e a nacionalidade sem nenhum princípio que dê um sentido a essas categorias; espelha a pressão de um sistema econômico que não admite tréguas nem fugas (1976, p. 165).

Todavia, são nas sociedades administradas que o frankfurtiano realiza sólidas críticas, destacando que a decadência do sujeito é alimentada pelas relações de consumo fundadas no aumento da produção dos sujeitos, que são consideradas por Horkheimer (1985) como produtores aptos e consumidores vorazes de produtos e tecnologia, brotando um sistema cultural moderno do industrialismo, capaz de desnorrear o desenvolvimento social.

Assim, o processo de industrialização aglomerado ao capitalismo tardio procura, num primeiro momento, permutar uma cultura ética e humanística, por uma relação puramente mercadológica, por meio de uma racionalidade de cunho unicamente consumerista. No segundo tempo, os sujeitos atingidos por essa Indústria Cultural perdem a sensibilidade de notar as “inquietações morais” e enveredar na possibilidade de sentir a indiferença para com o outro sujeito.

É neste pensamento que afirma Silva (2001, p.208):

[...]. É nesse ponto que podemos localizar o processo de endurecimento dos indivíduos, que cada vez mais têm de se adaptar às exigências da realidade social. Contra esse processo de enrijecimento dos indivíduos e de sua incapacidade de se

espantarem diante da morte e do sofrimento, Horkheimer busca recuperar a sensibilidade, na expectativa de poder evitar que estes se identifiquem com a crueldade, portanto com a barbárie [...].

Considerando uma sociedade administrada, Horkheimer (1985) aborda sua linha de entendimento, sugerindo um aumento das experiências para a educação dos sujeitos, uma vez que essas experiências vão proporcionar um processo de imaginação e sensibilidade em desfavor desta sociedade administrada e acostumada às crueldades existentes.

O pensamento Horkheimeriano é importante para acordar nas pessoas os ideais de solidariedade e compaixão, em uma batalha contra a “indiferença burguesa” e a “felicidade apática”. No âmbito educacional, essa premissa não é diversa. Logo, o sistema educativo deve buscar sensibilizar os sujeitos para o trabalho da alteridade, do amor e da felicidade (SILVA, 2001, p.209).

Segundo os pressupostos de Menezes (2014), ao tecer uma breve correlação no que toca os aspectos da sensibilidade com a educação, guiado na ética da compaixão de Arthur Schopenhauer, o frankfurtiano elucida que a compaixão é o meio mais apropriado para guerrear a frieza da burguesia e a apatia feliz, ambos são produtos da razão formalizada (2014, p. 58).

Essa razão formalizada, citada por Menezes (2014), brotou dos estudos efetivados por Horkheimer na obra *Eclipse da Razão*, publicada em 1947, na qual o frankfurtiano trouxe um conceito mais amplo de racionalidade instrumental, trazendo à baila duas modalidades de razão, quais sejam: a razão subjetiva (interior) e a razão objetiva (exterior).

A razão subjetiva, também chamada de instrumental, nada mais é que a faculdade do funcionamento abstrato do mecanismo da racionalidade. De tal modo, essa razão se coaduna com os meios e fins; por isso, a razão subjetiva é indiferente, abstrata, protocolar ou formalizada.

Já a razão objetiva, imunizada por Horkheimer (1976), foi fundada nas teorias de Plantão e Aristóteles, em que se traz a ideia de que a razão não é somente uma faculdade mental, mas é também representação do mundo objetivo, em razão da existência de uma ordem, uma consonância que abarca o mundo da vida. Essa racionalidade objetiva se exterioriza nas relações humanas, nas instituições e na natureza.

Com efeito, a educação precisa proporcionar às pessoas a aptidão de identificar se com o outro diferente, independente de grupos, partidos políticos, etnia ou nacionalidade.

Por isso, a educação deve persuadir na infância e na juventude, período em que os preconceitos sociais têm maior capacidade de interferir na formação do caráter. Insta citar o pensamento de Divino José da Silva em sua obra *Ética e Educação para a Sensibilidade em Max Horkheimer*:

Esta não é uma tarefa simples, visto que qualquer discurso que se propusesse convencer as pessoas a serem mais humanas e menos cruéis não seria ouvido. Talvez até pudesse produzir efeito contrário, aumentando ainda mais o desejo de vingança e perseguição. Por este motivo, quando Horkheimer trata dessas questões, ele pensa sempre em uma educação que possa devolver às pessoas a capacidade de identificação com o outro, seja ou não no nosso grupo, partido político, etnia ou nacionalidade. Essa educação deve ocupar-se com a infância e a juventude, períodos em que os preconceitos produzidos pela sociedade têm maior poder na estruturação do caráter e da personalidade (SILVA, 2001, p. 209).

Assim sendo, o pensamento Horkheimeriano tenta, de forma contundente, resgatar a sensibilidade e a ética do ser humano, características que possuem o condão de evitar a barbárie. É por meio da intensidade das experiências que será possível a concretização da tríade defendida pelo frankfurtiano, quais sejam: razão, sensibilidade e a imaginação.

Essa magnitude de experiências suscitadas por Max Horkheimer gera uma incompatibilidade com a estrutura pedagógica existente, que é consolidada em definições e competências que resultam de um pensamento formalizado, o qual é protagonizado por uma relação entre ensino e aprendizado. Tal pensamento aparta-se gradualmente da sensibilidade humana, princípio fundamental de uma educação livre e universal.

Como já declinado preteritamente, o frankfurtiano defende que a educação deve se preocupar com a infância e com a juventude, uma vez que correspondem ao período de formação do caráter do educando. Por conseguinte, o indivíduo levará, pelo resto da vida, toda a carga humanística obtida nessas etapas da vida, consideradas tão importantes para o desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva, as escolas terão a oportunidade de combater os preconceitos existentes, cultivando-se uma educação solidária, regulada especialmente na sensibilidade das problemáticas do mundo; em outras palavras, numa educação sensível aos problemas sociais.

Nada obstante, Horkheimer (1976) destaca a função da educação em duas frentes: a primeira tarefa básica é o combate dos preconceitos existentes que são maturados durante a formação educacional do ser humano. Em compensação, a outra atribuição seria

canalizada na concretização de uma educação pautada na democracia e na liberdade do sujeito.

No que tange ao pensamento do autor sobre o papel da educação no combate aos preconceitos, é de bom alvitre registrar que o preconceito diz respeito a saberes fragmentados, dotados de pré-julgamentos, que orientam um povo com fortes evidências de barbárie, o qual a sociedade não conseguiu depurar (MENEZES, 2014, p. 59).

Na compreensão de Divino (2001, p.211), o preconceito, à luz do pensamento horkheimeriano, é um conjunto de ideias gerais alcançadas socialmente, por meio das quais projetamos, de modo consciente ou não, a valorar o mundo dos objetos e das relações sociais, guiadas por um saber estilizado, que funcionam como um instrumento que simplifica nossas experiências com as outras pessoas.

Nessa linha de pensamento, o preconceito alertado pelo autor possui a capacidade de desumanizar o outro sujeito e tratá-lo com toque de inferioridade, perfazendo a justificativa de que se cometa contra ele toda a barbaridade, ódio e crueldade, sem que isso acarrete qualquer pesar ou arrependimento.

Para Horkheimer (1976), os preconceitos possuem duas raízes. A primeira delas está ligada à tendência natural de conservação, enquanto a segunda hipótese está conectada ao amor próprio e ao prestígio social. Daí, surge a teoria de que os preconceitos não são dados naturais nem intrínsecos ao ser humano, mas uma proposição socialmente produzida, e com o condão de afetar o caráter do sujeito.

O frankfurtiano ainda traz algumas circunstâncias que levam à ponderação acerca de uma tentativa palpável de criação de uma educação autoritária, que inviabiliza, pois, a formação de uma educação autônoma, detentora da capacidade de proporcionar a emancipação humana.

Um dos principais eventos que se manifesta dentro de uma educação autoritária é a mudança gradual e progressiva da (in) gerência da família por grupos sociais e pela própria sociedade.

Todavia, é nesse seio social que destacamos o papel da família notavelmente fragilizada em razão do processo de transformação diante da ausência da figura paterna e materna, as quais estão, paulatinamente, sendo substituídas por grupos sociais, acarretando no decréscimo do poder de representação dos pais como um modelo para imitação da prole, dificultando, com isso, o pensar da educação contra o caráter autoritário (SILVA, 2001, p.219).

Logo, o ocasional autoritarismo existente entre alguns genitores em relação ao filho foi trocado por influentes grupos hegemônicos e autoritários, ou seja, coligações que desempenham a autoridade mediante a ascendência numérica.

Outrossim, a família vem, gradualmente, perdendo seu espaço no processo de educação dos jovens, sobretudo no que concerne à interferência familiar nos assuntos que envolvem a personalidade e formação do caráter da juventude. Atualmente, a teoria de Max Horkheimer vem sendo, corriqueiramente, ratificada, ao passo que a família vem perdendo o domínio no desenvolvimento do caráter dos jovens, declinando para as instituições escolares essa atribuição de fomentador.

A delegação das atribuições da família na fomentação do caráter dos jovens para as instituições escolares carece de reflexões, em face de uma grande problemática: as instituições de ensino, por meio dos docentes, não possuem a qualificação necessária para o enfrentamento desta situação. Ademais, a ausência de estrutura física imprescindível é, também, um possível fator que desencadeia a nefasta desestabilização da educação de qualidade.

Para ultrajar ainda mais o processo de aprendizado, o organograma estrutural e curricular das escolas é dotado de princípios de ordem conteudista, que engessam o ensino, criando um embaraço no processo de produção de saberes.

Para Max Horkheimer (1976), a cultura do entretenimento é norteadá pela construção de valores efêmeros e consumeristas. Neste passo, a indústria cultural cria o conteúdo provisório para padronizar e unificar as narrativas e posturas dos jovens, objetivando a inversão de uma educação humanística para uma educação voltada ao consumo e ao mercado.

Neste sentido, o frankfurtiano assegura a necessidade de um distanciamento estrategicamente ético entre a virtude e o sucesso, vez que este último tem como fito o processo de venda de produtos no mercado. Em outras palavras, o mercado capitalista pragmático não outorga qualquer relevância à diferenciação entre valores e fatores.

A substituição do sujeito moral pelo consumidor cria uma mudança do agir e do pensar, já que os indivíduos se deixam ser guiados pelo agir orientado por decisões éticas e passam a pensar de acordo com o mercado e seus interesses (SILVA, 2001, p.222).

Nessa concepção, a indústria do entretenimento passa a ditar suas regras de consumo e suas exigências técnicas para a educação, pautando-se sempre no processo de fragilização da educação humanística e afastando o poder crítico na seara educacional, fertilizando, assim, o processo de padronização dos saberes com foco no mercado.

Para Adorno, a indústria cultural é conivente com os ideais do capital, detentora do poder de conferir uma atmosfera de utilidade ou não, conduzindo-se sempre por caminhos lucrativos para o mercado, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica e a autonomia dos sujeitos.

Assim, os sujeitos são submetidos à condição de consumidores norteados pelo lucro e pelo espontaneísmo midiático, acarreando o desprezo pela formação humanística e o enaltecimento da educação onde tudo é permitido.

Outra questão analisada por Horkheimer, e que se compartilha com as ideologias de Adorno, diz respeito ao âmbito da educação das crianças. Em sua concepção, a educação autoritária produzirá sujeitos frios e indiferentes perante a problemática social. Deste modo, a educação carece de ser pautada na sensibilidade para impedir castrar as crianças com o temor e ameaças.

Max Horkheimer aduz que os professores deveriam conversar com as crianças a ponto de adequar o desenvolvimento da amplitude de experiências e da capacidade de serem felizes. Para isso, o educador precisa preservar a autoridade em sala de aula, e jamais o autoritarismo; instituindo um ambiente no trato escolar menos rígido, proporcionando o cultivo de experiências indulgentes (SILVA, 2001, p.232).

Por último, a educação na visão de Horkheimer (1976), precisa manter uma inquietação com o desenvolvimento dos sujeitos/estudantes éticos, lastreando suas perspectivas nos modelos de probidade e moralidade, tornando-os independentes e sensivelmente solidários no mundo da vida.

2.2.2. Os estudos de Theodor Adorno à luz da educação: a emancipação e a indústria cultura na educação

Um dos principais personagens da Escola de Frankfurt, indubitavelmente, foi Theodor W. Adorno, o qual trouxe para o mundo acadêmico diversas reflexões no âmbito educacional, principalmente com sua obra *Educação e Emancipação*, que lhe propiciou uma série de entrevistas concedidas na Alemanha, por meio das quais, traduziu pontualmente o pensamento adorniano acerca da educação e de sua conformidade com a política e a emancipação.

Com efeito, observou-se que, para a consolidação da emancipação no contexto educacional, foi preciso compreender o chamado “tecido social e político” em que a

sociedade foi desenvolvida. Logo, o pensamento de Adorno robustece o pensamento crítico de que o ato educativo é algo puramente político e social e que a educação deve promover a resistência à sociedade administrada e ao capitalismo tardio.

Nessa égide, a educação passa a exercer um relevante papel de resistência contra a frieza do capitalismo tardio europeu, sobretudo, diante de um difícil cenário marcado por uma Alemanha nazista, com acentuados apontamentos de terror, abusos e barbárie do sistema fascista que espalhou o ódio e a violência contra o povo judeu nos campos de concentração (MENEZES, 2014, p.44).

Diante desse cenário de terror e barbárie, Adorno sustenta a tese da experiência formativa como uma relação dialética entre teoria e o empirismo, o qual passa a ter uma interpelação político-social no campo educacional, partindo da premissa de que a educação tem um papel político, e que o ato educacional é inevitavelmente um ato político.

Neste sentido, calha citar:

(...) A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política (ADORNO, 1995, p.14 e 15).

Ainda seguindo a teoria adorniana, a formação detentora do poder necessário para produzir a autonomia dos sujeitos precisa levar em conta as condições às quais a sociedade está submetida, entre elas, o capitalismo tardio e a indústria cultural, ambas caracterizadas pela mudança progressiva de ciência e tecnologia pela força produtiva. Ante esses fatores, a ciência inverteu seu papel de combater e resistir à indústria cultural e passou a ser parte do sistema capitalista tardio e dominador.

Para Adorno, a indústria cultural é uma cultura totalmente convertida em mercadoria e determina a estrutura da vida cultural e científica pela racionalidade dos meios de produção econômica. Esses meios de produção se inserem nos bens culturais enquanto se convertem em mercadorias, passando a refletir uma irracionalidade da sociedade capitalista capaz de produzir a manipulação das massas que formam o cenário ideal (ADORNO, 1995, p.20 e 21).

Desse modo, a indústria cultural, promove o enfraquecimento do trabalho social frente ao capital, impondo uma síntese pelo mercado, criando um sujeito apático e frio,

rompendo o processo formativo e abrindo espaço para os bens culturais que oxigenam as massas em busca da dominação.

Nesse desiderato, a educação crítica, segundo Adorno, exerce um importante papel de criar uma resistência ao processo de desumanização, capitaneada pela indústria cultural. Portanto, faz-se mister romper com o modelo de educação como mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários, em busca de uma educação que promova o respeito ao outro (não-idêntico) e a abertura à história. Quanto a esse pressuposto, vejamos:

(...). Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado (ADORNHO, 1995, p. 26).

Para o professor Anderson de Alencar Menezes, em sua obra *Educação e Emancipação por uma Racionalidade Ético-Comunicativa* (2014), no campo educativo, Theodor Adorno rompe com o paradigma da razão instrumental para defender uma educação voltada para a razão subjetivamente social, aberto à elaboração da história e à interação com outro não-idêntico. Nesse sentido, é relevante citar:

Evidencia-se, portanto, o horizonte compreensivo da percepção adorniana concernente ao campo educativo. Este rompimento com o paradigma da razão instrumental passa a circunscrever uma educação que deve reger por uma razão subjetivamente social. Uma educação que tem como paradigma a subjetividade social, deve incluir em seu processo educativo, o aprendizado aberto à elaboração da história e o contato com o outro não-idêntico. Somente nestes termos, a educação cumpriria o seu papel de resistência e de contradição frente aos avanços e ditames da Indústria Cultural (MENEZES, 2014, p. 47).

Para Adorno, a frieza burguesa, constitutiva do princípio da subjetividade, faz com que o outro não seja reconhecido como tal, sem a qual Auschwitz não teria sido possível. Sem a frieza, não haveria a naturalização do ideário repressivo da sociedade burguesa. Sobre isso, cabe destacar o pensamento de Freitag:

Para ele, a frieza representava o princípio da subjetividade burguesa, sem a qual Auschwitz não teria sido possível. Decifrou, mesmo na normalidade mais insuspeita, uma presença de uma vida sem calor. Nessa hipersensibilidade, desenvolvida até o virtuosismo, não se anuncia, como suspeitara Bloch, o olhar

malévolo do misantropo, mas o resíduo de uma ingenuidade não-exteriorizada e constantemente mobilizável (1980, p.139).

Outro papel importante na formação da educação, segundo o pensamento adorniano, é a intervenção da televisão a serviço da formação cultural. Neste cenário, Adorno enfatiza que a formação da televisão comporta duplo sentido. Quanto ao primeiro sentido, é possível criar uma reflexão sobre o papel da televisão a serviço da formação cultural, ou seja, para ser utilizada objetivamente com fins pedagógicos nas escolas, com atividades lúdicas que auxiliem na formação educacional dos jovens.

Doutra parte, a televisão pode funcionar como um meio de formatação cultural, criando uma deformidade operada pela mídia em relação à consciência das pessoas. Assim, a consequência poderá ser notada pelo enorme lapso temporal em que a sociedade passou a utilizar a televisão como meio de informação cultural.

Adorno, entretanto, afirma existir consistentes suspeitas do uso que se faz em ampla escala da televisão, na medida em que, certamente, colabora decisivamente para a exposição de ideologia e manipulação equivocada na consciência dos usuários.

Nesse contexto, o poder da televisão é quase ilimitado frente aos demais meios de comunicação, que poderiam ser utilizados para o aprendizado e a disseminação do conhecimento crítico e para o esclarecimento. Entretanto, o sistema capitalista traz à tona uma tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de promover a imposição de um conjunto de valores dogmáticos e positivados que impedem o sujeito de pensar de forma problemática, inviabilizando um juízo independente e autônomo (ADORNO, 1995, p.80). Adorno vai além quando afirma que:

[...]. Se em regiões tão atrasadas em meio a países de resto altamente desenvolvidos, a televisão possa induzir os trogloditas a abandonarem suas cavernas, eu me alegraria acerca dessa situação tanto quanto o senhor. Nos termos de minha crítica à televisão, não me opus a que ele torne as cavernas dos trogloditas mais desagradáveis, pois uma casa higiênica meíapaz mais do que uma caverna simpática. Localizo o perigo em questão bem diversa. Exatamente em que, por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições de vida moderna, porém ocultando os problemas mediante arranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência (1995, p. 83).

Apesar de a televisão ser um produto de comunicação relativamente novo, levando em consideração à gênese da sociedade, o conteúdo explorado e o procedimento utilizado

são tradicionalistas e tendenciosos ao capitalismo tardio², que, reiteradamente, busca instilar no âmbito social sua manutenção, criando uma cultura de massa voltada ao consumo e ao distanciamento frente ao realismo.

Por esses motivos, os meios de comunicação de massa estão, cada vez, mais eficientes e mais especializados, dentre os quais, a televisão tem responsabilidade de promover a divulgação de relevantes temas educativos; mas, de outra forma, os banalizam. A consequência disso é o desaparecimento da educação crítica, produzindo a chamada “semicultura”.

Não obstante a televisão ter um papel importante nos estudos de Theodor Adorno, principalmente no que toca à seara educacional, o Frankfurtiano traz para a discussão a meta educacional mais importante, qual seja, que Auschwitz não se repita.

Com efeito, Adorno sustenta que Auschwitz foi uma regressão social e que a barbárie continuará existindo enquanto fundar as condições necessárias que geraram a dizimação de milhões de pessoas por motivo torpe. Por isso, a necessidade da imposição da pressão social frente a qualquer tentativa de cominação das atrocidades legitimadas pelo Estado nazista da época.

E para combater as crueldades financiadas por Auschwitz, a educação tem sentido de promover uma autorreflexão crítica, por meio da educação infantil, em cujo processo a formação do caráter está em consolidação, evitando a repetição do passado atormentador.

Nessa perspectiva, insta citar Adorno:

[...]. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância [...] (1995, p.121).

² O capitalismo tardio é quando as forças produtivas se tornam acessíveis apenas pela mediação das relações de produção, isto é, ao centrar-se no abandono do atendimento das necessidades humanas pela produção progressivamente mais concentrada na acumulação valorativa, bem como centralizada no assombroso aumento tecnológico resultante do incremento do processo produtivo voltado a novas necessidades. (MAAR, 2016, 36) A dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disso já não são mais apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices.

Adorno ainda enfatiza que:

Quando eu falo educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes [...] (1995, p.122).

Desta feita, o processo necessário para combater Auschwitz seria fomentando na autonomia o poder para a reflexão e a autodeterminação. Portanto, a educação tem uma missão fundamental de contribuir para a promoção da autonomia tão desejada e evitar que Auschwitz se repita; em outras palavras, a educação como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da autonomia do sujeito.

Além da almejada autonomia, a teoria adorniana ressalta ainda a necessidade de desbarbarização como objetivo do sistema educacional, por meio do estudo de consciência. E para ilustrar, Adorno traz como exemplo os trotes, como sendo um costume cruel e bárbaro, herança do nazismo alemão, que, hodiernamente, está espalhado em todas as universidades, ou seja, os próprios centros de estudos, que deveriam disseminar o conhecimento, estão promovendo a cultura do ódio e do autoritarismo.

Neste diapasão, vale citar o próprio frankfurtiano Theodor Adorno:

A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de “costumes”. Eis aqui um campo muito atual para a ciência. Ela poderia inverter decididamente essa tendência da etnologia encampada com entusiasmo pelos nazistas, para refrear esta sobrevida simultaneamente brutal e fantasmagórica desses divertimentos populares (1995, p.128).

Nessa égide, ele afirma que a ideia educacional da severidade e virilidade é um pensamento equivocados, que basicamente consiste em criar uma capacidade de suportar a dor e “ser duro”, isto é, criar seres humanos indiferentes à dor em geral. Assim, a educação passou a ter um papel de embrutecer o homem contra a sensibilidade e a humanização para com o outro, criando uma espécie de blindagem que impede uma educação social (ADORNO, 1995, p. 128).

A consequência dessa insensibilidade é chamada por Adorno de fetichização da técnica, ou, simplesmente de pessoas desprovidas da capacidade de amar. Por

consequente, são considerados sujeitos totalmente frios e apáticos, distantes do amor ao próximo, recusando qualquer forma de aproximação deste amor.

Nessa perspectiva, a educação, a qual teria esse papel de sensibilizar, passa por um distanciamento doloso, concedendo margem ao florescimento de personalidades detentoras de preconceitos sociais que alimentam as bases de Auschwitz.

Ainda em relação ao ato de amar, Adorno afirma que não se pode exigir em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, advogado e cliente. Assim, a família (leia-se: os pais) tem um papel decisivo no combate a ideologia da frieza que atua contrariamente à capacidade de amar (ADORNO, 1995, p. 135).

Nessa linha de pensamento, no âmbito educativo, Adorno destaca a formação de dois princípios basilares da natureza educacional, quais sejam: adaptação e resistência. O primeiro princípio afirma que todo ato educativo deve possibilitar a adaptação do sujeito ao mundo circundante, principalmente em se adaptar à sociedade administrada na qual estamos inseridos (MENEZES, 2014, p. 50).

Em contrapartida, o segundo princípio pauta-se na resistência ao processo de dominação, que é a capacidade do sujeito em contrapor os ditames impostos pela sociedade administrada e pelo capitalismo tardio. Assim, a educação tem esse papel de criticar a imposição de pensamentos revertidos em interesse mercadológico. A educação seria a última trincheira de resistência a uma cultura voltada à barbárie e à insensibilidade.

Vejamos, sobre isso, o pensamento de Vilela:

A epistemologia de Adorno aponta condições para a realização de uma educação capaz de fomentar a resistência ao processo de dominação, deve ser uma educação que persiga um projeto deliberado de desenvolvimento da capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros (2016; p. 51-52).

Por derradeiro, o pensamento adorniano contempla a ideia de que o processo de desbarbarização é objetivo da educação. No panorama do capitalismo tardio e da sociedade administrada, a ciência e a técnica passam a ocupar uma função de notável relevância ao permutar as forças produtivas, gerando consequências drásticas para a “textura social” (MENEZES, 2014, p. 51).

2.2.3. As pesquisas de Walter Benjamin e sua contribuição para a educação infantil

A recepção de Benjamin, sobretudo no mundo filosófico, interessou-se, com certa propensão, a considerá-lo um dos maiores historiadores da cultura Filosófica. O alcance vasto de seu pensamento, direcionado para nova compreensão da história humana, ultrapassa a compreensão visionária do mundo, tornando-o um verdadeiro conhecedor dos contextos e antagonismos sociais.

Nessa ideia, Walter Benjamin fez críticas fundamentais durante sua passagem pela Escola de Frankfurt, conhecedor profundo da língua e da cultura francesas, combinou ideias aparentemente antagônicas do idealismo alemão, do materialismo dialético e do misticismo judaico e, influenciado pelas abordagens educacionais dos teóricos Max Horkheimer e Theodor Adorno alavancou teses pautadas no contexto educacional da sociedade.

A partir dessa ideia, o presente texto abordará o pensamento Benjaminiano no tocante à educação, perfazendo breves análises acerca da educação e da barbárie, a nefasta educação conteudista. Além do mais, destacará a importância das universidades, a influência dos brinquedos e jogos e, por fim, os contrapontos da educação burguesa e a educação proletária.

Com efeito, a partir dos textos de Benjamin, conjecturou-se uma investigação teórico-prática, de probabilidades educativas, em um momento pautado pela crise da experiência e da tradição. Para isso, ampliaram-se os elementos necessários para que a educação possa proporcionar às crianças um desenvolvimento intelectual. Infância, brincadeiras, brinquedos, assim como a arte (teatro) e a religião, assunto desconsiderados por outros estudiosos.

O filósofo alemão investiga, em seus textos, a infância como temática, naturalmente, fazendo jus à ponderação filosófica, o qual demonstrou evidenciado em alguns dos seus escritos, a exemplo de *História cultural do Brinquedo*, criado em 1928, bem como a obra *Brinquedos infantis dos velhos tempos* (SEIXAS, 2016, p. 53).

Para o Frankfurtiano Walter Benjamin, no universo da infância, a criança deveria ser conduzida por um método educacional direcionado contra a barbárie. Para o autor, a educação infantil é aquela que respeita e promove a identidade autêntica do ser. A criança é capaz de imaginar possibilidades e pensar de outro modo, em busca de um livre arbítrio que lhe é retirado cotidianamente.

Assim, a educação tem como ponto de partida a busca incansável do combate da barbárie e do medo. Possivelmente, esse pensamento surgiu em razão dos aspectos históricos vivenciados por Benjamin, principalmente a perseguição do sistema nazista ao qual ele foi submetido na Alemanha.

Nesse cenário, a educação deveria promover o combate contra a barbárie utilizando a autonomia que a educação infantil tem o poder de proporcionar, fazendo surgir uma liberdade muito importante para a infância das crianças, que estão em pleno estágio de formação do caráter.

Além do mais, Benjamin é crítico ferrenho de tudo o que robotiza, que padroniza, que formata o ser. Portanto, não se pode recusar esta padronização, corroborada pelo arremesso de conteúdos programáticos comuns aos discentes. Esse é o modelo de uma educação que não foi refletida de modo crítico, que prima pelo estilo cientificista e que privilegia a experiência despojada de recordação, que, de certa forma, está presa à racionalidade.

Aqui, o sistema educacional é padronizado sem levar em consideração as especificidades dos alunos, bem como suas características sociais no contexto da classe, fato que, invariavelmente, acaba criando uma igualdade formal que ataca as diferenças e escraviza a individualidade.

Nesse viés, compreende-se que o sistema educacional também deve permitir a integração social, a produção do conhecimento no que tange à capacidade de lógica da criança em sua infância, por meio da experiência, que diz respeito aos atos infantis repetitivos praticados pela criança. Assim, o ato de leitura significa um jogo que permite sua representação singular.

Vejamos o pensamento de Vasconcelos (2013, p.140) na sua tese de doutorado, por meio do qual, estabelece uma ligação entre a experiência infantil e a imitação por meio dos jogos:

Ademais, é na imitação por meio do jogo e da brincadeira que a criança, por meio da faculdade mimética, destrói e constrói simultaneamente o mundo simbólico, pois a criação é um dos atributos do gênero humano e resulta da própria adaptação da criança ao mundo e de sua capacidade de atribuir sentido à própria existência. Ou seja, a criação efetiva contribui para a constituição subjetiva da criança mediada pela cultura e pela educação; portanto, de algum modo no brincar, a faculdade mimética propicia seu processo de simbolização e suas relações socioculturais quando resiste ao símbolo imposto pelo adulto.

Outro ponto que constitui objeto de questionamento e denúncia de Benjamin é a problemática da linguagem e da narrativa. Eis que a linguagem humana das experiências vivenciadas é despojada da capacidade de narrar, possivelmente em razão da ausência de experiências, o que, naturalmente, tem provocado certas indagações.

Ademais, a educação pragmatista favoreceu o sistema conteudista, ou seja, privilegiou uma educação detentora de conteúdos prontos e acabados. Sendo assim, os assuntos ministrados devem seguir rigorosamente os ditames constantes na grade curricular, que é pré-estabelecida pelo sistema burguês e faz com que os alunos recebam roboticamente todo o teor curricular.

Outrossim, as universidades e as organizações estudantis estão passivas e sem oposição das investidas a política burguesa e a luta pelos princípios sociais permanecem estagnadas no campo teórico deste sistema conteudista que só cria amarras ideológicas de proteção ao Estado Liberal e ao capitalismo tardio. Neste sentido, calha citar Benjamin (1984, p.35):

[...]. Conforme se tentou mostrar, e como este fato resulta da uniformidade e do caráter pacífico da situação da Universidade, as próprias organizações dos estudantes livres estão muito distantes de apresentar uma vontade espiritual refletida a fundo. Até agora sua voz não se manifestou de maneira decisiva em nenhuma das questões aqui abordadas, voz indecisa demais para se fazer ouvir. Sua oposição segue nos trilhos nivelados na política liberal, o desenvolvimento de seus princípios sociais permanece estagnado ao nível da imprensa liberal.

Por conseguinte, o estudante encontra-se apático frente ao cenário liberal que assola a sociedade, criando um distanciamento da classe estudantil frente aos problemas sociais intrínsecos do sistema liberal burguês. Nesse viés, o estudante hodierno consolida um panorama de inexistência de luta estudantil, em que os campos dos movimentos sociais são ignorados pelos próprios estudantes, que deveriam ser um foco de resistência do Estado Liberal. Sobre essa questão, vejamos o pensamento de Benjamin (1984, p.35):

[...] O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, de maneira alguma se encontra no campo de sua nova luta pela arte, de maneira alguma ao lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa. Na verdade o estudantado alemão enquanto tal não existe.

Nessa perspectiva, criou-se uma grave preocupação dos frankfurtianos frente aos problemas educacionais, inclusive, já existia uma inquietação por parte dos autores em

relação à deturpação do ensino superior ante a imposição do Estado Liberal e das políticas pautadas na criação de um Estado mínimo e não intervencionista.

Além disso, Walter Benjamin já realizava inúmeras críticas às universidades com viés meramente profissionalizantes, uma vez que buscavam unicamente preparar o estudante universitário para o mercado capitalista, privando-o do pensamento crítico e da vida intelectual criativa, tornando-o seres medíocres.

A partir do momento em que as universidades se dirigem à profissão, perdem, necessariamente, a criação imediata como forma de atuação da comunidade, ou seja, o ofício e a profissão constituem ideia preponderante na vida acadêmica dos estudantes, criando um afastamento da ciência e do conhecimento (BENJAMIN, 1984, p. 36).

No Brasil, este fato é vivenciado com a criação de centenas de escolas profissionalizantes federais, que lançam milhares de estudantes/profissionais no mercado, preparando os alunos não para o pensamento crítico e para a pesquisa acadêmica, mas para o trabalho e para as empresas que necessitam de mão-de-obra especializada.

Apesar de reconhecer a importância das escolas técnicas no Brasil, notadamente quando está relacionada à necessidade de especializar a mão-de-obra, o Poder Executivo tangencia recurso públicos das universidades públicas para promover o avanço das escolas técnicas por todo o País, inclusive no interior dos estados brasileiros.

Essa transferência de recursos públicos acarreta a redução dos investimentos públicos nas universidades públicas, fragilizando todo o sistema educacional do ensino superior, obrigando os gestores educacionais a reduzir a oferta em pesquisas científicas, as quais poderiam contribuir para o desenvolvimento social.

O estudante deveria envolver a universidade como o recinto perene de revolução intelectual, uma vez que é através do arcabouço metodológico que é desenvolvido o conhecimento comunicado. É a universidade o lugar onde as novas indagações são realizadas, onde o estudante seria considerado, “em sua função criativa”, como detentor das grandes transformações cujo objetivo era a busca das questões científicas, por meio do pensamento filosófico e de ideais que despertam a arte e a vida social (BENJAMIN, 1984, p. 37).

Além do mais, Walter Benjamin destaca, de forma pontual, a influência dos brinquedos na formação da criança. O estudioso realiza uma retrospectiva histórica consistente e minuciosa da criação dos brinquedos desde sua gênese, com os marceneiros artesanais que talhavam alguns brinquedos, passando pela inclusão do aço e do ferro e, posteriormente, do plástico. Vejamos Seixas (2016, p. 54):

Dentro deste contexto de produção artesanal, os brinquedos não se encontravam sob o jugo de comerciantes que visavam o lucro puro e exclusivamente. Existia algo que incluía o brinquedo em uma esfera social e da qual emanava. Era possível encontrar brinquedos entre carpinteiros, caldeireiros, fabricantes de vela e onde mais houvesse estabelecida alguma forma produtiva da qual estes seriam constituídos a partir dos materiais então utilizados por esses pequenos produtores. No entanto, na cidade alemã de *Nuremberg*, situada ao norte do estado da Baviera, surgiu um mercado exportador dos brinquedos alemães onde —firmas exportadoras começaram a comprar brinquedos produzidos nas manufaturas da cidade e principalmente na indústria artesanal dos arredores, e distribuí-los ao comércio varejista (BENJAMIN, 1994g, p. 245).

Sendo assim, Nuremberg consagrou-se como a capital do brinquedo alemão, tendo uma hegemonia inquestionável no cenário europeu.

Nessa perspectiva, o frankfurtiano faz notável e robusta abordagem dos velhos livros infantis, como a ilustração de capa de uma antiga edição alemã de *Robinson Crusóe* (início do Século XVIII), do livro de Franz Hoffman *Geschichtenbuch für die Kinderstube* (1850), do livro de F. Zuckschwerdt *Bilderfibel mit manningfaltifen Übungen* (1827), dentre outras obras.

Contudo, Benjamin não se restringe apenas à historicidade dos livros infantis; também trouxe, em sua obra, a ideia de que os livros infantis poderão fertilizar o terreno no qual a criança inicia as primeiras experiências com a vida acadêmica. Assim, a importância dos livros diante da jornada educacional das crianças torna-se evidente para o desenvolvimento e a formação dos jovens.

Vejamos, sobre isso, a lição de Benjamin (1984, p.48), em seu texto *Velhos Livros Infantis*: “um livro, uma página de livro apenas, ou menos ainda, uma simples gravura em um exemplar antigo, herdado talvez da mãe ou da avó, poderá fertilizar o terreno no qual a primeira e delicada raiz desse impulso começa a se desenvolver.”.

Nessa linha, o Autor advoga a tese de que é por meio dos livros e das gravuras não coloridas que o livro infantil abre a percepção do infante ao mundo próprio, criando um despertar no reino das gravuras com seus sonhos. Elas criam um estado de percepção aos infantes, sistematizando as informações e instituindo experiências e discernimento.

Assim, os livros repletos de gravuras têm um papel relevante na formação educacional das crianças, uma vez que se trata do recurso pelo qual o sistema educativo (com seus livros didáticos) inicia o processo de reflexão e do conhecimento, no qual as

gravuras vão permitir ao alunado a capacidade de interação com o mundo da vida, em especial com as primeiras problemáticas sociais e até os primeiros litígios sociais que assolam os elementares anos de vida.

Além dos livros infantis como os primeiros norteadores da libertação das crianças para o mundo da vida, as velhas brincadeiras também possuem grande relevância para o seu mundo, uma vez que é por meio das velhas brincadeiras que as elas exercem sua criatividade e libertam-se dos horrores do mundo através da “reprodução miniaturizada”.

Segundo o pensamento de Benjamin no seu texto *Velhos Brinquedos*:

[...]. Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra (1984, p.64).

Contudo, Benjamin, calcado na obra de Gröber, enaltece que o brinquedo é condicionado à cultura econômica e, sobretudo, às técnicas da coletividade. Essa intervenção do capitalismo na manipulação dos brinquedos merece reflexão, principalmente quando é perceptível o uso dos brinquedos infantis como forma de manipular os infantes no processo de aprendizado.

Logo, eles são considerados, atualmente, meras ferramentas de manipulação, que são elaboradas para ser um instrumento de alienação do capital, sobretudo, quando se apercebe que os mais simples brinquedos possuem uma tendência de proporcionar a reflexão da criança para a busca antecipada e prematura do trabalho, distanciando-se da pretensão educativa e do aprendizado.

Atualmente, parte dos brinquedos busca, unicamente, induzir as crianças à procura da profissão ideal ou ao desejo do consumo promovido pelo Estado Liberal e pelo capital. Desta feita, os brinquedos deixaram de ser um instrumento fomentador da liberdade e da independência intelectual e passaram a ser utilizados como uma ferramenta de alienação social na busca pelo profissionalismo prematuro e cruel.

Segundo Benjamin, os jogos para os adultos é o passatempo dos burgueses, transformando-se na diversão predileta com o único intento: de afastar o tédio; inclusive os jogos de azar, que são proibidos aqui no Brasil. Eis, pois, que é por intermédio da jogatina, que o adulto vivencia a tensão resultante da contraposição entre obter a vitória

e a derrota, transportando para uma experiência repetitiva do hábito e das emoções simuladas (VASCONCELOS, 2013, p. 133).

Já no contexto infantil, os jogos possuem uma experiência comovente, que se demuda em hábito desvencilhado das alternativas condicionadas pelos adultos. As crianças deixam florescer o hábito, que contribui de modo decisivo para o seu desenvolvimento e dá o sentido à vida. A educadora Vasconcelos (2013, p. 133) transcende esse pressuposto quando afirma que “Para a criança, o brincar como experiência do novo se inscreve no —fazer sempre de novo porque o —mais uma vez|| infantil é o *retorno (Rückkehr)* ao vivido com o mesmo entusiasmo e a mesma espontaneidade, sem estabelecer qualquer juízo de valor.”.

Nesse diapasão, a repetição permite à criança sobrepujar as frustrações e neuroses do mundo burguês, bem como definir o perímetro quando corrobora com a ideia de que os jogos e as brincadeiras são necessários para o aprimoramento das faculdades mentais dos infantes. Assim, os jogos tributam decisivamente para a edificação desses sentidos que estão presentes no processo de aprendizado da criança.

Contudo, Benjamin adverte que, quando os adultos estabelecem para a criança uma cultura do brincar dependente da ordem econômica e tecnológica, criam para elas limitações ao estabelecer a mera imitação dos acontecimentos e das tramas do mundo da vida dos adultos (VASCONCELOS, 2013, p. 134).

Pautando-se, ainda, sobre a educação no âmbito social, Benjamin destaca claramente a relação que existe entre a educação proletária e a educação burguesa das crianças. Neste ponto, o frankfurtiano afirma que a educação proletária deve ser formada pelo programa do partido, ou seja, pela consciência de classe. Logo, as crianças deveriam ser educadas proletariamente, com abordagens ligadas às técnicas, à história de classe, à eloquência, etc. (BENJAMIN, 1984, p. 83).

Portanto, a educação proletária floresce em um ambiente delimitado e que deve abranger toda a sua vida. Daí a importância do contexto onde a criança está inserida, tendo em vista que é por meio desse terreno delimitado que as crianças vão buscar o conhecimento. Além disso, a educação proletária possui uma formação contínua, ou seja, ocorre em todos os momentos da formação educacional e sempre contextualizada na consciência de classe.

No mais, a educação tratada na seara burguesa é determinada economicamente pelo lucro e pelo mercado, impondo uma pedagogia para atender a demanda do capital, bem como estabelecer um pensamento uniforme aniquilador do pensamento crítico, criando

uma oposição direta à consciência amedrontada pela possibilidade de ver as crianças despertarem a consciência, por meio do teatro.

Nesta linha de interlocução, segue o pensamento de Vasconcelos (2013, p. 137) acerca do tema:

A educação burguesa, na sua função sociocultural, atende aos interesses econômicos do Estado que impõe uma pedagogia para atender à demanda do capital, bem como incorpora o discurso uniformizador e sistêmico do pensamento e, assim, escamoteia seu verdadeiro sentido e significado: formação para ação. Na tentativa de se contrapor à institucionalização da educação burguesa, Benjamin propõe uma saída ao apontar no Ocidente uma razão instável que demonstra sua vulnerabilidade quando se vê coagida pelo inconsciente infantil.

Em razão da tática de insinuações e empatias é que a pedagogia atual se prende com a “sociedade administrada de mercado”, tornando toda a massa civilizada a ceder às sugestões educativas como expediente de sobrevivência à preeminência burguesa.

Após os notáveis e discrepantes pontos de partida entre a educação proletária da educação burguesa, o filósofo Walter Benjamin conclui que a pedagogia proletária mostra sua superioridade ao assegurar às crianças a realização de sua infância e, que a luta de classes pode ser abordada para as crianças de maneira lúdica em seus conteúdos (BENJAMIN, 1984, p. 87).

Por derradeiro, ao pretender fazer da criança um ser supremamente bom e sociável, a educação burguesa, por consequência, fecha as portas para uma formação aberta, que permitiria a pais e filhos e a educadores e alunos se reelaborarem na metodologia de ensino.

3. O PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO HABERMASIANO: UM ESBOÇO PRELIMINAR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO

3.1 Aspectos Históricos de Habermas e seu Pensamento Inovador.

É inconcebível tratar da historicidade da Escola de Frankfurt sem incluir a contribuição de Jürgen Habermas como o legítimo herdeiro da Teoria Crítica, apesar de não pertencer à primeira geração de estudiosos fundadores do Instituto de Pesquisa Social, possui ligação íntima com os criadores da Escola, principalmente por ter sido assistente de Theodor Adorno e contemporâneo de Max Horkheimer.

Nascido no dia 18 de junho de 1929 na cidade de Düsseldorf (Alemanha), foi criado na pequena cidade de Gummersbach, onde seu genitor Ernst era presidente da Câmara da Indústria e Comércio local, e sua mãe exercia suas atribuições laborais em casa. Assim, Jürgen Habermas cresceu junto a dois irmãos: Hans-Joachim e Anja (PINZANNI, 2009, p.13).

Em sua infância, estudou em Göttingen, Zurique e, depois, em Bonna. Foi docente de Filosofia e de Sociologia em Herdelberg entre 1961 a 1964 e, posteriormente, em Frankfurt, nos anos de 1964 a 1971 (ASSOUN, 1991, p.17).

No lapso temporal entre 1949 a 1954, estudou Filosofia, História, Psicologia, Literatura e Economia alemã em Gottingen, Zurique e, ainda, em Bonn, tendo como professores importantes Erich Rothacker, Nicolai Hartmann, Wilhelm Keller, Theodor Litt, Johannes Thyssen, Hermann Wein e Oskar Becker. Nos nove semestres, ocupou-se em estudos relacionados a essas áreas do conhecimento (PINZANNI, 2009, p.15).

Faz-se importante compreender que, até o ano de 1949, no ambiente universitário alemão, não se estudava Marx, Freud nem a Teoria Social. Os centros acadêmicos estavam imbuídos nos estudos relacionados a Heidegger, Antropologia e a Fenomenologia, além de Dilthey e do neokantismo.

Apenas no início dos anos 50, Habermas inicia suas publicações acadêmicas, notadamente, eram publicados em *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, bem como na *Frankfurter Hefie e Merkur*, ambas tratavam de problemáticas relacionadas à Sociologia e Filosofia (MENEZES, 2006, p. 23).

Também foi na década de 50 que a Sociologia iniciou seu processo de inserção nas universidades como disciplina. Karl Marx foi novamente objeto de estudos nos centros acadêmicos, bem como na Escola de Frankfurt, onde Theodor Adorno e Bloch retomaram as pesquisas relacionadas ao materialismo histórico.

Outro acontecimento importante relacionado a Habermas foi o contato com o filósofo Karl-Otto Apel. Na época em que conheceu o herdeiro da escola de Frankfurt, despertou o interesse pelo pragmatismo norte-americano, que, posteriormente, influenciou seus textos.

Um ano após seu casamento, Habermas recebe uma bolsa que o levou a laborar como assistente no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, no qual, posteriormente, foi assistente de Theodor Adorno.

Em razão do contato com Adorno, o herdeiro da Escola teve acesso a uma das principais obras daquela Instituição, a Dialética do Esclarecimento de Adorno e Max

Horkheimer, a qual, notoriamente, teve uma grande influência no pensamento habermasiano e na edificação e consolidação da Teoria Crítica.

Cumprе salientar que a relação de Habermas com Adorno sempre foi de profundo respeito e admiração; diferentemente da relação entre o herdeiro da Escola com Max Horkheimer, a qual foi marcada por fortes turbulências e constantes atritos, o que acarretou prejuízos financeiros para o Instituto, bem como a perda de apoio político.

O episódio histórico que realça bem o litígio entre os dois filósofos ocorreu com a publicação do texto *Resenha da discussão filosófica sobre Marx e o Marxismo* na revista *Philosophische Rundschau*, pelo qual Max Horkheimer acusou Jürgen Habermas de ter traído o espírito do Instituto, ao fazer uma análise minimizada e distorcida da Teoria e Práxis e da Filosofia, sendo desprovida de compreensão social (PINZANNI, 2009, p.20).

Destarte, foi na década de 1960, que nosso autor iniciou sua contribuição para o mundo acadêmico na condição de pensador reconhecido mundialmente por ocasião da *Polêmica Alemã das Ciências Sociais*. Na mesma década, escreveu as obras *Conhecimento e Interesse* e *A Técnica e a Ciência como Ideologia*, ambas vinculadas à Universidade de Frankfurt.

Para o professor Paul-Laurent Assoun (1997), Habermas aplica uma vanguardista roupagem à teoria crítica tradicional labutada pelos frankfurtianos, principalmente ao realizar críticas acerca do positivismo. Neste sentido, calha estresir o pensamento de Assoun: “Habermas empreende mesmo a leitura sintomática dos efeitos do tecnicismo e do positivismo como justificação ideológica – definindo assim um programa epistemológico, prolongando a ambição fundadora da Teoria Crítica, mostrando os efeitos metodológicos da mesma” (ASSOUN, 1997, p.18).

Ainda na década de 60, Habermas e outros filósofos ingressaram no Instituto de Pesquisa Social, fato que o levou, posteriormente, a herdar o título de um dos maiores pensadores da Teoria Crítica, tendo em vista sua tentativa de combater o pessimismo existente na Teoria que dominava o Instituto.

Em 1971, Habermas publica a obra *Perfis filosóficos e Políticos* e assume a direção do *Instituto Max-Planck de Investigação* sobre as condições de vida no mundo técnico e científico em Starnberg, na Baviera. Dois anos após, recebeu o prêmio Hegel na cidade de Stuttgart, vindo, posteriormente, a receber diversos prêmios e condecorações.

Em 1981, o filósofo alemão publica sua brilhante obra *Theorie des Kommunikativen Handelns*, que, indubitavelmente, ganhou notoriedade mundial com a reconhecida

contribuição para o academismo alemão. Habermas, então, volta a ocupar, em 1983, a Cadeira na Universidade Johann Wolfgang Goethe em Frankfurt.

A partir da metade dos anos 80, Habermas iniciou um projeto de pesquisa que durou, aproximadamente, meia década, financiado pelo programa *Leibniz*. Com isso, levou seu grupo de trabalho às pesquisas relacionadas às questões jurídicas. Nesta época, conviveu e dialogou com diversos estudiosos do ramo do Direito, fato que lhe rendeu uma obra reconhecida mundialmente na academia do Direito, intitulada *Direito e Democracia*.

Não obstante a notoriedade da obra jurídica, a obra que lhe concedeu uma notoriedade mundial foi *Conhecimento e Interesse*, na qual o filósofo promoveu acentuadas críticas ao positivismo, como a teoria sistêmica de Luhmann e a filosofia de Popper.

No texto *Lógicas das Ciências Sociais* (1978), o legatário da Escola tenta mostrar o empirismo como sendo insuficiente para a reconstrução da história das reflexões metodológicas sobre as ciências humanas, sendo paulatinamente substituídas por outras modalidades de reflexões, como a Hermenêutica Gadameriana (FRETAG, 1980, p.12).

Todavia, foi na obra *Conhecimento e Interesse* que Habermas desenvolveu a teoria dos interesses cognitivos, por meio da qual defende a tese da impossibilidade do divórcio entre conhecimento e interesse, abrangendo o leque as ciências naturais, históricas e hermenêuticas.

A professora Freitag (1980, p. 13) vai mais além ao enfatizar que:

Habermas procura demonstrar que a neutralidade das ciências, enfaticamente exigida por Weber “também” para as ciências sociais, é uma exigência que não resiste ao exame crítico das condições do conhecimento como tal. Este sempre está arraigado em certos interesses (*erkenntnisleitende interessen*) que assumem, tanto para as ciências naturais quanto para as histórico-hermenêuticas, a função de a priori do conhecimento. Habermas desmascara, assim, a aparente “neutralidade” das ciências naturais, revelando interesse que oriente o processo do conhecimento das mesmas como o interesse técnico de dominação da natureza.

Ainda na Escola de Frankfurt, conforme dito preteritamente, Jürgen Habermas enveredou por acentuadas divergências com Max Horkheimer, principalmente em razão do fato de que o herdeiro da Escola é um teórico da sociedade e notável “revisionista” das teses históricas suscitadas por Karl Marx (MENEZES, 2006, p. 25).

Destarte, outra grande divergência entre os dois filósofos, lembra Menezes (2006, p.25):

Centra-se na proposta habermasiana de dissolução da filosofia autônoma por uma filosofia da história com finalidade prática, preocupada em chegar à sua própria dissolução, numa atividade crítico-prática que era, aos olhos de Horkheimer, uma colaboração com a ditadura e o desaparecimento dos últimos restos da civilização burguesa.

Vale lembrar que o alemão Habermas fez uma forte aliança aos pensamentos do Instituto de Pesquisa Social. Entretanto, nas décadas de 40 a 70, as teses estudadas foram norteadas pela divergência e pelo antagonismo, principalmente no que tange à crítica à razão instrumental e ao pessimismo, ambos capitaneados pela primeira geração da Escola, fato que gerou questionamentos de Horkheimer acerca da possibilidade de Habermas colocar em risco a identidade da Escola.

Além da notável cisão de pensamentos de Habermasiano com a primeira geração da Escola, o sucessor retoma um tema esquecido pelo Instituto e que foi palco de conflitos ideológicos com o pensamento de Lukács e Marx, o que originou a Teoria da Emancipação na qual estava fundado o seu alicerce, segundo Habermas, na comunicação como detentora do poder emancipatório.

Outro ponto divergente e inovador atribuído a Habermas foi a definição do mundo da vida e mundo sistêmico. O filósofo Theodor Adorno afirmava a existência de uma contradição dialética entre esses dois mundos; já Habermas aduzia que os dois conceitos poderiam ser interpretados mediante a Linguística.

A divergência suscitada por Habermas em relação a outros frankfurtianos também residiu na Teoria Crítica, principalmente quando Adorno pauta a vertente estética para fundamentá-la. Em contrapartida, Habermas assenta-se num aspecto comunicativo, fato que lhe rendeu o caráter inovador da Escola.

Calha declinar os ensinamentos de Andrade (1998):

HABERMAS está ligado à Escola de Frankfurt, um movimento intelectual que procurou introduzir o pensamento marxista na Alemanha, após a primeira guerra mundial. Mas essa corrente tomou com o tempo a via da heterodoxia, assimilando influências várias como as da psicanálise, da história, da estética e outras áreas.

HABERMAS contribuiu muito para o enriquecimento teórico da Escola de Frankfurt. [...] ele se manteve fiel ao projeto da escola, que é uma teoria social crítica com intenções práticas, bem como ao seu programa caracterizado por uma pesquisa interdisciplinar,

que procura estabelecer uma nova relação entre a filosofia e as ciências humanas. Assim ele retoma o caminho de uma teoria crítica da sociedade, com a mudança de paradigma de razão instrumental para a razão comunicativa.

Outro ponto divergente e que constitui objeto de críticas de Habermas em relação a Adorno e Horkheimer reside no fato de que os dois representantes da primeira geração da Escola perpetraram duras críticas ao pensamento estratégico como ferramenta de dominação social. Já o pensamento habermasiano funda-se na possibilidade do uso da comunicação entre as experiências individualizadas e da cultura (MENEZES, 2006, p.29).

O frankfurtiano também advoga a ideia de que para a efetivação do debate democrático, além da necessidade do respeito e da escuta do outro sujeito como fundamento basilar de sustentabilidade democrática, três dimensões deverão ser consideradas: o consenso (télos), o conflito e o compromisso.

Nesta perspectiva, é perfeitamente possível evidenciar o pensamento habermasiano pautado no otimismo democrático em divergência ao pessimismo teórico da primeira geração da Escola, fato que também rendeu diversas críticas dos representantes da Escola em desfavor de Habermas e seus pensamentos. Vejamos a reflexão de Bray (2011, p.171):

HABERMAS contrapõe ao pessimismo teórico da primeira geração da Escola de Frankfurt o otimismo democrático das formas de convivência social em que a sociedade civil passa a ter uma função especial de decisão, de modo a regular e controlar a esfera de atuação do Estado.

Partindo desta premissa, nasce mais uma das principais divergências instauradas entre Habermas e a primeira geração da Escola de Frankfurt. O legatário traça como problemática central o resgate da esfera pública no qual os sujeitos (atores e interlocutores) sociais possuem a autonomia de decidir as ações sociais sem qualquer interferência ou imposição, pautados no debate, no diálogo e no consenso.

No âmbito do Direito, Habermas realizou estudos relacionados à democracia, pautada na tensão instaurada entre facticidade e validade no Estado de Direito. O professor Menezes (2006), na sua obra *Habermas com Frankfurt e além de Frankfurt*, aduz que o filósofo tenta estabelecer uma definição procedimental de democracia, fazendo três distinções fundamentais para delimitá-la e compreendê-la, quais sejam:

perspectiva liberal, perspectiva republicana e a perspectiva do discurso. Neste sentido, calha citar o professor habermasiano (2014, p. 30-31):

- a) perspectiva liberal – o processo democrático se realiza exclusivamente na forma de compromissos de interesses;
- b) Perspectiva republicana – vê a formação democrática da vontade na forma de um autoentendimento ético-político em que o conteúdo da deliberação deve ter o respaldo de um consenso entre os sujeitos privados, e ser exercido pelas vias culturais;
- c) perspectiva da teoria do discurso – esta assimila aspecto de ambos os lados, integrando-os e articulando-os no conceito de um procedimento ideal para a deliberação e a tomada de decisão.

Assim, Habermas problematiza os modelos republicano e liberal. No primeiro modelo, observa-se a permuta do ator social pelo Estado. Já no modelo liberal, o autor é minimizado pelo mercado e pelo capital. Nesse sentido, a *Teoria do Discurso* viabilizou o desenvolvimento de uma política deliberativa pautada nos pressupostos comunicativos.

O filósofo, além de contestar representantes da primeira geração da Escola de Frankfurt, também buscou inovar nas definições relacionadas à legitimação democrática na sua obra *Direito e Democracia*, na qual utilizou a teoria do discurso para assenhorar-se dos arcabouços normativos do direito positivo alemão, sendo um exímio combatente do positivismo jurídico ao analisar o direito no prisma da justiça e da moral.

Para Habermas (1997) o direito positivado e pragmático deve ser tratado no sentido de que todos os cidadãos possuem o direito de participar do processo político de consolidação da vontade geral, e que o liberalismo político seria incapaz de proporcionar a concepção de cidadania em sua plenitude, em razão de um déficit de moralidade existente.

Segundo Junior (2013, p.206), Habermas realiza mais uma ruptura com a tradição da Escola de Frankfurt em relação à análise acerca das instituições democráticas e do Estado de Direito. O herdeiro da Escola defendeu o argumento de que a primeira geração da Escola não teria dado a relevância necessária a temas considerados importantes, ou seja, Habermas sustenta a omissão existente nos primeiros representantes a temas de extrema relevância para o contexto histórico alemão.

Assim, os temas relacionados com as instituições democráticas e seu fortalecimento, bem como o Estado de Direito, foram teses não abordadas, ou precariamente estudadas, na Escola. Com isso, instaurou-se uma contrariedade entre os representantes e o atual cenário existente, uma vez que o momento vivenciado pela Escola

foi regado por um forte autoritarismo e afronta em relação às instituições democráticas e ao próprio direito alemão.

Calha frisar que o objetivo deste estudo não é se aprofundar em todas as teses inovadoras de Habermas, haja vista que correríamos o risco de realizar uma análise superficial e rasa do seu pensamento.

3.2 Teoria do Agir Comunicativo

Diante do crescimento da crise social, cultural, religiosa, ética e política, Jürgen Habermas buscou uma razão que tem como objetivo o emprego comunicativo das expressões linguísticas que possibilitassem a existência de uma racionalidade pautada no diálogo e na comunicação. Com isso, Habermas objetivou um meio de chegar a acordos e consensos entre os atores sociais em vista de uma maior humanização no cenário de crise existente.

Para isso, Habermas aduziu a necessidade de se afastar do modelo arcaico e esgotado do paradigma monológico da chamada filosofia da consciência. Assim, tencionava substituir esse modelo por uma filosofia com o paradigma discursivo fundado na intersubjetividade da fala, que tem como fundamento básico a linguagem e o recíproco entendimento.

Portanto, a necessidade da substituição de paradigmas foi de suma importância para evitar o pensamento metafísico até, então, predominante e sustentar a aplicabilidade da teoria crítica, mediante o uso da linguagem e do entendimento como tema central da filosofia (HABERMAS, 1990, p.77-81).

Sendo assim, Habermas propôs um modelo de racionalidade divergente da concepção apresentada, de modo a fosse uma alternativa viável aos hodiernos desafios do projeto de modernidade, capaz de fomentar elementos que permitissem uma nova e viável leitura da realidade do mundo da vida e da sociedade. Assim, Habermas entendeu que a racionalidade não se impõe apenas de modo unidimensional em sua concepção instrumental. Quanto a isso, Casagrande (2009, p.51) preconiza que:

Habermas rejeita uma visão unilateral da racionalidade estabelecida pelo pensamento moderno, especialmente a adoção do conhecimento e da ação como parâmetro da razão, o que privilegiou uma acepção epistemológica-instrumental sobre ela. Tal concepção, que se depreende da capacidade de conhecer e de agir do sujeito, pode ser caracterizada como subjetiva e

instrumental, posto que se centra num modelo de conhecimento subjetivo e é voltada para o domínio prático das coisas.

Nesta linha de pensamento, a guinada linguística afasta o exame do conhecimento e da ação como os meios mais acertados para sopesar a razão, pois considera que a análise só tem propiciado um aspecto monocular e unilateral da razão, o que leva a defender que a razão instrumental é deficiente e não atende a expectativa e os anseios da sociedade nos dias atuais.

Todavia, o renomado estudioso Alexandre Dupeyrix adverte que a guinada linguística ou a guinada pragmática que Habermas teria efetuado com a Teoria do Agir Comunicativo, na realidade, seria um aprofundamento de um esforço sistemático da temática linguística em sua obra. A comunicação e o entendimento, preteritamente, foram objetivos de análise em seus textos iniciais:

Tem falado frequentemente de uma “virada linguística” ou “virada pragmática” que Habermas teria efetuado com a TAC; na realidade, trata-se menos de uma virada que de um aprofundamento, de um esforço de sistematização. A temática comunicativa irriga toda sua obra desde seu início. Ela recebe certos tratamentos diferentes em função das abordagens epistemológicas de Habermas. Constitui, porém, a base sólida de seu empreendimento filosófico – e sociológico – desde os anos 1960 (DUPEYRIX, 2012, p. 44).

Posteriormente, Habermas realiza uma segunda guinada, desta vez, pragmática, a partir da qual considera a linguagem como uma forma de ação, não meramente como representação teórica sem finalidade empírica (CASAGRANDE, 2009, p. 55).

Nesse diapasão, resta demasiadamente claro que o pensamento habermasiano dialoga com os pensadores Luhmann e Parsons, que defendem uma razão sistêmica da sociedade, com a qual buscam a superação do pessimismo em relação à razão, estabelecidos por componentes da Escola de Frankfurt, por uma razão voltada para a verdade e a objetividade do conhecimento.

Para o alemão e herdeiro da Escola de Frankfurt, a razão instrumental limita a definição de razão a procedimentos metódicos e lógico-formais, bem como, sustenta a inaplicabilidade da moral e da prática, aspectos presentes na razão dialógica ou comunicativa (MELO NETO, 2011, p.72).

Na prática, o nosso autor demonstra uma tentativa de permutar a filosofia da consciência, presente em Horkheimer e Theodor Adorno, por uma teoria baseada na

intersubjetividade comunicativa, segundo a qual a linguagem é o meio condutor para a concretização do consenso.

Nos escritos recentes de *conhecimento e interesse*, Habermas aborda o paradigma da subjetividade em ação no diálogo, no processo de comunicação e interação, após retomar as análises de Hegel sobre a consciência, que é fruto de uma busca pelo reconhecimento, através da construção da identidade humana e sua interação com os símbolos da linguagem (DUPEYRIX, 2012, p. 45).

Para Vasconcelos (2017, p.34), a guinada linguística proposta por Habermas consegue oferecer as definições acertadas para examinar a racionalidade intrínseca ao agir comunicativo. A mudança de paradigma da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem consegue anular o pensamento dotado de vícios elementares da metafísica que colide com o pensamento pós-metafísico ou antimetafísico. Essa nova concepção de racionalidade está intimamente ligada aos arcabouços da linguagem e da intersubjetividade, conforme já exposto preteritamente.

Essa razão resultou numa perda inestimável dos valores da vida, permutada pela consolidação de uma razão desmesurada e arbitrária, cujos efeitos estão adormecidos e incapazes de favorecer o esclarecimento dos atores sociais.

Nessa toada, Habermas sustenta que a sociedade foi regulada num procedimento fantasmagórico norteado pela razão técnica e científica. Essa razão guiada foi ao longo de sua formação sendo conduzida pela falácia e inverdades que resultaram numa falsa libertação desprovida de emancipação e de esclarecimentos, que não proporcionou a sociedade uma racionalidade capaz de resolver os problemas sociais existentes.

3.2.1 Racionalidade instrumental ou agir estratégico

Antes de adentrar nas definições de linguagem e da própria racionalidade comunicativa e de seus aspectos intrínsecos, temos de trazer à baila uma definição acerca do agir estratégico ou agir instrumental.

Essa racionalidade, segundo Habermas, é toda ação por meio da qual o sujeito é entendido de forma unidimensional e pautado na técnica, objetivando libertar o homem deste mundo imaginário, fictício, bárbaro e desumano.

A racionalidade capitaneada por definições weberianas que, gradativamente, produziram o desaparecimento do significado da moral e da liberdade, vem sendo cerceada por uma racionalidade marginalizada pelo desenvolvimento do capital, que tem

sua base no lucro e na exploração da mais-valia. Assim se expressa Melo Neto (2011, p.74):

Essa concepção de racionalidade e de ação social permeia as análises a respeito das sociedades ocidentais, externando uma organização racional da vida cotidiana. Esta é a racionalidade instrumental que constituirá o mundo econômico, através dos planos para a economia e gestão tecnoburocrata, determinada pela burocracia estatal. Esta razão, presente em Weber, será compreendida como a própria razão capitalista que tem a sua base no lucro e na exploração da mais-valia.

O agir instrumental ou agir estratégico, na visão do Pizzi (2005), é um agir racional com respeito-a-fins, ou seja, o sujeito orienta suas ações com base nos seus próprios fins. Em outras palavras, o autor vincula a seguir os regramentos técnicos e as ponderações inerentes a eficácia de uma interferência no mundo da vida. Vejamos:

A expressão ação estratégica limita-se a designar o tipo de agir que é, ao mesmo tempo, social e orientado em função dos meios-fins. Logo, se o agir instrumental organiza os meios para a manipulação dos objetos, a ação estratégica tem como ponto de referência o êxito do falante diante de um oponente racional (2005, p. 81).

Esse agir permite que um dos sujeitos do processo de interação o manipule, de forma intencional, e o conduza para o seu favorecimento pessoal, trazendo uma desigualdade ou prejuízo para o outro. Em outras palavras, o participante opta por regramentos no sentido de favorecer sua decisão e o seu interesse em particular, independente da vontade do outro. Essa situação gera a chamada assimetria entre os interlocutores.

Percebe-se que, no agir instrumental, a ação aplicada possui uma estratégia oculta de resguardar o interesse de apenas um dos participantes, por meio da simulação e manipulação, ambos detentores da capacidade de gerar um engano, revelando uma comunicação sistematicamente distorcida (PIZZI, 2005, p.83).

Por isso, a doutrina costuma afirmar que, no agir estratégico, os falantes se norteiam na realização do seu interesse particular, caracterizando o êxito pessoal a ser contraído, exercendo uma influência arrebatadora para definir e decidir a demanda. Para tanto, o interlocutor utiliza o uso da força para fazer prevalecer o seu interesse ou a sua opinião em detrimento do outro. Neste sentido, cito o pensamento de Bertolla (2018, p.54):

Enquanto o agir estratégico o sujeito atua objetivando um fim particular e egoísta, sempre motivando suas ações conforme os cálculos de ganho egocêntricos, no agir comunicativo o sujeito e

motivado pelo outro para uma ação conjunta que diz respeito a ambas as partes e está fundamentada à luz dos atos de fala, tendo o outro como momento fundamental para a racionalidade das normas. O esboço do agir comunicativo é um desdobramento da ideia de que o tólos do entendimento habita na linguagem.

Assim sendo, o agir instrumental viola o solo do mundo da vida, ultrajando o habitat do agir comunicativo, tendência que coloniza as instituições socioculturais e científicas. Por conseguinte, ocorre que, onde deveria florescer a interação linguística, passa a vigorar o agir ardiloso com todo o seu caráter manipulador e dotado de simulações, que, necessariamente, cria um ambiente hostil para o aprimoramento do agir comunicativo e da linguagem baseada no consenso.

Destarte, o frankfurtiano Habermas labora uma definição mais ampla de racionalidade, não se restringindo ao aspecto instrumental ou cognitivo. Há uma pretensão que busca assegurar as questões estéticas e morais, fundamentais para a consolidação de uma razão capaz de produzir uma validade no mundo da vida.

Assim, diferentemente das ações estratégicas ou instrumentais, em que, pelo menos, um dos falantes - no processo de interação mediada de atos perlocucionários - tem como objetivo concretizar interesses particulares baseados no seu caráter manipulador e dotados de falsidades, e, necessariamente, instituir uma atmosfera de resistência.

Por conseguinte, as ações comunicativas (como veremos mais adiante) são baseadas em comum acordo pelos atores linguisticamente competentes, que, norteados de atos ilocucionários, buscam obter o entendimento em relação aos planos de ação que pretendem concretizar.

Porém, antes de enveredar pelo agir comunicativo propriamente dito, é de extrema relevância realizar alguns apontamentos acerca da importância da linguagem na consolidação do agir comunicativo como ferramenta de resolução de litígios sociais.

3.2.2 - Linguagem habermasiana e a compreensão dos três mundos

A compreensão entre os atores defendida por Habermas está fundada na linguagem, por meio de um processo que busca o entendimento intersubjetivo, tendo como base pretensões de validade reciprocamente reconhecidas e autênticas. Neste sentido, Pizzi (2005, p.57) afirma que “A linguagem representa, pois, o recurso por meio do qual os

participantes podem alcançar um entendimento intersubjetivo. Tal acordo necessita vincular o significado à validade das manifestações”.

Na concepção habermasiana (1990, p.77), a linguagem tem um *télos* de entendimento, proporcionar uma interação entre os três mundos, quais sejam: mundo objetivo, mundo subjetivo e o mundo social. O conceito de racionalidade comunicativa nasce a partir das pretensões de validade de intercâmbios linguísticos entre estes três mundos, e nos admite formar o consenso, franqueados de qualquer forma de coação. Segundo Melo Neto: “A ação comunicativa está, portanto, baseada num processo de cooperação, conduzida pela argumentação, com vistas ao entendimento último quando ouvintes e falantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo” (2011, p.96).

Nesse corolário, o mundo objetivo designa a totalidade dos estados de coisas que existem, ou que podem existir, mediante uma intervenção adequada de mundo. Assim, esse mundo se apresenta como o *lócus* dos atos de fala intitulados de constatativos, em que os sujeitos referem-se a um estado de coisas existentes no mundo (ASSENCIO, 2013, p. 116).

Em contrapartida, o mundo social é determinado pela legitimidade das relações intersubjetivas dos falantes inseridos no mundo objetivo. Esse mundo pode ser definido como o *lócus* dos atos de fala regulativos, onde o sujeito, mediante a utilização de orações com existência elementares ou orações elementares de intenção, objetiva criar uma relação intersubjetiva que seja legitimamente reconhecida (ASSENCIO, 2013, p. 117).

É a contar com a referência concorrente desses três mundos na essência da comunicação linguística que os falantes podem obter o consenso. Nesta concepção, insta trazer o resumo dos três mundos realizado por Melo Neto (2011, p.73):

A razão comunicativa expressa a interseção do mundo objetivo das coisas, do mundo social das normas e do mundo subjetivo dos afetos. Assim, resgata o diálogo exigido na esfera social da cultura. Questiona valores e normas. Torna possível a reconquista do terreno da razão instrumental dominante, ao restabelecer a capacidade da ação comunicativa para todos.

A linguagem para Habermas assume um papel de coordenar a ação, fornecendo a estrutura necessária para o pragmatismo do agir comunicativo, possibilitando o entendimento entre os sujeitos (falantes e ouvintes) a respeito de algo ocorrido no mundo da vida.

É por meio deste pragmatismo da alocação humana que se encontra ancorada a razão comunicativa, que cria critérios de racionalidade em razão dos procedimentos argumentativos. Em outras palavras, a razão comunicativa é uma definição processual da racionalidade que é exteriorizada com o entendimento.

Portanto, a dinâmica desse entendimento e da linguagem, à luz do agir comunicativo, apresenta-se como um suporte normativo para a busca incansável do consenso, mediante a consolidação normativa, a qual determina que um acordo comum baseado no livre entendimento torna-se lei entre as partes. Ante essa lei, seus signatários são responsáveis em cumprir o conteúdo acordado (BERTOLLA, 2018, p.55).

Nesse contexto, aduz ainda o autor que, para que as partes litigantes atinjam o consenso, no agir comunicativo, é de fundamental importância a empatia, por meio da qual um dos interlocutores busca compreender o outro num estado de cooperação mútua. Todavia, a sensibilidade é insuficiente para atingir o consenso, inclusive, em alguns casos, pode interferir diretamente no diálogo, vez que a sensibilidade sem controle traz uma destabilização emocional no discurso (BERTOLLA, 2018, p.56).

Por esse motivo, Habermas defende a ideia de que a razão comunicativa está situada no mundo da vida e instaurada a partir do reconhecimento intersubjetivo das aspirações de validade do processo comunicativo. É nesse sentido que a definição de racionalidade pode ser considerada sinônimo do agir comunicativo, porque constitui o entendimento racional a ser consolidado pelos atores do processo de comunicação, que se dá através da linguagem, de modo a compreender os fatos contidos no mundo objetivo, nas normas e nas instituições sociais (GOMES, 2007, p. 76).

Essa comunicação não é, portanto, uma utopia habermasiana. Conforme defendido por opositores do pensamento de Habermas, é um ideal intra-histórico. A comunicação não é um recinto no qual os litígios estariam ausentes; pelo contrário, é um espaço de permanentes questionamentos. Contudo, o poder comunicativo aflora pela força do melhor argumento e não pela argumentação coercitiva, em que a ameaça e o constrangimento são características decisivas no processo do dissenso.

Segundo Dupeyrix (2012, p.49), a linguagem não pode deixar de ser um lugar onde o mal-entendido é constantemente evidenciado, principalmente quando é usado para fins de manipulação, de instrumentalização e da propaganda.

Habermas não nega que a linguagem seja um lugar de conflitos e incompreensões; entretanto, a comunicação tem um papel fundamental de explicar que a discussão é uma tentativa de vencer os litígios surgidos na comunicação (DUPEYRIX, 2012, p.49).

Assim, para a superação destas incompreensões, Habermas advoga o pensamento no sentido de que se devem integrar todos que desejam participar do debate, aglutinar os pontos de vistas, estudar os argumentos ventilados, discutir, argumentar no sentido habermasiano, para que o consenso seja obtido.

É a partir dos conceitos habermasiano de razão comunicativa e do mundo da vida que o frankfurtiano aposta num processo educativo norteado na comunicação, tendo no diálogo a base que pode conduzir a paz social a fim de que as relações intersubjetivas sejam menos violentas. Para isso, a Teoria do Agir Comunicativo pode ser um instrumento de auxílio à pacificação social, com a redução dos litígios sociais.

Portanto, a educação é um instrumento de fundamental importância na consolidação da teoria de Habermas na busca da redução dos litígios sociais. Desse modo, este tema será objeto de estudos no próximo capítulo.

3.2.3 Aspectos da teoria do agir comunicativa e sua competência

Em 1981, o filósofo alemão, Habermas, publica sua maior e, talvez, a mais importante obra, chamada *Teoria do Agir Comunicativo*. Essa obra constitui dois densos e extensos tomos contendo toda a mudança de referencial teórico por parte do frankfurtiano, notadamente em contrariedade à filosofia marxista ortodoxa pela filosofia da linguagem, por meio de uma verdadeira reconstrução dialética (VASCONCELOS, 2017, p. 48).

Essa nova racionalidade supera a tradição do pessimismo de Adorno e avança com a competência linguística dos atores, já que o iluminista almeja o conhecimento do objeto pela análise transcendental. Já Habermas busca o entendimento entre os sujeitos (MELO NETO, 2011, p.73).

Antes de adentrar na fundamentação do agir comunicativo, Habermas procura diferenciá-lo dos três conceitos de ação que se relacionam unilateralmente com a linguagem. Neste passo, o frankfurtiano traz a diferença entre o agir teleológico, o agir normativo e o agir dramático.

Em contraparte, o agir normativo, baseado no pensamento de Durkheim e Parsons, reside no fato de o ator integrar em seu papel de destinatário da norma, no qual ele pode estabelecer relações interpessoais regradas de forma legítima. Habermas afirma que, no agir normativo, a linguagem possui um sentido cultural, ou seja, transmite valores

culturais e baseia-se em um consenso que reproduz o ato adicional de entendimento (ASSENCIO, 2013, p. 110).

Para Carlos (2013, p.38), na ação regulada pela normatividade, o ator observa ou viola uma norma na medida em que se definem as condições em que essa norma tem sua aplicabilidade, guiando-se por um conjunto de valores comuns.

Por fim, o agir dramático, teorizado por Goffman, defende que o sujeito/ator age dramaturgicamente manipulando suas interações, criando um cenário artificial entre os interlocutores. Assim, o agente apresenta, perante os demais atores, uma faceta de si mesmo, criando uma linguagem baseada na autoencenação dos falantes (ASSENCIO, 2013, p. 111).

Para Casagrande (2009, p.81-82), a ação dramática: “(...) implica a pressuposição de um mundo subjetivo com o qual o sujeito se relaciona. Nesse tipo de ação, o agente coloca-se em cena e entende-se como um mundo a que ele mesmo tem acesso de forma reflexiva”.

Já a racionalidade comunicativa, à luz do entendimento habermasiano, pode ser definida como sendo a capacidade de concordar sem coação e proporcionar o consenso entre os interlocutores com base numa fala argumentativa. Por meio da argumentação, os participantes superaram o entendimento subjetivo e unilateral inicialmente apresentado, com base num conjunto de convicções racionalmente motivadas que visam à promoção do consenso.

Essa razão comunicativa, também chamada de agir comunicativo, busca realizar o entendimento entre os participantes no processo de comunicação via linguagem. Conforme expõe Vasconcelos (2017, p.48), em sua obra *Algumas Contribuições de Habermas para a Educação*, existem três características desse processo comunicativo. Urge citar:

- a) A comunicação é sempre uma ação social;
- b) O agir comunicativo é coordenador por meio de linguagem e, sobretudo, mediante determinados atos de fala (apenas os atos de fala aos quais se podem unir pretensões de validade criticável);
- c) Temos três tipos básicos de atos de fala, são eles: constatativos (dizem respeito às formas de ação social chamadas de “conversação”), regulativos (as formas de agir social ditas “dirigidos por normas” e, finalmente, expressivos (as formas de agir social chamados de dramáticos”).

Para Vasconcelos (2017, p.48), a teoria do agir comunicativo enxerga o sujeito como aquele que se relaciona com o outro na busca pelo entendimento. O cerne do agir

comunicativo é o entendimento intersubjetivo entre sujeitos com a capacidade de falar e agir.

Essa racionalidade comunicativa é exteriorizada no discurso orientado pelo entendimento que garante aos atores participantes, um ato comunicativo pautado na concepção de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo a esses partícipes um horizonte no seio do qual possam acenar a um mundo único objetivo (GOMES, 2007, p. 78-79).

Nessa égide, a racionalidade também pode ser entendida como a aptidão que os atores do processo comunicativo possuem de buscarem um saber norteador pelo consenso na tríplice dimensão de mundo, quais sejam: mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social.

Vejam os pensamento de Luiz Roberto Gomes em sua obra Educação e Consenso em Habermas: “A mediação da linguagem permite que cada falante ou ouvinte invoque pretensões de validade que pressuponha os três tipos de proposições: as que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo” (2007, p.79).

Vejam os quadros de resumo que simplifica e sistematiza nosso objeto de estudo:

Tipo de Agir	Unilateralidade	Efeito	Linguagem	Racionalidade
Agir Teleológico	Sim	Perlocutória	Finalístico (busca do êxito)	Instrumental
Agir Normativo	Sim	Perlocutória	Culturalística e Conteudística	Instrumental
Agir Dramatúrgico	Sim	Perlocutória	Estético e Autoencenação	Instrumental
Agir Comunicativo	Não	Ilocucionário	Entendimento Mútuo	Comunicativa

** O segundo quadro foi extraído da obra Compreender Habermas do autor Walter Reese-Schäfer, 2008, p.48)*

Tipo de ação	Pretensão de validade	Referência ao mundo
Agir Teleológico	Verdade	Mundo Objetivo
Agir Normativo	Correção	Mundo Social
Agir Dramatúrgico	Autenticidade	Mundo Subjetivo

Agir Comunicativo	Entendimento	Os três mundos
-------------------	--------------	----------------

Para Gomes (2007, p.80), o frankfurtiano Habermas desenvolve uma definição de racionalidade comunicativa que faz uma conexão sistemática de pretensões universais de validade que devem ser desenvolvidas por uma teoria da argumentação. Isso significa que o conceito de racionalidade comunicativa obedece a uma lógica da argumentação que viola as fronteiras da lógica formal indutiva e dedutiva.

Desta feita, o que Habermas defende, no campo da teoria do agir comunicativo, é uma definição de ação que se baseia no intercâmbio linguístico, por meio do reconhecimento intersubjetivo dos falantes em busca do consenso pelo diálogo.

Na interpretação de Melo Neto, em sua obra *Diálogo em educação: Platão, Habermas e Freire* (2011, p.73), essa definição vai mais além, tendo em vista sua explicação:

Não será a razão, conseqüentemente, uma mera faculdade abstrata humana, e sim, procedimentos argumentativos quando os falantes se põem em acordo com a verdade, justiça e autenticidade. A razão comunicativa busca, em síntese, o consenso pelo diálogo. A verdade será, portanto, erigida pelos pares e, em forma dialógica, seguindo a lógica do melhor argumento.

No âmago desta compreensão, Pizzi (2005, p.85) expõe que o agir comunicativo é um conjunto de atos direcionados pela comunicação em busca do entendimento. O habermasiano alerta que, com o giro linguístico, a ação comunicativa não descarta esse status representativo da prática corriqueira. Entretanto, os recursos linguísticos se transformam em meio de coordenação da ação, viabilizando o processo de harmonização dos planos de ação executados pelos sujeitos da interação linguística, produzindo comunicativamente um acordo acerca de uma situação.

Portanto, no agir comunicativo, as interações dos participantes coordenam o comum acordo no plano de ação que é delineado de forma conjunta por uma linguagem que serve como meio de obtenção da pacificação social. Essa pacificação social dependerá, logicamente, de um acordo entre os sujeitos, que dependerá, necessariamente, do sucesso do entendimento dos interlocutores da ação.

Assim, para nortear Habermas no estudo do agir comunicativo, o alemão estabeleceu um diálogo com vários estudiosos da época, principalmente filósofos da

linguagem, como Austin, Searle, Humboldt, Wittgenstein, Frege, Heidegger, Bühler, Chomsky, Gadamer, entre outros.

E, para conhecer melhor o núcleo da teoria do agir comunicativo, Habermas apresenta basicamente dois pressupostos fundamentais, quais sejam: a ação voltada para o entendimento e a definição de racionalidade comunicativa, que nos proporcionam elementos para compreender o entendimento linguístico e o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade do processo de consolidação do consenso.

Além dos dois pressupostos fundamentais acima declinados, Habermas faz uso de uma razão comunicativa que deve responder a três pretensões de validade, quais sejam: (a) verdade proposicional, por meio da qual o sujeito adentra ao mundo objetivo; (b) correção normativa, que permite ao sujeito ingressar no mundo social; (c) autenticidade. Esta última permite que o sujeito possa acessar o mundo subjetivo. É como o próprio Habermas (1990, p. 60) afirma:

Aqui se cruzam as pretensões à verdade proposicional, à correção normativa e à autenticidade subjetiva no interior de um horizonte concreto do mundo que se abre linguisticamente; por serem pretensões criticáveis, elas transcendem os contextos nos quais são formadas e nos quais elas pretendem valer.

Destarte, não há como adentrar o âmbito do agir comunicativo sem se firmar na importância da chamada competência comunicativa, que, na visão de Habermas, nada mais é que a capacidade dos sujeitos de entender o que o outro quer dizer com o ato de fala. A competência comunicativa é um pressuposto do agir comunicativo à luz da legitimidade das aspirações de validade, que se concretiza em cada ato de fala efetivado pelos partícipes na interação linguística.

Conforme pressupostos de Luiz Gomes (2007, p.93), “A ação comunicativa inter-relaciona, performaticamente, as perspectivas dos falantes e ouvintes em interação com o mundo, e faz com que os sujeitos abandonem aquela visão objetiva e instrumental e passem a adotar uma atitude comunicativa”.

A tese habermasiana aflora no sentido de que o agente comunicativo, no âmbito da execução de qualquer ação, possui pretensão universal de validade e deve, necessariamente, pressupor sua legitimação, partindo de questões epistemológicas e éticas que passam a ser chanceladas por uma base de validade universal da fala.

Na interpretação de Pizzi (2005, p.64-65), a competência comunicativa refere-se à aptidão dos sujeitos em permanecerem em uma compreensão mútua das pretensões de validade e conseguir um acordo comum (partilhado). Quer dizer isso que os falantes

teriam a capacidade linguística de entender as orações escritas, semântica, gramática, e todos os elementos linguísticos necessários para a compreensão correta dos diálogos vivenciados no mundo da vida.

Assim, as orações bem formuladas é condição obrigatória para a inteligibilidade do diálogo. Conseqüentemente, a promoção do uso interativo das orações gramaticalmente corretas e providas de todos os elementos necessários para a compreensão harmônica e apropriada favorece o consenso defendido por Habermas.

Contudo, Pizzi (2005, p.66) enfatiza que “O significado linguístico não se limita, portanto, aos traços fonéticos, sintáticos e semânticos das orações. Ele exige que se cumpram as características pragmáticas das emissões”, ou seja, a competência comunicativa presume também elementos extralinguísticos como: a constituição psíquica dos falantes, suas habilidades, experiência da vida profana e outros elementos que não integram o pragmatismo linguístico.

Logo, o autor dessa competência linguística é aquele que possui aptidão cognitiva, discursiva e interativa, as quais permitem que o indivíduo aplique os sistemas de regras de forma intuitiva, produzindo o simbolismo necessário para a busca do entendimento e do consenso.

3.2.4 A busca pelo entendimento e o consenso

Antes de adentrar no cerne do tema, faz-se oportuno consignar a definição de entendimento. Para isso, calha utilizar a acepção de José Francisco de Melo Neto como sendo um conceito normativo, tendo como pressuposto a ausência da força ou da coação.

Nessa seara, o entendimento pode ser definido como um processo de auxílio mútuo entre os participantes no qual se alcança uma interação no processo de busca da verdade sobre o objeto do diálogo. Logo, com a compreensão do entendimento, alcançar-se-á o consenso.

Então, todo o consenso livremente alcançado entre falante e ouvinte racionalmente determinados constitui o resultado de um acordo em que se devem operar, por parte dos interlocutores, a verdade e a sinceridade. Esse processo não enseja qualquer modalidade de coação (interna ou externa) no processo de entendimento linguístico. A única coação permitida ao processo comunicativo de interação dos sujeitos é aquela exercida pelo melhor argumento, e não pelo argumento da força.

Para Habermas, quando o falante aceita uma pretensão de validade, o ouvinte reconhece a validade das estruturas simbólicas, ou seja, ele reconhece que uma frase é gramatical, que uma afirmação é verdadeira, que uma expressão intencional é sincera ou que um ato de fala é correto. A validade dessas estruturas simbólicas é justificada segundo a satisfação de certas condições de adequação. Já o significado das pretensões de validade reside no seu valor em termos de reconhecimento, ou seja, na garantia de que o consenso possa ser atingido se as condições forem adequadas no sentido de um reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade.

Para Dutra (2005, p. 43), com a identificação das pretensões de validade, é possível constituir a possibilidade do entendimento, cujo objetivo é o acordo comum na resolução das aspirações de validade.

Deste modo, o entendimento deve ser compreendido como um processo de obtenção de um acordo, ou seja, é o caminho que os atores sociais devem percorrer a fim de encontrar o meio necessário para a resolução dos litígios sociais existentes no mundo da vida.

Contudo, Habermas alerta acerca do zelo de evitar confundir o resultado de um processo linguístico com base na pretensão de validade com a mera unanimidade, uma vez que o consenso não é obtido com a simples concordância de todas as opiniões emitidas em um debate realizado entre os sujeitos, mas sempre extraído de divergências e posições contrárias, com resultado final de um acordo comum obtida de maneira comunicativa.

Assim, não é pela unanimidade que se alcança o agir comunicativo, mas por meio de argumentos colidentes norteados em convicções comuns que se harmonizam para o acordo entre os disputantes.

Na visão do professor Seibeneichler, o entendimento através da linguagem oferece duas grandes vantagens. Primeiramente, o entendimento não pode, em hipótese alguma, ser induzido a partir de fora, haja vista que tem de ser aceito como válido pelos próprios participantes do cenário comunicativo. A segunda grande vantagem é a possibilidade de diferenciar o entendimento em relação ao consenso ingênuo, uma vez que o processo de entendimento tem de satisfazer as condições de uma aceitação racional que se dá ao teor de um ato de fala (2003, p. 95).

Conforme já preteritamente informado, o agir comunicativo possui uma forte vertente ao entendimento dos atores sociais, os quais buscam seus objetivos individuais sob a perspectiva da capacidade de conciliar suas ações, não criteriosamente pelo êxito.

Neste sentido, insta citar a exposição de Habermas em sua obra Teoria do Agir Comunicativo (2016, p. 496):

[...]. De outra parte, falo ainda de ações comunicativas quando os planos de ação dos atores envolvidos são coordenados não por meio de cálculos egocêntricos do êxito que se quer obter, mas por meio de atos de entendimento. No agir comunicativo, os participantes não se orientam em primeira linha pelo êxito de si mesmo; perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida [...].

O alemão Habermas transcende esse pensamento em defender que a assimilação da cultura do entendimento (consenso) está intimamente ligada às práticas sociais reproduzidas ao longo da vida dos atores sociais, desde os seus primeiros momentos de desenvolvimento e contato com o mundo da vida.

Por conseguinte, a inclinação para o entendimento não é uma conquista de fácil aquisição; ao contrário, requer uma formação educacional orientada pela cultura da pacificação e do diálogo, em que a teoria do agir comunicativo poderá ter um papel predominante nesta formação.

Assim, a cultura voltada ao entendimento poderá ser obtida por meio de um conjunto de políticas educacionais e práticas pedagógicas norteadas e capitaneadas pelo agir comunicativo de Habermas, capaz de proporcionar aos atores sociais a possibilidade de buscar o entendimento. Para aprofundar a exposição acerca desse aspecto, essas práticas pedagógicas aliadas ao agir comunicativo será objeto de análise em nosso próximo capítulo.

Destarte, voltando à análise do agir comunicativo, para a sua aplicabilidade no mundo da vida, Habermas aduz que a ação do sujeito deve ser livre, ou seja, o ator social realiza uma ação pautada no entendimento sem influência ou coação de terceiros, sob pena de incorrer na possibilidade do enquadramento da razão instrumental.

O processo de entendimento³ defendido por Habermas (2016, p.497-498), conforme dito anteriormente, visa à obtenção de um acordo de possível satisfação das partes, com fundamento racional, sem imposição de qualquer um dos atores sociais nem de terceiros. Vejamos o pensamento de Habermas sobre essa questão:

³ Para Habermas (2016, p. 497) o entendimento pode ser considerado um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir. Entretanto, um grupo de pessoas pode sentir-se uno em uma atmosfera tão difusa, que chega mesmo a ser difícil apontar o teor proposicional ou um objeto intencional que lhes sirva de direcionamento.

[...] Um comum acordo almejado de maneira comunicativa, ou que esteja pressuposto no agir comunicativo, aparece diferenciado sob a forma de preposições. Graça a essa estrutura linguística, o comum acordo não pode ser induzido por mera influência externa; precisa ser aceito pelos participantes como válido. Desta forma, ele se distingue de uma concordância que subsista de maneira puramente fática. Processo de entendimento visa um comum acordo que satisfaça as condições de um assentimento racionalmente motivado quanto ao conteúdo de uma exteriorização. Um comum acordo almejado por via comunicativa tem um fundamento racional, pois nenhuma das partes jamais pode impô-lo: nem de modo instrumental, pela intervenção imediata na situação da ação, nem de modo estratégico, pela influência calculista sobre decisões de um oponente.

A afirmação proposta por Habermas merece reflexões, uma vez que realiza duras críticas à cultura positivista, inclusive defendida nas esferas públicas educacionais, bem como, pelo judiciário, no qual se prolatam milhares de decisões judiciais, naturalmente, de forma unilateral. Tais resoluções, na maioria das vezes, não atingem a proposta almejada, que é a pacificação social.

O aludido autor, em sua obra *Pensamento Pós-metafísico* (1990), ressalta, ainda, que a perspectiva de falantes e ouvintes em um acordo não pode ter imposição de um dos interlocutores da prática discursiva. Ademais, não permite a intervenção de terceiros no sentido de influenciar a construção do pensamento voltado para o entendimento, uma vez que comprometeria essa busca. A gratificação, ameaça ou engano, além de não se valerem intersubjetivamente como acordo, são intervenções que não estão inseridas como uma força ilocucionária (HABERMAS, 1990, p.71-72).

Enquanto a concordância pode estar ligada a fatores externos de aceitação, devido aos quais, um dos interlocutores é obrigado a acatar a proposição do outro, em face de necessidades inerentes ao mundo da vida, a exemplo das necessidades financeiras que o capitalismo impõe à parte hipossuficiente dessa relação de interlocução.

Logo, essa concordância se diferencia do comum acordo, já que, nela, a interferência externa viola a comunicação e, conseqüentemente, macula o agir comunicativo pautado no entendimento.

Partindo desse entendimento, levando-o ao contexto prático, constata-se que as audiências presididas pelo poder judiciário possuem uma natural intervenção humana de terceiros no processo judicial. Aliado a isso, grande parte das desavenças constatadas nos tribunais, o agir estratégico acaba prevalecendo nas audiências de instrução e julgamento

e nas audiências de conciliação, inviabilizando o comum acordo (convicções partilhadas) defendido por Habermas.

Desta feita, para a obtenção do processo de entendimento, faz-se necessária a busca pelo princípio da autenticidade, haja vista que a consolidação de um consenso habermasiano deve ser norteada, sobretudo, pela veracidade da fala, desprovido da dissimulação ou de qualquer recurso linguístico capaz de manipular a vontade alheia.

Sendo assim, os sujeitos envolvidos pelo agir comunicativo devem buscar ser autênticos na comunicação, ou seja, a sinceridade e honestidade nos atos de fala não pode macular a linguagem orientada pelo entendimento. Observemos o pensamento de Habermas (2006, p.500):

Ora ocorre que alguém dá algo a entender a outro, incita-o de modo indireto a formar determinada opinião, ou formular determinadas intenções em face do raciocínio que se desenvolvam com base na verificação de situações. Ora ocorre alguém, interessado em ver cumpridos os seus propósitos, cativa dissimuladamente um outro com subterfúgios da prática comunicativa já internalizada no dia a dia e assim, em favor do próprio êxito, instrumentaliza esse outro, levando-o a ter um comportamento obtido por meio de recursos linguísticos manipuladores da vontade alheia [...].

Nessa égide, o agir comunicativo poderá suceder diante das interações sociais constatadas corriqueiramente no mundo da vida. A partir destas relações humanas das mais diversas formas e intensidades, surgem as contrariedades das mais variadas configurações, e conseqüentemente, a formação dos conflitos sociais inerentes a estes dissensos.

Os conflitos instaurados e evidenciados no mundo da vida são resultados da imposição de forças, da utilização de autotutela, da ausência de diálogo e, principalmente, de um sistema cultural voltado para a judicialização dos conflitos existente, temática que será objeto de análise no próximo capítulo.

E, diante da consolidação do conflito instaurado no mundo da vida, as falsas soluções são as mais diversas possíveis, como a determinação de força entre os atores, a autotutela, as decisões judiciais que, na maioria das vezes, não atendem o interesse das partes, e outros mecanismos positivados no direito. Com efeito, o herdeiro da Escola de Frankfurt propõe uma alternativa a todo esse sistema posto, ao passo que acredita no diálogo como meio eficaz de resolução dos conflitos sociais.

No mais, a verdade dentro do contexto do agir comunicativo passa a inserir grande relevância para a consolidação do consenso e para a concretização da situação ideal de fala, (tópico que será abordado posteriormente). É nesta linha de entendimento que surge a Teoria Consensual da Verdade, lastreada na fala como uma forma de obtenção de entendimento entre os falantes que se encontram livres de qualquer coação. Nesse sentido, Menezes, em sua obra *Habermas Com Frankfurt e além de Frankfurt* (2006, p.65), expõe que:

Vemos, porém, que quanto à teoria consensual da verdade, uma das grandes questões seria a de distinguir o verdadeiro consenso do consenso ilusório, e tal situação é encarada por Habermas como uma situação linguística ideal pela qual a comunicação não é perturbada nem por efeitos externos nem por coações resultantes da própria estrutura da comunicação. A situação linguística ideal exclui deformações sistemáticas de comunicação.

Na teoria consensual da verdade, pretende-se explicar o processo não coativo de exercer os argumentos em sua plenitude, livre e desembaraçado de qualquer forma de alienação ou mácula da verdade. Assim, Habermas focaliza a probabilidade do consenso que ajusta no processo de comunicação, que se motiva racionalmente em torno do reconhecimento intersubjetivo das pretensões universais de validade (GOMES, 2007, p.111).

Essa relação à teoria do agir comunicativo com foco no consenso, bem como aos desafios das práticas pedagógicas na redução dos litígios sociais, essas questões serão objeto de análise do nosso próximo capítulo. Nele, tentaremos estabelecer uma ligação entre o papel da educação na consolidação das práticas pedagógicas voltadas para a busca do consenso e a pacificação social por meio da teoria habermasiana do agir comunicativo.

Destarte, para que a teoria do agir comunicativo seja possível, é necessária a elaboração e adoções de medidas voltadas para a discursividade e que seja adequada no processo de busca do consenso e do entendimento. Qualquer outra ação não dirigida pela comunicação e pelo entendimento possivelmente não produzirá o efeito adequado para resolver o litígio.

3.2.5 Elementos da linguagem e a situação ideal de fala

Como já aludido nos capítulos anteriores, a linguagem tornou-se um elemento constitutivo da comunicação, sobretudo, na perspectiva abordada no agir comunicativo. Além do mais, a fala é o componente simbolizador e personificador dessa comunicação entre os sujeitos.

Logo, o ato de fala no comum acordo possui sucesso quando o outro falante aceita, ou seja, quando consolida a pretensão de validade reconhecida pelo o outro. Neste passo, os atores envolvidos realizam atos de fala com o poder de convencimento recíproco em busca do entendimento, tido como comportamento ficto quando partimos para a seara do poder judiciário, tendo em vista a ausência de mecanismos jurídicos capazes de consolidar o agir comunicativo na sua forma.

As meditações em torno das condições de possibilidade do entendimento, narradas na pragmática universal sob a modalidade de uma competência comunicativa, recomenda-nos um imperativo maior de compreender os mecanismos de coordenação que integram o processo de interação linguística, especialmente quando tratamos de uma ação dirigida para o entendimento.

Objetivando entender esse processo linguístico, Austin elaborou com as seguintes distinções: 1) atos de fala constataivos e performáticos; 2) atos de fala locucionários, ilocucionários e perlocucionários (DUTRA, 2005, p. 45).

A partir da definição supracitada, Habermas realiza estudos à luz do processo comunicativo acerca da classificação e das definições dos atos de fala, o qual foi objetivo de profundos estudos na obra habermasiana intitulada *Teoria do Agir Comunicativo*.

Para Habermas, a coordenação de maneira intersubjetiva da comunicação, evidenciada nos atos de fala, encontra o consenso do fim ilocucionário que caracteriza o agir comunicativo.

O alemão realiza uma abordagem detalhada na teoria dos atos de fala e na teoria do discurso, objetivando trazer à baila a importância da força ilocucionária no processo de comunicação, haja vista que a ação comunicativa detém de interações que são mediadas linguisticamente com os participantes dos atos de fala.

Para Gomes (2007, p.101), “no agir comunicativo, o falante tem sempre em mente um entendimento intersubjetivo, ou seja, os proferimentos contêm um caráter performativo, deslocando o componente estritamente proposicional para situá-lo novamente no ato de fala ilocucionário”.

Nesta concepção, o estudioso Flávio Beno Seibeneichler aduz que os atos de fala com a pretensão de validade são detentores da força coordenadora e consensual inerentes aos elementos comunicativos existentes, criando entre os falantes uma relação intersubjetiva consubstanciada numa pretensão de validade. Vejamos:

Os atos de fala com pretensão de validade possuem uma força coordenadora, consensual, decorrentes dos elementos comunicativos ou ilocucionários existentes neles. Estes elementos fazem com que o falante e o ouvinte entrem numa relação intersubjetiva, a qual, como já sabemos, repousa na base de pretensões de validade que têm de ser levantadas, de deveres de justificação que têm de ser assumidos e da pressuposição de uma possível união verdadeira do discurso (2003, p. 67).

Discorramos, agora, sobre a diferença entre os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Para trazer à baila essa diferença, o habermasiano Delamar José Volpato Dutra apresenta, em sua obra *Razão e Consenso em Habermas*, uma forma extremamente simples e direta. Vejamos:

Quando o ato de fala tem sentido e referência definidos, ele é um ato locucionário. Por outro lado, quando, ao dizer algo, realiza-se uma ação, tem-se um ato ilocucionário. Os atos locucionários têm significado, já os ilocucionários têm força (força ilocucionária). Por fim, o ato perlocucionário consiste em se obter certos efeitos sobre alguém pelo fato de se dizer alguma coisa (DUTRA, 2005, p.46).

Para Bertolla (2018, p.57), o ato locucionário diz respeito à dimensão meramente linguística; já o ato ilocucionário atribui ao enunciado um papel que pode ser compreendido em um contexto determinado. O ato perlocucionário refere-se apenas ao efeito extralinguístico.

Para que a linguagem seja utilizada de forma performática, é necessária a obtenção das duas dimensões: a epistemológica (relação entre linguagem e realidade) e a hermenêutica no qual significar dizer que sua utilização ocorrerá numa perspectiva comunicativa.

Nas considerações de Dutra (2005, p.46-47), nos casos de proferimentos constataivos, temos de nos preocupar com o aspecto locucionário, prescindindo dos aspectos ilocucionários e perlocucionários. Já nos proferimentos performativos, a relevância passa a ser a força ilocucionária, e não locucionária. O autor conclui, na esteira de Austin, afirmando que um ato de fala autêntico comporta ambas as coisas de uma só vez.

Destarte, dando continuidade aos atos de fala, Habermas valoriza a importância o agir comunicativo como elemento primordial da teoria dos atos de fala, principalmente nos atos chamados de ilocucionários⁴, ou seja, o elemento nuclear da interação social é a comunicação. Ele aduz que não pode haver consenso sem a comunicação e o uso da linguagem como objetos norteadores do agir comunicativo.

Os atos comunicativos auxiliam os sujeitos falantes ao entendimento dos fatos e contendas do mundo da vida. Assim, esses atos comunicativos possuem o condão de realizar uma fusão dos planos dos sujeitos que são objetos de interação, os quais são, necessariamente, diversos do ponto de vista teleológico, já que cada falante possui suas ações individuais e, conseqüentemente, objetivos ou finalidades diversas. Com os atos comunicativos, as ações individuais passam a ser interacionais, nas quais os falantes realizam atos de entendimento focados no consenso.

Neste sentido, vale citar Habermas (2016, p.499):

[...] os atos comunicativos – que ajudam falantes e ouvintes a se entender sobre alguma coisa – como um mecanismo de coordenação das ações. Os atos de entendimento unem os planos de ação de diferentes participantes (planos cuja a estrutura e teleológica) e integram ações individuais, tornando-as um todo interacional; e, se ainda assim não se pode reduzi-los a um agir teleológico, isso se deve à abordagem que o conceito de agir comunicativo lhe confere.

Por isso, Habermas afirma que a força ilocucionária de um ato de fala é a energia capaz de criar um entendimento ou uma relação interpessoal entre o falante e o ouvinte, de maneira que o receptor possa compreender e aceitar o teor proposto pelo falante.

Nesse sentido, o agir comunicativo representa as interações realizadas no mundo da vida, no qual os sujeitos (falantes) coordenam suas ações individuais tendo como base um comum acordo que se obtém por meio a comunicação, devendo ser excluídas as interações norteadas pelo agir estratégico, vez que um dos interlocutores faz uso da ilocucionários com o fito perlocutivo (HABERMAS, 2016, p. 528).

Assim, percebe-se que Habermas reserva os atos ilocucionários à função comunicativa, vez que os falantes sempre realizam com a sua fala uma intenção discursiva. Já nas falas perlocucionárias não ocorre esse processo, pois estes permitem

⁴ Habermas (2016, p.500-501) traz, consubstanciado no pensamento de Austin, a distinção dos atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Os atos locucionários o falante expressa estado de coisas; diz algo. Já os atos ilocucionários o falante executa uma ação ao dizer algo; com os atos perlocucionários o falante almeja desencadear um efeito no ouvinte, ou seja, ao executar uma ação de fala, realiza algo no mundo da vida.

que o falante, para obter o resultado desejado, impossibilita que o ouvinte conheça o teor do conteúdo objeto da proposição.

Desse modo, só os atos de fala sob o crivo da ilocucionária têm condições de proporcionar as aspirações de validade e aceitabilidade para a formação de um consenso regularizado no respeito da intersubjetividade.

Quando o participante realiza um ato de fala manipulado, ocorre a mudança no ato ilocucionário, que passa a desempenhar um papel teleológico, migrando para um ato perlocucionário. Essa passagem do ato ilocucionário para o ato perlocucionário decorre de um processo de perturbação dos atos de fala, fazendo com que o consenso situado no mundo da vida seja violado, suscitando uma desestabilização do reconhecimento dos anseios de validade.

Portanto, o verdadeiro consenso pode ser obtido, exclusivamente, mediante uma narrativa que venha a ser exposta de forma perene à competência crítica dos participantes numa interação linguística, pois o resultado do discurso depende da obtenção de um consenso que possa ser considerado sólido do ponto de vista argumentativo.

O filósofo alemão vai mais além sobre o tema relacionado aos atos de fala quando inova em relação à classificação inicialmente proposta por Searle, trazendo à tona a distinção de seis atos de fala: (1) os atos de fala imperativos, quando o falante deseja motivar o ouvinte a realizar uma aspiração no mundo objetivo; (2) constatativos, quando o falante deseja refletir um estado de coisas no mundo objetivo; (3) regulativos, quando o falante remete a algo no mundo social comum no qual se estabelece uma afinidade interpessoal que seja reconhecida como legítimas; (4) expressivos, quando o falante se reporta a algo ocorrido ao mundo subjetivo, no sentido de desnudar a alguém uma experiência no qual ele tem acesso privilegiado (GOMES, 2007, p. 103).

A classificação supracitada também é objeto de Siebeneichler (2003, p.67), sobre a qual assegura:

[...] A variedade das ações comunicativas é ordenada exatamente de acordo com os três tipos básicos dos atos de fala: “constatativos”; “regulativos” e “expressivos”. A classe dos atos de fala “constatativos” caracteriza as formas de ação social denominados “conversação”. Ao passo que os atos de fala “regulativos” e “expressivos” caracterizam tipos de ação social chamados respectivamente de “dirigidos por normas” e “dramatúrgicos”.

Habermas, então, defende que o ato comunicativo é uma subclasse dos atos regulativos, servindo para a organização da fala, sua estrutura e sua respectiva

distribuição de papéis no diálogo e, por último, os atos operativos, que designam a aplicabilidade de regramentos de construção, que servem a delinear aquilo que fazemos quando edificamos expressões simbólicas adequadas (GOMES, 2007, p. 104).

Em contrapartida, Habermas defende a importância do conteúdo dos atos de fala no agir comunicativo, por ser um instrumento apto a motivar, na atmosfera de interação, um ouvinte a aceitar um conteúdo apresentado. Todavia, no pensamento habermasiano, o acordo será obtido apenas quando um dos sujeitos participantes do ato comunicativo tenha idealizado e proferido atos de fala nos quais o arcabouço seja com a finalidade do entendimento.

O conteúdo do agir comunicativo aqui narrado revela uma relevância para a consolidação do ato de comunicação, visto que, para ser considerado válido, depende de um elo entre a atitude dos participantes e os atos de fala, ou seja, os atos de interlocução possuem dupla natureza.

A primeira delas refere-se ao alicerce comunicativo, que reside, prioritariamente, no cargo representativo do estado de coisas no mundo da vida; e refere-se, também, ao fato de que essas ações comunicativas podem ser identificadas como o teor ilocucionários. A segunda natureza está relacionada à dimensão intencional, ou seja, à finalidade do entendimento intrínseco às interações mediadas pela linguagem, e não pela utilização estratégica da linguagem como instrumento de imposição do interesse de uma das partes.

A construção dessa interação comunicativa não é um processo simples, uma vez que os falantes lidam concomitantemente com seus respectivos mundos e vivências; e que, naturalmente, são diversos. Apesar de ser intercambiáveis, devem ser compreendidos pelos atores sociais que estão em comunicação.

O agir comunicativo assegura que as pretensões de verdade proposicional, a correção gramatical e a veracidade subjetiva, participantes dos mundos objetivo, social e subjetivo, devam, obrigatoriamente, ser recepcionadas no âmbito da ampla liberdade, já que a ausência deste requisito (leia-se: liberdade) macula decisivamente a busca pelo entendimento.

O processo chamado por Habermas de *Verständigung* (entendimento) é vinculado ao sistema de comunicação como *médium*; assim, esse sistema possibilita o desenvolvimento da busca pelo entendimento sobre determinado fato em um determinado mundo, cuja derradeira etapa é o consenso ou acordo.

Esse caráter do agir comunicativo perante a sociedade deve ser amadurecido e trabalhado em forma de práticas pedagógicas para a busca e promoção da solução

consensual de conflitos (leia-se: judicial ou extrajudicial). A solução pode ser alcançada por meio da emancipação humana e da educação, como um instrumento educacional capaz de promover a cultura do entendimento.

Desse modo, a antecipação de uma situação ideal de fala é a garantia para alcançar o consenso. É nesta perspectiva que surge a distinção entre o consenso verdadeiro e falso, norteado pela tese de que o ideal, numa situação ideal de fala ou pressupostos ideais do entendimento linguístico, é quando a comunicação se nota livre das influências externas e das coações resultantes da própria estrutura da comunicação.

A situação ideal de fala decorre de quatro postulados principais, quais sejam: (1) a isonomia comunicativa, ou seja, a garantia de que os participantes do discurso argumentativo terão uma igualdade de chances de usar os atos de fala comunicativo; (2) igualdade de fala, que é a garantia de que todos os falantes terão a mesma chance de proceder às interpretações e fazer alegações, elucidações e justificativas, como também problematizar pretensões de validade; (3) veracidade e sinceridade, que significa a obrigatoriedade dos falantes de expressarem suas ideias e sentimentos de forma verdadeira; (4) correção normativa, que significa condicionar os agentes falantes à chance de empregar os atos de fala regulativos, ou seja, de ordenar, de obstaculizar, de proibir, de permitir, aceitar, etc.

Vejamos o pensamento Seibeneichler (2003, p. 105) em relação aos quatro postulados dos atos de fala:

- a) Postulado da igualdade comunicativa. Todos os possíveis participantes do discurso argumentativo devem ter igual chance de usar atos de fala comunicativos.
- b) Postulado de igualdade de fala: todos os participantes do discurso devem ter a mesma chance de proceder às interpretações, fazer asserções, recomendações, explicações e justificações, bem como de problematizar pretensões de validade.
- c) Postulado de veracidade e sinceridade: os falantes aceitos no discurso devem ter a mesma chance de utilizar os atos de fala representativo, isto é, devem ser capazes de expressar ideias, sentimentos e intenções pessoais.
- d) Postulado da correção de normas. No discurso, os agentes devem ter igual chance de empregar atos de fala regulativos, isto é, de mandar, de opor-se, de permitir e de proibir, de fazer promessas e de retirar promessas.

Para Pizzi (2005, p.150), as situações ideais de fala devem cumprir as seguintes condições:

- 1) Todos os participantes potenciais em um discurso devem ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de modo que, em qualquer momento, tenham a oportunidade tanto de ensejar um discurso como de perpetuá-lo mediante intervenções, réplicas, perguntas e respostas.
- 2) Todos os participantes no discurso devem possuir igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificações e, ainda, de problematizar, razoar ou refutar suas pretensões de validade, de modo que, na sua trajetória, nenhum prejuízo permaneça subtraído da tematização e da crítica.
- 3) Para o discurso são apenas admitidos falantes enquanto agentes, ou seja, nos contextos da ação, eles devem ter iguais oportunidades de empregar atos de fala representativos, isto é, de expressar suas atitudes, sentimentos e desejos.
- 4) Para o discurso são apenas admitidos como falantes os agentes que tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala regulativos, ou seja, de ordenar, opor-se, permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de dar razão e exigi-la.

Na situação ideal de fala, Habermas deseja garantir um consenso baseado na racionalidade comunicativa livre de qualquer coação ou ameaça que comprometa a independência e autonomia dos falantes, criando uma violação sistemática na isonomia.

Assim, o acordo baseado na comunicação dos falantes pressupõe a fundamentação do discurso próximo à situação ideal de fala, partindo da premissa de que essa situação é de difícil consolidação no mundo da vida.

Gomes (2007, p.198) resume a situação ideal de fala e os seus postulados como sendo:

[...]. Esses postulados sintetizam a ideia de que todos os participantes da comunicação podem chegar a um entendimento pela suposição de que o discurso poderá resolver, por meio de um processo de argumentação, as distorções que porventura surgirem. Desta forma, os consensos que antes foram gerados argumentativamente tornam-se o critério do desempenho da pretensão de validade de cada situação discursiva em particular.

A situação ideal de fala, ainda que seja de difícil consolidação no mundo empírico, em razão do seu caráter improvável, notadamente, oferece as condições que permitem antecipar o consenso comunicativo.

Esse consenso é consequência da resolução do discurso em que os participantes tenham as mesmas oportunidades para exteriorizar sentimentos, opiniões, intenções, desejos, dentre outros. O discurso defendido por Habermas requer condições externas

capazes de garantir aos participantes uma integral isonomia de oportunidades, ou seja, quanto a dar e exigir razões.

Assim, a situação ideal de fala, ou o próprio agir comunicativo, pode ser labutado mediante um diálogo direto com o processo educativo e as práticas pedagógicas aplicadas nas instituições educacionais, promovendo uma cultura de pacificação social e de consenso.

Essa interação será objeto de investigação no próximo capítulo, e terá o condão de criar uma atmosfera favorável para a ambientação do agir comunicativo como uma prática pedagógica nas salas de aula e nos ambientes lúdicos promovidos pelas instituições educacionais.

4 AÇÃO EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DO AGIR COMUNICATIVO E A REDUÇÃO DOS LITÍGIOS

4.1 Mundo da Vida e os Litígios Sociais

As questões tratadas no capítulo antecedente, especialmente relacionadas à teoria do agir comunicativo de Habermas, possui uma conexão direta com outra categoria teórica de extrema relevância para a presente análise. O mundo da vida (*Lebenswelt*) é, sem dúvida, o pano de fundo das interações comunicativas e do compartilhamento de interpretações nela contidas, por parte dos sujeitos envolvidos em uma situação de fala, que consentiria a recíproca interpretação de suas pretensões de validade.

Contudo, antes de adentrar na categoria habermasiana do “mundo da vida”, devemos distinguir preliminarmente o que seria “mundo” do “mundo da vida”. Para Boufleuer (2001, p. 45-46), o mundo diz respeito àquilo no qual os participantes da interação se entendem reciprocamente e que, no caso concreto, não passa de um fragmento do mundo da vida. Já o mundo da vida pode ser compreendido como um pano de fundo, isto é, um horizonte intuitivamente conhecido, não problematizado, indissolúvel e intersubjetivo, a partir do qual são assumidos padrões ou modelos interpretativos e convicções contidas no cotidiano (BOUFLEUER, 2018, p.137).

O mundo da vida é constituído do entendimento entre o falante e o ouvinte. É a partir deste mundo complexo no que tange às relações interpessoais que as pessoas devem buscar o entendimento, por meio de um conjunto de sentidos que passam a conceituar a

compreensão, as interpretações e as ações dos interlocutores no mundo (MELO NETO, 2011, p. 87).

Por isso, Habermas atribui ao mundo da vida o pano de fundo da ação comunicativa. Notadamente, os sujeitos se movem, intersubjetivamente, nesta seara quase-transcendental⁵, em que os falantes e ouvintes se encontram e podem concordar com o mundo (objetivo, subjetivo e social), ou criticar as pretensões de validade, resolver suas divergências e chegar a um consenso. Vejamos a posição de Habermas em sua obra *Teoria do Agir Comunicativo* (2016):

[...] 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 e subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso. [...] (2016, Vol. 2, p.231).

No decorrer de um ato (atividade), no qual a argumentação esteja presente, os sujeitos falantes partem da premissa de uma isonomia da linguagem e de definições análogas acerca de significados dos proferimentos por eles exteriorizados. Dessa forma, o mundo da vida permite o intercâmbio entre os participantes detentores da fala e ação.

Portanto, é no mundo da vida que seus atores realizam um processo dialógico em que as aspirações de validade tomarão forma e envolvimento, edificando novos consensos a partir dos problemas surgidos nessas relações pessoais. Assim, esse mundo é o lugar ou o recinto de integração dos sujeitos falantes, mediada pelo agir comunicativo (MELO NETO, 2013, p. 183).

Daí, surge a importância do “saber” como constituidor do pano de fundo do mundo da vida, visto que é por meio do saber que os sujeitos podem buscar um acordo acerca de algo no mundo (objetivo, social ou subjetivo), correspondendo, respectivamente, às

⁵ O pensamento habermasiano define o conhecimento como sendo o instrumento de autoconservação da espécie, entretanto, transcendendo a mera autoconservação. Para o mestre da linguagem, o interesse não é exclusivamente transcendental, como em Kant, nem puramente empírico como afirma Comte. Ele advoga uma virada pragmática antropológica na filosofia transcendental de Kant, chamada de pragmática quase-transcendental, nascendo a ideia da ação instrumental e ação comunicativa. É nesta perspectiva que a teoria da ação comunicativa demonstra o surgimento da ética discursiva com suas pretensões de validade. A ética do discurso lançar-se como sendo uma reformulação do Imperativo Categórico kantiano, ao permutar a consciência (subjetividade) pela linguagem (intersubjetividade). (LODEA, 2005, p. 175).

tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade, os quais Habermas considera elementos basilares do mundo ora estudado (BOUFLEUER, 2001, p. 46)

Nesse contexto, Habermas busca combater as patologias existentes neste mundo, buscando a preservação das interações sociais norteadas pela solidariedade, configurando, assim, um pano de fundo de uma teoria não mais fundada unicamente pelas lutas de classes, mas norteadas pela racionalidade comunicativa em face da chamada colonização do mundo da vida.

Nesse caso, o aprimoramento das formas de interações sociais existentes dá margem a um dinamismo entre sistema e o mundo da vida; por um lado, destrói as tradições e solidariedades das relações mundanas; doutra banda, viabiliza o surgimento de neófitas interações entre seus atores. A modernidade nasce sob esse contraditório desenvolvimento.

Essa diferenciação de sistema e mundo vivido é bem definida para Habermas, conforme ressaltado pelo estudioso habermasiano, Menezes (2006, p. 80-81):

Vale, neste momento, fazer uma pequena diferenciação entre mundo-da-vida e sistema. O mundo-da-vida são tidos como pertencentes a reinos da sociedade: as famílias e as esferas de acesso público-cultural, social e político ao mundo vivo; as empresas e os órgãos do Estado ao sistema. Porém, como se observa, fica difícil trabalhar estas categorias de modo dissociado, pelo simples fato de que não se podem trabalhar isoladamente as funções reprodutivas materiais da família, desligadas das funções reprodutivas simbólicas da 'comunidade empresarial'.

O mundo sistêmico integra diversas ações (atividades) nos moldes a favorecer a manutenção econômica e política, que atua por meio do mercado, utilizando-se da burocratização para impor suas decisões.

Nas atividades cotidianas e corriqueiras vividas no mundo da vida, as quais estão orientadas pelo entendimento, os sujeitos falantes criam significados e sentidos que são exteriorizados pelo conjunto de sentidos gramaticais determinados previamente, a partir dos quais, os sujeitos sociais retiram a melhor compreensão e interpretação sobre o mundo da vida (MENEZES, 2006, p.81)

Nesta perspectiva, os atores instituem um contexto de vida socialmente reconhecido, difundido nestes artefatos simbólicos que dão contorno ao arcabouço de reconhecimento pré-teóricos, os quais se efetivam, basicamente, de três formas, quais

sejam: sob a forma de expressões imediatas, sob a forma de concretização dessas expressões imediatas e sob a forma de configurações produzidas indiretamente (MENEZES, 2006, p.81).

Constatemos, ainda, que, entre as funções do mundo da vida, é possível encontrar a integração social por meio dos mecanismos que guiam a ação para o entendimento, cujo objetivo é promover a atribuição de armazenamento cultural e catalisar novos horizontes de entendimento.

Assim sendo, podemos compreender que Habermas buscou separar e diferenciar o mundo sistêmico do mundo da vida, sobretudo, porque o mundo sistêmico tem como finalidade intrínseca a reprodução material da vida em sociedade, ao passo que o mundo da vida tem como intuito a reprodução simbólica. Mesmo admitindo que estes dois mundos acontecem concomitantemente.

Portanto, a situação de crise ocorre e se estabelece quando o mundo sistêmico, dotado de uma linguagem voltada para o poder econômico, coloniza a seara do mundo da vida, reduzindo a força da reprodução simbólica, designando o que Habermas define como “patologias sociais”.

Essa colonização interior do mundo da vida, também intitulada de “irracionalismo”, é norteadada pela racionalidade instrumental e pelo tecnicismo dominante na sociedade atual, trazendo à baila uma grande problemática estudada pelos frankfurtianos, caracterizada como a reificação e coisificação da sociedade.

Essas patologias do mundo da vida, narradas por Habermas, podem ser influenciadas por eventos fatídicos como guerras, miséria, corrupção, epidemia, inanição, e outras forças do mundo sistêmico, que possuem o condão de reduzir a força da comunicação mediada pela linguagem e permutar por outros meios que manipula e aliena, como por exemplo o poder econômico.

Com base nessa realidade, estruturada previamente e de forma simbólica, Habermas atribui a categoria de mundo da vida a esse conjunto de sentidos gramaticais predeterminados, o qual, repartido intersubjetivamente, forma a construção basilar do agir comunicativo.

Diante dessa definição, podemos trazer à baila três características inerentes ao mundo da vida. Primeiramente, o seu caráter não problemático; a segunda é a existência de uma intersubjetividade no entendimento mútuo da linguagem; por fim, o limítrofe do mundo da vida não pode ser transcendido, apesar das constantes mudanças ocorridas nas relações sociais.

Essa composição do mundo da vida funciona como facilitador do processo de entendimento dos sujeitos com a finalidade de reproduzir os componentes culturais, detentor da coordenação das ações que viabilizam a integração social e a solidariedade, promovendo a socialização e o entendimento, oferecendo os mecanismos necessários para a formação de uma personalidade pacífica.

Daí, então, a importância do agir comunicativo inserido no mundo da vida, com um relevante papel de formar a personalidade dos sujeitos envolvidos e interagidos com esse mundo rico nas relações interpessoais, entrelaçados numa rede complexa de relacionamentos, onde o entendimento mútuo deve ser elemento fundamental para a consolidação de cultura pacificadora.

Nota-se, portanto, a relevância da categoria do mundo da vida para o pensamento habermasiano, notadamente, em razão da construção de todas as bases para a fundamentação do consenso. A validade pode ser demonstrada, inclusive, para a constituição de acordos motivados racionalmente que envolvam questões concretas.

Nesta perspectiva, o mundo da vida é constituído a partir do surgimento de uma mudança cultural promovida pela linguagem, por meio da qual, o mundo da vida passa a ser um recinto onde o consenso é alcançado comunicativamente (MELO NETO, 2013, p. 185).

Contudo, Eli Mário Magalhaes Moraes Júnior adverte que:

No entanto, é, ao mesmo tempo, o próprio mundo da vida que permite a formação de qualquer consenso. Sem a sua existência, como visto, não haverá pano de fundo interpretativo que permite aos participantes da situação de fala entenderem-se acerca dos significados de seus proferimentos. O consenso é permitido, na construção Habermasiana, unicamente porque os sujeitos interpretam da mesma maneira as pretensões de validade proferidas em atos de fala ilocucionários (MELO NETO, 2013, p. 185).

Apesar disso, Habermas sustenta a necessidade da realização dos acordos básicos de interpretação, na medida em que o entendimento entre os atores só é possível com a efetivação dos acordos racionalmente motivados, que vão incorporar a realidade do mundo. Para isso, é necessária, a nosso ver, uma ação pedagógica capaz de promover uma cultura de pacificação e de redução dos litígios sociais inerentes ao contexto do mundo da vida.

Nessa linha, Habermas (2016) sustenta a possibilidade de um consenso universal a partir de uma prática comunicativa cotidiana, isto é, são os consensos fundamentais que

estabeleceram, por meio da linguagem, a sociabilidade humana (MELO NETO, 2013, p. 189-190).

É por meio do mundo da vida e de suas relações interpessoais que surge a possibilidade do consenso entre os sujeitos. É neste mundo que surge a construção da competência comunicativa dos sujeitos capazes de promover o agir comunicativo e, conseqüentemente a consolidação de um consenso social.

As reproduções sociais do mundo da vida são vinculadas, segundo Habermas, ao agir comunicativo com a mediação da linguagem, em que a utilização dos atos de fala possui o condão de “desintegrar as bases sagradas” da interação social e permutá-las, com as ferramentas de busca do entendimento recíproco, por meio da ação comunicativa.

Vejamos o pensamento de Bannell (2006, p.101):

Isso porque, quando a reprodução simbólica do mundo da vida está vinculada ao agir comunicativo e é mediada pela linguagem, o uso dos atos de fala tem o efeito de desintegrar as bases sagradas da integração social e substituí-las, com o mecanismo de se alcançar o entendimento mútuo, pelo agir comunicativo [...].

A sociedade, na compreensão habermasiana, seria um mundo da vida estruturado simbolicamente, ou melhor, é a utilização da ação comunicativa da linguagem que tem proporcionado aos homens a criação de estruturas sociais, culturais e da própria personalidade. Percorramos o pensamento de Hermann (1999, p.102):

Afinal, a bons motivos para que favorecem o entendimento da educação numa perspectiva comunicativa: o processo de entendimento é constituída da racionalidade; a ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade. A qualidade comunicativa do intercâmbio pedagógico é abalizada para promover a educação, para desenvolver o potencial criativo de aprendizagem e para a legitimidade da ação pedagógica. Desse modo, há uma afinidade estrutural entre os fundamentos da racionalidade do entendimento e a concepção da educação.

O elemento expressivo está relacionado com o reconhecimento sob o contorno de vivências que se expressam; o elemento proposicional se identifica sob o formato de cognições (conhecimento); o elemento ilocucionário se reconhece sob a forma de obrigações provenientes do ato de fala. Para Boufleuer (2001, p.50):

Tal descrição dos componentes estruturais dos atos de fala pode sugerir a dimensão proposicional (o entendimento sobre) se restringe a cognições e conhecimentos, com que seria contemplado tão somente seu uso cognitivo. Na verdade, obrigações e expressões também podem

transforma-se em conteúdos proposicionais de atos de fala. Assim, no momento em que algo como uma obrigação passa a ser conteúdo proposicional (o objetivo de entendimento) de um ato de fala, este vai desempenhar a função de coordenação da ação entre os falantes.

Calha elucidar que um ato de fala só pode ser compreendido, e atingir o verdadeiro sentido, em um determinado contexto (na situação em que ele é empregado) sob o pano de fundo dos saberes que integram o mundo da vida. Uma determinação pode ser acolhida ou abdicada em referência a uma comunidade de convicções normativas.

Ocorre-se, neste caso, a aplicabilidade da ação sobre o mundo da vida, refletindo enquanto sociedade. Analogicamente, observa-se a ocorrência dos atos de fala constataivos e expressivos, que reproduzem as tradições culturais e as estruturas de personalidade (BANNELL, 2006, p. 114-115).

Irrefutavelmente, o cerne do estudo de Habermas no que tange ao mundo da vida é defender a possibilidade de interação entre a ação norteada pelo entendimento mútuo e o próprio mundo da vida, inclusive, sob o constrangimento e limites impostos pelos subsistemas administrativo e econômico. Assim, o agir comunicativo é o mecanismo central da reprodução social no mundo da vida, contaminado, reiteradamente, pelo capital e poder (BANNELL, 2006, p. 99).

Retomando as consequências da colonização do mundo da vida e suas patologias, surge uma inevitável problemática no cenário mundial, que é a majoração dos litígios sociais, trazendo na bagagem um sistema cultural litigioso - “cultura do litígio” -, do qual passaremos a tratar a partir de agora.

Os atores sociais possuem uma verdadeira vocação para a chamada sociabilidade. Em face disso, é natural que as relações interpessoais, e até entre determinados grupos sociais, sejam marcados por divergências das mais diversas formas e gêneses, dentre elas, as questões políticas, ideológicas, familiares, profissionais, formando e consolidando uma problemática muito comum no mundo da vida que é o conflito.

A presente investigação não busca aplicar a teoria do agir comunicativo como uma medida com eficácia absoluta na resolução integral dos litígios sociais existentes, ou até mesmo negar a função social nos conflitos sociais. É meramente utópico ventilar a possibilidade da inexistência de conflitos sociais no mundo da vida, especialmente, quando constatamos a existência de uma indústria cultural que fortalece a competição entre os indivíduos.

Na visão de Filho (2012, p.25), as interações sociais de uma sociedade se edificam por intermédio de duas modalidades, quais sejam: a cooperação e o conflito. A primeira modalidade caracteriza-se pelo cumprimento voluntário das obrigações e pelo respeito aos limites exatos de legitimidade do outro para exercer seus direitos. Os conflitos sociais (leia-se: dissensos ou contraposição de ideias) têm sua origem na negação da cooperação e do consenso.

Nesse sentido, para o surgimento do dissenso no mundo da vida, basta a oposição de ideais como resultado da insatisfação e a pretensão de combater o pensamento posto, gerando, muitas vezes, uma contenda judicial. Essa insatisfação tem uma natureza mais subjetiva, visto que, na grande parte das situações cotidianas, ficam limitadas ao âmbito interior do indivíduo, apenas no campo das emoções do homem, e não evolui para o palco da pretensão.

É nesta linha de pensamento que se fundamenta Filho (2012, p. 26):

A insatisfação de uma natureza mais espiritual, dado que surge no interior do indivíduo que é contrariado no (s) seu (s) interesse (s). Trata-se de um sentimento latente que pode ser mantido agasalhado apenas no âmbito das emoções do homem e não prosperar, de forma que o insatisfeito nem mesmo demonstra sua contrariedade ou evolui para a sua pretensão. Esta reflete a insatisfação materializada, ou melhor, a intenção externada de insatisfação de um interesse.

Logo, a pretensão nada mais é que a intenção de externar a insatisfação causada pela contrariedade ou oposição existente. Já a lide ou contenda decorre da conjunção dos conflitos, insatisfações, pretensões de oposição e a resistência de limitar ou eliminar a pretensão do outro, tido como adversário. Neste passo, o litígio é um conflito que teve sua gênese no âmbito subjetivo e evoluiu para uma pretensão resistida.

Daí o grande motivo do Estado, por meio do Poder Judiciário, não atuar na mera insatisfação, tendo em vista o desprovimento da pretensão (exteriorização da insatisfação) aliada à resistência do outro, instalando, diante desse quadro, a contenda ou famigerada lide.

Outrossim, os conflitos evidenciados no mundo da vida são de suma importância para estudos acadêmicos, a ponto de ser considerada uma área de conhecimento, denominada “conflitologia”, que tem se dedicado à investigação de procedimentos preventivos e de resolução dos conflitos sociais.

E foi, exatamente, na década de 1950 que a conflitologia teve seu nascimento, porém, foi a partir da década de 60 que o estudo dos conflitos ganhou notoriedade

acadêmica a ponto de ser objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento como a filosofia, sociologia, medicina e a própria antropologia.

Durante muito tempo, os conflitos sociais eram entendidos como uma patologia social que deveria ser objetivo de banimento a qualquer custo, sob pena de caracterizar a possibilidade de destruição da humanidade. O estudioso Thomas Hobbes (Filho, 2012, p.28) defendia, na obra *O Leviatã* (1651), que o Estado protecionista evitaria a destruição absoluta da humanidade, e que a ausência do Estado Absoluto permitiria o estado de guerra e a destruição da sociedade. O conflito na concepção de Hobbes deveria ser objeto de repulsa social, já que o conflito seria a semente para o fim da sociedade.

O pensamento de Hobbes, no que tange à natureza humana, deixa como alternativa única para a eliminação dos conflitos e de todas as consequências a criação de um Estado Soberano, que se sobreponha ao estado de tensão. A competição, a desconfiança e a glória impedem qualquer possibilidade de acordo comum, que seja concretizado no estado de simples natureza.

No momento preliminar, o Estado cria uma imposição em desfavor dessa natureza instável, que não proporciona garantias de segurança ou eventual acordo. O Estado é um corpo artificial que terá como função basilar rechaçar os conflitos sociais e produzir a paz, que é o produto do contrato que estabelece o poder supremo cujo o imaginário é o Leviatã.

O Leviatã centraliza o poder necessário para garantir a paz social e conter a própria natureza humana, limitando a manifestação das paixões presentes em busca do poder. O poder contido no Estado possibilita também a preservação da vida humana, na medida em que as manifestações regadas a paixões de sujeitos auto interessados induz a humanidade a guerra.

Neste passo, para o pensador Thomas Hobbes, o Estado deve agir como limitador e organizador do conflito humano. Esse poder é utilizado pelo soberano para fazer com que os homens possam promover a paz social. Assim, apesar de a paz ser o meio de preservação da vida, o poder soberano do Estado deve impor aos sujeitos a observância da lei, do cumprimento dos pactos e do poder coercitivo estatal, pelo qual os homens serão submetidos ao respeito e à força do estado por medo do castigo. Esse poder soberano do leviatã não é sustentado por apenas palavras, mas pela sua força coercitiva e punitiva, representado pela sua espada.

O pensamento hobbesiano não aposta em uma educação para a virtude que seja possível de aperfeiçoar o homem no cerne do Estado soberano. Ele também não se

coaduna com a possibilidade de pôr em curso um método de esclarecimento que possa proporcionar uma “autonomia” do sujeito.

Na realidade, o poder soberano do Leviatã deverá atuar no sentido de coagir e restringir o sujeito com a imposição do “temor”, através do exercício do poder. É com esse poder coercitivo que o Estado Leviatã contém os conflitos sociais existentes.

O doutrinador Augusto Comte (Filho, 2012, p.28), com pensamento semelhante ao de Thomas Hobbes, advoga a tese de que o conflito deve ser eliminado do pensamento social, sob pena de caracterizar a desordem social. Logo, Comte defende uma mudança moral do indivíduo a fim de restabelecer a organização social, fugindo dos pensamentos decorrentes da competição.

Uma segunda corrente, chamada de *funcionalista*, capitaneada pelos notórios pensadores, Émile Durkheim, Herbet Spencer, Robert Merton e Talcott Parsons, atribui o conflito como uma anormalidade de cunho patológico, ao passo que a escassez de harmonia e coesão afronta o consenso moral existente na sociedade, interferindo no equilíbrio do mundo da vida.

Neste passo, a corrente funcionalista entende que o conflito representa uma mudança da normalidade do funcionamento de parte do sistema social e considera a divisão social do labor como um fato imprescindível para a solidariedade da parte para com a totalidade.

Outra corrente bastante estudada na seara acadêmica é a *teoria do conflito social*, representada por Karl Marx, George Sorel, Georg Simmel, Alan Touraine, os quais defendem, resumidamente, que não é o consenso social o mantenedor da coesão e das estruturas sociais. Na realidade, os conflitos seriam gerados em razão da evolução e dinâmica da vida social, com foco no entendimento dos grupos e em suas controvérsias, que são impossíveis de serem eliminadas.

A teoria do conflito fundamenta seu postulado básico na negativa da desigualdade social como eixo basilar, vez que os grupos oprimidos buscarão minimizar os privilégios da classe opressora, por intermédio dos conflitos. Para Max Weber (1994, p.23), o fruto de interação social, especialmente em face da disputa por bens em regime de insuficiência, e na ação de se impor uma vontade determinada, surge uma oposição ao desejo do outro.

O professor alemão Georg Simmel complementa a teoria do conflito defendendo que as partes envolvidas devem ser postas num mesmo patamar de igualdade, ou seja, o conflito tem uma importância social inegável. Todavia, as partes devem estar inseridas

no mesmo plano horizontal, com o devido nivelamento, para que seja permitida a superação do dissenso que opera entre os litigantes.

Essa igualdade entre os litigantes é também defendida por Habermas na teoria do agir comunicativo, na qual o alemão frankfurtiano sustenta que o consenso só é possível com uma isonomia entre os interlocutores da ação, ou seja, a desigualdade entre os sujeitos inviabiliza o consenso entre as partes.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram, basicamente, duas grandes correntes doutrinárias sobre a teoria dos conflitos. O *Condutista* (leia-se: também chamado de Behaviorismo ou Culturalismo), representada por Skinner, John Watson e Jacob R. Kantor, o qual investiga o conflito na seara da psicologia da conduta, isto é, na análise do comportamento do indivíduo em sobreposição ao conflito. Para esta corrente, o conflito nada mais é que um desdobramento do comportamento do ser humano (FILHO, 2012, p. 33).

Em acepção contrária, os doutrinadores que defendem a *Teoria Macro* seduzem para si, como cerne de investigação, o relacionamento entre os sujeitos e sua influência na eclosão conflituosa, e seu desdobramento na resolução, não puramente de cunho comportamental.

Por derradeiro, temos a *teoria dos jogos*, que é um pensamento aplicado na administração, na matemática, na filosofia e nas ciências políticas, tendo como defensores John Von Neumann e Oskar Morgenstern, os quais sustentam que o conflito é entendido como uma situação, na qual dois sujeitos devem desenvolver uma estratégia para aumentar seus ganhos, seguindo os regramentos estabelecidos previamente.

Nesta teoria, a estratégia não é o ganho individual, mas a possibilidade de as partes envolvidas obterem lucro de forma mútua, isto é, o adversário colabora com a obtenção do resultado que, necessariamente, atinge satisfatoriamente os dois supostos oponentes.

Entretanto, foi o matemático John Nash, ao romper com a paradigma da economia, que trouxe a ideia de cooperação e de maximizar ganhos individuais, especialmente ao divergir com o pensamento de Neumann com a ideia de competição. Já Nash inovou com os elementos cooperativo da teoria dos jogos, que, para ele, não seria conflitante com o pensamento de ganho individual.

Segundo a teoria dos jogos, em situações em que haja interesse mútuo, a tendência é que não haja incentivo para colaborar. Entretanto, em hipóteses nas quais haja possibilidades de ganhos mútuos, a cooperação é uma estratégia viável para ser seguida. É nessa perspectiva que a teoria dos jogos poderá ser utilizada como um instrumento de

mediação dos conflitos sociais e que poderá trazer resultados positivos aos envolvidos em um conflito.

A relação da teoria dos jogos com a mediação utilizada no direito brasileiro, por exemplo, pode ser evidenciada no fato de que o resultado de um conflito não depende exclusivamente da atuação de um dos jogadores. De outro modo, resulta da interação das estratégias e táticas utilizadas na mediação, em que o comportamento dos envolvidos é fator de extrema relevância para o sucesso do resultado a ser obtido.

A teoria dos jogos tem como função basilar fazer com que as partes conflitantes percebam que cooperar na resolução do problema maximizará a possibilidade de ganhos individuais e, conseqüentemente, os benefícios mútuos.

O estudioso Axel Honneth aduz que nenhuma das formas de reconhecimento implica conflitos externos que gerem luta social, pois só existindo sentimentos de desrespeito há resistência coletiva, sendo esses dois fatores da causa de qualquer luta social (SIMAO, 2011).

O Honneth (2014) defende, ainda, que estes sentimentos de desrespeito existem porque os sujeitos *se encontram entre si com expectativas de reconhecimento*. Assim, Honneth demonstra uma relação intrínseca entre o confronto social e a luta pelo reconhecimento, sendo perfeitamente viável por esse caminho materializar e universalizar as formas de reconhecimento de exteriorizado por Hegel.

Os setores da vida social começam a disseminar tendências a uma barbarização dos conflitos sociais. Enquanto isso, as esferas públicas institucionalizadas do reconhecimento recíproco parecem inertes e desprovidas do princípio garantidor do respeito. Nesta perspectiva, a sociedade busca as vias compensatórias para a aquisição do respeito; e as pessoas, cada vez menos, reivindicam um reconhecimento intersubjetivo compartilhado para as suas vontades (HONNETH, 2014, p. 174-175).

Axel Honneth sustenta, na sua obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, a necessidade de demonstrar como os indivíduos se inserem na sociedade hodierna, por meio de uma luta pelo reconhecimento intersubjetivo. Esse reconhecimento possui três formas bem delimitadas pelo estudioso (amor, o direito e a solidariedade). A luta pelo reconhecimento se inicia pela experiência do desrespeito a uma dessas formas de reconhecimento.

O teórico da terceira geração da Escola de Frankfurt propõe ainda uma concepção normativa de eticidade a partir de diversas dimensões de reconhecimento, sustentando,

ainda, a formação da identidade dos sujeitos quando forem reconhecidos intersubjetivamente.

Esse reconhecimento ocorre no mundo da vida, especialmente na seara privada do amor, em todas as relações do mundo jurídico e na esfera da solidariedade social. Essas três modalidades explicam a gênese dos conflitos sociais e suas motivações morais.

Ainda em relação às três formas do reconhecimento, quais sejam: amor, direito e solidariedade, Honneth sustenta que o amor surge quando a criança reconhece o outro como uma pessoa independente; em outras palavras, quando não presenciamos o estado simbiótico com sua genitora. O amor, além de ser a forma mais elementar do reconhecimento, é fundamental para a autoconfiança do indivíduo e, conseqüentemente, para a promoção de sua autorealização.

Na segunda forma de reconhecimento, temos o direito como provedor do reconhecimento do indivíduo como autônomo e moralmente imputável ao desenvolver o sentimento de autorespeito.

A solidariedade ou eticidade, como última forma do reconhecimento, remete à concordância recíproca das qualidades individuais, julgadas a contar pelos valores existentes na sociedade. A partir da solidariedade é que se gera a autoestima e a fidedignidade nas realizações pessoais. O divórcio dessas autocorrelações pelo desrespeito gera a luta de classes e os conflitos sociais no mundo da vida.

O desrespeito ao amor são os maus-tratos, que ameaçam a integridade física e psíquica. Já o desrespeito ao direito está ligado à restrição e exclusão de direitos garantidos pela norma constitucional e infraconstitucional, pois atinge a seara social do indivíduo como membro integrante de uma sociedade político-jurídica. Por fim, o desrespeito à solidariedade são os ataques e ofensas que atingem os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como parte integrante de uma comunidade cultural de valores.

As mudanças sociais, segundo Honneth, podem ser explicadas por meio do desrespeito, causador de conflitos sociais. Esses conflitos surgem a partir do desrespeito a qualquer das formas de reconhecimento supracitadas.

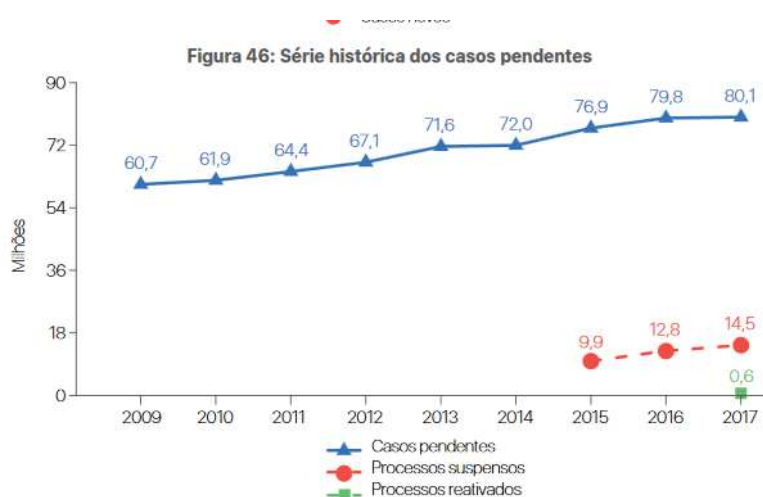
Apesar disso, o objetivo desta investigação não é se aprofundar nas teorias que já foram objetos de estudos, e estão fartamente contadas e recontadas no âmbito acadêmico. Entretanto, é salutar frisar que o conflito social constitui um tema importantíssimo para o mundo acadêmico, principalmente, no sentido de se criar mecanismos de resolução dos litígios sociais existentes. Quanto a isso, entendemos que a Teoria do Agir Comunicativo

de Habermas poderá auxiliar não na extinção dos litígios, mas na sua redução, com a devida promoção da tão almejada paz.

Todavia, não podemos deixar de advertir que os conflitos sociais estão cada vez mais notórios, criando uma verdadeira praga social, fato que robustece a tese do crescimento da cultura do litígio social. Tal fato pode ser observado facilmente no âmbito político, com a polarização de pensamentos extremistas, especialmente quando são observados verdadeiros confrontos, inclusive, familiares, de pensamentos que acarretam no dissenso.

Os dados estatísticos demonstram que a sociedade, principalmente no Brasil, não possui uma cultura voltada para o diálogo e para o entendimento, conforme estatísticas divulgadas pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, ensejando, portanto, numa rotineira prática de judicialização das demandas, que poderiam simplesmente ser objetos de acordos e entendimentos extrajudiciais.

Tais aumentos das demandas judiciais são notórios e reconhecidos pelo CNJ. E, para comprovar essa afirmativa, o próprio site do conselho, em 2017, pormenoriza que o poder judiciário finalizou aquele ano com 80,1 milhões de processos em tramitação, aguardando alguma solução definitiva. Em relação ao ano de 2016, o Poder Judiciário Brasileiro recebeu 244 mil processos a mais em relação a 2017. Só no ano de 2017, o Poder Judiciário recebeu 29,1 milhões de feitos novos.



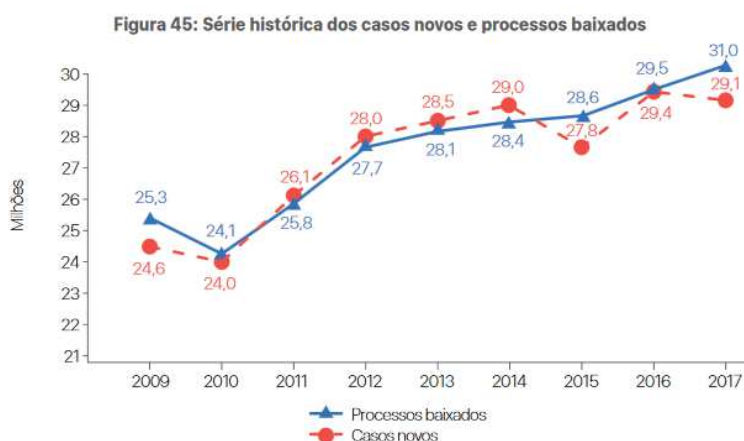
Dados obtidos no site CNJ. <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/09/8d9faee7812d35a58cee3d92d2df2f25.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2019.

Em média, a cada grupo de 100.000 habitantes, um total de 12.519 ingressou com uma ação judicial no ano de 2017. Isso demonstra que a sociedade brasileira não possui

a formação educacional e pedagógica necessária para buscar resolver seus conflitos de forma extraprocessual, sem a utilização do Poder Judiciário como um terceiro obrigatório na relação.

O gráfico mostra nitidamente o crescimento dos casos pendentes de julgamento do Poder Judiciário, apesar do crescimento do quantitativo de unidades judiciárias para julgamento dos processos judiciais, fato que demonstra a taxa de congestionamento para julgamento das demandas judiciais e, conseqüentemente impactando na morosidade processual na resolução dos litígios.

O gráfico abaixo demonstra o crescimento da judicialização no Brasil. Observa-se que, desde 2010, vem crescendo o ajuizamento de processos perante o judiciário. Isso significa que algumas situações que poderiam ser resolvidas por meio de um simples diálogo, vêm se instrumentalizando numa demanda judicial. Notemos os dados abaixo:



Dados obtidos no site do CNJ. <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/09/8d9faee7812d35a58cee3d92d2df2f25.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2019.

Depreende-se, portanto, que a sociedade delegou a um terceiro, que é o poder judiciário, o papel de resolução da contenda suscitada por uma das partes. Porém, quando o conflito é levado ao judiciário, por meio do processo judicial, a linguagem do indivíduo sofre um filtro natural.

Primeiramente, ocorre o relato de um problema que, supostamente, merece intervenção do judiciário. Então, o advogado da parte transforma os relatos em uma comunicação possível de ser amparada pela tutela jurisdicional, isto é, os relatos são enquadrados de forma a se encaixar nos dispositivos normativos contidos no arcabouço legal. Nessa linha de intelecção, calha citar Meinero (2015, p.32):

Quando um conflito é levado ao judiciário, através do processo, a linguagem do indivíduo, envolvido no problema, sofre um filtro. Ele relata o problema que merece uma tutela jurisdicional, e o advogado transforma o relato em uma comunicação possível de ser compreendida no universo do Direito. As intenções são alocadas de forma a se encaixarem em dispositivos normativos, para que um fim – que nem sempre é o que objetivamente é perseguido pelo indivíduo litigante – seja “alcançado”. O que se perde com essa filtragem, em muitos casos, são exatamente as intenções, mesmo que valadas, das partes.

A partir deste momento, surgem discursos contraditórios e dotados de pensamentos guerreados, em que a resolução do problema passa a ser encarado em segundo plano, tendo como objetivo principal atingir a mácula do outro sujeito, utilizando-se do direito positivado para atacar a outra parte, que passa a ser considerada como um adversário ou inimigo.

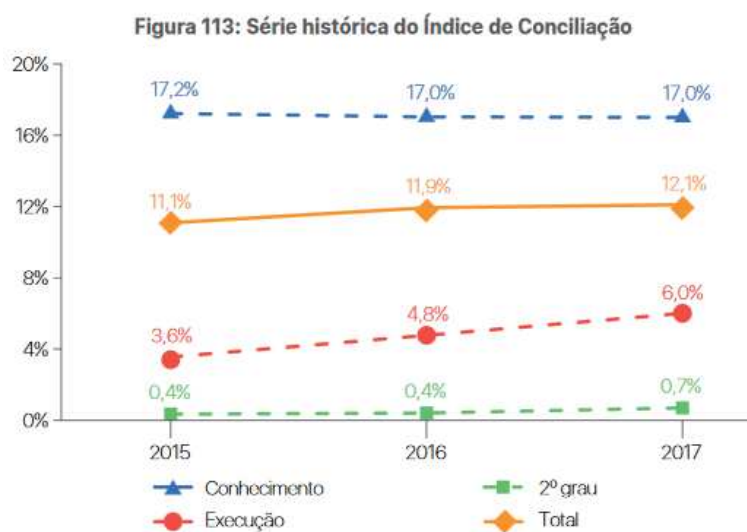
Assim, na maioria das vezes, o que se perde neste filtro são as verdadeiras intenções, mesmo que ocultas, das partes. Para um melhor entendimento, ressalta-se que, em alguns casos, uma das partes utiliza o judiciário para “atingir” o outro sujeito de forma desmedida e sem analisar as consequências da sua decisão. Esse fato é observado, sobretudo, no âmbito do direito de família, quando a sociedade conjugal é desfeita, e uma das partes busca o judiciário para tentar coagir o outro, como verdadeira ferramenta de retaliação.

Em diversos casos, principalmente no âmbito do direito de família e no direito do trabalho, é possível que os conflitantes entrem num entendimento como método mais célere e adequado para satisfazer sua pretensão. No entanto, na prática, envolvem-se profissionais que são treinados para judicializar de forma indiscriminada.

Mesmo diante da judicialização das demandas sociais, é nítido que o poder Judiciário ainda amarga um déficit cultural na promoção da conciliação, agregado ao fato de que a sociedade brasileira não se encontra preparada para a composição sem a intervenção do poder judiciário para resolução de uma lide pessoal. Sobre isso, importa dizer que a sociedade não recebeu um preparo escolar nem familiar para buscar o consenso e o entendimento, razão pela qual existe essa massificação e a banalização das demandas sociais.

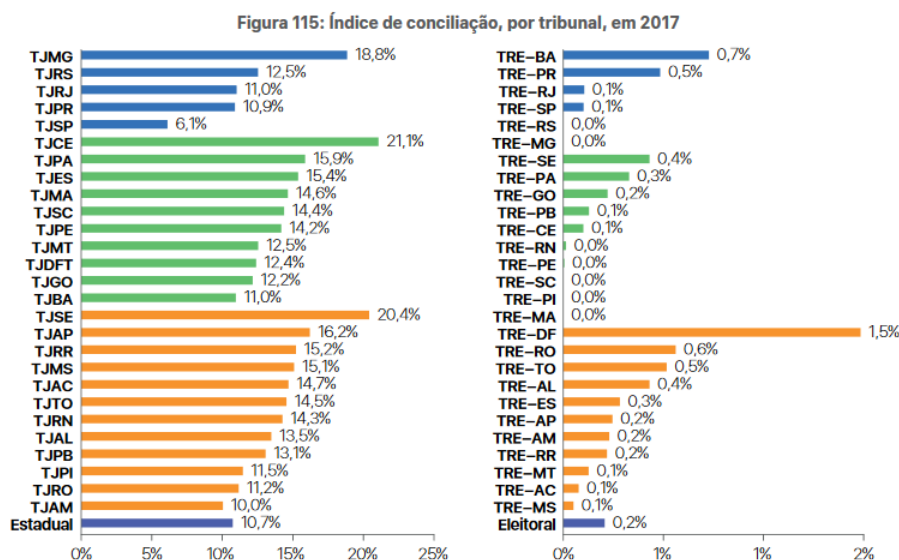
Esse fato pode ser verificado com base nos dados estatísticos abaixo, que demonstram, de forma cristalina, que no Brasil, somente em 12,1% dos processos judiciais são realizados um acordo entre as parte. Isso significa que, na maioria dos casos,

o juiz será obrigado a intervir e decidir no caso concreto, aplicando o direito positivo (leia-se: a lei e suas fontes secundárias). Observemos:



Dados obtidos no site do CNJ. <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/09/8d9faee7812d35a58cee3d92d2df2f25.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2019.

Em Alagoas, 13,1% dos casos são resolvidos na Central de Conciliação, além do mais, 86,9% dos casos são resolvidos sem intervenção das partes, onde o magistrado decide de forma unilateral. Vejamos os dados de cada Tribunal:



Dados obtidos no site do CNJ. <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/09/8d9faee7812d35a58cee3d92d2df2f25.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2019.

Os elementos trazidos por meio de gráficos obtidos no site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) só demonstram a ineficácia da tentativa de judicializar as demandas que

poderiam ser resolvidas por meio do entendimento entre as partes e automaticamente alcançando o consenso.

É com essa perspectiva que devemos trabalhar, tendo em vista que a judicialização é um processo desgastante e moroso para as partes, fato que corrobora o entendimento no sentido de que esse tipo de processo só deve ser manejado em última *ratio*, principalmente em demandas em que o direito é indisponível. Em outras palavras, a judicialização deve restringir-se a demandas que não comportam acordo, como é o caso de crimes violentos, em para os quais, o poder punitivo do Estado não admite negociação.

Apesar de existirem algumas demandas que não permitem conciliação, grande parte das ações judiciais poderiam ser objeto de acordo judicial; ou, ainda, nem deveriam ser objetos de ajuizamentos, principalmente pelo seu caráter disponível, em que as partes poderiam conversar, dialogar e buscar um entendimento sem intervenção de terceiros.

Essa intervenção de terceiro, em grande parte dos casos, não traz efeitos positivos na resolução da contenda; ao contrário, em diversos episódios, uma das partes, necessariamente, sai prejudicada pela decisão judicial. Ademais, em alguns casos, as duas partes não atingem o objetivo cobiçado. Neste sentido, insta citar Meinero (2015, p. 31-32):

No litígio, os magistrados decidem “as formas do enunciado pelas partes, atendendo às formas do pretendido e não as intenções dos enunciantes” (WARAT, 2001, p.81). Assim, pode-se dizer que, uma vez que se lança um olhar adversarial sobre todas as formas de conflito, em especial no âmbito do direito de família, perde-se, por vezes, a essência dos entornos desses conflitos, e não se verificam as reais intenções dos envolvidos.

Esse tipo de fato ocorre, principalmente, quando o magistrado decide unilateralmente, aplicando a letra fria da lei no caso concreto. Em diversas situações, esse tipo de procedimento não atinge os objetivos almejados, a saber, a promoção da paz social e o fim de um conflito instaurado.

Apesar da carga positivista histórica à qual o Direito Brasileiro é submetido, alguns avanços na legislação pátria vêm sendo observados, especialmente acerca da necessidade de audiência prévia de conciliação em casos cíveis, trabalhistas, inclusive em crimes de pequeno potencial ofensivo que abarcam transação penal (acordo) ou SURSIS entre o Ministério Público e o demandado.

A título de exemplo, podemos afirmar que o Novo Código de Processo Civil (NCPC) é cristalino em estimular a autocomposição, a busca da solução pacífica das

controvérsias e a pacificação social. No artigo 3º, §2º, reza-se que o Estado promoverá, sempre que possível, a solução consensual dos conflitos.

Nesse passo, torna-se cada vez maior a inquietação do Poder Público em instituir, conduzir e treinar pessoas que sejam capazes de resolver conflitos de forma consensual, evitando que as partes enveredem por uma batalha morosa pela busca de um suposto direito disponível, que poderia ser resolvido pelo consenso mútuo.

Cumprе lembrar que, no prefácio da obra *Conhecimento e Interesse*, Habermas (1987) define o positivismo: “Recusar a reflexão, isso é o positivismo”. Essa recusa à reflexão está acompanhada da ascensão do método científico, peculiar às ciências naturais, como excepcional instância de verdade.

É importante expender que, ao longo da história, a legislação brasileira vem sofrendo ajustes no sentido de priorizar a conciliação, mediação e a arbitragem como alternativas de resolução de litígio, fazendo com que as partes tenham um momento de dialogar e buscar um consenso, geralmente intermediado por um serventuário da justiça.

Uma crítica que não podemos deixar de registrar é a ausência de capacitação dos servidores do Poder Judiciário no sentido de orientar as partes em busca de um acordo. É notório que a formação e capacitação profissional dos servidores do Poder Judiciário estão voltadas ao treinamento do positivismo jurídico, isto é, do estudo do arcabouço legal e de sua aplicação no caso concreto.

Vale consignar que o acordo entre as partes e a busca pelo entendimento mútuo não têm sido objeto prioritário de preocupação dos operadores do direito, principalmente em razão do baixíssimo índice de acordo realizado pelas partes, especialmente em razão da falta de um sistema cultural capitaneado pela educação formal para promoção e ensinamentos da necessidade de buscar o consenso.

Esse entendimento, a nosso ver, poderia ser obtido por meio da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, segundo a qual as partes buscam o acordo por meio da competência linguística e da teoria do discurso, que deve ser norteado pela ética. Todavia, para a consolidação do agir comunicativo a favor da redução dos litígios sociais, o sistema educativo deve ter um papel predominante na consolidação da teoria habermasiana no cenário dos conflitos sociais, o que passaremos a estudar mais adiante.

4.2. A Ineficácia da Formação Educacional no Combate aos Litígios Sociais.

A Lei nº 13.663, sancionada em maio de 2018, incluiu entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, bem como a promoção da cultura de paz. No entanto, apesar de a Lei determinar que as escolas sejam obrigadas a promover uma cultura pacificadora, na prática, isso não ocorre.

Os professores não possuem uma formação profissional que lhe possibilite incentivar o entendimento, consenso e o acordo entre os alunos. Portanto, não há uma cultura e ensinamento voltado para a mediação do dissenso, o que acarreta a completa ineficácia da legislação supracitada.

Como é sabido, um dos componentes ensejadores da crise no sistema educacional é a utilização da racionalidade instrumental (razão baseada no êxito e na técnica) na ação pedagógica. Esse componente ocasiona a ocultação do agir comunicativo, desencadeando perturbações na formação do sujeito, no desenvolvimento de suas competências, criando, portanto, dificuldades concretas na formação de um sujeito autônomo e pacífico (HERMANN, 1999, p.86).

A Escola sofre com a ausência de uma cultura da mediação. Os professores não passam por processos formativos que consolidem posturas e técnicas que possibilitem a sedimentação da discursividade, no que tange ao estímulo da tentativa de resolução dos conflitos por meio da conciliação, mediação e do diálogo. Ademais, observa-se a falta de competência para o uso da linguagem de forma correta (competência linguística) para a busca do entendimento.

No que tange aos profissionais da área de direito, esse despreparo é ainda mais perceptível. Os docentes da área jurídica, no processo de educação e ensinamento do curso de direito, visam, quase que exclusivamente, à aplicação da lei no caso concreto, ou seja, o positivismo jurídico domina toda a matriz curricular do curso, fato que fortalece a ideia do estudante de promover a judicialização dos litígios sociais.

Difícilmente, as matrizes curriculares trazem conteúdos diversificados de conciliação extrajudicial e de incentivo à conciliação entre as partes sem a necessidade de promover o litígio na seara judicial. Geralmente, no curso de Direito, dos cinco anos de estudo aos quais os alunos são submetidos, a dogmática e o positivismo ocupam quase todo o conteúdo programático do curso. Esse fator acaba sendo mais evidente a partir do terceiro ano do curso de Direito, no qual as matérias propedêuticas já foram ministradas

e, então, só permanece o conteúdo programático repleto de dogmatismo jurídico e aplicação da lei.

A justificativa para esse dogmatismo jurídico nos cursos de Direito reside, principalmente, pela metodologia das avaliações dos concursos públicos, repletos da lei seca, aliado ao fato de que o Direito brasileiro é essencialmente positivado, recheado de milhares de dispositivos legais, além da expressiva quantidade de jurisprudências que tentam enrolhar as lacunas da lei.

Destarte, o ensino jurídico no Brasil está sendo, ao longo dos tempos, moldado à formação de guerreiros (leia-se: profissionais combativos e adestrados para a guerra), que buscam derrotar o inimigo por meio da construção de peças jurídicas dotados de todo o positivismo e da legalidade necessária para fulminar um suposto direito do outro. É com base nessa perspectiva e tradição que os discentes do curso de Direito fundamentam o preparo dos alunos para o conflito em detrimento da formação para o consenso mútuo.

Vejamos, então, a posição do doutor Carlos Roberto da Silva (2016, p.1336) acerca do levantamento das faculdades que possuíam disciplinas voltadas para a conciliação das partes:

Entretanto, um estudo realizado pela Revista Catarinense de Solução de Conflitos, em análise a 260 (duzentos e sessenta) currículos de diversos Cursos de Direito espalhados pelo Brasil, restou confirmado que menos da metade (45,3%) das faculdades examinadas contemplavam componente curricular sobre Mediação e Arbitragem, sendo que apenas 31,5% preveem tais disciplinas como obrigatórias. Ainda neste estudo foi possível calcular que tão somente 6,9% dessas instituições possuíam práticas profissionais relacionadas aos meios alternativos em geral.

O curso de Direito no Brasil é dotado de toda ênfase à solução dos conflitos por meio do processo judicial. Esse tem sido o parâmetro utilizado no ensino da maioria das faculdades de Direito no Brasil. As disciplinas voltadas para o diálogo, consenso, linguagem e para a cultura do entendimento não são observadas ou constatadas nos grandes centros acadêmicos.

4.3 Educação Escolar, Aprendizagem e Consenso: uma investigação da importância do agir comunicativo para a redução dos litígios sociais.

Preliminarmente, é de bom alvitre ressaltar que o alemão Habermas não desenvolveu obras diretamente ligadas à educação e seus aspectos pedagógicos,

especialmente em relação a temas ligados à Filosofia da Educação. Isso justifica o fato de não encontrarmos uma teoria da educação na visão habermasiana (VASCONCELOS, 2017, p. 51).

Apesar de constatararmos diversas teorias, a exemplo da teoria da razão, da teoria da modernidade, da teoria moral (ética do discurso) e da própria teoria da sociedade, o frankfurtiano não labutou concretamente sobre temas relacionados à educação. Entretanto, é perfeitamente possível construir uma teoria crítica da educação a partir do pensamento de Habermas (VASCONCELOS, 2017, p. 51).

Sendo assim, foi a partir da publicação da obra *Theorie des Kommunikativen Handelns*, em 1981 na Alemanha, que houve um interesse na comunidade acadêmica de estudar Habermas à luz da Teoria Crítica da Educação, principalmente na perspectiva de que as definições do agir comunicativo¹ e do mundo da vida pudessem suscitar reflexões acerca do conceito de educação, fato que ensejou a criação de diversos nortes de estudos no sentido de reconstruir um sentido para a ação pedagógica (HERMANN, 1999, p. 101-102).

Em face disso, optamos em direcionar nossos estudos acerca da importância do agir comunicativo de Habermas e de sua importância no combate aos litígios sociais que cercam o mundo da vida, especialmente com a intervenção da educação como vetor necessário para concretizar sua influência na formação da personalidade dos sujeitos.

Neste passo, a teoria do agir comunicativo encontra diversos entendimentos e interpretações quanto a importância da racionalidade comunicativa como elemento no agir pedagógico, ou seja, Considerando uma mudança de paradigma, por meio da linguagem, objetivando um novo entendimento da educação, agora com a presença de um agir intersubjetivo, que suplante os paradoxos da educação, baseados na forma de controle social da classe dominante.

Se levarmos em consideração o quantitativo de pessoas marginalizadas, escravizadas e instrumentalizadas pelo mundo sistêmico, guiado pelo agir estratégico, seria importante um projeto pedagógico que promova não só a legítima emancipação, mas também a defesa de um projeto pedagógico pautado na busca da pacificação social e do entendimento entre os sujeitos, por meio de processos intersubjetivos de comunicação, e estabelecido nos moldes do interesse da maioria da sociedade.

Logo, a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, no cerne da educação, poderá exercer um papel de extrema relevância na formação do indivíduo comunicativo e socialmente responsável pelos seus atos, promovendo sua autonomia crítica e sua reflexão

como sujeito interativo, possuidor da capacidade cognitiva de buscar o entendimento nas relações intersubjetivas do mundo da vida.

É inteligível, pois, afirmar que a formação do sujeito, enquanto atribuição basilar da educação escolar, busca extrair da racionalidade comunicativa a possibilidade de superar as contradições e reafirmar a emancipação, por meio dos atos de fala, que produzem o entendimento e o consenso necessário para dilatar o horizonte monológico da razão instrumental.

Assim, na visão habermasiana, deve-se reconhecer a escola como instituição norteada pelo princípio pedagógico que tem um significado central para o processo de reprodução social e cultural, entendida como uma esfera pública orientada para o entendimento. Do mesmo modo, no que concerne à promoção de uma cultura baseada no consenso e no acordo entre as partes, a educação tem um papel integrante na implementação desta cultura de pacificação social.

Não obstante, é de igual importância uma mudança social na reconstrução e no reconhecimento de uma racionalidade que se exterioriza por meio dos atos de fala, os quais, por sua vez, manifestam-se por meio de pretensões de validade, que se evidenciam em uma relação próxima entre a linguagem e a razão; pois, como parte integrante do discurso pautado na verdade, o sujeito só vem a ser autônomo e detentor da capacidade de promover o combate à barbárie mediante a busca de um discurso fundado na verdade e na ética.

Na visão de Hermann (1999, p.108):

A teoria do agir comunicativo trata das condições e possibilidade de um entendimento baseado no mundo da vida, onde predomina o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade, que procura certificar-se da relação do eu como o mundo, das relações sociais e das próprias vivências. Correspondentemente a isso, há uma exigência de determinada socialização, nos moldes de uma teoria da educação voltado para a formação da personalidade.

É relevante pensar, a partir do pensamento habermasiano, a educação como um agir norteado pelo entendimento, de modo a estabelecer formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação que garante a competência comunicativa dos sujeitos interativos, a fim de que esses se tornem responsáveis pelos seus atos cometidos no mundo da vida. Sobre essa questão, calha citar Casagrande (2009, p. 179):

Além do mais, ao refletirmos acerca da práxis pedagógica enquanto ação comunicativa, percebemos que “cabe a educação o desenvolvimento da competência comunicativa através da ênfase em

aprendizagens solidárias e da possibilidade de o sujeito colocar-se diante de diferentes perspectivas, fazendo valer a rede interativa.”. [...] Com isso, nos é permitido levantar a hipótese de que se constitui numa tarefa escolar o desenvolvimento da competência comunicativa. Educar assume, nesse contexto, o papel de desenvolver a competência comunicativa mediante a participação e o exercício da argumentação, do discurso, da interação e da capacidade de autoexpressão. [...].

A partir do momento em que os sujeitos se tornarem responsáveis pelos atos e passarem a agir no mundo da vida, à luz do entendimento, as relações interpessoais poderão ser regadas pelo pensamento norteado pela pacificação dos atos de fala e do agir para com o outro, fazendo com que os litígios sociais existentes no horizonte do mundo da vida sejam minimizados.

Na seara deste espírito de mudanças de paradigmas, é importante integrar duas instituições educacionais que devem participar ativamente neste processo de reformulação e reorganização da modernidade: a família e a escola, que se tornam parte integrante na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução das estruturas sociais.

Ambas as instituições assumem uma tarefa cada vez mais incisiva, não só interligadas ao cuidado e ao crescimento do sujeito, mas também na formação pessoal e social. Ao lado da família, as escolas possuem o poder de instruir e formar o sujeito, além de promover os ensinamentos cognitivos e comportamentais, que se articulam em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos vários saberes, da ascensão do entendimento e do consenso entre as pessoas (GOMES, 2007, 119).

É mediante a natureza simbólica que constitui o mundo da vida (leia-se: tradição cultural, inserção social e formação de personalidade) que ocorre o processo de aprendizagem que compõem a educação. Desde a infância, somos condicionados por múltiplos aspectos mundanos que nos permitem o aprendizado da socialização. Os pressupostos de Nadja Hermann coadunam-se com os ensinamentos de Boufleuer (2001, p.82), que entendem a sala de aula como um espaço privilegiado para as interações que permitem a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida: a cultura, a personalidade e a sociedade (HERMANN, 1999, p. 63).

A escola passa a deixar de ser um lócus pautado na mera reprodução e repetição do conhecimento para se tornar um ambiente da apropriação crítica dos próprios estudantes. Isso significa que, na perspectiva habermasiana da teoria do agir comunicativo, a sala de aula como um espaço público especializado passa a ser um

ambiente de novos enfoques, das mais variadas indagações, onde os questionamentos são levantados e debatidos em busca da autonomia.

Nesta linha interpretativa, urge citar Boufleuer a respeito de sua obra *Pedagogia da Ação Comunicativa* (2001, p.77):

[...] a escola, dessa forma, deixa de ser um lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se um lugar de sua problematização e de sua apropriação crítica. Para que isso ocorra, é preciso que a sala de aula reúna as condições objetivas e subjetiva de um discurso potencial. Em face de um conteúdo de saber cada grupo de alunos deve ter o direito de colocar seus porquês, saber das razões que o justificam, propor novos enfoques [...].

Boufleuer (2001, p. 81) vai mais além quando afirma que o agir comunicativo permite estabelecer relações interpessoais no universo da sala de aula, onde os princípios norteadores de uma coordenação comunicativa das ações se aplicam às interações entre professor e aluno, moldando as atitudes e personalidades do corpo discente.

Nessa perspectiva, para se buscar essa autonomia almejada, a relação professor-aluno depende de uma reciprocidade no reconhecimento como um processo humanizado, com viés emancipatório e libertador. Neste sentido, cumpre mencionar Hermann (1999, p. 65), em sua obra *Validade em Educação*:

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização, como “práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica no reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor do seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária, o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou um momento de um sistema qualquer”.

Neste passo, quando refletimos sobre educação à luz da autonomia, devemos compreender como uma interação social voltada também à solução de litígios criados pelo mundo sistêmico, para que essa cultura seja drasticamente afetada.

A família tem o papel exordial de concretizar os primeiros atos de entendimento e de interação social, tendo em vista que os pais e demais membros da família realizam as primeiras ações voltadas ao consenso e ao combate de atitudes e posturas eivadas de dissensos. O discurso da verdade deverá ser objeto de preocupação no seio familiar, vez que a verdade deverá nortear o discurso pautado na ética.

Nesse sentido, para a concretização dessa integração social, Habermas atribui à cultura, à sociedade e à personalidade o caráter de componentes estruturais correspondentes ao mundo da vida. A cultura é o estoque do saber em que os sujeitos

integrantes da comunicação se equipam de interpretações para entender algo sobre o mundo. A sociedade, por sua vez, abrange as legítimas ordens segundo as quais os participantes da comunicação asseguram a solidariedade (GOMES, 2007, p.133).

Para Bouffleuer (2018, p.141), a teoria do agir comunicativo e a educação escolar possuem como tarefa basilar a formação, a apropriação e a reconstrução do saber cultural, do desenvolvimento dos laços de solidariedade e da estabilização da identidade pessoal do sujeito.

Na seara do agir comunicativo, o sujeito habermasiano é compreendido como um ser que aprende a partir do simbolismo do mundo da vida, vez que o próprio mundo da vida consiste num pano de fundo (um horizonte intersubjetivo) em que os sujeitos vivenciam processos de aprendizagem e de formação progressiva de uma cultura posta, entretanto, passível de mudanças, e que possui o condão de desenvolver a identidade das pessoas. Sobre isso, Habermas aduz (2012b, p. 252-253) que:

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

Efetivamente, para se alcançar a situação ideal de fala, calha preencher as seguintes condições: (1) os participantes da discussão devem ter a mesma oportunidade de se comunicar por meio dos atos da fala, argumentando, questionando e respondendo as indagações; (2) os participantes terão o direito de apresentar, de forma isonômica, sua interpretação, opiniões, recomendações e justificativas de problematizar sua validade, fundamentando ou rebatendo as questões suscitadas, de modo que nenhuma ideia seja ignorada; (3) os participantes devem ter as mesmas oportunidades de expressar suas atitudes, sentimento e desejos, tendo como condição a manifestação verdadeira; (4) os participantes dos debates devem ter as mesmas possibilidades de empregar os atos regulativos, ou seja, permitir ou proibir, prometer e aceitar promessas, conceder explicações e solicitá-las.

Nesse paradigma, podemos elencar a instituição escolar como um espaço público detentor do processo de aquisição e reprodução da cultura. Essa assimilação do saber cultural implica diretamente em um processo específico de aprendizagem e de

desenvolvimento da aptidão de aprender o simbolismo da formação e justificação do conhecimento.

A educação, de modo geral, bem como as escolas, é a instituição onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de criar um projeto humano, fomentador da identidade de si e do mundo. As possibilidades teóricas do agir comunicativo, embora tenham sido elaboradas num contexto muito distante do Brasil, têm potencial teórico para ser laborada na seara educacional, que sofre ataques em sua base de justificação.

Ao adotar a chamada “intersubjetividade” dos sujeitos, a razão pode explicar os princípios universais que consubstanciam a ação pedagógica e pode reconhecer os recintos de mudança da razão em racionalidade ético-comunicativo.

A questão que se impõe à educação é a obrigatoriedade de instauração de uma razão comunicativa, que edifique a educação escolar enquanto o processo interativo, com vistas ao amadurecimento da sociedade.

A educação se inscreveu sob o diálogo, em um processo interativo, no qual a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os participantes. Essa ação não se amolda no recinto da razão enquanto instrumento, mas sob a égide da ética, que pode ser acionada por uma razão comunicativa, suplantando o pensamento de Kant.

Assim, a recuperação da educação enquanto fomentadora do sujeito da ação cognitiva, ética e política só se consolida sob a égide de uma razão capaz de produzir o entendimento.

Calha destacar que não há uma relação direta entre a racionalidade e a educação. Esta se concretiza com a mediação das ciências humanas, das políticas públicas, do currículo, da administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos neste processo passem a realizar ações coordenadas pelo entendimento e concretizem críticas de pretensões de validades no discurso pedagógico para produção de acordos.

A escola nada mais é que uma estrutura do mundo da vida, resultado do processo genuíno da racionalidade comunicativa e de seu entrelaçamento aos ditames do mundo sistêmico e da razão estratégica como alusivo à perturbação social. Esse resgate da atribuição da razão como formador do sujeito requer uma ação pedagógica capitaneada pela razão comunicativa.

Para a professora Nadja Hermann Prestes (1996, p. 89), em sua obra *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*, a razão comunicativa requer constante crítica acerca da responsabilidade pedagógica das

instituições e dos profissionais envolvidos, de modo a organizar critérios de racionalidade e ampliar estruturas capazes de:

- Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;
- Promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;
- Inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos;
- Promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica;
- Estimular processos de abstração reflexionante, que permitem trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social;
- Promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural.

A educação efetiva o diálogo quando revela para a sala de aula o sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e de sua criticidade, restaurando a unicidade diante do antagonismo da ciência, da política e das ações éticas. (PRESTES, 1996, p. 90).

A aprendizagem, segundo Prestes (1996, p. 94), é um processo em que a educação se promove sistematicamente, objetivando garantir a constituição do sujeito e a transmissão da cultura. É através do conhecimento que o sujeito se autoconstitui como capaz de conhecimento, linguagem e ação.

Já o conhecimento, é uma categoria que revela a racionalidade, apresentando-se como núcleo para a educação escolar, que tem na assimilação do saber e da cultura um dos seus principais objetivos.

Destarte, para a implementação de um agir comunicativo ligado à educação, é necessária uma formação da consciência crítica do sujeito. É por meio da reflexão⁶ que é possível a retomada da força esclarecedora do sujeito, apoiada em atos de fala, mediados pela linguagem.

Essa tomada de consciência e do processo de reflexão, à luz da racionalidade comunicativa, busca reafirmar a emancipação mediante os atos de fala que produzem o entendimento e o consenso e majoram a razão além da racionalidade instrumental.

⁶ Trata-se de uma reflexão relacionada com a competência de um sujeito capaz de conhecer, falar e argumentar, inserido no universo hermenêutico, pois todo o compreender está submerso na situação contingente de nosso universo cultural. (PRESTES, 1996, p. 96)

O processo de reflexão na educação à luz da razão comunicativa, segundo Hermann (1996), deve ocorrer na seguinte forma:

- 1) *No âmbito do sujeito educativo:* O processo de reflexão sobre as ações humanas deve ser estimulado nas escolas para criar as condições de ingresso dos sujeitos falantes num discurso livre e sem coação, dotado de autonomia e capacidade de argumentar;
- 2) *No âmbito da ação pedagógica:* Os docentes devem dialogar com os alunos, submeter à crítica os conteúdos trabalhados a tradição cultural e a ciência, objetivando a alcançar um julgamento daquilo que representa o prosseguimento da tradição cultural e a realizar novas aprendizagens;
- 3) *No âmbito do mundo social:* os atores envolvidos no processo educativo devem submeter à reflexão crítica, pelo debate interdisciplinar, os diferentes paradigmas que estão implícitos aos currículos e práticas escolares, de modo a constatar critérios válidos de racionalidade e formar normas consensuais para guiar o agir comunicativo.

Assim, a formação do sujeito, como atribuição da educação escolar, é perfeitamente possível com a utilização de uma reflexão crítica dotada de racionalidade comunicativa, objetivando obter dos sujeitos o comportamento normativo, a capacidade interativa e a autonomia da ação. Vejamos a lição da Professora Nadja Hermann Prestes (1996, p. 98):

A formação do sujeito, como tarefa da educação escolar, exige uma ordem institucional e condições de mediação que produzam o desenvolvimento. Esse processo é marcado por confronto de argumentos, que possibilitam a reflexão sobre a tradição para realizar uma intersubjetividade produzida comunicativamente. Disso decorre, por um lado, a necessidade de uma mudança política, social e cultural em direção à racionalização da sociedade e, por outro lado, um processo de aprendizagem dos participantes em direção à universalização de justificativas. A inter-relação entre esses dois aspectos - individual e social - é que vai permitir a formação de sujeitos na perspectiva de uma racionalidade comunicativa, isto é, sujeitos capazes de êxito na obtenção do comportamento normativo, com capacidade interativa e autonomia de ação.

O processo de aprendizagem da razão também deve ser objeto de nossa análise, uma vez que não podemos deixar de vinculá-lo ao desenvolvimento da competência dos sujeitos por meio de uma competência de fala.

A educação enfrenta dois paradigmas. Primeiramente, a razão do sujeito é o resultado de aprendizagem, na medida em que a escola aparelha os alunos para uma acurada competência racional. O segundo paradigma está ligado ao processo de educação

e consolidação do sujeito às estruturas cognitivas, adquirindo a capacidade de pensar e aprender racionalmente, mediante o modo como são articuladas as estruturas de comunicação pelas quais se consolidam o discurso pedagógico.

Nesse panorama, constata-se duas atribuições que podem ser depositadas na instituição escolar, quais sejam: primeiramente a formação da competência de aprender o simbolismo constante no mundo da vida e a aptidão de apropriar-se e promover a reconstrução de um saber cultural adquirido pelas gerações pretéritas, notadamente das experiências concretas vividas no mundo da vida, notadamente relacionadas à resolução dos problemas. Neste diapasão, calha citar, mais uma vez, Boufleuer (2018, p.139):

Ressalta-se, além disso, que o processo de construção do conhecimento escolar não pode ser entendido como algo distante das questões que atravessam a vida cotidiana dos estudantes, porquanto a aquisição de novos conhecimentos e a revisão de saberes do senso comum possuem íntima relação com as experiências concretas que eles vivenciam, especialmente aquelas relacionadas à resolução de problemas ou de situações pedagógicas propostas pela escola.

Outro importante viés da instituição escolar na formação dos alunos está ligado ao aprendizado da cultura, à integração social e à socialização, notadamente para a promoção da solidariedade, por meio de ações pedagógicas e processos de ensino e de aprendizagem que buscam a formação da solidariedade social, reciprocidade e a responsabilidade ética, presentes na teoria habermasiana.

Nessa perspectiva, Botler (2004, p.273) aduz que a escola é uma organização comunicativa, consolidada por uma inter-relação entre as determinações sistêmicas e o mundo da vida escolar, com o escopo de estimular o desenvolvimento de uma educação cidadã participativa e emancipadora.

Cabe destacar que, para a escola vir a se organizar de forma ético-comunicativa, existem algumas condicionantes bem destacadas pela doutrinadora Botlher (2004, p.283), quais sejam: a superação de uma hierarquia em busca da adesão ao valor democrático, o interesse na integração entre a tradição cultural do grupo e seus membros, a inclusão de valores acadêmicos como diversidade cultural e moral, além dos valores ligados aos direitos humanos, tolerância, solidariedade, cooperação, entre outros. Outro condicionante é a integração da cidadania passiva e a direção democrática como valores intrínsecos no mundo da vida. Nesta linha, calha citar Botler (2004, p.286):

Dentre as características da escola em geral, encontramos algumas variáveis comuns que as permitem, enquanto organizações, mexerem no equilíbrio dinâmico sistêmico, tais como a convivência do valor hierárquico com o valor democrático, o surgimento de orientações

normativas exógenas à organização. A compreensão de uma tradição cultural de grupo emerge de uma relação dialógica crítica e argumentativa não necessariamente compartilhada por todos, já que a própria democracia inclui a diferença, permite desenvolver uma cultura emancipatória, incluindo valores como diversidade cultural e moral, respeito, responsabilidade e compromisso social.

A autora finaliza seu pensamento aduzindo que o organograma escolar é singular, não mensurável e não normalizável, fato do qual se origina a ideia de que não há um modelo que permita constatar o que ocorre numa instituição escolar para que ela desempenhe sua função cidadã. Na realidade, segundo a renomada estudiosa, uma conjuntura de elementos que devem ser observados em sua totalidade e conexão, atendendo a compreensão de que os sujeitos possuem sua organização, permitindo observar o diálogo como elemento integrador das relações comunicativas detentoras da capacidade de promover o potencial emancipatório das escolas.

Por isso, Boufleuer (2018, p.140) atesta que a escola consiste numa instituição responsável pela produção da sociedade, especialmente para estabelecer relações de solidariedade e participação dos sujeitos nos grupos sociais. Por isso, o doutrinador sustenta que o educador precisa ser norteado pelo diálogo, pelo entendimento mútuo e por experiências solidárias.

Destarte, é de fundamental importância, sob a égide da sociedade democrática, que o espaço educacional e o lapso temporal escolar promovam o divórcio com os elementos técnicos e instrumentais existentes nos currículos, objetivando uma relação pedagógica voltada ao aprimoramento das habilidades, posturas e valores pautados na solidariedade e na cidadania.

Por fim, a personalidade, que serve como termo técnico para designar as competências obtidas que tornam um sujeito detentor da capacidade de falar e agir, colocando-o em condições de compartilhar e interagir no processo de entendimento (GOMES, 2007, p.133).

Essa interação simbólica e a aprendizagem são elementos responsáveis pelo processo de formação da identidade do sujeito. A vida e as interações escolares surgem como um espaço com solo produtivo para a construção ou reconstrução de uma cultura, da sociedade e da identidade do sujeito. A instituição escolar possui a capacidade de dialogar e interagir com outros sujeitos envolvidos no processo educativo, confrontando valores e regramentos morais pré-estabelecidos e, ao mesmo tempo, reconstruem identidades e personalidades. Acerca do tema, aduz Boufleuer (2018, p.1410):

Num ambiente escolar organizado, com objetivos e práticas bem orientador e articulados, as ações pedagógicas vivenciadas em sala de aula podem se transformar em recurso fundamental para a estruturação da personalidade, visto que, por meio dessas ações intencionadas, é possível experienciar a interação, o diálogo e o convívio com os outros. Ou seja, se a identidade pessoal se forma em contextos interativos e no recurso ao agir comunicativo, cabe a escola o desafio de adotar procedimentos pedagógicos pautados no diálogo, de modo que a práxis educativa esteja orientada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

É a partir da conexão entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que podemos inferir a ideia de que cultura, sociedade e personalidade têm nas ações comunicativas a sua reprodução, de modo que fica estabelecida uma intensa afinidade entre o agir comunicativo e a educação no processo de pacificação social e de desconstituição de uma cultura regulada no dissenso e na litigiosidade. Vejamos o pensamento de Gomes (2007, p.136) *a esse respeito*: “[...] A educação, enquanto um projeto de ação social, pode encontrar formas de estabelecimento de uma práxis que assegure o consenso ou o conflito entre os humanos [...]”.

Entretanto, essa prática educativa deve ser fortalecida com a aproximação entre a filosofia e a pedagogia, num processo de reflexão entre as duas áreas conjuntamente ao encontro de uma intersecção na definição de interação e do consenso. Quer dizer isso que as duas áreas de conhecimento poderiam atuar com a utilização de práticas pedagógicas e outras ações educativas para o fortalecimento não só da autonomia dos sujeitos, mas também no desenvolvimento de práticas voltadas ao entendimento e a cultura de pacificação social entre as pessoas.

Para isso, os ensinamentos de Habermas trazem uma importante contribuição com a ideia de que a estrutura comunicativa da ação deve ser pensada a partir de ação social e ação pedagógica com possibilidade de recuperar a comunicação livre e verdadeira, desprovida de qualquer coação. Também vale lembrar:

Conforme já foi mencionado anteriormente, para isso se tornar realidade, existe um caminho que não pode ser evitado, essa via irrenunciável se chama diálogo. Contudo, não se pode esquecer de que tipo de diálogo se trata. O diálogo proposto aqui, claro, é aquele descrito por Habermas, ou seja, no qual o “Eu” e o “Tu” sejam tratados com igualdade, participando das discussões em igualdade de condições. O diálogo assim compreendido deve buscar o entendimento coletivo, sem permitir nenhum tipo de coerção (força do poder ou força do dinheiro), mas apenas a força do melhor argumento é aceitável (VASCÓNCELOS, 2017, p. 131-132).

É nesta perspectiva habermasiana que Vasconcelos assevera que, na comunidade, existem conflitos e dissensos, isto é, existem componentes conflitantes no seio de qualquer sociedade, notadamente, em razão da diversidade e do antagonismo de interesses que compõem o mundo da vida (VASCONCELOS, 2017, p.128).

Contudo, o cerne da questão é como criar estruturas de mediação dessas divergências constantes no mundo da vida. Segundo Habermas, para lidar com os conflitos e com o sistema cultural do litígio, é necessário buscar a alternativa do diálogo sem coação, por meio do qual, todos os envolvidos devem buscar um consenso como alternativa de resolver seus próprios litígios sociais.

Para isso, é esperado que a escola, enquanto instituição permanente de formação humana e democrática, esteja inserida na comunidade local, sendo ela um instrumento institucional a serviço do diálogo e de uma cultura pacificadora, inclusive, proporcionando aos sujeitos educativos a competência linguística necessária para auxiliar na sua autodeterminação e na capacidade de interagir com o outro e atingir a resolução dos problemas sociais existentes, evitando o processo de judicialização dos dissensos.

Todavia, hodiernamente, o contexto educacional carece de uma relação concreta entre a teoria e a práxis, que priorize o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de interação, de forma que seja preservada a construção do conhecimento envolvido com o contexto social vivenciado.

Essas ideias desenvolvidas pelas práticas educativas são calcadas nos pressupostos do agir comunicativo, segundo o qual os participantes da interação podem desenvolver uma postura consensual orientada pelo entendimento, principalmente nas salas de aula e nos momentos de recreação e conectividade com os demais sujeitos.

Esse pensamento do entendimento do agir comunicativo, a nosso ver, pode ser aplicado, perfeitamente, no âmbito educacional, principalmente no sentido de estabelecer uma nova perspectiva para a educação contemporânea, notadamente, quando passamos a compreender a educação como um campo de interação fundada na reflexão da intersubjetividade, para permitir o potencial emancipatório e pacificador de uma sociedade humanística.

E, como já investigado no capítulo anterior, a força ilocucionária e os efeitos perlocucionários dos atos de fala podem ter suas características mais originais extraídas da linguagem, evitando, com isso, uma ação orientada pelo agir estratégico e pelo êxito. Sendo assim, podemos cancelar o pensamento de que nem toda ação linguística é mediada pelo entendimento. Conforme complementa Gomes (2007, 141): “[...] O êxito

elocucionário só passa a ser relevante para a ação quando se estabelece uma relação interpessoal entre o falante e o ouvinte, que passam a orientar as suas ações através do reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade da comunicação.”.

Gomes (2007, p. 143) extrapola esse pressuposto ao afirmar que “[...] por meio do agir comunicativo, poderemos instruir uma ação educativa capaz de mediar a racionalidade sistêmica e a racionalidade comunicativa como uma possibilidade de reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade que compõem o processo comunicativo do mundo da vida.”.

Daí, a importância do consenso como um requisito fundamental para a formação da competência linguística e comunicativa, sobre o qual a educação teria o papel importante na articulação do vínculo entre a racionalidade comunicativa com o mundo da vida, restituindo o potencial da razão comunicativa castrada pelo agir estratégico e pela cultura do litígio e da barbárie.

Nesta linha interpretativa, podemos perceber que a educação possui dois sentidos: o primeiro refere-se à formação técnica voltada ao atendimento do mercado de uma sociedade capitalista; já o segundo relaciona-se à formação intelectual e moral dos indivíduos voltados para a busca da emancipação e da formação de um sujeito ético, detentor da capacidade de desenvolver a racionalidade comunicativa pautada no entendimento.

A educação do eu é idealizado por Habermas como um desenvolvimento ontogenético, na direção de uma autonomia do sujeito, sob a competente coordenação de ações (do eu com os outros), por meio de um processo de entendimento, buscando o controle do comportamento moral. Esse convencimento racional é pautado não na autoridade (moral pré-convencional), mas através da interiorização dos princípios, chamada por Nadja Hermann de fase da moral pós-convencional à luz de Lawrence Kohlberg (HERMANN, 1999, p. 108-109).

A permanência da racionalidade sistêmica moldada pelo agir estratégico, na esfera pública da educação norteadas pelo entendimento, vai sendo paulatinamente dissolvida, criando um quadro patológico de ruptura da dinâmica das integrações e da reprodução cultural, promovendo uma perda de sentido e legitimidade, desaguando numa verdadeira crise no sistema educacional, na insegurança, na perda de motivação, e em outras perturbações decorrentes dessa dinâmica de colonização do mundo da vida.

Isso significa que é possível investigar a possibilidade concreta de falarmos acerca de posturas e comportamentos que, numa visão habermasiana do agir comunicativo,

devem se fazer presentes nos sujeitos educativos, sobretudo na promoção de um sujeito solidário e humanístico. Nesta linha de concepção, calha estresir o pensamento de José Pedro Boufleuer (2001, p.86):

A partir da teoria da ação comunicativa a relação professor-aluno aparece sob o horizonte da autoconstituição da humanidade enquanto humanidade solidária e que implica o reconhecimento mútuo de sujeitos. A liberdade solidária dos comunicantes requer a superação de toda e qualquer forma de opressão que negue o homem.

Portanto, na ação comunicativa aplicada na educação, os sujeitos assumem o aspecto performativo do reconhecimento recíproco, isto é, em oposição ao enfoque objetivador, em que o outro surge como objeto manipulável. Esse processo afeta, negativamente, as relações educacionais, tendo como resultado, as práticas autoritárias e desumanas, que possuem o condão de oxigenar uma cultura pautada no litígio e no dissenso no mundo da vida.

Por isso, Boufleuer (2001, p.88) aduz que, numa relação pedagógica norteada pela comunicação, os sujeitos envolvidos no processo educativo (educadores e educandos) incluem-se no processo em que são reportadas as tradições culturais, renovadas as solidariedades e socializadas as gerações neófitas.

Surge, com isso, a pertinência da definição de ação comunicativa para a educação, sob a sustentação, na perspectiva de oportunizar às novas gerações o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade (AZEVEDO, 2016, p. 105).

Esse liame entre o agir comunicativo e os objetivos da educação como forma de pacificação social é insinuado por Habermas (1993, p.105) na obra “passado com o futuro”:

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

Calha destacar o esforço de Habermas para reconstruir as condições normativas da teoria social e para refletir sobre um conceito de racionalidade que poderia ser aplicada para a educação. Para isso, a filosofia tem um papel importante na promoção de uma postura coerente com a tarefa do autoesclarecimento, proporcionando à educação o papel de viabilizar as soluções dos problemas sociais, utilizando-se do diálogo e do entendimento. Finaliza Hermann (1999, p.128) ao aduzir que:

As possíveis similitudes entre a Teoria da Ação Comunicativa e Educação, tal como o processo de entendimento é constitutivo da racionalidade, a ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade, já constituem, de forma evidente, um inerente potencial de legitimidade teórica para a educação. Mas o deslocamento do problema pedagógico para a facticidade, a vulnerabilidade, a desestabilização da certeza, decorrentes de uma interpretação, que dialogue com as novas possibilidades da teoria, teve sua disponibilidade reduzida. Nisso opera a metafísica que lança teias, determinando aquilo que é assimilável num tempo histórico.

Para a efetivação do agir comunicativo de Habermas na educação, notadamente, objetivando implementar culturas de mediação nas salas de aula, teremos algumas sugestões de ordem prática para viabilizar uma possível utilização da teoria habermasiana.

O conselho da escola é uma importante instância democrática na tomada de decisões administrativas e até pedagógica de um estabelecimento educacional. São nesses legítimos espaços públicos especializados e autônomos, compostos por professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade externa, que se deve deliberar, fiscalizar e incentivar o consenso entre as partes.

Diversas atividades simbólicas poderiam estimular a prática do entendimento e o acordo mútuo como principal alternativa na resolução de litígios, por meio dos quais, os alunos seriam objetos de estímulos ligados às práticas pedagógicas que impulsionam as medidas voltadas à conciliação e à mediação entre sujeitos que foram alvos do agir estratégico e da colonização do mundo da vida.

Contudo, a realidade brasileira é bem diferente no que tange às práticas pedagógicas voltadas ao entendimento. Basta realizar um breve exame nos currículos praticados no sistema educacional brasileiro para constatar um exacerbado privilégio dos componentes cognitivos e instrumentais em relação aos elementos éticos.

Calha, pois, tempestivamente, esclarecer que não somos contrários aos elementos instrumentais e cognitivos que ladeiam o currículo escolar pátrio. Entretanto, devemos trazer à baila o debate sobre o exagero nos elementos curriculares que são desenvolvidos, notadamente, trazendo como consequência prática o impedimento de considerar a vida humana em sua concepção ética.

A título de exemplo, podemos citar o sistema curricular dos cursos de Direito no Brasil. Conforme dito anteriormente, é notória a hegemonia da presença, quase que

integral, das disciplinas positivadas, isto é, das disciplinas que buscam trabalhar os alunos com base apenas na legalidade estrita.

As disciplinas como Filosofia, Sociologia e Antropologia estão cada vez mais perdendo seu espaço nos currículos, isso traz como consequência a formação universitária voltada, apenas, para a interpretação do sistema legal e do conjunto de arcabouço legislativo que tanto normatiza as relações pessoais.

Neste passo, práticas de conciliação, mediação e outros métodos de resolução dos conflitos devem fazer parte com maior destaque no sistema curricular nacional, não só nas universidades, mas igualmente nas escolas de todo País. O agir comunicativo de Habermas pode ser uma importante mediação frente aos conflitos sociais e a redução do processo de judicialização.

Para isso, as escolas, enquanto esfera pública, devem promover a integração no sistema curricular de práticas restaurativas que envolvem o entendimento e o consenso, inclusive, fortalecendo a concretização de um discurso ético-comunicativo. Nesta linha de entendimento, buscando fundamentar o presente estudo, cito o professor Casagrande na sua obra *Educação, intersubjetividade e aprendizagem*, em Habermas:

Na escola as crianças podem aprender que os conflitos cotidianos podem ser solucionados mediante mecanismos de coordenação da ação, como o acordo e o consenso, ao invés do recurso à força e às ameaças. O testemunho de vida dos educadores e o método com o qual conduzem a práxis pedagógicas serão elementos fundamentais para que esses mecanismos aglutinadores sejam assimilados e praticados. Nesse sentido é premente que a ação educativa, enquanto ação social intencionada, encontre modos de desenvolver práticas pedagógicas que visem à formação para o diálogo e para o consenso na resolução dos conflitos, em detrimento do uso da violência ou de estratégias de manipulação (CASAGRANDE, 2009, p. 174).

Apesar de compreender que a escola não é detentora da responsabilidade única do processo de socialização, compreensão das normas e do desenvolvimento da identidade do sujeito, ela cumpre um importante papel de auxiliar na edificação de uma identidade normativa nos alunos, especialmente, quando observamos uma sociedade marcada pela flexibilidade das regras de condutas, dos parâmetros morais e da banalização da violência como forma de resolução dos problemas.

Apesar de a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecer em seu art.35 a obrigatoriedade da Filosofia na Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio, atualmente, o ensino filosófico vem enfrentando graves problemas e desafios.

Vale lembrar que a Filosofia tem um importante desafio neste cenário, caracterizado pela consolidação do agir comunicativo como prática pedagógica nas escolas brasileiras.

Primeiramente, o ordenamento jurídico supracitado busca criar obrigatoriedade do ensino de filosofia apenas no ensino médio, obrigando os alunos a terem contato com o estudo da desse componente curricular de forma tardia, fase em que a formação pessoal do indivíduo já está basicamente conclusa. Isso dificulta a mudança de qualquer forma cultural já consolidada no cenário hodierno.

Outra dificuldade de ordem normativa surgiu com a publicação da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº. 9.394/96. Esta, por sua vez, estabeleceu, em seu art.35-A, a criação de determinadas áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagem e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sobre o mesmo ordenamento jurídico, apesar de que consta a obrigatoriedade do estudo da filosofia apenas no ensino médio, com a mudança estrutural das disciplinas e sua inclusão nas áreas de conhecimento recentemente criadas, suscita uma preocupação válida da área da filosofia no sentido da flexibilização da sua obrigatoriedade enquanto disciplina, passando a constar em uma especialidade multidisciplinar.

Outra problemática enfrentada que envolve o estudo da filosofia está ligada ao currículo desenvolvido nas escolas brasileiras, principalmente em razão da completa ausência de estudos ou abordagens de teorias que poderiam desenvolver o entendimento e o consenso nas salas de aula. Em outras palavras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constantes no portal do Ministério da Educação (MEC), não discorrem, em seu arcabouço teórico, sobre o ensino ético-comunicativo como um componente norteador da redução dos dissensos sociais.

Desse modo, o estudo da Filosofia poderá ser uma importante mediação de pacificação social e da consolidação de uma cultura voltada ao consenso e ao entendimento, no qual o agir comunicativo de Habermas poderá ter um papel central nesse desafio.

Neste passo, o estudo do agir ético-comunicativo no âmbito da filosofia pode colaborar para a formação do indivíduo visando à promoção da interação e da convivência social mediante o desenvolvimento da moralidade e da ética, bem como auxiliando na formação da personalidade e da identidade do eu de cada educando.

A consequência dessa medida é a formação do educando visando à sua competência comunicativa, privilegiando os componentes interativos, éticos e estéticos,

que desenvolvem um brilhante auxílio no agir pedagógico, regulado no entendimento e no consenso, proporcionando à comunidade uma cultura orientada na paz social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo viés da perspectiva habermasiana, é possível verificar que, na sociedade, existem conflitos e dissensos, ou seja, existem elementos conflitantes no âmbito de qualquer sociedade, especialmente em razão da heterogeneidade e do antagonismo de interesses que compõem o mundo da vida.

Apesar disso, o objeto central da educação é o saber a respeito do tratamento que deve ser dado a essas cizânias constantes no mundo da vida. Sobre isso, Habermas defende que, para lidar com os conflitos e com o sistema cultural do litígio, é forçoso procurar a alternativa do diálogo sem coação, ou seja, é imperativo trazer o tema à discussão democrática, por meio da qual, os envolvidos devem militar por um consenso como opção viável e necessária para resolver seus próprios litígios.

Para isso, é confiada à escola, na condição de instituição permanente de formação humana e democrática, o papel (sugiro substituir o pronome “seu” pelo artigo definido “o”) de inserção na comunidade local, sendo ela um instrumento institucional ao mister do diálogo e de uma cultura pacificadora. Outrossim, proporcionando aos sujeitos educativos a alçada linguística necessária para auxiliar na sua autodeterminação e na habilidade de interagir com o outro, para dialogar e atingir a resolução dos problemas sociais existentes, impedindo o processo de judicialização dos dissensos.

Deste modo, a teoria desenvolvida por Habermas surgiu a partir de ideais e pensamentos desenvolvidos por um grupo de estudiosos, dentre os quais, filósofos, sociólogos, psicanalistas e outros intelectuais marxistas não ortodoxos, que contribuíram decisivamente para a comunidade científica.

Esse grupo de teóricos foi congregado ao Instituto de Pesquisa Social que, posteriormente, recebeu o nome de Escola de Frankfurt, a qual, a partir de 1920, iniciou estudos relacionados a algumas problemáticas de cunho filosófico, social, cultural, estético, dentre outros fatos geradores do chamado “capitalismo tardio”.

A proposta central da Escola de Frankfurt era realizar uma análise crítica da sociedade burguesa, especialmente, com o advento do fascismo e do stalinismo, do capitalismo tardio, do autoritarismo, do processo de desumanização da sociedade, da

atribuição da ciência e da técnica frente ao cenário capitalista, dentre outros assuntos associados.

Em momento posterior ao início dos trabalhos da escola alemã, temas relacionados ao direito e moral, democracia e justiça, passaram a ser abordados pelos frankfurtianos de maneira crítica ao pensamento tradicional da época.

No âmbito educacional, a Escola de Frankfurt não priorizou esta temática como objeto central de estudo. Destarte, diversos frankfurtianos trataram da temática de forma direta ou indireta. Dentre eles, podemos mencionar Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Erich Fromm, Pollock, os quais formaram uma corrente de intelectuais imbuídos no estudo da filosofia sob o viés social, estabelecendo uma teoria crítica com fulcro nos problemas sociais.

Em razão da diversidade quantitativa dos frankfurtianos, restringimos nossa pesquisa a apenas quatro integrantes, quais sejam: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e, no segundo momento, Habermas, na condição de herdeiro da Escola.

A ideologia horkheimeniana intenta, de forma contundente, resgatar a sensibilidade e a ética do sujeito, características humanas que possuem o condão de combater a crueldade e a barbárie existentes no mundo da vida. É por meio da magnitude das experiências que será possível a concretização da trindade defendida pelo autor, quais sejam: razão, sensibilidade e a imaginação.

É neste ínterim que, idem, as instituições escolares terão o ensejo de combater os preconceitos eventualmente existentes, aplicando uma educação solidária e justa, regulada, principalmente, na sensibilidade das problemáticas do mundo, isto é, numa educação sensível aos problemas sociais.

Já o pensamento adorniano contempla a ideia de que o processo de desbabarizar é empreitada da educação. No panorama do capitalismo tardio e da sociedade administrada, a ciência e a técnica passam a ocupar uma função de notável relevância ao permutar as forças produtivas, gerando consequências drásticas para a “textura social”.

Nesta perspectiva, a educação, a qual teria esse papel de sensibilizar, passa por um distanciamento doloso, conferindo margem ao florescimento de personalidades detentoras de preconceitos sociais que alimentam as bases de Auschwitz.

O pensamento Benjaminiano, no que concerne à educação, realiza sucintas análises acerca da educação e da barbárie. A nefasta educação conteudista também é objeto de questionamentos realizados pelo frankfurtiano. Além do mais, Benjamin

suscitou a relevância das universidades, a influência dos brinquedos e jogos e, por fim, os contrapontos da educação burguesa e da educação proletária.

Para Walter Benjamin, a criança no universo da infância deveria ser guiada em um método educacional contra a barbárie. Para o autor, a educação infantil é aquela que reverencia e promove a identidade autêntica do ser. A criança é capaz de imaginar possibilidades e pensar de outro modo, em busca de um livre arbítrio que lhe é retirado cotidianamente, em face do capitalismo tardio.

Assim sendo, a educação tem como ponto de partida o combate à barbárie e ao temor. Provavelmente, esse pensamento nasceu em razão dos aspectos históricos presenciados por Benjamin, mormente a perseguição do sistema nazista no qual ele foi submetido na Alemanha.

No segundo capítulo, buscamos, inicialmente, investigar a historicidade da Escola de Frankfurt e a contribuição de Jürgen Habermas como o legítimo herdeiro da teoria crítica. Apesar de não ter participado da primeira geração de estudiosos criadores do Instituto de Pesquisa Social, possui ligação forte com os instituidores da escola, sobretudo por ter sido assistente de Adorno e contemporâneo de Max Horkheimer.

O alemão Jürgen Habermas fez uma forte aliança aos pensamentos do Instituto de Pesquisa Social, principalmente nas décadas de 1940 a 1970, quando as teses investigadas foram norteadas pela divergência e pelo antagonismo, especialmente no que toca à crítica à razão instrumental e ao pessimismo, ambos capitaneados pela primeira geração dos frankfurtianos, episódio que concedeu a Habermas o título de herdeiro da Escola.

O pensamento habermasiano dialoga com os pensadores Luhmann e Parsons, que defendem uma razão sistêmica da sociedade. O frankfurtiano procura a superação do pessimismo em relação à razão, fomentados por componentes da Escola de Frankfurt, entre eles Theodor Adorno e Horkheimer, por uma razão voltada para a verdade e para a objetividade do conhecimento.

Partindo desta premissa, surge mais uma das principais divergências instauradas por Habermas e a primeira geração da Escola de Frankfurt. O legatário traça como problemática central o resgate da esfera pública, na qual os sujeitos (atores e interlocutores) sociais possuem a autonomia de decidir as ações sociais sem qualquer interferência ou imposição, pautados no debate, no diálogo e no consenso.

O herdeiro da Escola sugere um modelo de racionalidade destoante da concepção monocular e unilateral da razão predominante, que faça uma alternativa viável aos atuais

desafios do projeto de modernidade e que seja capaz de fomentar elementos que permitam uma nova e viável leitura da realidade do mundo da vida e da sociedade.

O frankfurtiano propõe uma racionalidade comunicativa à luz do entendimento, isto é, uma razão detentora da capacidade de concordar sem coação e proporcionar o consenso entre os interlocutores. Destaca-se, nesse âmbito, uma fala argumentativa por meio da qual os participantes possa superar o entendimento subjetivo e unilateral, inicialmente apresentado por um conjunto de convicções racionalmente motivadas, que buscam a promoção do consenso.

Essa racionalidade com viés comunicativo é exteriorizada no discurso orientado pelo entendimento, que garante aos atores participantes um ato comunicativo focado na concepção de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo-lhes, por conseguinte, um mundo objetivo único capaz de proporcionar a igualdade e solidariedade.

No agir comunicativo, os intercâmbios dos participantes coordenam o comum acordo no plano de ação, que é desenhado de forma conjunta por uma linguagem que serve como meio de obtenção da pacificação social. Essa pacificação social dependerá de um acordo entre os sujeitos; e, ainda, dependerá, obrigatoriamente, do sucesso do entendimento dos interlocutores da ação.

Percebe-se, portanto, que o agir comunicativo torna-se possível com o surgimento do mundo da vida, que é o lugar do desenvolvimento das interações sociais, sendo o pano de fundo de todas as interpretações inerentes às relações interpessoais.

Por isso, Habermas advoga que a sociedade não pode se deixar influenciar pelos sistemas estratégicos que norteiam as relações sociais, especialmente porque é no mundo vivido que está contida a razão comunicativa, detentora do poder de resgatar os valores da sociedade como cidadania, solidariedade e a democracia, componentes essenciais para a consolidação de uma sociedade justa e radicalmente democrática.

Quando o entendimento não ocorre no mundo objetivo, surge o dissenso como condição patológica do mundo da vida, resultando na insatisfação e na pretensão de combater o pensamento posto, gerando, muitas vezes, uma contenda judicial.

Neste cenário, percebemos que a sociedade, principalmente no Brasil, não possui uma cultura voltada ao diálogo e ao entendimento, ensejando um sistema de judicialização das demandas que poderiam ser objeto de acordos e entendimentos extrajudiciais.

É nesta perspectiva que surge o agir comunicativo de Habermas como uma mediação alternativa, imbuída de fortalecer o entendimento entre os sujeitos, em que o

caráter integrativo da educação pode ser um caminho viável de mudança do cenário de crise, violência e barbárie.

A instituição escolar passa a deixar de ser um ambiente norteado pela mera reprodução e cópia do conhecimento para se tornar um espaço da apropriação crítica dos próprios estudantes. Isso significa que, sob o ponto de vista habermasiano da teoria do agir comunicativo, a sala de aula é um espaço público especializado, que passa a ser um ambiente de novos enfoques, dos mais diversos questionamentos.

Assim, esse espaço público educacional pode ser compreendido como uma esfera detentora do processo de aquisição e reprodução da cultura. Essa assimilação do saber cultural implica um processo específico de aprendizagem e de desenvolvimento da aptidão de aprender o simbolismo da formação e justificação do conhecimento.

A análise do agir ético-comunicativo no campo da filosofia pode contribuir na concepção da interação e da convivência social mediante o aprimoramento da moralidade e da ética, bem como auxiliar na formação da personalidade e da identidade do eu de cada educando.

A consequência dessa medida é a formação de sujeitos para a sua competência comunicativa, ao mesmo tempo, sem que deixem de lado os elementos interativos, éticos e estéticos, que auxiliam o agir pedagógico regulados pelo entendimento e pelo consenso, proporcionando à comunidade uma cultura orientada na paz social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Editora Paz e terra, 1995.

ANDRADE, J. C. A Contribuição de Habermas para a Hermenêutica Jurídica. **Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**. Ano 3. n.6. Franca, 1998.

ASSENCIO, S. **Comunicação e cultura: os pressupostos da “guinada linguístico-pragmática” da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**. Tese (tese de doutorado em comunicações e Artes) – São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2013.

AZEVEDO, V. D. de (Orgs.). **Filosofia e educação no mundo contemporâneo**. São Paulo: Humanitas. FAPESP, 2016.

BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BENJAMIN, W. **Escritos literatura infantil: los niños y los Jóvenes**. Traduzido por Juan J. Thomas. Editora Letrae. Buenos Aires: Edição Nueva Visión, 1989.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari; Direção da Coleção Fanny Abromovich. São Paulo: Summus, 1984.

BERTOLLA, L. M. de A. **Os métodos consensuais de resolução de conflitos: instrumentos de democratização sob a ótica da teoria da ação comunicativa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito Negocial) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BOUFLEUER, J. P. A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade. Educação. Porto Alegre: **Revista quadrimestral**. Jan.- abr. de 2018.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Unijui, 2001.

BOUFLEUER, J. P. (jospebou@unijui.edu.br) Re: Caro Gustavo. [Mensagem pessoal]. E-mail recebido por SILVA, Gustavo de Melo. (gustavomelojfal@gmail.com). Acesso em: 10 jun. 2019.

BRAY, R. T. **A relação de Habermas com a Escola de Frankfurt: influência, distanciamento e contribuição**. Cadernos Jurídicos. <http://www.salesianocampinas.com.br/unisal/downloads/art07cad01.pdf>. 2011. Acesso em 31 de março de 2019.

BRASIL. Lei n. 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário oficial da república Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 mai. de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

CARLOS, J. G. **O desafio do agir comunicativo na formação de professores da área de ciências: um estudo das intervenções virtuais de um grupo de pesquisa**. 2013. Tese (Doutorado em educação para a ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.

CASAGRANGE, C. A. **Educação Intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

DUPEYRIX, A. **Compreender Habermas**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2012.

DUTRA, D. J. V. **Razão e consenso em Habermas: A teoria discursiva da verdade, da mora, do direito e da biotecnologia**. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

FILHO, H. L. de L. **A constitucionalização da Solução Pacífica de Conflitos na Ordem Jurídica de 1988**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. 4.ed. São Paulo: brasiliense, 1986.

FREITAG, B. **Habermas: sociologia**. São Paulo: Ática, 1980.

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1993.

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

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalidade**, volume I. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalidade**, volume II. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HERMANN, N. **Validade em educação: instituições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, Axel. **Barbarizações dos conflitos sociais**. Civitas. Porto Alegre. V.14. n.1, 2014.

HORKHEIMER, M; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Horkheimer, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastiao Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1976.

LODEA, A. L. **Razão e consenso em Habermas**. Florianópolis. v.4. n.2, 2005.

MAAR, W. L. O novo objeto do mundo: Marx, Adorno e a forma valor. **Revista do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos**. Curitiba. Vol. 13. n.1, 2016.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In H. **Marcuse, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MATOS, O. C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 2009.

MEINERO, F. S. **Contribuição da mediação na formação acadêmica dos atores jurídicos: a possibilidade da mudança da cultura do litígio**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MELO NETO, J. F. de. **Diálogo em Educação (Platão, Habermas e Freire)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

MENEZES, A. A. **Educação e Emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió: Edufal, 2014.

MENEZES, A. A. **Habermas: com Frankfurt e além de Frankfurt**. Instituto Salesiano de Filosofia. Recife: Faculdade Salesiano do Nordeste, 2006.

NETO, A. B. S. et al. **Lukács, Benjamin e Habermas: convergências e confrontos**. Maceió: EDUFAL, 2013.

PINZANNI, A. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIZZI, Jovino. **O conteúdo moral do agir comunicativo: uma análise sobre os limites do procedimentalismo**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

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

PRESTES, N. H. O pensamento de Habermas: filosofia, sociedade e educação. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP**, Marília: UNESP. ano 1, n.1, p. 124-125, jul. 1997.

PRESTES, N. H. **Validade em educação: instituições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

REESE-SCHÄFER, W. **Compreender Habermas**. Tradução de Vilma Schneider. Petropolis: Vozes, 2008.

SEIBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SEIXAS, M. M. **Walter Benjamin e a crise da experiência: educação em tempos de barbárie**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SILVA, C. R. Os óbices para a difusão de uma cultura não adversarial de resolução de conflitos: a necessária mudança de hábitos. **Revista Eletrônica Direito e Política**,

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.11, n.3, 3º quadrimestre de 2016. Disponível em: www.univali.br/direitoepolitica - ISSN 1980-7791. Acesso em 02 de junho de 2019.

SILVA, Divino José da. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí: Unijuí, 2001.

SIMÃO, J. A. H. **Luta pelo reconhecimento: para uma gramática moral dos conflitos sociais, comunicação pública** [Online], Especial 01E | 2011. Acesso em 25 de junho de 2019.

SIMMEL, G. Sociologia. Org. de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983.
VASCONCELOS, F. A. **Algumas contribuições de Habermas para a Educação**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

VASCONCELOS, R. C. S. **Teatro infantil e educação em Walter Benjamin**. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

VILELA, R. A. T. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**. Tradução Regis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. 3. ed. Brasília: Editora Unb, Vol. 1, 1994.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
