

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/CEDU/UFAL

José Aparecido de Oliveira Lima

**HABERMAS E A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UM NOVO FAZER
EPISTEMOLÓGICO E IDENTITÁRIO**

Maceió
2018

JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA

**HABERMAS E A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UM NOVO FAZER
EPISTEMOLÓGICO E IDENTITÁRIO**

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

Linha de Pesquisa: Processos Educativos.
Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes.

Coorientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

Maceió
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janaina Xisto de Barros Lima

- L732h Lima, José Aparecido de Oliveira.
Habermas e a educação : contributos para um novo fazer epistemológico e identitário / José Aparecido de Oliveira Lima. – 2018.
105 f.
- Orientador: Anderson de Alencar Menezes.
Coorientador: Junot Cornélio Matos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2018.
- Bibliografia: f. 103-105.
1. Habermas, Jürgen, 1929- . 2. Educação – Filosofia. 3. Filosofia – Estudo e ensino. 4. Teoria da ação comunicativa. I. Título.

CDU: 37.017.7: 140

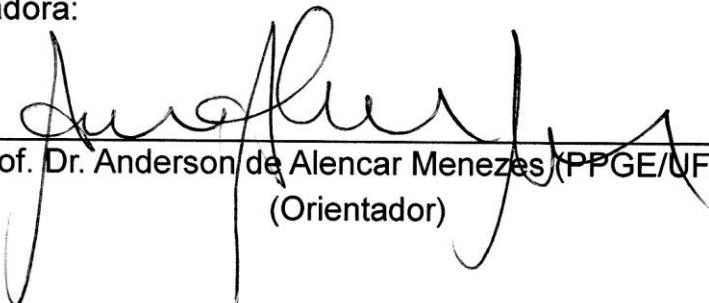
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

HABERMAS E A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UM NOVO FAZER
EPISTEMOLÓGICO E IDENTITÁRIO


JOSÉ APARECIDO DE OLIVEIRA LIMA

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 02 de fevereiro de 2018.

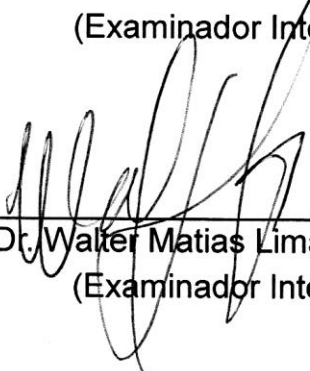
Banca Examinadora:




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



Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



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



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

A Lidja Pereira.

Minha amada esposa, sem a qual não teria realizado tal sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por nossa vida. Sei que jamais conseguiria se não fosse pela força d'Ele. Sobretudo, sou Abençoado pela vida e pelas oportunidades que tenho.

Agradeço carinhosamente aos meus pais, Sr José de Oliveira e Dona Alcione Feijó. Que souberam educar seus três filhos com muito amor e, principalmente, com muito respeito ao próximo. Sua educação dos tempos de antes, nos fizeram pessoas melhores nos tempos de hoje. Obrigado!

Agradeço aos meus amados irmãos. Pessoas pelas quais tenho uma admiração singular: O filósofo, José Anderson e o Técnico em Informática, José Alissom. Como já dito em outras oportunidades – Daria a vida por vocês – Agradeço de coração, por todo companheirismo.

As minhas queridíssimas cunhadas, Anny Ribeiro e Vanessa Melo, obrigado pelo carinho e consideração de sempre. Ao meu amado sobrinho de um aninho, Léo Oliveira, que vem nos enchendo de alegria e deixando nossas vidas com mais sabor. Aos amigos e amigas da Paróquia de Santo Antônio em Bebedouro, o ECC e a PASCUM, pela amizade e carinho. Aos meus familiares: Famílias Feijó e Oliveira, por ser a essência biográfica de minha vida. Ao grande amigo, João Victor, pela amizade de sempre, agradeço de coração todo apoio no final desse processo. Aos meus irmãos do Catita. Aos meus amigos de infância e de agora, aos que estão perto ou estão longe, vocês são especiais em minha vida.

Um agradecimento muito singelo a minha querida esposa, Lili. Agradeço por você pensar demais, falar demais e me amar demais. Jamais teria conseguido sem ter você como fonte de minha inspiração primeira. "... você é linda. Mais que demais. Você me faz feliz...", saiba que te amo com tudo que sou e tenho.

Aos meus amigos da vida acadêmica, mestrandos e doutorandos da turma de 2016. Em especial, "a minha brother", Ayza Rafaela, e aos amigos Dalmo Moura e Virgílio Andrade, pelo carinho e respeito de sempre. As secretárias da Pós-Graduação do Centro de Educação, Eliziane Lima e Karine Pimentel, pelos inúmeros

auxílios durante esse percurso. Saibam que tenho aprendido muito com as experiências de cada um.

A Universidade Federal de Alagoas. Aos professores com quem tive a honrar de ser aluno. Em especial, Prof. Dr. Walter Matias e Prof^a Dr^a Inalda Santos – ao Prof. Dr. Junot Matos, que desde a graduação, tenho aprendido muito, com suas palestras, com seus livros voltados ao ensino de filosofia e por sua amizade, uma pessoa que me ensina muito com sua humildade e que hoje, o tenho como um ilustre amigo; claro, não posso esquecer minha querida professora, Elizabete Amorim, minha mãe intelectual, que sempre acreditou em mim e ganhou-me eternamente; ao Prof. Dr. Karl Heinz, pelas contribuições enriquecedoras em nosso texto e por nos fazer ser fiel ao autor alemão, Jürgen Habermas – Obrigado a todos.

Por fim, ao meu orientador, amigo e irmão, Prof. Anderson de Alencar. Pessoa na qual tenho uma profunda admiração. Saiba que tenho aprendido muito com sua sabedoria intelectual, mas, muito mais importante que esse aprendizado cognitivo, é o que venho contemplando nas suas experiências de vida, vivenciar sua humildade e generosidade, é poder admirar o melhor do ser humano. Obrigado por tudo, grande amigo. O senhor é uma pessoa FABULOSA!

“A linguagem é o solo da intersubjetividade, sobre o qual cada pessoa precisa ter posto já o pé [...] seja em palavras, atitudes ou ações”.

Jürgen Habermas

“A educação é essencialmente relação e intersubjetivação de nossas intenções e desejos”.

Anderson Menezes.

“Não se trata mais de construir teoria sobre teoria e ficar no blábláblá”.

Junot Matos.

“Trata-se de tornar visível o que, de forma invisível ou oculta, encontra-se na alma do aprendiz”.

Karl-Heinz

“É indispensável, pois, rever a relação da filosofia com a experiência”.

Walter Matias.

“A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo [...] uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia”.

Merleau-Ponty.

RESUMO

O objetivo deste trabalho de pesquisa é desenvolver um contributo para um novo fazer identitário e epistemológico. No âmbito educacional escolar no Brasil, a partir do pensamento de Jürgen Habermas. Esse novo enfoque tem como propósito, os sujeitos dos contextos educacionais (professores, alunos, pais e outros tantos desse horizonte). Nossa intenção é tratar desse ponto de vista, em uma perspectiva habermasiana, e a partir disso, desenvolver contribuições emergentes para um fazer frente aos estigmas do mundo sistêmico que buscam moldar a formação dos sujeitos. Neste âmbito de compreensão, cogitamos o pensamento de Habermas como um pressuposto para problematização da atual realidade educacional. Atualmente experienciamos uma sociedade com contextos de racionalização multifacetada e que necessita de um conhecimento e de metodologias descentradas. Considerando esses aspectos, buscamos realizar um recorte epistemológico acerca do discernimento conceitual que caracterizou e impulsionou o pensamento habermasiano. Para o desenvolvimento desse panorama, trilhamos com mais ênfase, algumas de suas preciosas obras, tais como, “Conhecimento e Interesse” (2014a); o “Pensamento Pós-Metafísico” (1990). De outro modo, para realçar um sujeito pautado na relação intersubjetiva e na ação comunicativa, buscamos percorrer as leituras habermasiana da “Teoria do Agir Comunicativo I” (2012^a) e “Teoria do Agir Comunicativo II” (2012b). Por fim, no horizonte da educação escolar, além do próprio filósofo alemão, buscamos discutir a partir de pensadores brasileiros que atuam nas circunstâncias educacionais do Brasil, os quais buscam inferir e aplicar pesquisas sobre nossa educação escolar, numa interpretação habermasiana. Alguns como, Nadja Hermann (1999); Eldon Henrique Muhl (2003); José Pedro Boufleuer (2001); Luiz Carlos Bombassaro (1992); Anderson de Alencar Menezes (2014); Maria de Souza P. Coutinho (2002); Flávio Beno Siebeneichler (2003) dentre outros. Como resultados importantes de nossa pesquisa, pensamos contribuir conceitualmente no aspecto de postular uma reconstrução do âmbito educacional em nosso país, seja propor uma releitura do contexto educativo atual. De fato, vivemos um tempo com fortes resquícios de “metodismos educacionais” e de um saber que busca preconizar normas e reproduzir conhecimentos, sem processos críticos e autônomos que reconstruam as vigentes circunstâncias de segregação e alienação. Portanto, o conceito de Habermas imerso nesta perspectiva provoca uma ruptura com as relações de valores petrificadas, em que o “outro” se torna um adversário ou ameaça para “meu” sucesso, pois, está mais difícil o reconhecimento do outro como um outro “EU”. Logo, a problematização por um método crítico de educação e de relações pautadas na intersubjetividade é um recurso fundamental para essa reconstrução. Em vista disso, desenvolver um conceito pautado no pensamento habermasiano e no final apresentar um contributo metodológico, o saber biográfico, como possibilidade para o desenvolvimento da ação comunicativa e da relação intersubjetiva no contexto da disciplina de filosofia no ensino médio é, sobretudo, para nós um grande resultado.

Palavras-chave: Jürgen Habermas. Ação Comunicativa. Filosofia e Educação. Ensino de Filosofia. Saber Biográfico.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de pesquisa es desarrollar un tributo para un nuevo hacer de identidad epistemológico. En el ámbito educacional escolar en Brasil, a partir del pensamiento de Jürgen Habermas. Ese nuevo enfoque tiene como propósito los sujetos de los contextos educacionales (profesores, alumnos, padres y otros tantos del horizonte). Nuestra intención es tratar de ese punto de vista, en una perspectiva habermasiana, y a partir de eso, desarrollar contribuciones emergentes para un hacer delante los estigmas del mundo sistémico que buscan moldar la formación de los sujetos. En este ámbito de comprensión, cogitamos el pensamiento de Habermas como una presuposición para problematización de la actual realidad educacional. Actualmente experimentamos una sociedad con contextos de racionalización multifacética y que necesita de un conocimiento y de metodologías descentradas. Considerando esos aspectos, buscamos realizar un recorte epistemológico acerca del discernimiento conceptual que caracterizó e impulsó el pensamiento habermasiano. Para el desarrollo de ese panorama, trillamos con más énfasis, algunas de sus preciosas obras, tales cuales, “Conocimiento e Interés” (2014a); el “Pensamiento Pos-Metafísico” (1990). De otro modo, para realzar un sujeto pautado en la relación intersubjetiva y en la acción comunicativa, buscamos transcurrir las lecturas habermasiana de la “Teoría del Acto Comunicativo I” (2012a) y “Teoría del Acto Comunicativo II” (2012b). Por fin, en el horizonte de la educación escolar, además del propio filósofo alemán, buscamos nos detener sobre los pensadores brasileños que actúan en las circunstancias educacionales de Brasil, en los cuales buscan inferir y aplicar pesquisas sobre nuestra educación escolar, en una interpretación habermasiana, Algunos como, Nadja Hermann (1999); Eldon Henrique Muhl (2003); José Pedro Boufleuer (2001); Luiz Carlos Bombassaro (1992); Anderson de Alencar Menezes (2014); Maria de Souza P. Coutinho (2002); Flávio Beno Siebeneichler (2003), entre otros. Como resultados importantes de nuestra investigación, pensamos que contribuir conceptualmente en el aspecto de postular una reconstrucción del ámbito educativo en nuestro país, sea proponer una relectura del contexto educativo actual. De hecho, vivimos en un tiempo con fuertes resquicios de “metodización educacional” y de un saber que busca preconizar normas y reproducir conocimientos, sin procesos críticos y autónomos que reconstruyan las vigentes circunstancias de segregación y alienación. Por lo tanto, el concepto de Habermas inmerso en nuestra perspectiva, busca provocar una ruptura con las relaciones de valores petrificadas, en que el “otro” se torna un adversario o amenaza para muy éxito, pues, está más difícil el reconocimiento del otro como otro “YO”. Pronto, la problematización por un método crítico de educación y de relaciones pautadas en la intersubjetividad es un recurso fundamental para esa reconstrucción. En vista de esto, desarrollar el concepto pautado en el pensamiento habermasiano y al final presentar un tributo metodológico, el saber biográfico, como posibilidad para el desarrollo de la acción comunicativa y da relación intersubjetiva en el contexto de la disciplina de filosofía en la enseñanza media es, sobre todo, para nosotros un gran resultado.

Palabras-clave: Jürgen Habermas. Acción Comunicativa. Filosofía y Educación. Enseñanza de Filosofía. Saber Biográfico.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. RECORTE INTRODUTÓRIO SOBRE A GÊNESE DO PENSAMENTO HABERMASIANO	16
2.1 Jürgen Habermas e a breve crítica ao pensamento metafísico	19
2.2 Jürgen Habermas e a breve crítica a uma filosofia cientificista e o seu papel hoje.....	24
2.3 Jürgen Habermas e a concepção de um sujeito pós-metafísico	30
2.4 Jürgen Habermas e o sujeito destrancendentalizado	35
3. HABERMAS E A COMPREENSÃO DO SUJEITO DESTRANSCEMENTALIZADO: REABILITAÇÃO DO MUNDO DA VIDA	41
3.1 A esfera pública e a constituição do sujeito capaz de falar e agir no mundo: a compreensão do ato social	46
3.2 Possibilidades da ação linguística: Os conceitos do agir comunicativo e/ou estratégico	52
3.3 O agir comunicativo dispendo do mundo da vida como sua base constitutiva	59
3.4 Os atos de fala: Sua influência no mundo da vida como pretensões de validade.	64
4. DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS DO PENSAMENTO HABERMASIANO: REABILITAÇÃO DA LINGUAGEM, DA INTERSUBJETIVIDADE E DO ENTENDIMENTO	68
4.1 A Intersubjetividade no âmbito da Educação Escolar: A interpretação das mutações dos sujeitos capazes de fala e ação	73
4.2 O entendimento como processo legítimo do agir comunicativo.....	77
4.3 A relação intersubjetiva e a arte narrativa-discursiva-reconstrutiva como processo de formação do sujeito aprendente.	81
4.4 A filosofia no contexto da sala de aula: O saber biográfico como mediação e interpelação	86
4.5 Metodologia no âmbito das experiências biográficas: construção de um ideário no contexto da disciplina de filosofia no Ensino Médio	92
Considerações finais	99
Referências.....	103

1. Introdução

Jürgen Habermas é um filósofo alemão, nascido em 18 de junho de 1929, na região de Düsseldorf, Alemanha. Podemos considerar um dos mais importantes filósofos contemporâneos ainda vivo. Seus estudos emergem das problematizações sociais e, principalmente da sua vivência pós-guerra. Podemos reconhecer, através de seus escritos, que Habermas constantemente foi um estudioso operante e ligado aos acontecimentos da realidade.

Pensar Habermas no horizonte da educação no Brasil é um desafio, tendo em vista a distância cultural, educacional e política, contudo suas vertentes teóricas, têm nos motivado a repensar o contexto educacional no qual achamo-nos postos. “Esse interesse se estende tanto à manutenção de uma intersubjetividade do entendimento, quanto ao estabelecimento de uma comunicação livre de dominação” (HABERMAS, 2014b, p. 119).

Atualmente vivemos uma educação com recortes acentuadamente autoritários e com forte tendência aos mecanismos de autoafirmação do sujeito e segregação social, na qual se desenvolve uma formação pautada nos moldes da sistematização e da instrumentalização. Isso é reflexo de uma sociedade contemporânea e de uma educação que objetiva, em primeiro lugar, a massificação dos sujeitos em serventia do próprio êxito.

Outro aspecto desse avanço sistêmico é a realidade educacional que envolve professores e alunos, submersos nas metodologias tecnicistas e na via reprodutora do conhecimento. É necessário, portanto, reconstruir o conceito de educação, resgatar seu aspecto formador de sujeitos críticos e autônomos. É indispensável superar uma educação com fortes vestígios mercadológicos, que engloba professores desmotivados, alunos desinteressados e uma metodologia estéril de conhecimento.

O encorajamento pelo desenvolvimento desta pesquisa com foco nessas problemáticas deu-se ainda na graduação, nas intervenções dos estágios supervisionados e na participação, durante três anos, como bolsista no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)¹. As participações, na sala de aula, em algumas das escolas públicas de Maceió, através do programa e a partir das aulas de Estágio Supervisionado na licenciatura em Filosofia, nos fizeram refletir sobre o forte resquício instrumental da nossa educação.

Fazer parte da experiência pedagógica escolar, das biografias de vida dos alunos de ensino médio e do exercício docente da disciplina de filosofia, incitou em nós uma iminente inquietação, mas também, um vigoroso sentimento de ressignificação. Para Habermas (2012c, p. 55): “os atores devem ser capazes de assumir uma posição fundamentada em relação a exigências de validade criticáveis e de se orientarem por exigências de validade na ação própria”.

Neste sentido, foi na caminhada das experiências do mestrado, como aluno especial da disciplina de Filosofia e Educação, que fundamentamos Habermas nessa jornada. O pensamento de Jürgen Habermas apresentou-nos compreensões de experiências significativas, por exemplo, a “Teoria do Agir Comunicativo”; o “Mundo da Vida” e a “Relação Intersubjetiva” seriam (e foram) importantes aspectos para reflexão dessa realidade e articulação com a nossa temática.

Habermas, como um filósofo que pauta sua ação e seu pensamento em uma perspectiva crítica e comunicativa, assemelha-se satisfatoriamente com nossa maneira de agir, falar e pensar, com as pessoas e com o mundo. De certa forma, representa um contributo relevante para a fundamentação de nossa biografia, ou seja, aquilo que configura nosso “EU” enquanto formação epistemológica e identitária.

Aspirando a problematização dessas perspectivas e sob a orientação do Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes, procuramos desenvolver um caminho habermasiano para mover-nos no âmbito das ressignificações educacionais, tanto no ângulo da proposta pedagógica quanto dos sujeitos envolvidos.

Portanto, nossa metodologia de pesquisa tem como proposta teórica, a concepção da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, em comunhão com

¹ O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido por uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ou seja, existem por trás deste Programa, uma organização educacional preocupada com os vários índices, que passam não só pela Filosofia, mas por toda a educação básica. (CAPES. PIBID, 2008).

o processo de entendimento entre os sujeitos, dispendo também, das relações intersubjetivas na compreensão do outro e da ideia do saber biográfico². Com isso, nosso aporte teórico se deu com pesquisas bibliográficas, entendendo a perspectiva habermasiana e sua possível contribuição para nosso âmbito educacional, se utilizando também, da sintonia de pensamento dos seus principais comentadores.

O objetivo geral desta pesquisa é considerar a partir do aspecto habermasiano, possibilidades para uma nova ótica acerca do âmbito educacional, tendo em vista a atuação dos sujeitos com os outros e com o mundo. Assim, nesse trabalho de dissertação temos a seguinte questão de pesquisa: **De que forma o horizonte educacional, fundamentado na teoria do agir comunicativo e estruturada nas relações intersubjetivas, permitiria uma nova compreensão identitária e epistêmica dos sujeitos no âmbito da educação escolar?**

Por conseguinte, buscamos sustento para nosso problema de pesquisa, dispendo do extenso pensamento do filósofo alemão, bem como, na sua compreensão acerca de uma educação pautada na razão comunicativa e na relação intersubjetiva entre os próprios atores (professores e alunos) e outros sujeitos da educação (profissionais da escola e de seu entorno). Para Boufleueur (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”.

Nossa pretensão é fazer perceptível à necessidade de um entendimento dialógico e crítico do contexto social em que vivemos; e uma dialética na esfera pública, com a cultura e com a arte, pretendendo desenvolver um possível processo de ressignificação e reconstrução do cotidiano dos sujeitos envolvidos.

Noutras palavras, aqui está imbricada, a necessidade de um processo de reelaboração do contexto educacional e da relação intersubjetiva entre os sujeitos educacionais, na qual envolva o ensino da filosofia, os profissionais da educação, os alunos, os pais e todos os prováveis sujeitos que compõe o âmbito educacional. Com isso, acreditamos que no âmbito desse pensamento, possamos compreender o protagonismo dos sujeitos no cotidiano de suas experiências vividas e que estão

² Conceituado a partir das leituras de Marie-Christine Josso (2002).

ausentes nas metodologias e nos discursos da sala de aula da disciplina de Filosofia.

Neste domínio de pensamento, é recomendável que o pensamento de Habermas possa, através da filosofia na sala de aula, desenvolver nos sujeitos uma autonomia crítica com a realidade, muitas vezes, precarizada do seu cotidiano, ou seja, a partir de uma problematização histórica, argumentativa e descentrada do contexto educacional dos espaços públicos. Para Muhl (2003, p. 264): “O desafio lançado por Habermas [...] é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso, contraditório, contingente que é a educação”.

Neste seguimento, depreende-se que o homem enquanto um ser racional e crítico tende a uma autorreflexão histórica e a problematizar a realidade que vivencia. Na esfera educacional, deve-se observar uma face identitária no que se refere ao conceito de educação por não reconhecer seus sujeitos. De fato, a escola atual lida com pessoas dotadas de individualidades e contextos multifacetados, ou melhor, faz parte da identidade histórica e subjetiva de cada ser humano: Suas crenças, culturas, sentimentos, aspirações, valores, entre outros, particularidades que devem ser consideradas e que estão suprimidas dos currículos educacionais.

Desse modo, é compreensivo que na escola, nossas individualidades sejam constantemente atravessadas por muitas outras particularidades e, nesse contexto, necessitamos desenvolver um entendimento mútuo com o outro “EU” diferente. Daí importa um ponto de vista pautado no descentramento. Neste sentido, propomos esse descentrado olhar na perspectiva de Jürgen Habermas. Nesse aspecto:

À luz da teoria habermasiana é possível analisar a escola, no que diz respeito à sua dimensão institucional e administrativa, sob o ponto de vista dos componentes do mundo da vida e do sistema que atravessam e condicionam o seu funcionamento (BOUFLEUER 2001, p. 89).

Por esse ângulo, a base conceitual desta pesquisa permeará através dos clássicos habermasianos, desde “Técnica e Ciência como ‘Ideologia’” (2014); “Teoria do Agir Comunicativo, vol. 1 e 2” (2012); “Consciência Moral e Agir Comunicativo” (2013); “O discurso filosófico da modernidade” (2000); até outras fontes do autor,

como o “Pensamento Pós-metafísicos” (1990); “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” (2016); “Verdade e Justificação” (2004); e “Mudança Estrutural da Esfera Pública” (2014), além das contribuições de seus principais comentadores.

No **primeiro capítulo**, intitulado como: “RECORTE INTRODUTÓRIO SOBRE A GÊNESE DO PENSAMENTO HEBERMASIANO”, apresentamos através de um desenho histórico, um panorama que configura algumas das críticas que resultaram no entendimento da concepção habermasiana e seu importante processo de afastamento do conhecimento pautado no Pensamento Metafísico. Outro fator importante deste capítulo está expresso na sua preocupação com a concepção de uma filosofia como “guardião do saber”, para o autor, a filosofia precisa conceituar-se como “interprete” do mundo. Ainda neste capítulo, salientamos também, acerca da destrancendentalização do sujeito, como sujeito linguístico, pautado no entendimento recíproco e nos contextos linguísticos do mundo da vida.

No **segundo capítulo**: “HABERMAS E A COMPREENSÃO DO SUJEITO DESTRANSCEMENTALIZADO: REABILITAÇÃO DO MUNDO DA VIDA” tratamos sobre o sujeito pós-metafísico e sua relação com o âmbito dos espaços públicos validados no mundo da vida. Por certo, neste capítulo buscamos pensar sobre uma nova ótica em refutação aos problemas sociais e educacionais, compreendida nas linhas tradicionalistas da dimensão “cognitivo-instrumental” e nos aspectos da mecanização “funcional-sistêmica”. Outro enfoque significativo é que Jürgen Habermas, na perspectiva da relação intersubjetiva, impulsiona-nos para uma necessária reconstrução da compreensão do sujeito linguístico e de sua relação com o outro a partir dos pressupostos de reconhecimento na esfera pública e na sua fundamental validação no mundo da vida, como lugar legítimo das relações intersubjetivas.

Não diferente, no **terceiro capítulo**, enfatizamos os “DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS DO PENSAMENTO HEBERMASIANO: REABILITAÇÃO DA LINGUAGEM, DA INTERSUBJETIVIDADE E DO ENTENDIMENTO” com a perspectiva de reconstrução da concepção de Educação e, por conseguinte, de uma metodologia a partir do horizonte de Jürgen Habermas. Alguma das concepções centrais do pensamento habermasiano – o agir comunicativo a relação intersubjetiva e o reconhecimento do outro, como um outro “EU” – direciona-nos para uma

relevante reinterpretação das relações dos sujeitos, no âmbito da educação escolar. Realmente, seu encorajamento teórico remete-nos para uma reconstrução das relações sociais, com vista no entendimento mútuo e no desenvolvimento do pensamento crítico do sujeito.

Mesmo tendo consciência de que Habermas não trata especificamente do contexto educacional escolar e ciente de que o autor não tem a educação brasileira como alvo de seu pensamento, consideramos que essa relação de entendimento com a perspectiva habermasiana, tem mais a ver com nossa necessidade (enquanto sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística); que simplesmente com nossa realidade (espaço geográfico).

Noutras palavras “[...] nada é tão diferente que não possa estar numa relação universal recíproca” (HABERMAS, 1983, p. 82). E por isso, acreditamos que as compreensões de Habermas contribuem relevantemente para alcançar os objetivos desta pesquisa.

Por fim, desenvolvemos neste capítulo, um contributo metodológico de enfrentamento da realidade, se utilizando da relação intersubjetiva e da ação comunicativa de Habermas, estruturada e associada às narrativas de vida e em sintonia com a ideia do saber biográfico como contributo dentro da sala de aula. Isso pode denotar um processo de desvelamento e entendimento da realidade imposta; assim como, de percepção e reconhecimento do outro.

De fato, trabalhar fielmente o pensamento de Habermas nos remete a uma árdua tarefa de entendimento do autor, devido a sua ampla bibliografia e seu denso conhecimento e experiência. Por outro lado, ele se mostra um teórico muito “enciclopédico”, e por isso, insistimos em discutir nosso texto em educação a partir do próprio Jürgen Habermas, desenvolvendo, é claro, uma ponte com seus importantíssimos comentadores que trilham o caminho da educação.

Por fim, argumentamos que neste texto não tratamos da filosofia no seu contexto político, mas, sobretudo, acerca dos relevantes pensamentos já mencionados, como pressupostos possíveis na reconstrução da perspectiva educacional escolar de nosso país.

2. RECORTE INTRODUTÓRIO SOBRE A GÊNESE DO PENSAMENTO HABERMASIANO

Jürgen Habermas busca desenvolver, desde 1988, contribuições argumentativas que se esforçam no caminho de frear qualquer possibilidade de retorno ao pensamento metafísico, neste aspecto, pensamos também a urgente superação do conceito metafísico de filosofia e da ideia de um sujeito transcendental. Assim, seguindo este âmbito de compreensão, se fez necessário, romper de forma direta com todo tipo de racionalidade pautada nas tradições metafísicas de conhecimento.

De certo modo, com o distanciamento de Habermas da perspectiva do pensamento metafísico, ele buscará por outro lado, caminhar no horizonte do esclarecimento e do entendimento segundo um viés linguístico. Quer dizer, o pensamento habermasiano seguirá um caminho presumido na comunicação racional e na subjetividade, necessários para o percurso da modernidade e do processo de formação do sujeito social com o outro e com o mundo. Isto produzirá um embasamento de seus estudos em um ponto de vista dialógico-argumentativo e intersubjetivo.

De fato, Habermas obteve referenciais teóricos relevantes para a fundamentação de seu pensamento. Embora não se pode deixar de fazer menção aos grandes pensadores que impulsionaram Habermas na contra mão do pensamento metafísico.

Por esse ângulo, em acordo com Coutinho (2002, p. 53), os filósofos de Frankfurt e a primeira geração da Teoria Crítica, composta por, Walter Benjamin (1892 – 1940), Max Horkheimer (1895 – 1973), Herbert Marcuse (1898 – 1979), Erich Fromm (1900 – 1980), e Theodor W. Adorno (1903 – 1969), entre outros, foram pensadores de inspirações marxistas e, sem dúvidas, importantíssimos no aprofundamento teórico da racionalidade habermasiana.

De outro modo, “tentaram superar as análises marxistas e introduziram vários elementos colhidos de outras teorias [...] assumindo, deste modo, algumas posições que são já distantes do marxismo, constituindo até uma nova versão dele” (COUTINHO, 2002, p. 53). Nota-se, portanto, que as percepções desses pensadores

e, por conseguinte, do próprio Habermas, circundam na necessária dicotomia entre as teorias críticas, sociais e tradicionais. De outra forma, é perceptível a necessidade de superar algumas das tradicionais teorias marxistas³.

Sob outra perspectiva, é importante situar historicamente o trabalho dos frankfurtianos em desenvolver ligações conceituais, tendo como base teórica alguns dos pensadores mais influentes para época e para os contextos vivenciados, como: Immanuel Kant (1724 - 1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831), e alguns dos pensadores modernos, por exemplo, Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939), entre outros.

Habermas e a Escola de Frankfurt tinham como principal característica, o seu pensamento crítico, a superação da racionalidade instrumental e das suas vertentes tecnicistas e monológicas. Noutras palavras, opor-se a razão instrumental é problematizar a pré-compreensão ontológica do mundo e, principalmente, superar os enfoques da racionalidade dos procedimentos, fundamentada nos modelos cartesianos.

Por isso, pensamos que os laços que envolvem o pensamento habermasiano com a teoria crítica e a escola de Frankfurt serão entendidos em uma superfície segundo a reconstrução da racionalidade crítica e a nova perspectiva intersubjetiva, ou seja, a partir de pretensões de validade criticáveis em um mundo estruturado linguisticamente – veremos mais adiante.

Não obstante, é importante perceber, para entendimento dos escritos posteriores, que de algum modo esses pensadores influenciaram e foram decisivos para que Habermas e outros buscassem seguir na via do conhecimento pós-metafísico, na problematização frente à transcendentalização do sujeito, na ruptura com o cientificismo do conhecimento e na superação do positivismo paradigmático.

Assim, seguindo esse aspecto, Habermas (1990) buscará desenvolver um pensamento pós-metafísico, pautado na esteira da crítica às falsas representações, na crítica às racionalidades metódicas das ciências experimentais e na crítica às perspectivas transcendentais dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, seguindo na concepção da teoria crítica e nos conceitos desenvolvidos na Escola de Frankfurt, para Jürgen Habermas, é necessário

³ Vide no livro “Pensamento Pós-Metafísico” (HABERMAS, 1990, p. 11-17).

levantar-se frente aos mecanismos de dominação, submissão e coerção do sujeito e do mundo sob os paradigmas tracejados na subjetividade cognitivista e na transcendentalização do sujeito.

No que concerne a esse breve panorama, Coutinho (2002) resume o importante contexto no qual a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica procuraram embasar o pensamento de Habermas:

Os temas que, de um modo geral, mais interessam aos pensadores da teoria crítica são temas da Ilustração, tais como a razão, a justiça e a igualdade, e foram tirados não só do marxismo, mas também da filosofia kantiana, da filosofia hegeliana e da teoria da cultura de Freud. [...] Também eles alimentavam a esperança de que, a par do desenvolvimento científico e técnico, haveria de acontecer o desenvolvimento moral, um desenvolvimento puramente racional, no qual se entrelaçavam os fenômenos da industrialização e da secularização. Esta esperança, baseada unicamente na razão humana, não ficaria subjulgada à esfera religiosa, à ordem metafísica ou a quaisquer outros valores. [...] a Escola de Frankfurt dedicou-se, principalmente, a construir e a fundamentar um discurso “crítico” em torno da sociedade industrial, questionando o valor da tecnologia na sua relação com o progresso, o valor da “razão instrumental”, que parecia apenas como meio para alcançar determinados interesses particulares, o papel da técnica ao serviço de grupos sociais dominantes e a opção das sociedades em se regerem pelo parâmetro da eficácia e de situarem o valor dos meios e das técnicas acima dos princípios básicos da democracia e da igualdade (p. 54-55).

Habermas busca desenvolver seu pensamento nessas bases conceituais, assumindo novas perspectivas e reconstruindo outras. Salutar é perceber que a razão delineada no pensamento metafísico, enfatiza, além de um processo reducionista da razão, um contexto de abstração, idealismo, individualismo e fundamentalismo do conhecimento, do outro e do mundo, que deve ser superado. Frente a esta perspectiva, Habermas e a Escola de Frankfurt têm como percepção fundamental, o sentido de desacordo e contestação.

Portanto, é relevante enfatizar que, para seguir adiante com o recorte introdutório acerca do pensamento de Jürgen Habermas e de sua crítica ao pensamento metafísico, nada mais importante do que explanar brevemente acerca de alguns sinais epistemológicos para essa relevante superação desse conhecimento.

2.1 Jürgen Habermas e a breve crítica ao pensamento metafísico

Tal qual o recorte cronológico realizado por Dalbosco (2007) acerca do pensamento metafísico desde seu início e fundamentação histórica, é importante destacar que esse entendimento “tem sua origem na filosofia grega e se estende mais ou menos até Hegel (1831), que talvez tenha sido o último grande pensador metafísico” (DALBOSCO, 2007, p. 34-35). Noutras palavras, esse saber corresponde a uma linhagem histórica que começa desde os pré-socráticos, passando por Parmênides de Eléia (530 – 460 a.C) até a modernidade, com o filósofo Georg W. F. Hegel (1770 – 1831), fundamentado ainda, por várias outras vertentes filosóficas e por uma ampla gama de pensadores, sobre o qual não iremos nos aprofundar neste texto.

Desta forma, queremos pensar naquilo que Habermas permeará: Os saberes acerca do pensamento metafísico (e suas problematizações acerca das experiências sensíveis transcendentais); o conhecimento pós-metafísico (e a superação da metafísica, considerando um conceito racional de linguagem, de entendimento recíproco e de sociedade); o conhecimento moderno (com o período influenciado pelo Iluminismo e regado em uma concepção racionalista) e seus principais pensadores. Na convicção de Habermas (1990, p. 16): “Esses motivos do pensamento pós-metafísico, da guinada linguística, do modo de situar a razão e da superação do logocentrismo constituem, por trás de todos os limites de escolas, os impulsos mais importantes do filosofar no século XX”.

Assim, para o autor alemão é importante perceber que a razão comunicativa pode/deve buscar interpretar, fundamentar e compreender os possíveis problemas da realidade no qual estamos inseridos seja eles empíricos ou teóricos ou morais, de maneira consensual e linguisticamente fundamentada.

Por outro lado, Habermas (1990) esclarece a importância da história da filosofia e de seus pensadores metafísicos no desenvolvimento do mundo, porém, será com base na razão que o mundo buscará se estruturar frente a uma problemática originada da metafísica, ou melhor:

A filosofia continuará fiel às origens metafísicas enquanto puder pressupor que a razão cognoscente se reencontra no mundo estruturado racionalmente ou enquanto ela mesma empresta à natureza ou à história uma estrutura racional, seja ao modo de uma fundamentação transcendental, seja pelo caminho de uma penetração dialética do mundo. Uma totalidade racional em si mesma, seja do mundo, seja da subjetividade formadora do mundo, garante respectivamente aos seus membros e aos momentos particulares a participação na razão. A racionalidade é pensada como sendo material, como racionalidade que organiza os conteúdos do mundo, podendo ser lida a partir deles. A razão é razão do todo e de suas partes. (HABERMAS, 1990, p. 44)

Assim, mesmo diante do contexto metafísico existente no conhecimento filosófico moderno, seria desafiador – conceitualmente e epistemologicamente – embasar o que determinou a necessidade de Habermas em superar a concepção de um sujeito metafísico. No entanto, suas problematizações teóricas/pós-metafísicas formulam inúmeras vertentes de pensamentos na qual essa necessária superação fosse possível, ou seja, a “guinada linguística”, a “teoria do agir comunicativo”, a “razão comunicativa” e a “racionalidade linguística”, entre outras.

Em face do conhecimento, podemos perceber também, a eterna discussão que engloba esta cisão entre o pensamento metafísico e o pós-metafísico com seus defensores e críticos.

Acerca disso, resume-se da seguinte forma:

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

A partir desta ótica e dando ênfase ao percurso trilhado pelo contexto da cisão com o pensamento metafísico e de sua superação, Habermas (1990, p. 39-42), deixa em relevo algumas das características metafísicas tratadas por ele como “aspectos das teorias metafísicas”, que destacam esse conhecimento. Dentre eles, o **pensamento da identidade** e a razão de “uma coisa ser sempre idêntica a ela

mesma”, neste aspecto de Parmênides, a “filosofia antiga herda do mito o olhar dirigido ao todo, distingue-se deste, porém, no nível conceitual, onde ela se refere tudo a um único elemento” (1990, p. 39).

Outro aspecto é o da **doutrina das ideias**, Habermas trata o Idealismo como uma fonte abstrata da metafísica, no qual, por exemplo: “A ideia platônica não constitui, no entanto, um conceito puro, nem uma imagem pura, mas aquilo que dá a forma, aquilo que é típico, extraído da pluralidade concreta [...] a ideia do bem, compreende em si todas as outras” (1990, p. 40), isto é, no Idealismo as concepções dão forma às coisas, independentemente, das experiências sensíveis.

Continuando, a compreensão de uma **filosofia da consciência**, tem como característica o pensamento nominalista e o conhecimento empirista, no qual, para Habermas, o sujeito busca atribuir significados as coisas na forma das representações dos objetos – pelo modo fundamentalista –, ou de forma absolutista – pelo viés da “dialética” –, de outro modo, “A autoconsciência, ou é conduzida a uma posição fundamental, como fonte espontânea de realizações transcendentais, ou é elevada à categoria de absoluto, como espírito” (1990. p. 41).

Por fim, **o conceito forte de teoria**, justificado como uma característica de preceitos contemplativos, salvífico e restrito a alguns, na realidade trata-se de “[...] um acesso privilegiado à verdade, ao passo que o caminho do conhecimento teórico continua inacessível à maioria. A teoria exige o abandono do enfoque natural mundano e promete o contato com o extraordinário” (HABERMAS, 1990, p. 42), contudo, no contexto da modernidade estes aspectos religiosos perdem forças, privilégios e seu caráter elitista. Este recorte é visto por Habermas, como um “círculo do pensamento da identidade” que busca destacar a fundamentação e análise das premissas e dos resultados a partir de si mesmo.

Com efeito, é certo que seguindo esse contexto exposto por Habermas, com início na Grécia antiga, até a modernidade em Hegel, podemos inferir que a metafísica tentou ‘responder’ aos enfoques mais importantes de cada tempo e de cada contexto social, assim como, o ‘questionamento sobre a realidade’; a ‘problematização acerca da origem do mundo’; a ‘necessidade de um entendimento sobre a natureza’ e as inevitáveis ‘explicações quanto ao funcionamento do universo’, quer dizer, questionamentos inerentes às necessidades de cada povo,

que se deram sob uma ótica abstrata, dogmática e, portanto, metafísica. Acerca disto, Kant (1994, p. 40) caracteriza o pensamento metafísico no qual “o seu proceder metódico é, de início, dogmático, isto é, aborda confiadamente a realização de tão magna empresa, sem previamente examinar a sua capacidade ou incapacidade”.

Por outro lado, alguns dos pilares que se destacam no pensamento habermasiano, frente à superação do conhecimento e do sujeito metafísico, seriam em torno da racionalidade comunicativa com base no entendimento mútuo, em que “os sujeitos capazes de fala e de ação [...] entendem-se mutuamente sobre algo no mundo” (HABERMAS, 1990, p. 52).

Do mesmo modo, outra guinada importante da contribuição habermasiana para afastamento do pensamento metafísico se deu mediante a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, e neste contexto “ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, [...] oferecendo ainda a possibilidade de poder-mos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade” (HABERMAS, 1990, p. 53).

Por fim, a superação da relação sujeito-objeto no qual “os atos do sujeito vivenciador, agente e sentenciador somente podem referir-se a objetos [...] este esboço de um objeto representado não faz jus à estrutura proposicional dos estados de coisas pensados e enunciados” (HABERMAS, 1990, p. 54), neste aspecto, seguindo o pensamento do autor, o sujeito não pode estar determinado, sentenciado e capturado nem pode ser reduzido ou objetificado, pois ele está em pleno desenvolvimento e em constante evolução, portanto, essa perspectiva, em Habermas, deve se desenrolar na concepção sujeito-sujeito e não sujeito-objeto.

Com isso, diante desta nova perspectiva pós-metafísica, Habermas nos impulsiona na apreciação da modernidade e da subjetividade, pois seguindo o horizonte de seu entendimento acerca dos sujeitos metafísicos, é necessário superar a concepção de um sujeito abstrato, representado e objetificado. Esse novo cenário é entendido pelo teórico como processo de “destrancendentalização do sujeito”, ou melhor, o sujeito é transferido “[...] do reino dos seres inteligíveis para o mundo da vida articulado linguisticamente dos sujeitos socializados. Com a mudança de

paradigma se altera completamente a direção de olhar da análise” (HABERMAS, 2012c, p. 52).

Ora, torna bastante compreensivo o pensamento de Habermas no confronto da racionalidade positivista frente o processo de individuação do sujeito abstrato. Diante desta perspectiva, enseja-se uma vigente ótica acerca de um pensamento pautado no conhecimento pós-metafísico e sob um paradigma linguístico, em vista de um horizonte regulador do projeto da modernidade.

Conforme demonstrado e de acordo com o pensamento de Habermas (1990), constituir um afastamento do pensamento metafísico é avançar na direção do entendimento linguístico e subjetivo do outro e do mundo, pois, de maneira comum, tomado por este âmbito de compreensão, percebemos que a metafísica não é mais suficiente para a obtenção de um entendimento totalitário acerca do mundo e da atualidade heterogênea e em constante mutação na qual estamos situados.

Acerca disto, percebemos que no aspecto habermasiano (1990) se faz necessário desenvolver uma ação presumida na racionalidade comunicativa, como um entendimento linguístico que pode ser capaz de comparar problematizações e dificuldades de um contexto social, tanto acerca de suas vertentes egocentristas e seus estigmas positivistas, tanto diante de suas causas. Neste aspecto, a racionalidade comunicativa pode ter como característica um novo cenário social com vista no entendimento mútuo e na relação constituída intersubjetivamente.

Diante deste panorama é importante destacar que Habermas (2000) tem como um dos principais objetivos, se entregar ao desenvolvimento do projeto da modernidade, em outras palavras, ele busca criticar o discurso da possibilidade de uma “pós-modernidade”⁴, pois, segundo o autor, ainda vislumbramos a “modernidade inacabada”.

Noutras palavras, o projeto da modernidade inacabada está ligado ao sentido moderno de humanismo e de autonomia subjetiva, isto é: “[...] que encontrou há

⁴Pós-modernidade: “a ideia da pós-modernidade apresenta-se sob uma forma política totalmente distinta, isto é, sob a forma *anarquista*. Reclamam igualmente o fim do esclarecimento, ultrapassam o horizonte da tradição da razão, da qual a modernidade europeia entendeu outrora fazer parte, e fincam o pé na pós-história. Mas, diferente da neoconservadora, a despedida anarquista dirige-se a modernidade *como um todo*. Ao submergir esse continente de conceitos fundamentais, que sustentam o racionalismo ocidental de Max Weber, a razão revela sua verdadeira face - é desmascarada como subjetividade subjugadora e, ao mesmo tempo, subjugada, como vontade de dominação instrumental” (HABERMAS, 2000, p. 7).

muito sua expressão nas ideias da vida auto-consciente, da auto-realização autêntica e da autonomia [...] podendo ser prosseguido ou abandonado por falta de coragem” (HABERMAS, 1990, p. 182).

Neste ponto, podemos perceber que Habermas (1990) propõe uma compreensão acerca da iminente ruptura com as tradições metafísicas, ou melhor, ruptura a partir do “pensamento pós-metafísico”; como impulso importante do século XX no projeto da modernidade.

De fato, é imprescindível notar a amplitude epistemológica do pensamento de Habermas, um pensamento transdisciplinar, que vai dos autores da linguística – John Searle (1932) e John Langshaw Austin (1911-1960) – perpassando o pensamento hermenêutico nos diálogos com Hans-Georg Gadamer (1900-2002) e culminando com o pensamento da pragmática nas suas relações com Noam Chomsky (1928).

Esses aspectos da leitura habermasiana denotam que suas longas e instigantes pesquisas vêm se propagando ao longo de sua vida acadêmica e, desta forma, é impossível tratar com justiça e fidelidade acerca de seu pensamento no interior desta nossa pesquisa, portanto, claro, buscaremos tratar de alguns pontos que foram importantes para o seu pensamento pós-metafísico e para uma nova ótica acerca dos sujeitos e da filosofia, assim como veremos no tópico a seguir.

2.2 Jürgen Habermas e a breve crítica a uma filosofia cientificista e o seu papel hoje

De acordo com Habermas, consistir a filosofia em fundamentos científicos é fragmentar o conhecimento filosófico, neste aspecto, é perceptível que determinadas filosofias, segundo as ciências metafísicas, se comportem “[...] como suprema instância jurídica não somente em face das ciências, mas perante a cultura em seu todo” (HABERMAS, 2013, p. 19).

Nesse cenário, constituir uma compreensão de filosofia com papel de “juíza da razão” é arrogar de uma compreensão que faz jus a sua posição como interprete e mediadora do mundo. Para Habermas (2010, p. 144): “A crença cientificista numa ciência que um dia não apenas completará a autocompreensão pessoal, mas

também a substituirá por uma autodescrição objetivante não é uma ciência, mas uma filosofia ruim”.

Nesse sentido, precisamos recontextualizar e reconfigurar o conhecimento filosófico no âmbito metafísico, pois, a filosofia não pode instiga-se a querer responder todas as questões. Agindo assim, se descaracteriza ao querer conceituar e entender todas as coisas. Em harmonia com o pensamento habermasiano, Siebeneichler (2003, p. 52) confirma que: “Não é mais a filosofia que dita a verdade. O único critério de verdade passa a ser o da plausibilidade e da coerência possível entre os diferentes fragmentos teóricos”.

De fato, a filosofia teve e tem um papel importante de esclarecimento no contexto racional do desenvolvimento da humanidade, por esse ângulo, com a necessidade de uma concepção moderna de pensamento, se torna complexo aceitar que a filosofia ultrapassasse sua compreensão crítica e desveladora.

Na percepção habermasiana de Muhl (2003, p. 315-316):

Sua função, em síntese, é contribuir com o esclarecimento da noção de racionalidade, devendo seu objeto predileto ser a razão [...] Cabe à filosofia desenvolver a crítica a esse processo de dominação da racionalidade instrumental e procurar restaurar a unidade da razão; sua tarefa é restaurar uma concepção mínima de racionalidade que permita assegurar as condições de possibilidade do entendimento.

Neste horizonte de compreensão, é de fundamental importância perceber que trilhar o caminho do pensamento ancorado em uma concepção metafísica, é negar a própria essência filosófica do desvelamento racional das coisas, na qual engloba a problematização do cotidiano moderno e das questões inerentes ao mundo da vida, quer dizer, é negar seu papel de “intérprete” crítica de nossa realidade.

Noutras palavras:

A posição da filosofia em relação à ciência poderia ter sido explicitamente clarificada sobre esse fundamento. A filosofia é conservada na ciência como crítica. A teoria da sociedade que levanta a pretensão de uma autorreflexão da história da espécie não pode simplesmente negar a filosofia. A herança da filosofia se transfere antes para a atitude de crítica da ideologia, a qual determina o próprio método da análise científica. Mas fora da crítica não resta à filosofia nenhum direito (HABERMAS, 2014a, p. 114).

Com efeito, em comunhão com a perspectiva de Habermas (1990, p. 27), a filosofia poderia hoje exercer uma postura diferente quanto aos critérios de verdade, adotando “pretensões de validade” para o autoentendimento e tradução crítica dos processos de investigação.

Para Lima (2003) a filosofia deve recusar entrar em um processo de autoidealização oriunda dos conceitos modernos de conhecimento. É necessário também evitar a ideologia do progresso, ou seja, é preciso superar a pretensão de realizações utópicas, iluministas e metafísicas:

A razão humana e sua capacidade de produzir explicações sobre o mundo e sobre o próprio sujeito se converte em fundamento de todos os sonhos e utopias geradas pela sociedade moderna [...] A perspectiva de uma vida boa e plena ainda na existência terrena, produto da ideia de progresso produzida pela evolução da razão e da ciência, é portadora de uma carga que transforma os ideais iluministas em novo mito [...] A racionalidade moderna organizou os seus pressupostos assentada na metafísica da subjetividade e na racionalidade instrumental (p. 87).

Por outro viés, é relevante que a filosofia se despoje da ideia julgadora frente a outras ciências e da pretensa necessidade da explicação de tudo. Ou melhor, Habermas (1990) deixa evidente a necessidade de uma filosofia mediadora, comunicativa, de relações recíprocas com outras ciências, sem privilégios ou hierarquias.

Conforme o autor é óbvio que a filosofia no papel de uma guardiã do conhecimento “traz cada vez mais aborrecimento e que, certamente, nenhum privilégio mais confere” (HABERMAS, 2013, p. 34).

De fato:

Quando a filosofia se presume capaz de um conhecimento antes do conhecimento, ela abre entre si e as ciências um domínio próprio, do qual se vale para passar a exercer funções de dominação. Ao pretender aclarar de uma vez por todas os fundamentos da ciência e de uma vez por todas definir os limites do experienciável, a filosofia indica às ciências o seu lugar. Ora, parece que esse papel de indicador de lugar excedeu as suas forças (HABERMAS, 2013, p. 18).

Essa fundamentação do conhecimento situava a filosofia em uma função pautada nas experiências dedutivas dos conceitos, nas regras cognitivas do saber e nos enunciados das ações de forma abstrata, apriorística e anterior a qualquer experiência.

Por outro lado, o critério de interpretação mediadora entre os saberes, converge à filosofia para uma proposta orientadora, esclarecedora e crítica das investigações acerca do conhecimento, neste caso:

Sobra para a filosofia uma promoção iluminadora dos processos de auto-entendimento de um mundo da vida referido à totalidade, o qual precisa ser preservado da alienação resultante das intervenções objetivadoras, moralizantes e estetizantes das culturas de especialistas (HABERMAS, 1990, p. 27).

Neste aspecto, uma filosofia na qual busca desvelar e interpretar, precisa trilhar para além de um caminho fundamentado apenas na metafísica, ou seja, é, por um lado, distanciar-se de uma condição de racionalidade hierárquica do conhecimento e imperialista do saber, que não foi escolhida por ela, e, em contra partida, é uma aproximação do conceito de uma filosofia condicionada à função de “intérprete” da realidade e, por isto, “não pode reclamar para si, perante a ciência, a moral e a arte, um acesso privilegiado a instituições essenciais, porque ela dispõe apenas de um saber falível” (HABERMAS, 1990, p. 27).

Portanto, em acordo com esse entendimento:

A filosofia move-se no círculo do mundo da vida, numa relação com a totalidade do horizonte fugidio do saber cotidiano [...] a filosofia se adéqua a uma função aquém do sistema das ciências – ao papel de um intérprete, que faz a mediação entre as culturas especializadas da ciência, da técnica, do direito e da moral, de um lado, e a comunicativa cotidiana, de outro [...] (HABERMAS, 1990, 48).

Diante desse delineamento, vale ressaltar que romper com uma visão de filosofia composta por traços puros da metafísica é romper com convicções abstratas de sujeito e com as experiências pautadas no solipsismo.

Para Habermas (2013) é necessário que busquemos a superação de uma filosofia e de um agir alicerçado nas representações, pois, é indispensável perceber que um conhecimento pautado apenas na metafísica, não pode mais dar conta de compreender a nova e atual realidade moderna, a qual engloba sujeitos dotados de particularidades, em constante mutação e com outras formas de se obter conhecimento além da ciência. Por sua vez, Muhl (2003, p. 314) afirma que “O papel da filosofia vincula-se à tarefa de reconstruir o saber de fundo do mundo da vida que se encontra ligado às intuições gramaticais dos indivíduos em interação comunicativa”.

No entanto:

Uma filosofia que não se esvai na auto-reflexão das ciências, que liberta seu olhar da fixação no sistema das ciências, que reverte esta perspectiva, detendo-se nas veredas do mundo da vida, é uma filosofia que se liberta do logocentrismo. Ela descobre uma razão já operante na própria prática comunicativa cotidiana. 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 formuladas e nos quais elas pretendem valer. No espectro de validez da prática cotidiana de entendimento aparece uma racionalidade comunicativa que se abre num leque de dimensões. Esta oferece, ao mesmo tempo, uma medida para as comunicações sistematicamente deformadas e para desfigurações das formas de vida, caracterizadas pela exploração seletiva de um potencial de razão tornado acessível com a passagem para a modernidade (HABERMAS, 1990, p. 60).

Diante dessa perspectiva, é preciso dissolver com a filosofia da ‘abstração’ e com a sistematização das relações, na qual buscam conceber o sujeito e sua relação com o outro na ideia de sujeito x objeto, na forma coisificada, coagida e mecanizada das relações. Deve-se salientar que essa relação caracteriza a manipulação e o sentido das relações. Para Menezes (2014, p. 69): “[...] garantir o reconhecimento do outro como algo precípuo a toda reflexão democrática é perceber que existe um valor universal na expressão subjetiva de uma preferência particular”.

Por conseguinte, é necessário refletir e problematizar acerca do conhecimento solipsista, que consiste nas relações entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. Para Habermas (2000, p. 28): “Trata-se da estrutura da auto-

relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo ‘especulativo’”.

O outro não pode ser objetificado ou especulado na sua totalidade. A compreensão totalizadora do mundo e conseqüentemente do outro designa uma audácia que é traduzida na pretensão de antepor um ponto final nas coisas. Não pode existir uma compreensão descentralizada onde há um mundo pré-estabelecido ou um sujeito pré-determinado.

Esta reconstrução paradigmática na qual Habermas faz parte, nos remete para a necessidade de que a filosofia liberte-se desse caráter messiânico e logocentrista, nesse sentido, é preciso estabelecê-la em um âmbito da racionalidade cotidiana, no vasto contexto do mundo da vida, baseada em determinadas formas de moral, de ética e de justiça. São características essenciais na qual denotam um processo de entendimento recíproco, alinhado a um contexto de relações mútuas e respeitadas entre sujeitos capazes de uma razão descentrada.

Portanto, superar uma filosofia com status solucionista e autorreferente é trilhar um conhecimento filosófico afastado da ótica pura da metafísica, ou melhor, segundo o autor é importante sobrelevar o conceito de uma filosofia cientificista, no qual “‘Cientificismo’ se refere aqui à fé da ciência em si mesma [...]” (HABERMAS, 2014a, p. 29).

De fato, é necessário evitar a instrumentalização cientificista da razão e, conseqüentemente do conhecimento filosófico, pois, isto impulsiona a operacionalização e o desgaste do conhecimento, das relações subjetivas com o outro, com as coisas e com o mundo. Noutras palavras “A redução da razão a um mero instrumento gera uma degradação da razão. Esse despojamento [...] leva a razão subjetiva a perder a capacidade de afirmar novos conteúdos, e assim perder sua própria subjetividade” (PRESTES, 2007, p. 95).

Habermas (2013), em oposição, apresenta uma filosofia composta por um agir desvelador e de caráter reconstrutivo do processo de reflexão e esclarecimento do sujeito com base no entendimento do seu mundo da vida estruturado linguisticamente.

Neste âmbito de pensamento Muhl (2003, p. 269) afirma que:

Compete-lhe o papel de buscar restabelecer a unidade da razão na diversidade de suas manifestações, não negando a multiplicidade das suas expressões, nem aceitando a visão reducionista a que o relativismo, o positivismo e o neopragmatismo querem submetê-la. Em outros termos, seu atributo é esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar humanos, explicitando o telos emancipatório que se mantém presente em todo que fazer dos indivíduos.

Nesse sentido, é importante compreender com vista nessa reflexão, que a filosofia pode ser um contributo necessário no processo da racionalidade comunicativa, tanto para uma contínua crítica da realidade, como também, buscar, a partir do agir comunicativo, um discurso em prol de uma coletividade sem preceitos, sem discriminações ou ideologias dogmáticas.

Por outro lado, torna-se difícil fazer ciência sem pensar no sujeito linguístico e nas suas experiências no âmbito do mundo da vida. Assim, é necessário evitar um conhecimento pautado na ocultação das experiências, tornando-os sujeitos sem memórias e sem história.

2.3 Jürgen Habermas e a concepção de um sujeito pós-metafísico

Do ponto de vista do entendimento habermasiano (1990), um novo entendimento pode acontecer a partir da racionalidade comunicativa que busca superar as relações cientificistas. Para o filósofo, pensar o sujeito pós-metafísico é vislumbrar perspectivas que apresentam concepções importantes para um entendimento mútuo e, portanto, intersubjetivo.

No dizer Lima (2003, p. 99): “A teoria habermasiana nos oferece um referencial de análise destranscendentalizado, construído fora dos limites da metafísica da subjetividade e da filosofia da consciência e recolocado para o campo intersubjetivo”. Para isso, é necessário desenvolver um cenário que vá além de um entendimento autorreferente, tecnicista e, puramente, positivista. Nesse caso, Habermas (1990, p. 32) teme “que a vida consciente do sujeito, em dupla posição, já se assemelhe demais à auto-afirmação do sistema – auto-afirmação que mantém os limites – em sua dupla relação: consigo mesmo e com o mundo ambiente”.

Em acordo com a leitura habermasiana, o sujeito pós-metafísico precisa harmonizar em sua subjetividade, racionalidades linguísticas, processos de entendimento e critérios de validade sobre o mundo. De outra maneira, esse sujeito precisa alinhar-se com aquele que busca ler e interpretar o mundo, sem a pretensão de ordenamento ou pré-conceituação.

Nota-se que diante dessa interpretação pós-metafísica, o sujeito não busca dirigir a si mesmo ou influenciar-se, mas fundamentar uma participação de entendimento com o outro e com o mundo. Esse modo de compreensão linguística concerne em uma ação transformadora e reconstrutiva, sobretudo, ao processo audacioso das concepções objetivista e das utopias iluministas.

Ora:

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

Nesse contexto, é preciso resistir contra o “naturalismo operante” uma percepção moderna que impulsiona o sujeito a ordenar e instrumentalizar os atos racionais, o cotidiano do mundo da vida (sua colonização) e a representação dos objetos. Por outro lado, é necessário desenvolver um entendimento gramatical que procure superar as características metafísicas que buscam anunciar a lógica dos fatos, as explicações premeditadas e as análises superficiais dos sujeitos.

No dizer de Habermas (1990, p. 32) para compreender o sujeito pós-metafísico é preciso superar:

- a passagem da clássica lógica do raciocínio para a lógica dos enunciados;

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

Diante dessa perspectiva, é preciso ir além de uma racionalidade mecanicista, objetificada e autorreferente em si mesmo, no qual o sujeito busca representar e manipular sobre as coisas e sobre os sujeitos como objetos. Por outro lado, é necessário um sujeito inserido em um pensamento linguístico na qual “toma como ponto de partida as condições de compreensão de expressões gramaticais” (HABERMAS, 1990, p. 32).

Neste contexto, servindo-se de Dalbosco (2007), podemos interpretar que essas influências determinaram as grandes vertentes do pensamento de Jürgen Habermas no horizonte que envolve a concepção de um sujeito e de uma filosofia não mais autorreferente e logocêntrica:

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

Desse ponto de vista, em uma relação do conhecimento pós-metafísico, é essencial que o sujeito busque se relacionar com as coisas, com as pessoas, com a natureza e com o mundo desde uma perspectiva interpretativa, reflexiva e solidária. Ora, é importante superar a concepção pré-fundamentada e pré-conceituada das coisas.

Para Boufleuer (2001) tanto o conhecimento quanto as relações entre os sujeitos devem pautar-se em um processo reconstrutivo, aberto a ressignificações e descentramentos, pois:

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

Assim, alicerçado neste horizonte de compreensão, o sujeito pós-metafísico nos remete ao sujeito que busca o entendimento das coisas e do outro “EU” não idêntico, com base na liberdade e na autonomia de seus atos. Por outro lado, o sujeito metafísico envolvido no pensamento pré-modelado e pré-concebido, desencadeia um paradigma de sujeito, de educação, de conhecimento e de ciência. Neste sentido, ao contrário dessa realidade, Habermas propõe a possibilidade de um novo horizonte de conhecimento, esta, concebida “[...] quando há a passagem para um novo paradigma, o do entendimento” (HABERMAS, 1990, p. 52). Esta ótica que configura o pensamento pós-metafísico engloba a participação de sujeitos capazes de fala e ação, que através de interações e posições autônomas segundo o entendimento, buscam um consenso com outros.

O mundo da vida é indispensável para o triunfo do processo que envolve o agir comunicativo e as pretensões de validade, pois se de um lado “os sujeitos, encontram-se sempre num mundo aberto e estruturado linguisticamente e se nutrem de contextos de sentido gramaticalmente pré-moldados” (HABERMAS, 1990, p. 52); de outro modo “o mundo da vida, aberto e estruturado linguisticamente, encontra o seu ponto de apoio somente na prática do entendimento de uma comunidade de linguagem” (HABERMAS, 1990, p. 52).

Assim, tanto os processos educativos, quanto as relações que envolvem as comunidades linguísticas podem/devem guiar-se pelo véis da ação dialógica, pois de certa forma, estamos inseridos em um contexto de mundo que se faz necessário à busca da ação comunicativamente.

Para Habermas (1993, p. 105):

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem

cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.

A percepção do sujeito pós-metafísico é a compreensão daquele que age dentro de uma ação consensual e recíproca. Esse sujeito é assimilado pela ação produzida socialmente. Nesse sentido, não há educação no contexto do autoritarismo, do constrangimento, da imposição ou da manipulação. É preciso estabelecer uma relação social, baseado no entendimento comunicativo e nos quais ouvintes e falantes refletem e reconstróem mutuamente acerca de algo no mundo.

Noutras palavras, as condições de validade de um proferimento não podem definir-se exclusivamente na perspectiva do falante. Depende de um reconhecimento intersubjetivo entre o falante e o ouvinte.

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

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

A partir desse contexto, podemos perceber que a linguagem pode ser o processo formativo que estabelece e constrói as ações do homem com o outro e com o mundo. Enquanto sujeitos capazes de fala e ação, ele necessita conviver com outros, isso é constituído pela práxis exposta por sua racionalidade e historicidade.

É relevante constatar que alguém que age em uma condição pós-metafísica, busca se relacionar com o outro postulando a construção de um mundo, impulsionado pelas pretensões de validade da fala e da ação que assume e, a partir

disso, desenvolve relações de entendimento, de racionalidade e historicidade necessárias para sua formação e constituição como sujeito humano.

Conforme Habermas (2012b, p. 252):

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

Quer dizer, é preciso que o sujeito linguístico – em contato com o mundo gramaticalmente estruturado e pré-interpretado – realize uma ação proporcionadora de entendimento consensual e com intuito de exprimir de forma objetiva e explícita sua intenção ao ouvinte, uma vez que, “Expressões linguísticas identificam-se a si mesmas, porque estão estruturadas de modo auto-referencial e comentam o sentido de aplicação do conteúdo nelas expresso” (HABERMAS 1990, p. 56).

2.4 Jürgen Habermas e o sujeito destrancendentalizado

Para Habermas “O sujeito final deve encontrar-se no ‘mundo’, sem perder absolutamente sua espontaneidade ‘testemunhadora do mundo’” (2012c, p. 31). Neste sentido, tendo em vista os aspectos decorridos no capítulo em questão acerca da necessária superação de um sujeito e de um conhecimento transcendental e, portanto, pautado em uma metafísica, Habermas (2012c) nos impulsiona na contramão desta vertente, ou seja, deve-se compreender um sujeito e um conhecimento orientado pela destrancendentalização e pelo pensamento pós-metafísico, isto é, um sujeito e um conhecimento linguístico, pautados nos contextos partilhados do mundo da vida, inseridos nos processos de entendimento mútuo e regulado pelas pretensões de validade do dia-a-dia.

Para Habermas (1990):

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

Portanto, perceber um sujeito pós-metafísico é pensar em um sujeito que se encontra no mundo e o testemunha. Noutras palavras “a destranscendentalização conduz, por um lado, à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; por outro lado, à convergência da cognição com o falar e o agir” (HABERMAS, 2012c, p. 38).

Nesta perspectiva, a destranscendentalização do sujeito como pano de fundo da cultura, da arte e das relações, sinaliza um processo de reconstrução do cotidiano desse sujeito, que não pode mais ser compreendido na sua dimensão transcendental de sujeito pré-configurado e proveniente das ideias puras da metafísica. Para Lima (2003, p. 90): “Não podemos mais considerar o sujeito apenas na sua dimensão cognitiva, assim como não dispomos mais de essências, sejam elas transcendentais ou teológicas, que assegurem o alcance de nossos interesses”.

Presumir uma racionalidade pós-metafísica, posiciona Habermas em uma importante via de reconstrução da identidade subjetiva e do seu agir pautado no entendimento mútuo. Neste caso, Ele não anseia por afirmações verdadeiras, preocupações em obter êxitos, ou mesmo, está preocupado com os possíveis fracassos, mas tem como objetivo desenvolver um horizonte que englobe: a racionalidade, a comunicação e o consenso entre os sujeitos, conseqüentemente a isso, se relacionando “cada um por si, mas em concordância com os outros” (HABERMAS, 2012c, p. 39).

O sujeito destranscendentalizado pensado por Habermas é o sujeito pós-metafísico, que envolvido aos outros sujeitos, se reconhecem a partir de seus contextos de mundo concreto, que envolvem experiências e relações linguísticas, pois, na concepção de Habermas (2012c): “[...] este mundo é ‘dado’ para nós como um mundo ‘idêntico para todos’” (p, 39).

Portanto, este novo cenário destranscendentalizado tem o sujeito compreendido nas relações linguísticas e nos contextos do mundo da vida. Neste sentido, a concepção habermasiana de Prestes (1996, p. 100-101) coloca:

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

Assim, partindo desta ênfase de pensamento, buscaremos enfatizar a seguir, uma ótica na qual poderá ampliar nossa compreensão para a necessidade de uma educação com pressupostos instituídos em uma racionalidade destranscendentalizada, tendo em vista, a educação dos sujeitos, seu contexto social intersubjetivo, o mundo da vida e os outros atores em uma dialética esclarecedora, através dos debates públicos e dos movimentos sociais realizados no interior do Estado Democrático de Direito.

Neste âmbito de pensamento, compreender que a possibilidade de uma relação social construída no sentido democrático e coletivo com o outro e com o mundo, é poder edificar nossa própria ação em uma perspectiva de um agir justo e, portanto, habitualmente partilhado.

Por sua vez, diante da concepção apresentada, percebe-se que os sujeitos que buscam agir a partir de um entendimento consensual, precisam superar a concepção do idealismo positivista e transcendental e, conseqüentemente, desenvolver uma racionalidade composta por pretensões de validade, nas quais são condições aceitáveis de compreensão, e, estritamente interpretadas. Esta superação e nova percepção impulsiona o sujeito a desenvolver uma melhor capacidade crítica acerca da realidade mediante os envolvidos.

Pois:

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

Este agir dialógico e intersubjetivo aponta para um agir social, fixado na racionalidade comunicativa e nas relações de entendimento recíproco. Em acordo

com o pensamento de Habermas, é necessário abandonar uma perspectiva individualista e estratégica.

O fato é que o sujeito não pode reduzir-se a uma racionalidade reificadora que busca objetificar as relações em prol do êxito próprio. Por outro lado, Habermas propõe uma racionalidade estabelecida no entendimento solidário, estruturada na participação dialógica, na argumentação e na reciprocidade a partir do convívio diário.

Este cotidiano do sujeito destranscendentalizado abrange fundamentos necessários para canalizar um entendimento aprofundado no agir comunicativo, quer dizer:

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

O sujeito que age orientado pelo entendimento intersubjetivo deve possuir fundamentos necessários para uma conceituação prudente, esclarecedora e sob um ponto de vista moral. Este agir promove a relação dialética do 'sujeito x sujeito' e não a relação instrumental e metafísica do 'sujeito x objeto'. Esta relação 'sujeito x sujeito' busca superar a concepção do outro como meio e contemplá-lo como fim em si mesmo.

Acerca disso, Habermas (2012c, p. 50) afirma que: “[...] todos os seres racionais sob leis comunitárias, de tal modo que se tratam mutuamente nunca simplesmente como meio, porém como fins em si mesmo”. A partir deste âmbito de entendimento, podemos perceber, portanto, que um pensamento ou ação pautada em uma compreensão metafísica pode atrofiar as relações com os outros e as interpretações da realidade que lhe são impostas.

Neste sentido, seguindo o pensamento de Habermas, é necessário buscar romper com a objetificação transcendental dos sujeitos, das coisas e das relações, e por outro lado, pautá-las a partir das atividades linguísticas e da relação recíproca, pois “eles se encontram no contexto de um mundo da vida que torna possíveis suas

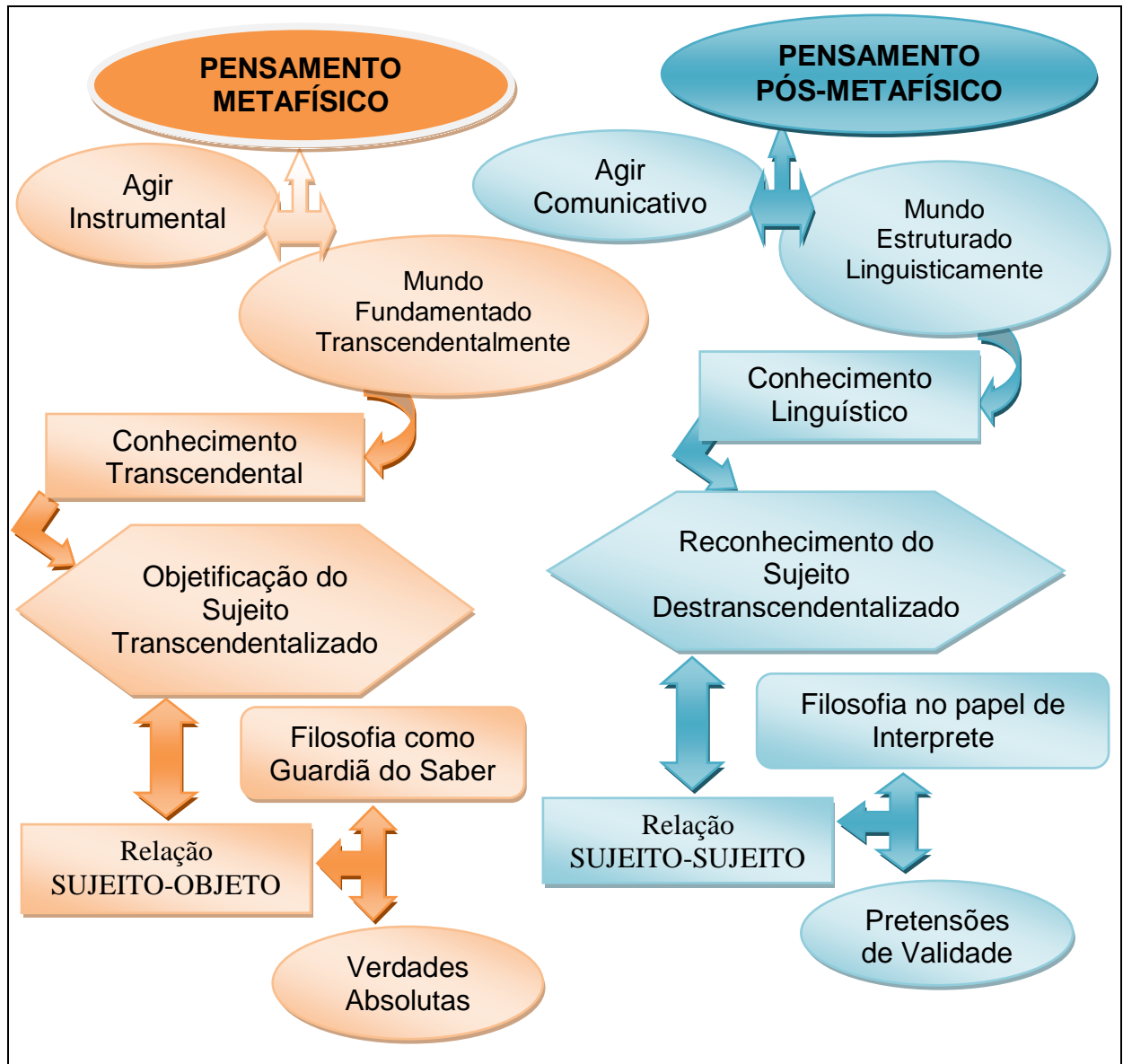
ações comunicativas e que se mantém a si mesmo através do meio desses processos de entendimento” (HABERMAS, 1990, p. 179).

Deveras, o que nos move para uma perspectiva do conhecimento formal de ciência nos faz distanciar da concepção natural de sujeito. É considerável superar a ideia de que: se dá mais valor aos moldes científicos e seus resultados que as experiências dos sujeitos.

Portanto, podemos concluir que é importante se distanciar de uma concepção pautada, estritamente, na metafísica supondo o outro como objeto e como meio. É necessário perceber e se abrir a subjetividade do outro e ao reconhecimento do outro, pois fazendo isso, noto que posso aprender com o outro. Neste sentido “o processo de formação humana não pode ser absolutizado por uma racionalidade que esquece a participação do sujeito como possibilidade de constituição de autonomia na esfera intersubjetiva” (LIMA, 2003, p. 89).

Assim, após transcorrer os recortes históricos e epistemológicos que denotaram o pensamento habermasiano, sua crítica ao conhecimento pautado na metafísica e sua necessária superação, é chegado o momento de considerar um renovado enfoque, ou seja, é necessário criar passagens que possibilitem uma mudança estrutural no âmbito educacional em que estamos inseridos, a partir da ótica do pensamento reconstrutivo de Jürgen Habermas, experimentando o mundo da vida como lugar legítimo para os sujeitos pós-metafísicos e para as pretensões de validade, além de alicerçar a Teoria do Agir Comunicativo e o seu necessário reconhecimento na esfera pública. Assim, como veremos no capítulo a seguir.

**Esquema 1 - Estrutura da conceituação do pensamento de Habermas:
Pensamento Metafísico X Pensamento Pós-Metafísico**



Fonte: Mapa conceitual desenvolvido a partir de estudos do livro de Jürgen Habermas: *Pensamento Pós-Metafísico* (1990).

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

Dando continuidade ao breve recorte histórico que enfatiza o pensamento habermasiano e a sua importância na formação do sujeito pós-metafísico, caminhamos no percurso, mas lembramos que não temos a pretensão de solucionar problemas oriundos do âmbito educacional, na qual podemos estar submersos, porém na esperança de uma possibilidade de emancipação do sujeito na esfera social e educacional.

Para Habermas (1993, p. 99):

A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia [...] Portanto, a expressão “emancipação” tem o seu lugar no âmbito do intercâmbio dos sujeitos consigo mesmos, ou seja, ele se refere a transformações descontínuas na autocompreensão prática das pessoas.

Neste capítulo buscaremos ressaltar, a partir do pensamento de Habermas, a formação do sujeito pós-metafísico mediante o percurso que envolve o processo de emancipação crítica e o de reconhecimento subjetivo baseado no entendimento e na relação intersubjetiva. É necessário evitar a formação de sujeitos “[...] alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade” (VILELA, 2010, p. 39).

Noutras palavras, é preciso pensar o momento de considerar uma concepção pós-metafísica, ou seja, é preciso pensar um outro sujeito, uma outra ciência e uma outra racionalidade. Diante dessa nova concepção disposto através do horizonte habermasiano, buscaremos refletir um sujeito como ‘projeto da modernidade’ sem as correntes do pensamento puro da metafísica. De outra forma, buscaremos tratar de uma conceituação pautada na socialização dos indivíduos, na racionalização do agir orientado pelo entendimento participativo, recíproco e integrador.

Esses princípios pós-metafísicos estão inseridos em uma perspectiva do mundo da vida como local legítimo das potencialidades inerentes à educação dos

sujeitos. Para Menezes (2017, p. 195) “O educativo consolida-se no mundo da vida, em que as relações se dão de uma forma livre e isenta de dominação”.

Veremos que a nova perspectiva esboçada no pensamento do filósofo frankfurtiano faz alusão a um agir pautado no entendimento racional, nas ações coordenadas, linguisticamente estruturadas e nos atos culturais e sociais proveniente do mundo da vida:

O potencial de racionalidade do agir orientado pelo entendimento pode ser liberado e utilizado na racionalização dos mundos da vida de grupos sociais, do mesmo modo que a linguagem pode preencher as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização de indivíduos, transformando-se, por esse caminho, num meio pelo qual se realiza a reprodução cultural, a integração social e a socialização (HABERMAS, 2012b, p. 158).

Neste aspecto e durante o percurso de nosso texto, o pensamento pós-metafísico de Habermas buscará nos alertar para os perigos de uma razão comunicativa envolta dos mecanismos reducionistas que buscam colonizar o mundo da vida. Ou seja, para o autor, seguir esse caminho é trilhar as veredas ilusórias do produtivismo “que reduz a prática ao trabalho e esconde os nexos que existem entre o mundo da vida, estruturado simbolicamente, o agir comunicativo e o discurso” (HABERMAS, 1990, P. 17).

Assim, é preciso pensar em um âmbito educacional produtor de conhecimentos, de cultura na formação dos sujeitos capazes de fala e ação, pois o mesmo deve estar em constante evolução, socialização e reconstrução antropológica do ‘EU’. Portanto, é necessário atentar para saber qual ser humano? Qual identidade? Qual sujeito? Na concepção pós-metafísica, o outro da razão é a linguagem, ou seja, nesta perspectiva, a linguagem nos define e consolida-se nas relações do mundo da vida. Essa nova ótica nos remete para um sujeito que não é só cognição, mas também, corpo, linguagem, experiência, etc.

Postular uma sociedade caracterizada pela razão comunicativa com pressupostos no mundo da vida pode tornar mais evidente uma reconstrução do agir e do pensar crítico do sujeito educacional, libertando-os das amarras dogmáticas, tecnicistas e pré-conceituadas que dominaram, dominam e ainda aprisionam o sujeito contemporâneo. Nesse sentido, a concepção da racionalidade comunicativa

pelo sujeito faz Habermas confiar na “possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação” (MUHL, 2003, p. 265).

O pensamento habermasiano acerca da razão comunicativa trata de um critério pautado no consenso argumentativo, através do diálogo e do entendimento de forma racional entre sujeitos capazes de ações linguísticas, pois, através desta, adentramos o processo que expressa a comunhão entre a linguagem, o entendimento mútuo e a ação desse sujeito no mundo.

Nessa esfera de entendimento, a perspectiva linguística de Habermas (1990) busca caracterizar a ação e a fala como atos linguísticos necessários para o dia-a-dia. Essas ações necessitam salientar ações comunicativas orientadas para um fim “através das quais um ator intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados [...] atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo” (p. 65).

Neste sentido, o falar e o agir envolvem várias características, tanto na visão daquele que opera uma ação linguística quanto naquele que o observa, e por isso, é interessante percebê-las nas suas diferenças e nos seus contextos. Isso nos impulsiona quanto ao fazer-se parte do mundo e da relação com o outro. Assim, podemos depreender que o sujeito não busca descrever as coisas a partir da linguagem, mas atingir significados durante a ação de seu uso.

Por exemplo, Habermas (1990, p. 66) propõe que:

Quando eu observo que um amigo passa correndo no outro lado da rua, eu posso identificar certamente a sua corrida como sendo uma ação. E a proposição “ele corre na rua” pode servir em muitos contextos como descrição de uma ação; através dela podemos atribuir ao ator a intenção de atingir o mais rapidamente possível um lugar situado no ponto em direção ao qual ele está correndo. No entanto, não podemos inferir essa intenção da simples observação; nós supomos, ao invés disso, um contexto geral que justifica a suposição de uma tal intenção. Não obstante, a ação carece ainda de uma ulterior interpretação, o que não deixa de ser curioso. O amigo pode estar correndo porque não quer perder o seu trem, porque não deseja chegar tarde à aula, ou porque não quer chegar atrasado a um encontro marcado: mas pode ser também que ele está fugindo porque se sente perseguido, que ele escapou de um atentado, ou que ele, por outros motivos, entrou em pânico e simplesmente corre para cá e para lá, etc. Na perspectiva de um observador, nós somos capazes de identificar uma ação; mas não

estamos em condições de descrever com segurança a exceção de um plano específico de ação.

Portanto, diante desse breve relato, podemos constatar que um observador pode ser capaz de identificar uma ação no momento que ela ocorre, mas não o contexto em que essa ação está submersa, neste caso “para nos certificarmos da intenção, teríamos que ser capazes de assumir a perspectiva do participante” (HABERMAS, 1990, p. 66).

Diante deste âmbito de compreensão, Habermas pautará seu entendimento no pensamento de Austin (1972) para consolidar sua compreensão, pois “ao realizarmos uma ação de fala dizemos também o que fazemos” (HABERMAS, 1990, p, 67). Isto é o que diferencia, conforme a concepção habermasiana, um agir “linguístico” de um agir “não-linguístico”.

Desta forma, faz-se necessário evitar o processo da percepção abstrata e pré-conceituada das coisas, dos sujeitos e do mundo que nos rodeia. Agir premeditadamente é não entender e não respeitar a ação do outro no mundo, “Ora, a atividade não linguística não oferece por si mesma essa perspectiva – ela não revela segundo si mesma o modo como foi planejada. Somente os atos de fala conseguem preencher essa condição” (HABERMAS, 1990, p, 66).

De fato, diante do entendimento proposto pelo pensamento de Habermas, percebemos que só de acordo com uma perspectiva ampla de conhecimento e assumindo o contexto do outro, que o observador poderá abandonar sua perspectiva de observador – como um juiz que julga, tendo em vista, observação de dados e resultados colhidos – e adotar a perspectiva do falante – que, antes de um julgamento pré-conceituado, buscará engloba os pontos de vistas e os contextos no qual o outro está inserido –, diante disso, é relevante saber que a partir do entendimento linguístico, podemos não atribuir as ações baseado só na observação ou só nos resultados lógicos dos fatos, mas antes, conhecer, entender e interpretar as circunstâncias das argumentações, dos fatos e do outro, para que o entendimento intersubjetivo se realize.

Como afirma o próprio autor:

Também o juiz criminal identifica, pela suspeita de um crime, em primeiro lugar, a culpabilidade do réu. Em seguida, examina se existem motivos atenuantes. Para o julgamento correto de um delito, devemos saber se o delinquente era imputável e se o próprio delito, antes as circunstâncias ou ações, é justificado. Motivos atenuantes ratificam a suposição de racionalidade que fazemos em relação aos outros atores, não apenas nos processos judiciais, mas também no dia a dia.

Fundamentado nessa ótica, um processo composto por uma relação intersubjetiva é, portanto, uma ação pautada no entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Logo, esta considerável mudança de paradigma sobre o pensamento metafísico, postulada por Habermas no primeiro capítulo, reflete um conhecimento e um discurso linguístico respeitando as interpretações e as vivências no âmbito das pretensões de validade.

No que concerne ao breve panorama de um sujeito sábio, ele é aquele que reconhece o outro como fim em si mesmo, agindo de maneira verdadeira e correta, e não aceitando a manipulação da relação. Essa sabedoria empregada em um entendimento racional e recíproco pressupõe que “sempre que nós pensamos no que estamos dizendo, levantamos com relação ao que é dito a pretensão de que é verdadeiro, correto ou sincero; e através disso irrompe em nosso dia-a-dia um fragmento de idealidade” (HABERMAS, 1993, p. 98).

Com isso, é necessário considerar a descontinuação com a ideia da transcendentalização das relações entre os sujeitos, e por outro lado, compreendê-las a partir das experiências linguísticas, do cotidiano e do seu entendimento intersubjetivo. Para Boufleuer (2001, p. 76): “o conhecimento aparece como uma realização intersubjetiva, como um fenômeno social que resulta de uma ‘transação entre sujeitos’ que buscam entender-se sobre o mundo”.

Nesse sentido, o conhecimento pode ser o resultado da evolução intersubjetiva do sujeito, pois quando busco um entendimento com o outro, busco também construir conhecimento. Para Bombassaro (1992, p. 19): “[...] o conhecimento não pode ser entendido somente como um modo de captar a existência e a verdade de algo. Ele é, antes, uma ação que se vincula não somente ao individual, mas também ao coletivo”.

3.1 A esfera pública e a constituição do sujeito capaz de falar e agir no mundo: a compreensão do ato social

Para Habermas (2014c) a esfera pública é um espaço público onde pode acontecer, além de outras, as discussões públicas, o exercício da argumentação crítica e a possibilidade de uma dinamização da função política e social. Esse processo que envolve a esfera pública deve estabelecer-se sem a influência de qualquer ação externa, isto é, daquilo que diz respeito às crenças, aos sentimentos ou ao Estado.

Noutras palavras, a esfera pública tem como características importantes, o conflito público de entendimentos, o debate argumentativo entre os sujeitos e sua reflexão crítica acerca da realidade, compreendendo uma formação espontânea das opiniões públicas.

Para o autor alemão, é necessário pautar uma esfera pública a uma possibilidade da liberdade democrática e na livre expressão autônoma dos sujeitos. É preciso diluir dela uma compreensão engendrada na burocratização e na privação das opiniões contrárias, isso denota características estruturais que urge de um contexto de dominação das coisas e, conseqüentemente, do outro.

Nesse âmbito de compreensão, a esfera pública apresenta-se como um contexto político necessário. Uma ponte que liga o processo dialógico entre a esfera privada – pessoas privadas e poder público com suas necessidades e domínios – e a esfera pública – local dos debates proveniente das necessidades da sociedade e do Estado.

De outro modo, para Habermas (2014c, p. 140):

A linha divisória entre Estado e sociedade, fundamental para nosso contexto, separa a esfera pública do domínio privado. O domínio público limita-se ao poder público [Estado]. [...] no domínio privado está incluída uma esfera pública que lhe é própria, pois ela é uma esfera pública de pessoas privadas. Por isso, no âmbito reservado às pessoas privadas, distinguimos esfera privada e esfera pública.

O enlace entre a esfera pública e a esfera privada pode resultar em um contexto muito bem definido e comumente normativo. Dito nas palavras de

Habermas (2014c) é importante que na esfera pública, onde acontecem às argumentações e as discussões entre a sociedade e o Estado, haja um diálogo mediável e solúvel acerca das necessidades inerentes a esfera privada de cada um.

Diante desse entendimento, é importante destacar alguns recortes que ressaltam dos contextos diversificados que Habermas (2014c, p. 90) imputa acerca do uso linguístico de “público” e de “esfera pública”, como categorias históricas, provenientes de uma época e de um desenvolvimento histórico.

Para Habermas (2014c) este uso linguístico provém de contextos históricos, de discussões no ambiente público com autoridades sobre a esfera privada, isto é, opiniões públicas que transcorreram frente às descendências das sociedades burguesas e que se tornaram com o tempo, “industrialmente avançadas e constituídas pelo Estado de bem-estar social” (p. 93).

Na concepção do autor:

Agora como antes, continua-se a tratar da opinião pública. Denominamos “públicos” aqueles eventos que, em oposição às sociedades fechadas, são acessíveis a todos – [praças públicas ou casas públicas] – [...] não precisam necessariamente estar abertos à frequência pública [...] O Estado é o “poder público”. Ele deve esse atributo à publicidade de sua tarefa: cuidar do bem comum público de todos os cidadãos [...] O sujeito dessa esfera pública é o público como portador da opinião pública; a publicidade está relacionada à função crítica desse público, como, por exemplo, na esfera pública das audiências nos tribunais (HABERMAS, 2014c, p. 94-95).

De outra maneira, foi no século XVIII que a esfera pública ficou caracterizada como “sociedade civil” e tinha sua essência na troca de mercadorias e trabalhos sociais. Diante desse entendimento, a etimologia é configurada por Habermas (2014c, p. 96) desde os tempos gregos, como a “esfera da polis”, através do sujeito livre (*koiné*) e do diálogo (*léxis*) em praça pública. Nesse aspecto, a esfera pública é apresentada como “a esfera de pessoas privadas que se reúnem em um público” (HABERMAS, 2014c, p. 135). Uma esfera de cunho político e que passa a ser pautada nas reivindicações dos seus cidadãos, com vista na regulação, no trabalho social, nas regras do comércio e nas mercadorias.

Na percepção de Habermas (2014c), por sua vez, a esfera pública política é apresentada como uma característica estatal – “domínio de polícia” e limita-se ao

“poder público” –; sobre a esfera de domínio privado, esse autor apresenta-a como uma “sociedade civil no sentido estrito, como o domínio de circulação de mercadorias e do trabalho social. Nela está incorporada a família com sua esfera da intimidade” (p. 140).

Diante desses fatos, uma nova perspectiva é trilhada, isto é, uma esfera pública formada e constituída por uma esfera privada, regrada no intuito das necessidades básicas dos cidadãos, também, por “reivindicações de poder”, baseado nos interesses íntimos, familiares e, portanto, segundo uma “pretensão de poder”. De fato, este recorte forma o traço característico que retrata o domínio da esfera pública e privada do século XVIII e que, de certa forma, embasou as estruturas da esfera pública moderna.

Por fim, é importante destacar que a esfera pública continua caracterizada pela sua essência política, reguladora e organizadora dos contextos excludentes, burocráticos e manipuláveis. E, portanto, abandonar essa perspectiva política da esfera pública que engloba o espaço democrático dos debates e das problematizações, é entrar em um processo de “interrupção prematura da racionalização possível” (HABERMAS, 2014b, p. 176).

Por outro lado, é necessário pensar o sujeito inserido na democracia e reconhecendo seu papel na sociedade, não de maneira individualizada, mas coletiva, ou seja, é fundamental evitar seu processo de despolitização e inércia; isso é também evitar o processo de deterioração da esfera pública, pois, seguindo essa preocupação “a despolitização das massas populares e a decadência da esfera pública política são partes integrantes de um sistema de dominação que tende a excluir as questões práticas da discussão pública” (HABERMAS, 2014b, p. 170).

Depreende-se dessa discussão a inquietação de Habermas em desenvolver uma nova perspectiva de esfera pública, pautando-a no bem comum, na ordem política e na formação reconstrutiva do pensamento do senso comum – as massas populares –, mas agora com vista na superação e inibição da influência midiática, da manipulação sistêmica, da conceituação holística e da burocratização do outro. Noutras palavras, é fundamental desenvolver uma esfera pública segundo o bem-estar social em que todos os sujeitos capazes de fala e ação estão inseridos; na compreensão e no entendimento mútuo; e, por fim, na autorreflexão histórica a

partir das experiências de vida, pois a autorreflexão social pode nos impulsionar para uma autocrítica do contexto em que estamos imersos.

Neste sentido, podemos ressaltar que Habermas (2014c) não está preocupado em escolher ou defender, estritamente, uma esfera ou outra, mas, desenvolver uma esfera pautada na realidade social na qual deve prevalecer a legalidade, a legitimidade, as subjetividades e as reciprocidades nas relações intersubjetivas.

Portanto, nesse âmbito de reflexão, uma esfera social não pode pautar-se nas relações econômicas ou políticas, mas, nas relações linguísticas entre os sujeitos sociais. Para o teórico frankfurtiano (2014c) é preciso entrelaçar as relações subjetivas do mundo da vida com a esfera pública, sobretudo, naquilo que busca problematizar os problemas inerentes dos conflitos contemporâneos.

Ou seja:

[...] contra as pseudorracionalizações de questões práticas, contra o curto circuito entre o saber técnico especializado e o público manipulavelmente influenciável, enfim, contra as ressonâncias distorcidas que a informação científica encontra no campo gigantesco de esferas públicas deformadas (HABERMAS, 2014b, p. 162).

Surge a necessidade de reconstrução da esfera pública, tendo em vista o processo dialógico e linguístico contra toda e qualquer forma de colonização tecnicista ou manipulatória. É necessário romper com o processo de idiotização e estagnação, promovidos pelas deformadoras experiências técnicas e reprodutoras que buscam desconstruir o papel social dos sujeitos na esfera pública.

Nessa linha de pensamento, Habermas (2014b) nos impulsiona a vislumbrar uma esfera pública social, pautada na relação comunicativa e crítica entre os sujeitos, ou seja, é indispensável que se desenvolva um horizonte dialético, que pode ser caracterizado pelas experiências partilhadas intersubjetivamente. Contudo, o conhecimento e a práxis devem ter, racionalmente, seu entrelaçamento no contexto histórico e nas consequências práticas dessas experiências.

Podemos inferir que a esfera pública na dimensão social pode ser vista como o âmbito máximo – “local” – das vibrações, no qual engloba o sujeito e sua relação

com o agir comunicativo, com o mundo da vida e com as experiências de vida. Ficam perceptíveis, portanto, um processo dialético e político entre a cultura, entre as relações sociais e as preservações históricas e identitárias de cada sujeito e de cada sociedade.

Presenciar a colonização da esfera pública na dimensão social pautada no mundo da vida é estruturar as relações de vida nos processos contraditórios da dominação técnica e da sistematização mercantil. Assim, submeter-se a esse processo oposto, é atrofiar o conhecimento, as relações históricas e as experiências subjetivas, pois, é relevante entender que “no mundo das camadas sociais [...] ambos os domínios, o da esfera íntima da família e o do sistema ocupacional, são estruturados em fluxos contrários” (HABERMAS, 2014c, p. 53).

Certamente, tanto a esfera pública na dimensão social quanto o mundo sistêmico, não estão em constante relação de entendimento. Compreendemos, assim, a preocupação de romper com a possibilidade de aculturação da esfera pública no horizonte do mundo da vida pelos princípios embrutecidos das relações verticais do mundo sistêmico.

Neste domínio de pensamento e diante da perspectiva disposta por Habermas acerca do entrelaçamento da esfera pública com o mundo da vida, é perceptível que compreender e vivenciar a ideia subjacente das experiências partilhadas intersubjetivamente no intermédio dos espaços públicos pode ser uma fonte instigadora das reflexões críticas, das conscientizações argumentativas e do combate aos problemas inerentes a uma sociedade em que constantemente prevalecem a exclusão social, a educação egocêntrica, as desigualdades do mundo sistêmico e as verdades absolutas cientificistas. Ora, na realidade, não tem como existir verdades científicas em um contexto social de segregações.

Portanto, conter uma possível aculturação e danificação da esfera pública na dimensão social estruturada no mundo da vida, pelo mundo sistêmico, pela burocratização e pela dominação e segregação é, para Habermas (2014c) o ponto fundamental e radical para a submissão da sociedade democrática frente aos mecanismos de dominação e embrutecimento do sujeito.

De outro modo:

O objetivo não é mais simplesmente a “superação” de um sistema econômico capitalista autônomo e um sistema de dominação burocrática autônomo, mas a contenção democrática da interferência colonizadora dos imperativos sistêmicos nos domínios do mundo da vida (HABERMAS, 2014c, p. 68).

De fato, como já afirmamos, postular em uma esfera pública social que se serve da razão comunicativa com pressuposto no mundo da vida, pode tornar mais evidente uma reconstrução do agir e do pensar crítico e autônomo do sujeito, libertando-os das amarras burocráticas e positivistas do mundo sistêmico, que acentuam o declínio identitário.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de superar os modelos tradicionalistas do mundo econômico, da política soberana, da sistematização generalizadora, meticulosa e laboriosa que buscam dominar, segregar e padronizar o sujeito. Deve-se sublinhar que os processos cientificistas e tecnicistas não são uma perspectiva neutra, mas um produto da ação racional estratégica dirigida a fins e êxitos próprios, e como tal, engloba a dominação sobre o outro.

Nesse postulado central, podemos concluir que é indispensável uma concepção de uma esfera pública pautada na socialização dos debates argumentativos e no entendimento linguístico, no intuito de romper com as tradições burocráticas entre os sujeitos. Neste sentido, é preciso desenvolver uma esfera pública pautada em uma perspectiva política com propósitos sociais, na qual os conflitos e as contradições se ordenam, se reúnem e se revelam.

Assim, a esfera pública na dimensão social pode e deve ser o local do diálogo comunicativo, do agir justo e ético, quer dizer, é notório no pensamento de Habermas (2014c) que o sujeito linguístico não se confine ao processo do diálogo na esfera pública ou privada, mas também criar uma esfera social pautada nas reflexões críticas e problematizações históricas de vida.

Para Muhl (2003) é necessário evitar que a educação, mediante o espaço público, possa ser colonizada pelos domínios da sistematização – capitalismo, burocratização e alienação das massas –, isto é:

Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de

habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro (p. 272).

De fato, no mundo da vida o poder e o dinheiro têm um papel inferior e secundário na formação do sujeito linguístico. Neste aspecto a educação deve ser um espaço aberto à ética, à moral, ao entendimento intersubjetivo, às histórias de vida destituídas, às diferenças e às vozes excluídas. Noutras palavras, é necessário criar espaços onde se possa constantemente estar disposto a reconhecer o outro, a reconstruir minha fala e a rever minha posição original.

Assim, um sujeito capaz de fala e ação em concordância com o mundo da vida e a esfera pública na dimensão social é também um sujeito que se valendo da razão busca agir comunicativamente e/ou estrategicamente. Esta relação denota perspectivas de um agir pautado em uma racionalidade articulada linguisticamente. Perspectiva que veremos no item a seguir.

3.2 Possibilidades da ação linguística: Os conceitos do agir comunicativo e/ou estratégico

Para Habermas (1990), um ato de fala reluz expressões linguísticas, que aliado às intenções (vivências) de um falante, simboliza um estado de coisas (algo no qual o falante quer propor sobre o mundo/contexto em que vive) que é refletida ao ouvinte, neste aspecto “o que o falante pretende externar através da expressão liga-se não somente com aquilo que nela se diz expressamente, mas também com a ação, a qual deve ser compreendida como aquilo que é dito” (p. 106). Em outros termos, para Habermas o ato de fala impõe uma ação no mundo.

A questão que certamente se impõe é a seguinte, o sujeito encontra-se no mundo no qual envolve os eventos culturais, as relações pessoais espontâneas e suas finalidades, no entanto, ele se entrelaça com outros sujeitos, alguns diferentes e outros bem parecidos com o seu contexto de mundo. Saber como agir é saber pautar sua ação tendo em vista um fim.

De certo, não queremos nos ater acerca da “teoria do significado” de Habermas, tratado no seu livro “Pensamento Pós-metafísico” (1990), tendo em vista que neste momento não discorreremos sobre a significação simbólica dos atos de

fala, contudo, nos resta perceber o raciocínio desse filósofo, em que a fala se caracteriza como ação no mundo, ou como Austin (1972) dispunha: “a realização dupla de ações de fala, através das quais o falante, no momento em que fala algo, realiza algo” (HABERMAS, 1990, p. 111).

Neste sentido, compreender expressões linguísticas, corresponde a entendê-las durante sua ação no mundo, ou melhor, entender aquilo que argumenta um sujeito, é estar pautado nas pretensões de validade que habita sua ação linguística. Para Habermas (1990) o processo de conhecimento humano se desenvolve na ação linguístico-argumentativa.

Dessa forma, tanto a fala quanto sua ação pode ser guiada pelas situações do cotidiano, pelas pretensões e finalidades pretendidas por esse sujeito no mundo. Na perspectiva habermasiana, seu plano de ação pode exprimir dois modos pelo qual uma ação pode ser realizada: A comunicativa e/ou a estratégica.

Neste âmbito, a teoria do agir comunicativo, como agir pautado em uma racionalização de entendimento, de coordenação e de socialização é compreendida como características importantes para a formação e transformação do sujeito linguístico.

Para Habermas (2012b, p. 252):

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

Prosseguindo, esse recorte do agir comunicativo é complementado por Habermas como um agir pautado no entendimento recíproco. Neste aspecto, os sujeitos que agem na via da razão comunicativa:

[...] comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos [...] em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação; [...] estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento,

portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários⁵ (HABERMAS, 1990, p. 129).

Noutras palavras:

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

De fato, o modo de definição acerca da ação dos sujeitos no mundo, pelo estratégico e/ou comunicativo, fundamenta o ponto de vista de Boufleuer (2001). Para o autor, as influências dos sujeitos comunicativos, destacadas pelo pensamento de Habermas, norteiam a ação e a fala uns com os outros, pois:

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

Não resta dúvida quanto à importância do agir comunicativo no processo da intersubjetividade. Neste sentido, podemos perceber também que de acordo com a perspectiva da integração social, o agir comunicativo pode ser uma ação pautada em uma finalidade compartilhada, contudo, não é uma finalidade regrada pelos mecanismos egocêntricos, mas consensuais.

⁵ Sobre o “alcance do fim ilocucionário”, proposto por Habermas: “Êxitos ilocucionários, por sua vez, são alcançados no plano das relações interpessoais, em que os participantes da comunicação entendem-se uns com os outros sobre alguma coisa [...] êxitos ilocucionários se dão no interior do mundo da vida que abriga os participantes da comunicação e constitui para eles o pano de fundo do processo de entendimento”. (HABERMAS, 2012a, p. 508)

Neste caso, é necessário identificar que o uso, do agir estratégico pode ser uma forma parasitária de se relacionar com o outro, e tem como foco principal o êxito de sua ação. Para Habermas (2012a) o agir estratégico tem como ponto de partida:

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

Por outro lado, diferentemente dessa ótica, o agir comunicativo é por sua vez, pautado por uma satisfação coletiva das condições realizadas, pois são configuradas por uma cooperação e por um entendimento mútuo. Na percepção habermasiana de Bouffleuer (2001, p. 95): “Uma atitude voltada ao entendimento [...] exclui, na perspectiva dos participantes, o modo de atuação estratégico”.

Portanto, quem age orientado pela razão comunicativa, e assim, conduzido por uma relação intersubjetiva com outro sujeito linguístico, busca, desta forma, atingir um entendimento comum com o outro sobre algo posto no mundo, isso pelo viés da comunicação, ou seja: “A força consensual do entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações” (HABERMAS, 1990, p. 71). De outro modo, o agir comunicativo tem como característica importante, a relação linguística no entendimento argumentativo com o outro.

Assim, nesse horizonte de compreensão do agir comunicativo, Habermas (2012a, p. 36-37) faz a seguinte afirmação:

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

Portanto, seguindo esse entendimento, a ação comunicativa pode ser um norte para uma prática intersubjetiva, pautada na compreensão recíproca entre sujeitos a partir de uma ação no mundo. Pensando dessa forma, podemos reconstruir nossos comportamentos, nossas relações, nossas ações no mundo e nossas experiências dentro de uma comunidade linguística, respeitando as regras. Isso pode ressaltar a necessidade de evitar o processo de instrumentalização das percepções e da relação manipuladora das coisas e, conseqüentemente, do outro.

Neste sentido, uma relação baseada no agir consensual entre sujeitos capazes de fala e ação é, por fim, uma relação pautada no entendimento intersubjetivo. Em outros termos, “quem age estrategicamente, precisa ferir de modo imperceptível às condições de sinceridade do agir comunicativo” (HABERMAS, 1990, p. 132).

Noutras palavras, notamos as duas ações no mundo e conseqüentemente seus papéis na influência dos atores, ou seja:

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

Com isso, podemos apreender que pela via do agir estratégico, assim como pelo viés de um pensamento metafísico ou cientificista, uma de suas iminentes características, é a ação do sujeito orientada para um enfoque pré-conceituado; e, portanto, possui como fonte instigadora a premeditação do conhecimento ou da sua ação. Nesse âmbito, podemos afirmar que esse agir estratégico pode induzir, previamente, o sujeito a um determinado conhecimento padrão, ou mesmo, a manipulação do outro e do mundo.

Assim, para obter o fim desejado, o autor da ação, pressionado pela obtenção prévia do resultado, pode ser conduzido a uma ação manipuladora das situações, tendo em vista, seu próprio êxito. Neste domínio de compreensão “depende da

influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-linguísticas” (HABERMAS, 1990, p. 71).

Neste aspecto, os atores capazes de fala e ação, devem buscar um entendimento pautado na racionalidade comunicativa, de acordo com as mútuas interações dos participantes que buscam validar os contextos empregados no mundo. Neste sentido, é indispensável observar as verdades aceitáveis presentes nas pretensões de validade para um possível reconhecimento do outro na relação intersubjetiva, e, portanto, sem a manipulação da razão “cognitivo-instrumental”.

Para Habermas (2012a, p. 674):

[...] o foco da investigação desloca-se da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa. Para esta última, deixa de ser paradigmática a relação que o sujeito isolado mantém com alguma coisa apresentável e manipulável no mundo, e passa a ser paradigmática a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir, quando se entendem uns com os outros sobre alguma coisa. Para tanto, os que agem de maneira comunicativa movimentam-se no médium de uma linguagem natural e fazem uso das interpretações legadas pela tradição, ao mesmo tempo que se referem a alguma coisa no mundo objetivo único, em seu mundo social partilhado, e no respectivo mundo subjetivo

É interessante notar que o processo de entendimento intersubjetivo na relação com o outro, não pode estar pautado na manipulação da realidade ou nos mecanismos abstratos de interpretação. Isso pode coisificar, coagir e centralizar as formas de experiência e o outro, por outro lado, deve acontecer em curso, segundo um processo evolutivo e descentrado, que cresce, e complexifica-se entre os sujeitos.

Na leitura habermasiana do conceito de agir comunicativo, o outro não pode ser reduzido às relações de previsibilidades e pré-conceituações, pois agindo assim, deixamos de lado o aspecto fundamental que envolve suas mutações, no qual o outro está em constante acontecência.

Acerca desta importante observação, Habermas (1990, p. 72) destaca que:

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na

racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente.

Dito de outra forma, portanto:

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

A partir desse âmbito de pensamento, podemos perceber, portanto, que um conhecimento ou ação pautada apenas no campo das relações não-linguísticas, pode atrofiar as relações de entendimento mútuo através da sociedade moderna.

Neste caso, a ação “cognitivo-instrumental” que é envolta a resquícios metafísicos pode abster o sujeito do entendimento linguístico e intersubjetivo, racionalidades necessárias para as relações de integração social em um mundo tão heterogêneo e multifacetado.

Daí, podemos concluir que a verdade ou a racionalidade não podem ser caracterizadas nem pela instrumentalização das pesquisas científicas e seus dados, nem pelo embrutecimento dos sujeitos sistêmicos, mas centrar-se no véis das relações cotidianas, das vivências subjetivas e das experiências partilhadas intersubjetivamente.

Noutras palavras, deve-se evitar buscar a petrificação das relações e a manipulação dos resultados, ao invés disso, é necessário pautar-se no entendimento comunicativo, mútuo e racional das interpretações e das experiências sociais.

Vale destacar, portanto, que Habermas (1990) não vai abolir de forma definitiva o agir estratégico, tendo em vista que, conforme o autor “nas interações mediadas pela linguagem [...] esses dois tipos de ação encontram-se ligados um ao outro” (p. 70). Contudo, cabe aos atores distinguir e orientar-se por suas interações

nas atividades com o outro. Lembrando que o outro não pode ser **meio** de ligação para nossas perspectivas e necessidades, mas **fim** na integração conjunta das ações consensuais.

Esquema 2 - Estrutura da relação entre Agir Comunicativo por um lado e Agir Estratégico por outro.

Conceito da ação conforme interação entre os sujeitos que agem e falam.

AGIR ESTRATÉGICO	MUNDO DA VIDA	INTERSUBJETIVIDADE	COOPERAÇÃO DISSENSO COLABORAÇÃO
ÊXITO PRÓPRIO	AÇÕES NÃO-LINGUÍSTICAS	AÇÕES LINGUÍSTICAS	ENTENDIMENTO MÚTUO
ALTER EGO	AGIR SOBRE OS OUTROS	AGIR COM OS OUTROS	INTEGRAÇÃO SOCIAL
AMEAÇA ENGANAÇÃO MANIPULAÇÃO	PRETENSÃO DE PODER	MUNDO OBJETIVO	AGIR COMUNICATIVO

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor.

3.3 O agir comunicativo dispendo do mundo da vida como sua base constitutiva

Para Habermas (1990), o mundo da vida tem sua conceituação no tratado de Husserl sobre a “crise das ciências europeias”, no qual foi introduzido como ponto chave para uma crítica da razão instrumental. Neste aspecto, Husserl caracterizou o mundo da vida como um conceito oposto a uma ideia transcendental, ou mesmo, contra as suposições de causalidade, isto é “Husserl conclama o mundo da vida como esfera imediatamente presente de realizações originárias; na perspectiva dela ele critica as idealizações que o objetivismo das ciências naturais esqueceu” (HABERMAS, 1990, p. 88).

Nesse contexto, o pensamento de Husserl busca complementar o agir do sujeito capaz de linguagem e ação em um mundo subjetivo e envolvido nos contextos das experiências sociais, quer dizer, para Habermas “[...] o tema ‘mundo da vida’ deve ser introduzido como um conceito complementar do agir comunicativo” (1990, p. 88).

Habermas (1990) estrutura o mundo da vida a partir de uma conceituação ‘objetiva’, ‘social’ e subjetiva’, isto é, seu conceito compreende as influências na **cultura** como “armazém do saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente” (p. 96); por meio da **sociedade** como “ordens legítimas através das quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade” (p. 96); e mediante a **personalidade** como “motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como de garantir sua identidade própria” (p. 96).

Noutras palavras, o filósofo alemão estrutura o mundo da vida influenciado pela concepção dos três mundos de Husserl, perspectiva que está relacionada ao falante e, portanto, em uma ação linguística:

- com algo no mundo objetivo (enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros);
- com algo no mundo social (enquanto totalidade das relações interpessoais reguladas legitimamente); e
- com algo no mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo veraz diante de um público) (HABERMAS 2012b, p. 220).

Dito de outra forma, a relação do mundo da vida (*Lebenswelt*) e os três mundos são explicados por Habermas (2012b, p. 219-220), por cinco vias de pensamento: primeiro, pela via do **entendimento** como base necessária para as definições mútuas; segundo, em uma composição acerca das **análises fenomenológicas**⁶, e pela **consciência coletiva**, referindo-se ao conceito

⁶ “A análise pragmático-formal – do mesmo modo que as análises fenomenológicas do mundo da vida do Husserl maduro e as análises formais não sistemáticas da vida, do segundo Wittgenstein – tem na mira estruturas tidas como invariantes nos desdobramentos históricos das formas de vida e dos mundos da vida particulares [...] ao adotar a perspectiva de uma pesquisa pragmático-formal poderemos nos dedicar a questionamentos até agora tratados no âmbito da filosofia transcendental,

durkheimiano; terceiro, pelos **contextos do cotidiano** que têm a ver com as narrativas e as relações sociais; em quarto, por uma **racionalização** que busca estruturá-lo, limita-lo e explica-lo diante das condições necessárias; e, por fim, a concepção de **sociedade** que engloba “ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema” (HABERMAS, 2012b, p. 220).

Dando continuidade:

O conceito “mundo da vida”, utilizado no âmbito de uma teoria da comunicação, nasceu da filosofia da consciência e continua trilhando a vereda transcendental do conceito ‘mundo da vida’ oriundo da fenomenologia. Ele é obtido graças à reconstrução do saber pré-teórico de um falante competente. Isso significa que, na perspectiva de participantes, o mundo da vida aparece como horizonte formador de contextos para processos de entendimento [...] (HABERMAS, 2012b, p. 248).

É preciso observar que, mesmo Habermas tratando de um “Mundo da Vida com veredas transcendentais”, sobretudo, ele apresenta-o como um conceito que é subjetivamente partilhado e reciprocamente dialético. Nesse aspecto, o mundo da vida é “*pano de fundo*”⁷ para o sujeito que age comunicativamente e simultaneamente com o outro sobre conjuntos de certezas “*não-tematizados*”, a partir de experiências e interpretações comunicativas. Nesse âmbito de pensamento “compreendem o que o outro diz ou acha. Aprendem das informações e objeções dos oponentes e mostram, com ironia ou silêncio, suas conclusões sobre asserções paradoxais, influências, etc.” (HABERMAS, 2012c, p. 53).

ou seja, estaremos em condições de descortinar as estruturas do mundo da vida em geral” (HABERMAS, 2012b, p. 219).

⁷ Habermas (1990) define “pano de fundo” como um conjunto de certezas provenientes do “saber não-temático”, ou seja: “[...] está presente de modo implícito e pré-reflexivo. O que o caracteriza, em primeiro lugar, é o modo de uma certeza imediata. Esse modo empresta ao saber, do qual vivemos proximamente, no qual fazemos experiências, falamos e agimos, um caráter paradoxal. A presença do pano de fundo, ao mesmo tempo importuna e despercebida, mostra-se como uma forma intensificada e, não obstante, deficiente, do saber. O saber que serve de pano de fundo carece de ligação interna com a possibilidade de problematização, pois, ele só entra em contato com pretensões de validade criticáveis no instante da pronúncia, quando é transformado em saber falível. Certezas absolutas permanecem inabaláveis até o momento em que se decompõem de maneira brusca; pois, elas não representam nenhum tipo de saber, no sentido estrito da falibilidade” (HABERMAS, 1990, p. 92).

De outro modo: “Essas suposições habitualizadas culturalmente e que formam como que um pano de fundo são apenas um dos componentes do mundo da vida; também as solidariedades dos grupos integrados por intermédio de valores e as competências dos indivíduos socializados servem, de maneira diferente das tradições culturais, como recursos para o agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 2013, p. 166-167).

Neste contexto, de acordo com Habermas (1990) é imprescindível criar um conceito de sociedade pautado no entendimento, nas interações linguísticas e nos contextos interpretados no mundo da vida, ou seja, uma sociedade constituída de falantes e ouvintes podem fundamentar-se em uma concepção de mundo da vida estruturado mutuamente nas pretensões de validade.

Noutras palavras:

[...] precisa tomar como ponto de partida um conceito de sociedade que possa ser engatado nas perspectivas de ação e no trabalho de interpretação dos participantes da interação. O mundo da vida é um conceito que se oferece para esse primeiro passo (HABERMAS, 1990, p. 84-85).

Decisiva é, porém, que seguindo nesse pensamento, faz-se necessário que evitemos a colonização do mundo da vida pautado na razão comunicativa, na arte, na cultura e no direito, tanto pelo sistema e sua burocratização quanto por sua racionalização instrumentalizada. Evitar este estigma é superar um processo retrógrado ao pensamento metafísico, ao sujeito transcendental e ao agir não-linguístico. Portanto, na concepção habermasiana de Boufleuer (2001): é indispensável superar “um processo de burocratização institucional que pode ser interpretado como avanço do sistema sobre o mundo da vida, colonizando-o” (p. 101).

Salutar é perceber que o mundo da vida se dá no âmbito das experiências de vida, ou seja, na vivência cotidiana dos sujeitos. Essas experiências denotam relações de sentimentos, história e intervenções, que respectivamente, se realizam nas comunidades linguísticas.

Por conseguinte, Habermas (2012b, p. 230) diz que:

Os participantes da comunicação se defrontam com as ligações que existem entre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, as quais, no entanto, já aparecem pré-interpretadas. E, quando ultrapassam o horizonte de uma situação dada, não pisam no vazio, uma vez que se encontram, no mesmo instante, em outra esfera de auto-evidências culturais, as quais, ao se atualizarem, já aparecem pré-interpretadas.

Em vista dessa concepção, compreende-se, portanto que os componentes do mundo da vida que se entrelaçam com os integrantes do sistema pré-interpretado, formam o ambiente dos atores participantes da comunicação, pois, “os que agem comunicativamente se movimentam sempre no horizonte de seu mundo da vida, não conseguindo se desvencilhar dele” (HABERMAS, 2012b, p, 231).

De outra forma, no âmbito mais subjetivo, faz-se notar que o mundo da vida em sintonia com o agir comunicativo, constitui parte daqueles que falam e agem no mundo segundo seus contextos de mundo. Neste caso, o falar e o agir do sujeito toma posse sobre as situações no qual estão inseridos. Assim, Habermas (2012b) deixa compreensível, dois conceitos importantes para guiar esse falar e agir no mundo: “O teleológico, relacionado à concretização de fins (ou à realização de um plano de ação), e o comunicativo, que abrange os aspectos da interpretação da situação e da obtenção de um acordo” (p. 233).

Neste aspecto, o agir comunicativo realça uma ação influenciada pelo entendimento consensual, por um entendimento mútuo de objetivos, por relevância ou não de sucesso, por uma interpretação válida dos contextos linguísticos, tendo em vista o outro e, conseqüentemente, estabelecido em uma relação de reciprocidade. O fato, portanto, é que “o agir comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento” (HABERMAS, 1990, p. 72).

Por outro lado, o agir teleológico é visto pelo autor alemão como uma importante ação mediadora de fins, ou melhor, tem sua importância no âmbito da negociação com o outro acerca de algo, objetivando a obtenção de um fim comum.

Nesse sentido, para Habermas (1990, p. 71):

Uma ação teleológica pode ser descrita como a realização de um plano que se apoia no significado da situação do ator. Ao executar um plano de ação, ele domina uma situação e a situação de ação forma uma parte do mundo ambiente interpretado pelo ator. Esse recorte constitui-se à luz das possibilidades de ação que o ator considera relevantes tendo em vista o sucesso de um plano.

No entanto, é essencial evitar o agir forçoso e instrumentalizado. Logo, o entendimento mútuo deve seguir as regras linguísticas próprias do mundo da vida e respeitar todos os ouvintes e falantes em uma perspectiva da compreensão, do

reconhecimento e do diálogo. Com isso “em vez de uma colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmico-instrumental, teremos um sistema condicionado e legitimado pela racionalidade comunicativa, própria do mundo da vida” (BOUFLEUER, 2001, p. 96).

Assim, uma ação pautada fora desse âmbito de pensamento intersubjetivo, evoca o processo colonizador das relações sistêmicas ‘sujeito x objeto’ – vista no primeiro capítulo –, pois, “aquilo que se obtém visivelmente através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo” (HABERMAS, 1990, p. 72).

Diante desse contexto de pensamento, podemos concluir que, evitar uma colonização do mundo da vida, pode ocasionar o afastamento da possibilidade de um sujeito fossilizado, sistemático e objetificado, pautado em uma razão instrumental e, conseqüentemente, sob o prisma da dominação e da repressão do outro.

Para Habermas (1990, p. 15): “As relações entre linguagem e mundo [...] substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais”. Nesse intuito, a razão está na linguagem e a linguagem não é meio, mas agente que possibilita a reconstrução de uma sociedade autônoma, descentrada e autorreflexiva.

3.4 Os atos de fala: Sua influência no mundo da vida como pretensões de validade.

Na concepção de Habermas (2012a, p. 206): “Falar e agir são conceitos fundamentais inexplicados, aos quais recorreremos quando queremos aclarar [...] o pertencer a um mundo da vida sociocultural, o ser-parte de um mundo [...]”. Ora, como vimos no primeiro capítulo, perceber o sujeito destranscendentalizado, é percebê-lo mediante o seu protagonismo e autonomia, por meio de suas ações racionais e de seus atos de fala no mundo e como parte intrínseca desse mundo.

O sujeito em sua ação comunicativa deixa de atuar no campo da fundamentação, do preconceito e da intuição e passa a assumir posições de intervenções linguísticas, heterogêneas e intersubjetivas, ou seja, o agir racional

comunicativo e destranscendentalizado sugere que “[...] os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis das primeira e segunda pessoas, no mesmo nível do olhar” (HABERMAS, 2012c, p. 53).

Nesse sentido, se caracteriza, portanto, o uso cotidiano dos atos de fala entre falantes e ouvintes, em conformidade com as comunidades linguísticas no enfoque das relações subjetivas, tanto na sua intervenção quanto na sua orientação e entendimento do contexto de mundo, tendo como finalidade e critério as pretensões de validade. Para Habermas (2014a, p. 248): “[...] o específico nessa comunidade linguisticamente estruturada é que nela os indivíduos individualizados se comunicam”.

Noutras palavras, este recorte constitui-se em uma relação pautada no olhar horizontal com o outro, respeitando as estruturas, as normas e as regras da linguagem, estabelecendo uma relação dialógica e embasada no convívio social, ou seja, para Habermas (1990) é uma concepção pautada na justiça, na ética, no respeito e na verdade, pois “os atos de fala servem, em geral, à coordenação, tornando possível um acordo racionalmente motivado entre vários atores; e nisso colaboram também as outras duas funções da linguagem – a representação e a expressão” (p. 95). De fato, o uso expressivo do processo de interação social entre os sujeitos, é conceituado por Habermas, como um enlace que envolve as interações linguísticas e suas ações no mundo objetivo em conformidade com os diferentes.

Assim, é interessante notar que, por intermédio desse processo, Habermas (1990) expressa a possibilidade de eventuais e diferentes ações e discursos sociais, provenientes da prática comunicativa dos diferentes atores e no seu entrelaçamento com o mundo da vida. Isso acontece no âmbito das pretensões de validade e da retitude e, portanto, nos instiga para um processo da justiça social. A perspectiva da justiça social pode ser definida como um cuidado, uma postura ética e uma responsabilidade, consigo mesmo, com o mundo e, conseqüentemente, com o outro.

A partir disso, originam-se conjuntos de sentidos que envolvem uma estruturação da relação subjetiva “resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática” (HABERMAS, 1990, p. 100), isto é, o discurso linguístico tem sua gênese no mundo

da vida e, portanto, está pautado em um processo de autorreflexão histórica e na experiência dos sujeitos, dentro de uma relação intersubjetiva.

Neste âmbito de raciocínio:

A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade (HABERMAS, 1990, p. 96).

Compreende-se no pensamento de Habermas, a necessidade de percepção e entendimento acerca do discurso que constitui o outro, reconhecendo-o nas suas relações linguísticas de mundo. Dito de outra maneira é necessário compreender que os atos de fala e ação no mundo têm como característica; as ações com pretensões de validade, quer dizer, esse ato linguístico não está subjulgado acerca do que se diz expressamente, mas, sobretudo, como ação válida de sua intervenção no mundo, pois na compreensão de Habermas (2012c, p. 60):

[...] os participantes da argumentação são orientados pela verdade, o conceito de uma verdade válida absolutamente se reflete, no plano da certificação discursiva da verdade, nas idealizações efetuadas performativamente, que emprestam seu caráter cheio de exigências a essas práticas de argumentação.

E conclui:

Além disso, a pretensão de validade, com a qual o falante se refere às condições de validade de seu proferimento, não pode ser definida exclusivamente na perspectiva do falante. Pretensões de validade dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão (HABERMAS, 1990, p. 123-124).

Neste aspecto, as condições dos atos de fala que se referem às pretensões de validade acerca de um proferimento, não podem pautar-se apenas em um falante, isto é, segundo aquele que julga ou proferi algo, mas em uma via dupla de entendimento na qual se encontram falantes e ouvintes, ou melhor, na via da intersubjetividade.

Para Habermas, a reconstrução comunicativa acontece a partir do mundo da vida, não baseado nas verdades absolutas, mas no lugar legítimo das pretensões de validade e do bem estar comum das comunidades capazes de fala e ação. Acerca disto, Hermann (1999, p. 88) propõe que “a reconstrução comunicativa das estruturas do mundo da vida é o que permite ao sujeito aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor”.

Portanto, esses atos de fala com pretensões de validade buscam o entendimento mútuo entre todos e com diferentes contextos de mundo da vida, noutras palavras: “Qualquer ato de fala, através do qual um falante se entende com um outro sobre algo, localiza a expressão linguística em três referências com o mundo: em referências com o falante, com o ouvinte e com o mundo” (HABERMAS, 1990, p. 95). De fato, a linguagem buscar interpretar o mundo e, conseqüentemente, romper com o semanticismo e o reducionismo das relações subjetivas.

Por fim, após termos trilhado o caminho epistemológico do pensamento habermasiano com a superação do pensamento metafísico e de um sujeito transcendental no primeiro capítulo e, da mesma forma, após, no segundo capítulo, buscarmos trilhar esse sujeito pós-metafísico em uma concepção do agir comunicativo entrelaçada ao mundo da vida e tendo a esfera pública como local autêntico deste entrelaçamento, assim, no próximo capítulo, buscaremos enfim, tratar da possibilidade de reconstrução da perspectiva educacional, enfatizando um importante reconhecimento do outro, em uma concepção de sujeito não mais pautado na metafísica, mas na heterogeneidade e que está em constante mutação; tendo o espaço da esfera pública - o âmbito educacional escolar - como local legítimo para as intersubjetividades, para o reconhecimento recíproco e para a reflexão crítica da realidade; além de propor o saber biográfico como possibilidade para o desenvolvimento da ação comunicativa no espaço do ensino da filosofia.

4. DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS DO PENSAMENTO HABERMASIANO: REABILITAÇÃO DA LINGUAGEM, DA INTERSUBJETIVIDADE E DO ENTENDIMENTO

Apesar de Habermas nunca ter escrito, especificamente, sobre a educação, o seu pensamento e sua proposta teórica acerca de um sujeito pós-metafísico e de uma proposta segundo a sua teoria do agir comunicativo, tem se tornado uma faixa de terreno propício para a possibilidade de uma reconstrução teórico/prática de um âmbito educativo tradicionalista.

Deve-se destacar, contudo, que Habermas tem sido fonte instigante de muitas pesquisas nesse sentido. Dessa forma, muito tem sido postulado tendo em vista a atual fase de nossa educação. Ou seja, hoje caminhamos no horizonte da superação de uma concepção autorreferente de sujeito e de ensino/aprendizagem puramente reprodutivista.

É necessário romper com uma compreensão que busca dessensibilizar o aluno, reduzir o conhecimento e segregar as relações de experiência com o outro e com o mundo, além é claro, de sistematizar cada vez mais o ambiente de formação educacional. Noutras palavras, “a educação escolar se esgota na dimensão do reprodutivismo” (MAAR, 2007, p. 46).

Neste sentido, desenvolver uma consciência crítica através do contexto educacional contemporâneo, tem sido um grande desafio. O âmbito escolar pode ser o lugar onde dispomos de tempo livre para produzir conhecimento, contudo, a educação escolar tradicional e seus sujeitos vivem um descentramento para o âmbito do capitalismo moderno, isto é, está em evidência um modelo de educação que busca primeiramente formar o indivíduo para a submissão mercadológica, para a reprodução em escala e para o consumo em massa, dessa forma, são orientados a atender e a submeterem-se, de forma alienante, as necessidades do próprio capital. Para Habermas (2014c, p. 359): “Quando o tempo livre permanece preso ao tempo de trabalho como um complemento, nele só pode prosseguir a realização dos negócios privados de cada um [...]”

Para Giroux (2008), “educadores e educadoras [...] necessitam estabelecer a prioridade da ética e da justiça social acima da lógica do mercado e da linguagem do

individualismo excessivo” (p. 73), ou seja, a educação precisa lutar contra uma rigorosa pretensão sistêmica de formação.

Para Vilela (2010, p. 41-42):

O trabalho pedagógico passa a orientar-se somente para alcançar aprovação em exames e o diploma, transformado em moedas nas relações sociais mercantilizadas. Assim, a educação afasta-se de seu valor essencial – o domínio do conhecimento, a verdadeira instrução em valores morais e sociais (a Bildung), o verdadeiro esclarecimento. Ele é substituído por aquela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da Indústria Cultural, fazendo, da própria escola, um elemento controlado pela Indústria Cultural, que colocaria à sua disposição mercadoria “pedagógica” – que, para Adorno, é a própria semiformação, a expropriação da capacidade de pensar por conta própria -, adequada a seus fins. Essas práticas pedagógicas anulam a possibilidade de desenvolvimento da autorreflexão, de autonomia, de individuação, e a escola de massa instala e cultua a massificação, cujo resultado é a deformação da consciência.

A partir disso, percebemos a necessidade de conseguir desenvolver, ou mesmo considerar, uma nova ótica de educação, como processo formador do sujeito crítico e como decurso de assimilação do outro a partir do entendimento mútuo. Noutras palavras, portanto, é necessário pensar a educação como singularidade formativa e não mercadológica. Para Menezes (2014, p. 88) “[...] a compreensão da tória do agir comunicativo aplicada à esfera educativa é a de postular a formação de cidadãos mais autônomos e, portanto, mais esclarecidos tanto socialmente quanto historicamente”.

Primeiramente, é importante revelar que não queremos propagar um caminho salvífico e messiânico para a educação, contudo, tendo como base o pensamento de Jürgen Habermas, almejamos focar a realidade educacional na qual estamos inseridos que deve/precisa ser problematizada e ressignificada dentro de um contexto que envolve professores, alunos, pais de alunos ou responsáveis, a comunidade que convive com a escola e demais profissionais.

Baseado nessa realidade, nosso objetivo não pode ser a verossimilhança dos dados empíricos, das relações abstratas ou das projeções metafísicas evidenciadas nas relações entre sujeito cognoscente x objeto cognoscível, nem sucumbir aos mecanismos de dominação e sistematização; mas, a busca compreensiva do sujeito

epistêmico, do autor/vivenciador dos contextos destituídos e mal interpretados da realidade social, econômica e educacional.

De fato, uma educação submissa aos meios pedagógicos que buscam vislumbrar as necessidades do mecanismo de concorrência, procura individualizar os sujeitos e provocar a realização de um conhecimento visando competências e rendimentos, deixando de lado necessidades educacionais de emancipação que são inerentes a sua formação. Na concepção de Habermas “isso coloca em risco a liberdade pedagógica e a iniciativa do professor” (2012b, p. 668). Ou seja, o professor fica acorrentado a uma pedagogia instrumental e o aluno submergido no processo infértil da reprodutibilidade.

Noutras palavras, precisamos pautar uma educação no liame dos processos do esclarecimento e da emancipação, e, por outro lado, devemos distanciar-nos de uma formação puramente normativa e instrumental, que direciona a formação educacional para o âmbito dos dispositivos valorativos do dinheiro e do poder.

Dito de outro modo:

Meios de direcionamento como esses substituem a linguagem enquanto mecanismo da coordenação de ações. Dissolvem a ligação entre o agir social e uma integração baseada no consenso de valores e ajustam o agir social a uma racionalidade teleológica dirigida por meios (HABERMAS, 2012a, p. 589).

Nesse ponto encontramos a síntese do estigma atual que vive nossa educação escolar. Consideramos que Habermas pode nos conduzir na problematização dessa realidade que nos expõe inquietações e que revela uma infecunda formação do conhecimento e da humanização do sujeito.

Claro, confrontar esses fatos históricos pressupõe impulsionar-nos na busca de resoluções e reconstruções do âmbito educacional em que estamos imersos. Pensar nesse horizonte reconstrutivo é propagar uma escola que “[...] deixa de ser o lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se o lugar da sua problematização e de sua apropriação crítica” (BOUFLEUER, 2001, p. 77).

O âmbito educacional escolar não pode adormecer nas condições estáticas de um sistema instrumentalizado e fechado nas dinâmicas da reprodutibilidade

conteudista. Com essa presunção reificadora “tem-se a pretensão de idiotizar as pessoas inserindo-as num mundo objetivamente ‘homogêneo’ em face do multiculturalismo, que é o paradigma que rege o mundo hodierno” (MENEZES, 2014, p. 41), por outro lado, devemos pautar a educação dos sujeitos em um processo crítico de questionamento, interpretação e compreensão dessa realidade multifacetada, na busca possível de seu entendimento.

No que se refere à crítica ao pensamento metafísico, pensar, por outro lado, em uma educação forjada no horizonte do conhecimento pós-metafísico, é pensar uma educação com pressupostos embasados na formação do sujeito linguístico, em que se levam em conta seus hábitos, costumes, comportamentos, crenças, cultura, etc. Melhor dizendo, é pensar em pressupostos que fundamentem a sua formação humana. Segundo Boufleuer (2001): “Nesse sentido a educação se apresenta, fundamentalmente, como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais, que implica pressupostos antropológicos que podem ser explicitados” (p. 85).

É aconselhável que a educação não se pautem em um conhecimento puramente dedutivo, ou seja, não se pode nortear apenas nos princípios provindos das tradições científicas, dos dogmas religiosos ou da metafísica, mas também dos anseios da sociedade.

Precisamos levar em consideração a ordem das coisas encontrada no mundo, e que pode ser compreendida por uma racionalidade crítica e emancipadora dos sujeitos no mundo. Abandonar a perspectiva de uma educação descentrada é ficar preso aos modelos e concepções históricas.

Para Lima (2003, p. 101):

A construção do sentido das práticas pedagógicas passa pela tentativa de estabelecer um novo vínculo entre a escola e as exigências da sociedade, superando a perspectiva finalística que reduz os conteúdos éticos da educação aos moldes de uma razão procedural, monológica e autorreferente. É sobre esses conteúdos e suas possibilidades que a teoria habermasiana se debruça.

Neste sentido, a educação precisa superar a intenção do convencimento dos conteúdos volatizados, pela verdade dos resultados, ou seja, é necessário evitar a

busca incessante pela verdade e pela resolução dos problemas por meio da manipulação e convencimento.

Para Habermas (1990): a “verdade nada mais é do que uma expressão comendativa, através da qual procuramos convencer nossos parceiros de linguagem a aceitar opiniões que consideramos justificadas”. Deste modo, a educação precisa adentrar o processo de reconstrução do conceito de autonomia crítica e interpretativa do outro e do mundo.

Na concepção de Prestes (1996, p. 98), superar a ótica de uma educação norteada pela transcendentalização metafísica é estabelecer uma educação com princípios racionais, orientados pela formação autônoma e social do sujeito:

A recusa de um pensamento metafísico, que ofereça direção teleológica para a formação do sujeito, leva a reconhecer que a educação é parte de uma socialização que se efetiva no mundo prático. Nesse processo, a formação do sujeito (Eu) está em mútua dependência da mediação social, da qual se retiram os conteúdos normativos.

Neste contexto, para Habermas (1990, p. 44) é necessário desvincular a educação escolar de uma razão disseminada pela pré-concepção dos sujeitos e do mundo, pois:

Passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito [...] mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto.

Portanto, pretendemos neste capítulo, a partir desta realidade e de acordo com a epistemologia habermasiana, poder especular um olhar reconstrutivo sobre o contexto educacional escolar no qual estão inseridos os sujeitos e suas práticas educativas, na pretensão de possíveis perspectivas.

Neste âmbito, buscaremos desenvolver um cenário conduzido pelo pensamento pós-metafísico, no qual se estabelece uma necessidade de rompimento com molduras e modelos de conhecimento e de sujeito, e com veemência, romper com a visão do outro como objeto.

Em outros termos, tentaremos apreender a preocupação de Habermas em substituir uma visão autorreferente de conhecimento, e conseqüentemente, de sujeito no qual eu sou norma para você. Noutras palavras, é fundamental romper com uma razão compreendida apenas na metafísica em que se moldam as leis, as relações, as ciências e as pessoas.

4.1 A Intersubjetividade no âmbito da Educação Escolar: A interpretação das mutações dos sujeitos capazes de fala e ação

A mudança de paradigma do pensamento habermasiano, que envolve o processo de superação do sujeito metafísico pelo sujeito pós-metafísico, é também, uma mudança de ordem educacional, social, política e cultural para um desenvolvimento no aspecto da racionalização, da autonomia e da emancipação do sujeito. Habermas (1983, p. 72) atribui a transição de um modelo do ponto de vista da “moralidade” para a perspectiva da “autonomia”, ao fruto da passagem “de uma ética formalista dos deveres a uma ética universal da linguagem”.

Na ótica do âmbito educacional escolar, Hermann (1999, p. 84) traduz essa mudança habermasiana como necessária para a formação crítica de um sujeito linguístico que fala e age autonomamente. De modo diferente:

A formação do sujeito, como tarefa da educação escolar, exige uma ordem institucional e condições de mediação que produzam o desenvolvimento [...] 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 [...] isto é, sujeitos capazes de êxito na obtenção do comportamento normativo, com capacidade interativa e autonomia de ação.

De fato, é necessário pautar uma educação com objetivos emancipatórios, tendo em vista que hoje vivenciamo-la instrumentalizada, preocupada com os interesses técnicos e práticos reprodução do conhecimento. Para Lima (2003, p. 89): “A escola moderna foi organizada na lógica positivista de uma linha natural de progresso e estabeleceu um nexos reduzido entre cultura e formação. A ideia de formação ficou retida em processos de subjetivação transcendental [...]”.

Quer dizer, no âmbito da educação escolar atual, perde-se muito tempo pensando nas formalidades dos resultados naquilo que envolve “o que fazer?” e “como fazer?” para obter os êxitos. Preocupações que exprimem o processo de instrumentalização do conhecimento. Para Boufleuer (2001, p. 80): a educação precisa “contribuir para a reprodução e renovação da cultura, para o estabelecimento e o reforço das solidariedades e para a formação de identidades pessoais”. Efetivamente, essa perspectiva faz parte dos princípios que denotam no sujeito linguístico habermasiano.

Necessitamos de uma educação conduzida pela formação humana e social do sujeito linguístico. É preciso enfatizar uma educação que busca, em primeiro lugar, a emancipação desse sujeito na luta contra todo tipo de preconceito e barbárie⁸ que fazem o ser humano desumanizar-se frente a sua insensibilidade.

Na perspectiva habermasiana de Muhl (2003), é fundamental contradizer os anseios da burocratização do âmbito escolar, das formalidades de suas metodologias reprodutivistas e da sistematização das subjetividades, aliás, é preciso conduzir a educação nos liames das experiências concretas de vida e no reconhecimento intersubjetivo de sua realidade destituída, ou seja:

A inclusão abstrata dos indivíduos em um processo pedagógico formal, que não leva em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, desestrutura a forma da ação pedagógica e transforma a socialização escolar em um mosaico de atos administrativos e burocráticos, que geralmente acabam se tornando inconsequentes (p. 281).

Diante deste aspecto, Habermas faz alusão à necessidade do esclarecimento do jovem:

⁸ “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destituição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 2012, p. 155).

Quando, finalmente, o jovem aprender a questionar a validade de normas de ação e de papéis sociais, o setor de seu universo simbólico volta a se ampliar: emergem agora princípios segundo os quais podem ser julgadas as normas em conflito recíproco. Esse modo de tratar as pretensões de validade hipotética exige uma suspensão temporária das ações coercitivas; ou – como também se pode dizer – exigem a elevação a discursos nos quais as questões práticas podem ser esclarecidas de modo argumentativo (Habermas, 1983, p. 59).

Dessa forma, podemos reconhecer que pautar uma educação escolar nas experiências de vida, é ampliar horizontes, quer dizer, é trilhar uma experiência educacional envolvida por sujeitos como autores e atores autônomos de suas práticas e problematizações. Ou seja, é percebê-los como sujeitos críticos, inseridos na participação e construção de uma sociedade multicultural, complexa e em constante mutação. Como afirma Menezes (2014, p. 56): “a escola passa a assumir um espaço na sociedade enquanto lugar privilegiado da formação educacional [...] a partir de uma tríplice perspectiva: a do sujeito autônomo, construtor de si e construtor do mundo”.

Na concepção de Hermann (1999) para embasamento e sustentação desta perspectiva educacional pautada nos sujeitos autônomos, é preciso se libertar das amarras metodológicas tradicionais e dos currículos que acorrentam e escravizam o indivíduo.

Noutras palavras, Hermann (1999) servindo-se de Marques (1966) afirma que:

A aprendizagem aqui se dá no plano pragmático, onde a linguagem socializa, individualiza e singulariza e, nesse processo intersubjetivo, reconstrói o sujeito de desejos, num movimento de fora para dentro. A constituição do eu pelo paradigma da linguagem pressupõe a solidariedade normativa, a construção de objetos de conhecimento e a expressão subjetiva de vivências e desejos [...] Marques reivindica que se preste mais atenção à dimensão imaginária do instituinte da escola, onde estão formuladas as razões que a movem, pois aí se expressa a razão de muitas vozes (p. 70).

Com isso, é primordial abandonar os modelos curriculares tradicionalistas e, assim, focar nos sujeitos educacionais e na sua “destituição” – Esta caracteriza a precarização da formação humana, as suas necessidades, os seus anseios pessoais

e sociais ridicularizados – que salientam uma instável construção subjetiva e identitária desse sujeito. Segundo, Carr e Kemis (1988, p. 15): “La educación de hoy necesita hacer frente a los desafíos que representan los estudiantes alienados, la desmoralización del profesorado y los currícula prescritos y poco motivadores”⁹.

Para Muhl (2003), uma educação escolar com pressupostos voltados para os mecanismos da racionalidade sistêmica é uma educação que busca formar um sujeito despersonalizado culturalmente e com um forte caráter individualista, ou seja, “o incentivo à competição inerente à ordem sistêmica capitalista faz o indivíduo pensar e agir contra seus pares, tornando-se insensível à solidariedade” (p. 310).

De outra forma, o sujeito que faz parte do âmbito educacional escolar tradicionalista, tem destituído de sua formação as problematizações inerentes as suas experiências de vida, nas quais são caracterizadas pela degeneração do bem estar comum desse, das condições mínimas de vida e da sofrível relação familiar e social na qual vivem. Para Habermas (1990) o “bem viver” não deve ser aplicado apenas ao contexto individualizado, mas constituído socialmente nas circunstâncias coletivas que engloba o mundo dos sujeitos capazes de fala e ação, ou seja:

O indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. Toda a integração social de conjuntos de ação é simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior desse processo e, por seu turno, renovam e estabilizam a sociedade como totalidade das relações interpessoais legitimamente ordenadas.

Cada sujeito que aparece no âmbito da escola traz consigo suas particularidades, seus estigmas e suas histórias de vida, que no contexto da sociedade, muitas vezes se diferenciam (particularmente), mas por fim, se reconhecem (intersubjetivamente).

Assim, é preciso entender e problematizar essa realidade tradicional de educação imposta pelo capital em que o saber “foi mercantilizado e o conteúdo pedagógico se revela por aquilo que é vendável e contribui para o aumento do poder e da eficácia do sujeito” (LIMA, 2003, p. 91). Incorporar uma nova ótica, agora com vista nos sujeitos educacionais, em específico, alunos e professores, é poder

⁹ “A educação de hoje necessita fazer frente aos desafios que representam os estudantes alienados, a desmoralização do professorado e os currículos prescritos e pouco motivadores” (*Tradução nossa*).

explorar a perspectiva de uma reconstrução identitária e epistemológica desses sujeitos. Neste sentido, é necessário perceber e fazer perceptível suas vozes. Notar sua realidade é aprofundar-se na sua particularidade existencial, linguística e identitária.

Noutras palavras, os sujeitos educacionais precisam identificar-se um no outro, pois, muitas vezes são sujeitos compreendidos nas mesmas dificuldades e aspirações. Nessa concepção, a educação escolar necessita manter uma relação dialógica, recíproca e intersubjetiva na via dupla das experiências com os sujeitos envolvidos.

Ficar inerte a essa realidade é deixar de perceber um contexto educacional com fortes resquícios de uma iminente crise, na qual pode ser vislumbrada a partir da reproduzibilidade dos conteúdos e não mais do reconhecimento de seus sujeitos. Para Menezes (2017, p. 203): “A escola está em crise porque assumiu o instrucionismo como mola-mestra do ato educativo em detrimento do ensinar e muito mais ainda do formar”.

4.2 O entendimento como processo legítimo do agir comunicativo.

Para, Habermas (2014a), devemos educar para o entendimento em um processo de autorreflexão identitária e histórica, ou melhor, o sujeito passa a espantar-se, no momento que ele concebe e experiencia, na relação intersubjetiva, sua condição social e política. Segundo Matos (2013) o ato de educar deve superar o contexto dos livros e da instrumentalização que configura no aprovar/reprovar, ou seja: “É necessário atentar para a realidade, que é muito mais rica e complexa, e rever, à luz de suas provocações, todo esse volume de saber sistematizado, o qual, por sua vez, origina novos estímulos em face dessa realidade sempre dinâmica” (p. 45).

Contudo, como conceber a realidade do outro? Como percebê-lo? Como escutá-lo? Como seria possível isto no âmbito da educação escolar atual? Em harmonia com o pensamento de Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988, p. 173) “[...] *una ciencia educativa crítica exige que los docentes se conviertan en investigadores*

dentro de sus propias prácticas, sus entendimientos y sus situaciones”.¹⁰ Noutras palavras, o âmbito da sala de aula em comunhão com as experiências de vida compreendidas a partir do cotidiano dos sujeitos capazes de fala e ação, pode revelar um ambiente propício para o enlace das reflexões, das problematizações e do possível entendimento da realidade de cada sujeito.

Recorremos a Lima (2003, p. 93) na esteira de Habermas (2000, p. 448) para afirmar que com base em um discurso reflexivo e intersubjetivo, poderemos introduzir na educação do sujeito uma produção de sentidos, ou melhor, fazer o sujeito refletir criticamente sobre a sua realidade a partir de sua própria subjetividade, ou seja, no processo de entendimento intersubjetivo. Nesse sentido, Habermas afirma que sobre a relação dos sujeitos no solo da intersubjetividade “[...] eles se concordam em um universal de tal maneira que se identificam entre si, tanto conhecendo quanto se reconhecendo mutuamente como sujeitos semelhantes [...]” (HABERMAS, 2014a, p. 248).

Dessa forma, os sujeitos passam a conhecer as experiências dos outros – percebidas a partir do momento em que olhamos para fora dos muros da escola – em um processo intersubjetivo de reelaboração histórica e autorreflexão crítica de seu cotidiano.

Na leitura habermasiana de Boufleuer (2001, p. 87):

Uma pedagogia que se inspira no paradigma da comunicação se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um “outro”, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido [...] Na ação comunicativa os sujeitos assumem o enfoque performativo do recíproco reconhecimento. Supera-se, assim, o enfoque objetivador, em que os outros aparecem como objetos ou entes manipuláveis.

Nesse sentido, uma relevante educação a partir das experiências de vida é situada por Menezes (2014, p. 48), como um processo de reelaboração frente ao dia-a-dia, isto é:

¹⁰ “[...] uma ciência educativa crítica exige que os docentes se convertam em investigadores (ou pesquisadores) dentro de suas próprias práticas, seus entendimentos e suas situações” (*Tradução nossa*).

O papel da educação está em formar sujeitos críticos, capazes de re-elaboração histórica, capazes de resistirem a todo tipo de dominação de forma meramente resignada. A educação, neste sentido, passa a ter um caráter único, ou seja, uma educação dirigida para a autorreflexão crítica.

É interessante pensar uma proposta de educação na qual a escola possa formar e educar o sujeito, tornando-o autor crítico deste processo histórico e identitário. Por outro lado, é necessário desenvolver uma reconstrução do conceito de educação e do sujeito em constante evolução.

Ainda neste âmbito de pensamento, Coutinho (2002, p. 377) afirma que “a relação intersubjetiva é [...] uma atuação recíproca entre sujeitos que constroem sentidos”. Noutras palavras, desenvolver uma perspectiva coletiva que compreenda todos os participantes com reais e igualitárias oportunidades é traçar uma educação nos princípios da reciprocidade subjetiva, do bem comum coletivo e da humanização do sujeito.

Para Habermas (1989, p. 153-154):

Todos los participantes potenciales en un discurso tienen que tener la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos [...] Todos los participantes en el discurso tienen que tener igual oportunidad de hacer interpretaciones, afirmaciones, recomendaciones, dar explicaciones y justificaciones y problematizar, razonar o refutar las pretensiones de validez de ellas [...] Para el discurso sólo se permiten hablantes que como agentes, es decir, en los contextos de acción, tengan iguales oportunidades de emplear actos de habla representativos, esto es, de expresar sus actitudes, sentimientos y deseos. Pues sólo la recíproca sintonización de los espacios de expresión individual y la complementariedad en el juego de proximidad y distancia en los contextos de acción garantizan que los agentes, también como participantes en el discurso, sean también veraces unos con otros y hagan transparente su naturaleza interna. Para el discurso sólo se permiten hablantes que como agentes tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla regulativos, es decir, de mandar y oponerse, de permitir y prohibir, de hacer y retirar promesas, de dar razón y exigirla. Pues sólo la completa reciprocidad de expectativas de comportamiento, que excluye privilegios en el sentido de normas de acción valoración que sólo obliguen unilateralmente, puede garantizar que la equidistribución formal de las oportunidades de abrir una discusión y proseguirla, se emplee también fácticamente para dejar en suspenso

las coacciones de la realidad y pasar al ámbito de comunicación exento de experiencia y descargo de acción que es el discurso.¹¹

Neste domínio de compreensão e diante dos delineamentos desse processo, inferimos que ao viver sem essa reflexão crítica, social e política de nossa vida e, conseqüentemente, da vida do outro, passamos a nos submeter e a viver sob as tradições, estigmas e dogmas que modelam e cicatrizam a forma de ser, pensar e viver das pessoas, pois, como afirma Pinto (1996, p. 207): “agimos sem refletir sobre as nossas possibilidades de alternativas à ação em curso”, isto é, somos ensinados a viver e a se submeter ao que já está ‘heteronomamente’ dado.

Nesse sentido, embasado no pensamento de Habermas (1990) podemos concluir que “[...] quando essas experiências se tornam independentes, [...] passam a ser objetos capazes de abrir os olhos, de provocar novas maneiras de ver, novos enfoques e novos modos de comportamento” (p. 94). De fato, é necessário, no entanto, modificar o olhar metódico, para assim poder visualizar melhor as estruturas gerais e os significados que constituem o mundo da vida.

É preciso enfatizar a ação dos sujeitos no mundo a fim de compreender sua realidade segundo os seus atos linguísticos e argumentativos, pois, na concepção de Habermas (2013, p. 167):

Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no mundo objetivo. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no mundo social das interações

¹¹“Todos os participantes potenciais num discurso tem que ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos [...] Todos os participantes no discurso tem que ter igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificativas e problematizar, raciocinar ou refutar as pretensões de validade delas [...] Para o discurso só se permitem falantes como agentes, ou seja, nos contextos de ação, tenham iguais oportunidades de empregar atos de fala representativos, isto é, de expressar suas atitudes, sentimentos e desejos. Pois só a recíproca sintonização dos espaços de expressão individual e a complementariedade no jogo da proximidade e distância nos contextos de ação garantem que os agentes, também como participantes no discurso sejam também verdadeiros uns com os outros e façam transparentemente sua natureza interna. Para o discurso só se permitem falantes que como agentes tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala reguladores, ou seja, de mandar e se opor, de permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de dar razão e exigi-las. Pois só a completa reciprocidade de expectativas de comportamento, que exclui privilégios no sentido de normas de ação valorização que só obriguem unilateralmente, pode garantir que a equidistribuição formal das oportunidades de abrir uma discussão e prosseguir-las, empregue-se também factualmente para deixar em reprovação as coações da realidade e passar ao âmbito de comunicação isolado de experiência e descargo de ação que é o discurso” (*Tradução nossa*).

legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a autorrepresentação, quando o falante se refere a algo no mundo subjetivo a quem tem um acesso privilegiado [...] Assim, um acordo na prática comunicativa da vida cotidiana pode se apoiar ao mesmo tempo num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, numa concordância normativa e numa confiança recíproca.

Nesse âmbito de compreensão, ressalta-se o papel primordial da educação, da filosofia e de seus sujeitos como pensadores autônomos, para o salutar desenvolvimento da autorreflexão crítica acerca das vivências e de um entendimento racional, comunicativo e intersubjetivo.

Na esteira da reflexão adorniana (1995), a ausência de uma consciência crítica e autônoma se dá pelo esquecimento histórico. Nesse sentido, é inexistente uma reconstrução do sujeito epistêmico sem uma revisitação histórica. Pensar nessa perspectiva e em uma saída para essa realidade, é pensar, primeiramente, nos atores (sujeitos) dessa realidade e na problematização das destituições de suas relações experienciais.

Deveras, é relevante desenvolver uma epistemologia pautada na reconstituição histórica contra os mecanismos do monismo, que buscam atrofiar as relações intersubjetivas e dessensibilizar os sujeitos ricos em experiência histórica.

4.3 A relação intersubjetiva e a arte narrativa-discursiva-reconstrutiva como processo de formação do sujeito aprendente.

Fazer com que o sujeito possa narrar e interpretar sua história é percebê-lo como narrador fundamental daquilo que o define, que o compreende, ou seja, sua formação humana no “processo epistemológico-identitário” em curso. Segundo Walter Benjamin (1987, p. 201) “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência [...]”.

Na concepção de Habermas (2000, p. 418) as narrativas das experiências de vida: “refere-se à totalidade de um curso de vida ou de uma forma de vida presentificado por narrativas”. Partindo desse pressuposto, pensamos que a narrativa pode refletir a imagem concreta das experiências de um sujeito e de um determinado momento histórico de sua vida.

É de fundamental importância que o sujeito como investigador possa desenvolver uma contínua autorreflexão de suas narrativas e, principalmente, de sua importância no contexto dos processos educativos. Desenvolver esta autoconsciência crítica é perceber o outro nas suas narrativas linguísticas, traduzidas nas suas reflexões e nas suas situações cotidianas.

Além disso, argumentamos que a sala de aula pode ser o ambiente das narrativas, dos relatos pessoais e inerentes a todos que buscarem compartilhar suas experiências de vida. De outro modo, seria um ambiente composto por um pluralismo de relatos, com diferentes atores, de diferentes lugares e com possíveis e diversificadas experiências, perspectivas ou destituições.

Na esteira de Falabelo e Brito (2010, p. 338) a narrativa-discursiva-reconstrutiva pode ser no âmbito da sala de aula “o lócus de criação de disseminação desses saberes, de conhecimentos e enriquecimento das experiências, no processo de intersubjetividade”.

Conforme Habermas (2012b), experiências de vida representam as identidades dos sujeitos históricos e que ao serem compartilhadas, a partir de um contexto narrativo, pode salientar uma interação social constituída nas intersubjetividades.

Nesse aspecto:

Para formar uma identidade pessoal, elas têm de reconhecer que a sequência de suas ações constitui uma história de vida representável mediante narrativas; e a formação de sua identidade social só é possível mediante o reconhecimento de que a manutenção de sua pertença a grupos sociais depende da participação em interações, pois elas estão envolvidas em histórias de coletividades representáveis de modo narrativo (p. 249).

Para Habermas, acontece no processo da relação narrativa com o outro, uma autocompreensão das emoções, das forças, das fraquezas, das necessidades e dos impulsos inerentes à experiência intersubjetiva, ou seja: “Como em Fichte, a autoconsciência surge de encontro com um outro Eu colocado perante mim” (HABERMAS, 1990, p. 212).

O entrelaçamento com o outro “EU” emerge da relação dos enunciados, das problematizações e das experiências de vida, a partir disto, podemos propiciar uma relação social crítica da realidade, pois “nos descobrimos quem nós somos porque aprendemos, ao mesmo tempo, a nos ver numa relação com os outros” (HABERMAS, 1993, p. 99).

Nesse âmbito, a percepção do outro “EU” apresenta-se como fonte do conhecimento identitário que tenho de mim mesmo. Por isso, uma relação intersubjetiva a partir de um processo narrativo, pode não apenas deixar o outro perceptivo aos meus olhos, mas também enfatiza o meu “EU” que não pode ser esquecido, noutras palavras “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

As narrativas de vida como algo a ser transposto e exercitado, tem em vista a construção identitária do sujeito. Nisso, podemos ressaltar uma educação pautada na palavra narrada. Assim defendemos que a narrativa é um contributo formativo no ambiente da sala de aula. Ou melhor, o narrador no âmbito da sala de aula, é uma figura chave no processo da educação, naquilo que envolve a percepção do outro, os atos de fala e a vivência das experiências subjetivas.

Na percepção de Benjamin (1987, p. 205):

A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata.

De outro ponto de vista, para Menezes (2014, p. 122), poder notar a realidade do outro é poder vivenciar sua experiência biográfica, que é indispensável para a emancipação do meu “EU”, ou seja:

É interessante notar como o saber biográfico é um contributo fundamental e essencial para os dispositivos de formação. Seria, neste sentido, a formação centrada nas histórias de vida. Este

enfoque muda toda a compreensão dos processos educativos que desloca o ensinar e põe em relevo o aprender (sujeito aprendente).

De fato, na perspectiva das narrativas das experiências de vida, a concepção do sujeito aprendente condiciona-o a leitura do outro, isso pode remetê-lo não só ao conhecimento, mas também, ao processo de descentramento de meu “EU” para uma amplitude de horizontes. No aspecto habermasiano, Muhl (2003, p. 307) caracteriza o EU “como pessoa igual a outras pessoas, mas ao mesmo tempo, delas se diferencia como individualidade”.

O termo “sujeito aprendente” está intrinsecamente relacionado a um sujeito em constante transformação e ressignificação de suas concepções anterior. As experiências passadas precisam ser levadas em consideração, contudo, quando estamos inseridos em um ambiente heterogêneo, como é o caso da sala de aula, por exemplo, nos deparamos com as multiplicidades. Ou seja, o falante não pode ser visto como objeto pelo ouvinte, mas como um “outro” que pode desempenhar um papel para além do ensinar, o de sujeito aprendente.

Para Josso (2002) a narrativa das experiências de vida, que desloca nossa percepção para o outro e para sua realidade, pode nos impulsionar a rever nossa posição inicial e a reinterpretar nossos atos de fala e ação no mundo, quer dizer:

Eu aprendo com o que cria ou criou “experiência” para mim, de que extraio “alguma coisa”, alguma coisa que guardo a partir daí comigo, cuja evocação me pode permitir uma retoma, uma reinterpretação e que serve de referencial para a ação ou o pensamento (p. 163).

Pode-se, portanto, concluir que a arte das narrativas das experiências de vida é um enriquecedor do caráter formativo realizado no ambiente da sala de aula. Contudo, devemos estar atentos para que essa perspectiva, não nos remeta ao conceito fenomenológico e generalizante do agir dramatúrgico e sua preocupação com a “plateia”, ou seja:

O conceito de agir dramatúrgico não se refere primeiramente ao ator solitário, nem ao membro de um grupo social, mas aos participantes de uma interação que constituem uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam. O ator suscita em seu público uma

determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar sua subjetividade em maior ou menor medida [...] à esfera de suas próprias intenções, pensamentos, posicionamentos, desejos, sentimentos etc. [...] Portanto, não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a expressão de vivências próprias. Portanto, o conceito central de autorrepresentação não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estilização da expressão de vivências próprias, endereçada a espectadores. Esse modelo dramático de ação serve em primeira linha a descrições da interação [...] (HABERMAS, 2012a, p. 165).

Por outro lado, necessitamos pautar-nos em uma narrativa com características no agir comunicativo e no entendimento intersubjetivo acerca de um problema, de uma ação ou de uma interpretação do mundo, sem a preocupação de suscitar no outro uma compreensão pré-concebida ou pré-formalizada, mas sim, o descentramento, o espanto e a estranheza.

Neste aspecto, uma narrativa conduzida pelo agir comunicativo:

[...] refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. (HABERMAS, 2012a, p. 166).

Portanto, esse sujeito não pode estar envolvido em um processo dramático de educação, mas de reelaboração histórica. O foco da educação não pode ser a interação da plateia, mas a problematização da realidade. Neste âmbito, o agir comunicativo se desenvolve na relação de entendimento sobre algo com o outro sobre o mundo.

Assim, esse processo necessita de atores que busquem interpretar e questionar a ordem das coisas. Para isso, é tarefa difícil educar-se, é necessário, no entanto, que exista o outro, pois o outro nos humaniza, nos condiciona a interpretações e reconstruções. Na presença do outro a ação linguística consensual acontece.

Conforme essa maneira de compreensão, interpretamos que a subjetividade do outro pode suscitar em mim os contextos de minha subjetividade. Para Habermas

(2014a, p. 249): “[...] na interpretação retrospectiva do curso de vida, o EU se comunica consigo mesmo como com seu outro [...] do plano horizontal do entendimento intersubjetivo com os outros e do plano vertical do entendimento intersubjetivo consigo mesmo”.

Daí percebe-se que o meu “EU” pode adquirir significado quando se compreende a importância de sair de si e encontrar o outro “EU” diferente, numa relação dialética de conhecimento, de aprendizado e de possível resignificação. Quanto mais compreendo meu “EU” mais posso ter condições de dialogar com o outro “EU”. Portanto, é necessário superar a centralidade individualista em que se encontra o “EU” contemporâneo, para uma possibilidade de descentramento no rumo da intersubjetividade, ao modo piagetiano.

Para Habermas “a experiência de vida se constrói na comunicação com outras experiências de vida” (2014a, p. 245-246). A partir dessa asserção, podemos concluir, portanto, que o sujeito mediante à experiência com o outro enfatiza e reconstrói novas perspectivas, novos conhecimentos e novas resignificações, em outros termos, afirmamos, no entanto, que um sujeito não sai o mesmo após entrar em uma experiência com o outro.

Nesse postulado central das narrativas das experiências de vida, encontrar-se com o outro “EU” é encontrar-se muitas vezes com a contradição de seu “EU”, nesse sentido, a percepção de uma contradição identificada no outro diferente, pode nos remeter a um processo reconstrutivo de nossa percepção anterior.

4.4 A filosofia no contexto da sala de aula: O saber biográfico como mediação e interpelação

Após trilhar o pensamento habermasiano, sua epistemologia identitária e histórica, pensamos, neste item do III Capítulo, especular uma possível contribuição para o processo do ensino da filosofia no Ensino Médio. Esse âmbito pedagógico que engloba um ponto de vista epistemológico e empírico buscará pautar-se nas principais características do pensamento de Habermas, naquilo que se refere ao agir comunicativo, ao entendimento intersubjetivo e o saber biográfico.

A partir desse contexto, tentaremos junto à perspectiva habermasiana de educação, pensar em uma proposta pedagógica com vista na percepção crítica da realidade, no outro, nas suas histórias de vida e na relação linguística partilhada intersubjetivamente.

Do ponto de vista de Habermas (2000, p. 530):

O entrosamento entre indivíduo e sociedade, biografia individual e forma coletiva de vida, individuação e constituição social, que, sob os aspectos da reprodução cultural, da integração social e da socialização, explicamos a partir do entrelaçamento interno e do concurso de componentes do mundo da vida, precisam tornar-se plausíveis com base em hipóteses adicionais, tiradas do entrelaçamento de relações externas.

O fato é que o outro é invisível até que se mostre, ou até que busquemos compreender sua realidade, que muitas vezes precária, fica imperceptível até que escutemos sua voz. Obviamente, as patologias são despercebidas até o momento que depreendemos que são as mesmas que as nossas.

Para Habermas (2014a, p. 241-242):

Relações de vida são integradas em uma biografia individual [...] são abstrações de um contexto cuja unidade é estabelecida por uma experiência de vida cumulativa [...] todos os eventos passados respectivos de uma biografia são submetidos ao poder de uma interpretação retrospectiva [...] A experiência de vida integra as relações de vida convergentes em um curso de vida, formando a unidade de uma biografia individual.

De fato, perceber a narração biográfica do outro é perceber-se inserido nas relações históricas e identitárias de cada sujeito envolvido. Habermas (1990) considera que: “[...] os sujeitos que agem comunicativamente experimentam seu mundo da vida como um todo que no fundo é compartilhado intersubjetivamente” (p. 100).

No que concerne ao breve panorama desse pensamento de habermasiano, é de suma importância à necessidade de um processo biográfico que envolva as experiências comunicativas entre os sujeitos sobre as problematizações paradoxais do mundo objetivo, social ou subjetivo.

Desse modo:

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 com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso (HABERMAS, 2012b, p. 231).

Faz-se necessário que o sujeito compreenda que a narração biográfica é um contributo relevante no processo de ensino-aprendizagem e de entendimento intersubjetivo, a partir de uma reciprocidade acerca das vivências, como histórias de vida, forma de perceber o outro e seu contexto que pode ser igual ao meu. Portanto, na leitura do pensamento habermasiano, Muhl (2003, p. 296-297) propõe que as pré-compreensões do mundo da vida “determinam, em geral, as formas de compreender e de agir de professores e alunos no seu dia-a-dia [...] O modo de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada indivíduo encontra explicação no mundo da vida”.

No horizonte dessa leitura, Habermas (2014a, p. 239-240) confere que:

A biografia é a unidade elementar do processo de vida que abrange a espécie humana [...] constitui-se de relações de vida [*Lebensbezüge*]. Relações de vida existem entre um Eu, por um lado, e coisas e seres humanos que surgem no mundo do Eu, por outro. Uma relação de vida fixa tanto certas significâncias de coisas e seres humanos para um sujeito quanto certos modos de comportamento do sujeito com seu entorno.

Compreender o sujeito epistemológico abrangido na nossa realidade é compreender os vários sujeitos existentes que passam despercebidos por nosso olhar. Diante desse pensamento, é necessário reconhecer a diversidade dos sujeitos e do cotidiano que os envolvem, e, a partir disso, problematizar a atual educação escolar no qual estamos imersos. Para Falabelo e Brito (2010, p. 337): “trata-se de estimular a elaboração do que os alunos vivem e sentem, ampliando sua experiência e seu pensamento, ressignificando a docência e a aprendizagem enquanto lugares de intercambiamento de conhecimento [...]”.

Por sua vez, Habermas (1990, p. 82) afirma que:

No momento em que um falante assume, através de sua pretensão de validade criticável, a garantia de aduzir eventualmente razões em prol da validade da ação de fala, o ouvinte, que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito, é desafiado a tomar posição, baseado em motivos racionais; caso ele reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigações decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as consequências da interação e se impõem a todos os envolvidos.

De outro modo, o fato é que Habermas não propõe que o sujeito possa se colocar no lugar do outro, nem tão menos abandonar suas pretensões iniciais, mas que falantes e ouvintes possam perceber e se identificar com o contexto do outro.

Para Habermas (2000, p. 438) o discurso na pretensão do entendimento condiciona a comunidade linguística a rever sua posição inicial e se possível ressignificá-la, ou seja, “comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado”.

Nesse aspecto, o entendimento linguístico com o outro remete o sujeito para uma compreensão mútua sobre algo no mundo, contudo, vale ressaltar que o outro não pode ser meio nesse processo, tendo em vista que os envolvidos é sempre fim em si mesmo.

De outra forma, Habermas (1983, p. 69-70) institui a construção do “EU”, a partir dos conflitos exposto pelas narrativas biográficas, ou seja:

Na identidade do EU se expressa a relação paradoxal pela qual o EU, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos. Por isso, a identidade do EU pode se confirmar na capacidade que tem de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimento universais.

Deveras, é difícil enxergar-me no outro diferente, contudo, é necessário lutar contra a ditadura do meu “EU” e a deposição do outro, pois, não é possível existir interação quando o meu “EU” é irredutível.

Para Josso (2002, p. 29):

São as experiências que posso utilizar como ilustrações para descrever uma transformação, um estado das coisas, um complexo afectivo, uma ideia, mas também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro, que são contadas numa história, uma história que me apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. Assim, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica.

É de fundamental importância perceber que as experiências biográficas narradas linguisticamente na sala de aula, podem salientarr um processo de formação do sujeito a partir do conhecimento interpretativo, compreensivo e perceptivo do cotidiano histórico do outro.

O que de fato queremos realçar é que a realidade do outro se torna minha, quando me reconheço no seu discurso linguístico, nesse caso, passo a interpretar e me incluir nas suas necessidades, que são na maioria das vezes iguais as minhas. Prestes (1996, p. 82) conforme, Habermas (1991, p. 121) afirma que “o discurso prático exige a inclusão de todos os interesses afetados em cada caso e se estende, inclusive, a um exame crítico das interpretações que nos permitem perceber determinadas necessidades como interesses próprios”.

Para Habermas o processo biográfico pode acontecer simultaneamente a partir das relações de entendimento mútuo. Noutras palavras “Eu compreendo a mim mesmo somente naquela ‘esfera de comunidade’ na qual simultaneamente compreendo o outro [...]; pois ambas nossas manifestações vitais se articulam na mesma linguagem, intersubjetivamente vinculante para nós” (HABERMAS, 2014a, p. 247).

Relevante é perceber que muitas das experiências de vida que apresentam destituições e que contribuem para o fracasso da escola, e, por conta disso, justifica o fracasso dos estudantes, são as problematizações relacionadas às “minorias”, ou

seja, as desigualdades provenientes da pobreza, da sexualidade, do racismo e de tantos outros problemas sociais que fazem parte das experiências biográficas de vida dos sujeitos no âmbito educacional escolar, mas que estão fora do modelo curricular da educação e do ambiente problematizador das salas de aulas.

Para Giroux (2008, p. 66) é lamentável um modelo de currículo educacional que não trata das emergentes necessidades sociais:

[...] esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são constituídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados.

De fato, esse saber biográfico que se destaca nas experiências de vida e representam as “minorias” está fora dos conteúdos escolares, dos currículos de formação e das problematizações da filosofia na sala de aula. Portanto, esta mudança paradigmática, aludida em todo capítulo, nos impulsiona a entender que a percepção do outro nos remete a um descentramento necessário para emancipação do meu “EU”.

Na compreensão de Habermas (2014a, p. 246):

Biografias não se constituem apenas na vertical como um contexto temporal de experiências cumulativas de um indivíduo; elas se formam em cada instante horizontalmente, no plano da intersubjetividade de uma comunicação comum a sujeitos diversos.

E conclui:

A experiência reflexiva de vida, que estabelece a continuidade da biografia mediante uma compreensão cumulativa de si mesma como um agrupamento de interpretações autobiográficas tem de se mover desde sempre no médium do entendimento com outros sujeitos (HABERMAS, 2014a, p. 247).

De fato, Habermas não busca tratar particularmente sobre a biografia de vida, contudo, suas formulações acerca do pensamento de Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)

sobre a “Identidade do Eu e a Comunicação Linguística” (2014a) constituem estruturas biográficas de formação do sujeito que podem ser compreendidas como processos intersubjetivos de entendimento social na sala de aula.

4.5 Metodologia no âmbito das experiências biográficas: construção de um ideário no contexto da disciplina de filosofia no Ensino Médio

A proposta pedagógica não seria um substituto de metodologias ou só mais um modelo didático utilizado para reprodução de conhecimento, mas um contributo hermenêutico-crítico, pautado nas histórias de vida e na capacidade crítica e autorreflexiva de reconstruir e ressignificar as experiências que estão para fora das fronteiras da educação sistêmica.

Pensamos que é preciso reconstruir um conceito de educação fundada nos modelos funcionalista e mercadológico para uma concepção de educação guiada pelos anseios dos sujeitos aprendentes, dando ênfase as suas perspectivas, ou seja, é substancial conhecer o que fazem, como vivem e o que pensam os sujeitos discursivos do âmbito da educação escolar.

Aplicado neste horizonte de compreensão – ampliar a capacidade discursiva-alargamento da compreensão intersubjetiva – o contexto da biografia revela-se a partir das experiências narradas, além de testemunhar o mundo da vida intersubjetivamente e estreitar as relações que compreende a vida dos sujeitos simultaneamente, tanto entre “alunos x alunos” quanto entre “professores x alunos” ou outros atores. Escutar o mundo da vida do outro é poder reconhecer o outro. Nesse sentido, o reconhecimento pode quebrar as barreiras do preconceito, da exclusão e do egocentrismo que nos afasta de um entendimento recíproco.

Nessa perspectiva, portanto, argumentamos que a constituição de narrativas biográficas, alinhado a disciplina de filosofia dentro da sala de aula, e com a participação de alunos e professores, pode revelar uma ruptura com a rotina dos currículos autoevidentes, com o aprender formalista e com as metodologias extenuantes.

Para Habermas (1990, p. 85), as experiências reconstroem o dissenso:

É que o risco de dissenso é alimentado sempre a cada passo através de experiências. E experiências quebram a rotina daquilo que é auto-evidente, constituindo uma fonte de contingências. Elas atravessam expectativas, correm contra os modos costumeiros de percepção, desencadeiam surpresas, trazem coisas novas à consciência. Experiências são sempre novas experiências e constituem um contrapeso à confiança.

É relevante pensar em metodologias com sentidos amplos e com finalidades voltadas para a compreensão das experiências de vida. Neste sentido, pensar uma prática com características constituídas na relação intersubjetiva, significa o desafio de apresentar uma perspectiva para além dos livros e, conseqüentemente, da sala de aula. Pois, “esse movimento, que tem por base a auto-reflexão, não se dá linearmente e ocorre numa construção paradoxal e contraditória [...]” (PRESTES, 2007, p. 89). Na escola atual vivemos o hábito da reprodução linear dos saberes, da instrumentalização das coisas e das relações pré-direcionadas. Por outro lado, pensar a contradição é conflitar as desigualdades e os instrucionismos mercantilizantes.

Observamos que diante desse movimento paradoxal no qual tentaremos considerar com as experiências de vida frente aos contextos tradicionais da educação, remete-nos aquilo que Habermas vai tratar como “saber-acerca-de-um-contexto, dependente-de-temas”, ou seja, como o autor prioriza:

O falante que aborda um determinado tema traz implicitamente à tona contextos objetivos; à luz deles, o que é dito pode parecer trivial ou surpreendente, informativo ou inverossímil. Do saber acerca de um contexto, que é atualizado juntamente, é possível extrair, conforme a necessidade, informações e razões. Isso é necessário sempre que se constatar ser errônea a suposição de que o saber que-caminha-juntamente de modo não-temático é compartilhado intersubjetiva e consensualmente. Minha tentativa de introduzir o conceito “mundo da vida” no âmbito de uma teoria da comunicação, como estou fazendo neste momento, provocará objeções e perguntas especializadas de colegas, mas elas variarão, dependendo do público que estiver me ouvindo [...] (HABERMAS, 1990, p. 90).

Isto é, tratar das problematizações sociais, das necessárias reconstruções da prática educativa e de uma ação guiada no entendimento intersubjetivo, mediante ao nosso atual sistema educacional, de fato, provocará repulso.

Assim, é de suma importância, com a ascensão de nossa discussão, pensar a maneira mais adequada de planejar e organizar as narrativas biográficas de vida à luz do agir comunicativo dentro do âmbito da sala de aula. Vale ressaltar, contudo, não podemos recusar o ajuste da atividade, com as orientações do currículo escolar.

Neste sentido, a questão, em nossa proposta, não é desenvolver um manual de como será realizada a atividade, pois pensando assim, estaremos reproduzindo aquilo que é realizado no âmbito da escola, o costumeiro formato instrumentalizador do “ensinar-aprender-aprovar-reprovar”. Por outro lado, consideramos que esse processo busque enveredar pontos importantes no contexto da formação humana e social dos sujeitos envolvidos.

O agir comunicativo assim como o entendimento intersubjetivo, reclamam a interação e conhecimento entre os sujeitos. O seu cume acontece com o diálogo nas relações experienciais. Nesse sentido, as experiências intersubjetivas são validadas no mundo da vida, nas vivências, nas partilhas e no entendimento consensual. A partir desse contexto, as relações se estreitam.

Para Josso (2002, p. 29):

A situação de construção da narrativa de formação, independente dos procedimentos adaptados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro [...] o trabalho biográfico exige criatividade para evoluir na singularidade da situação de narração.

Nesse intuito, vale ressaltar quem serão os sujeitos envolvidos: Professores; alunos; a comunidade de pais ou responsáveis; outros profissionais da escola ou da comunidade que convive com a escola, etc. O que ressaltaremos na atividade? As destituições das experiências sociais; o contexto geográfico, econômico e político em que o sujeito e a escola estão inseridos; as alienações midiáticas, etc. E como finalizaremos o processo de discussão? Através de seminários; murais; textos dissertativos; dramatizações, apresentações narrativas, etc. Ou seja, são questões que devem ser planejadas com objetivos que poderão ser realizados ou não, alcançados ou não, contudo, serão questões que farão com que os sujeitos

envolvidos possam perceber, problematizar e ressignificar suas experiências de vida.

Significativo é identificar que muitas dessas experiências não têm representação ou reconhecimento na sociedade, na escola ou mesmo na sala de aula. Na contribuição de Habermas (2002, p. 247): “as pessoas [...] formam como que junções dos fios de uma rede ágrafa de culturas e tradições, de concatenações vitais e experiências intersubjetivamente partilhadas”.

A ideia na sala de aula, na forma da narrativa biográfica discursiva, é juntar todas essas histórias, todas as experiências e todas as diferenças e assim, fazer conhecê-los e torná-los conhecedores de suas realidades, de suas práticas e de suas experiências que podem refletir-se mutuamente, na sala de aula e na disciplina de filosofia. Ora, para Matias (2000, p. 199): “a filosofia é uma disciplina criadora, forja conceitos por necessidade de nos situar melhor no espaço-tempo”.

Nesse aspecto, precisamos desenvolver um processo de experiência que busque reconhecer os vários sujeitos presentes no âmbito educacional escolar. Este espaço é compreendido por muitos “EUs”. Um “EU”, como já tratado, que é aprendente. E o sujeito aprendente se narra e se reconstrói, pois, “porque nos identificamos com as nossas experiências, fixamo-nos nelas” (JOSSO, 2002, p. 30).

É necessário evitar que a modernização acelerada do mundo e, conseqüentemente, as práticas e currículos educativos instrumentalizados, estabilizem a evolução das subjetividades. Pois como afirma Habermas (2002, p. 252): “A mudança acelerada das sociedades modernas manda pelos ares todas as formas estacionárias de vida. As culturas só sobrevivem se tiram da crítica e da cisão a força para uma autotransformação”.

O sujeito caracteriza-se como um outro, não só nas particularidades de cada um, mas também nas semelhantes exclusões sociais, na qual envolve desigualdades e necessidades históricas, além das aspirações estacionadas. É preciso transpor a sistematização da educação naquilo que se atribui as identificações dos sujeitos.

Salutar é romper com uma ideia de educação tradicional em que se dá mais valor aos números, na sua quantidade, valoração ou intensidade. Por exemplo, na

nossa experiência como aluno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pudemos perceber essa realidade.

Ora, em algumas escolas presenciamos o professor representado pelo número de matrícula – o docente é reconhecido no sistema primeiramente não pelo nome, mais pelo número de ficha, de cadastro ou registro –; os alunos são reconhecidos pelos números de chamada na caderneta – na maioria das salas de aula, chamam-se os números ao invés dos nomes dos alunos, para economizar tempo de reprodução da disciplina –; os números referentes às notas avaliativas – os atores são pré-conceituados de acordo com a nota atribuída, se tirou nota satisfatória, professor bom, aluno estudioso, mas se tirou nota não-satisfatória, professor ruim, aluno desinteressado –; nos conselhos de escola, referem-se aos alunos “problemáticos” pelo número de chamada, como presenciamos, duas professoras conversando sobre determinado aluno – “como está o nº 20 na sua aula? Aquele menino dorme o dia inteiro na minha” –; ou seja, os números que representam os sujeitos tem mais visibilidade que suas próprias vivências, portanto, podemos observar que o sistema de educação, na qual estão envolvidos e suas experiências, está sobposto às automatizações numéricas da educação quantitativa, na qual buscam cada vez mais diminuir e coisificar o sujeito linguístico, que está em constante evolução.

Acerca disso, servindo-se do “princípio da individuação” desenvolvida por Habermas (1990, p. 188-189), argumentamos que a educação atual está vinculada a “desvalorização do elemento individual”, ou seja, vivemos uma educação envolta aos mecanismos aniquiladores das experiências biográficas. Em contra partida, “o indivíduo deve poder ser identificado, não mais de modo numérico, através da relação com a matéria, mas qualitativamente, através de variadas diferenças de forma”.

Os números não podem reduzir-nos por inteiro. Não conseguem sintetizar-nos por completo. Uma nota avaliativa não nos compreende na sua integralidade, não podem representar a totalidade sobre alguém. Somos mais que um número de matrícula, um número de chamada ou nota avaliativa.

Assim, destacado essas preocupações, temos em vista desenvolver um panorama para a arte das narrativas-discursivas-reconstrutivas, forjada a partir dos

sujeitos capazes de falar agir, das experiências biográficas, dos processos de entendimento e baseado conceitual na perspectiva habermasiana. Vale ressaltar, não é um modelo metodológico, mas um contributo que deve proporcionar um descentramento nos sujeitos, considerando suas vivências.

O Ensino de filosofia, como proposta para esse contributo, pode ser o caminho, tendo em vista seu poder de reflexão e problematização da realidade. Professores e alunos do ensino médio podem participar desse percurso, como sujeitos aprendentes e inseridos nesse contexto da filosofia na sala de aula. A comunidade escolar e a comunidade que circunda a escola podem englobar o processo de uma “Educação Não-Escolar”, haja vista, como o lugar para além da sala de aula, pois como vimos no segundo capítulo, o sujeito é formado no espaço público no qual envolve muitos “EUs”.

Agrada-nos o pensamento de Menezes (2017, p. 207), quanto à questão de se pensar uma educação além da escola, ou seja, no mundo da vida:

A experiência se constitui em aprendizagem quando se dá na escola, mas, fundamentalmente adquire relevância quando se dá fora do âmbito escolar. Daí a revalorização epistemológica da experiência. Nesta perspectiva, é científico não só o que se ensina na escola, mas, sobretudo, o que se aprende no mundo não-escolar, ou melhor, no mundo-da-vida.

Portanto, podemos enfatizar que isso é uma perspectiva de síntese, com objetivo de pensar caminhos para que o sujeito possa trilhar as experiências práticas da realidade e testemunhar o mundo da vida. Nesse sentido, é necessário desenvolver uma educação em que se inclui a formação ética, política e intelectual do sujeito.

Como podemos observar no na sequência do quadro acima, quanto aos objetivos específicos desse contributo biográfico, tais como, o que aprender? Ou o que será importante problematizar? Ou o que ensinar? Ou como ensinar? Ou mesmo, qual habilidade possuir? Mesmo no início sendo importante os seus planejamentos pelo professor, no fim, devem ser as questões que menos importam no desenvolvimento desse processo.

Esquema 3 - Estrutura da idealização do Método Biográfico: Sua estrutura no processo narrativo-discursivo-reconstrutivo

Quem são os Sujeitos?	Quais as Experiências Biográficas?	Qual o Processo Linguístico?	Perspectiva Habermasiana
Professores de Filosofia do Ensino Médio	As destituições sociais	Montar Painel (Mural)	Entendimento mútuo
Alunos da disciplina de Filosofia do Ensino Médio	A escassez do aspecto geográfico, econômico e político no qual estão inseridos.	Narrativas Biográficas	Agir Comunicativo: Contextos partilhados a partir do Mundo da Vida
Pais de alunos ou responsáveis	Alienação das Mídias: Sua influência na formação.	Seminários	Relação Intersubjetiva: Autorreflexão a partir dos paradoxos
Comunidade Escolar (outros professores e profissionais da escola)	O que sei sobre minha escola? Sua idade; seus profissionais; PPP; entre outros.	Dramatizações: teatro, música, dança, poema...	Sujeitos capazes de Falar e Agir, como expressões linguísticas de entendimento
Comunidade que convive com a Escola	A indústria cultural e aculturação das massas	Entrevistas	Emancipação: Ação Reconstrutiva

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor.

Pois, esta ação pautada em um agir racional e descentrado, se diferencia do que o senso comum sistêmico apresenta e propõe, ou seja, alguém que deve ser dotado de conhecimentos e com finalidades pautadas na qualificação para o trabalho, por outro lado, como o próprio Habermas (2012a) dispõe, a racionalidade comunicativa tem mais haver com o agir/prática intersubjetiva do indivíduo no seu envolvimento cotidiano, que com o grau de conhecimento que ele tem, pois, “racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquire e emprega o saber” (p. 31).

Considerações finais

No percurso da nossa escrita deste texto dissertativo, refletimos algumas vezes de como o filósofo, Jürgen Habermas, poderia nos falar acerca da educação no Brasil. Como um pensador que trabalha outra perspectiva de vida e que fala e escreve dispendo como foco outras realidades de mundo, como ele poderia contribuir tendo em vista o Brasil, suas desigualdades e seus contextos tão paradoxos de educação, de sociedade e de âmbito político?

Pensando nisso, mediante atenta leitura e releitura habermasiana, e percebendo sua ação dialógica relacionada à “Comunicação Linguística”, ao “Entendimento Mútuo”, a “Relação Intersubjetiva”, e a “Percepção do outro diferente”, conseguimos reconhecê-lo como autor necessário para nossa ressignificação. O entendimento recíproco disposto no pensamento de Jürgen Habermas configura àquilo que buscamos durante toda vida no âmbito familiar, mediante a sociedade e no mais diversificado e multifacetado espaço público.

De fato, para compreensão e acolhimento desse pensamento, tivemos que reconhecê-lo, do ponto de vista, da perspectiva do sujeito pós-metafísico, na qual se estabelece uma nova compreensão dialógica de sujeito, de sociedade e de mundo. Menezes (2014, p. 127) enfatiza com muita propriedade, “a intuição habermasiana centra-se numa epistemologia da comunicação, em que a razão não pode ser reduzida aos meros mecanismos da técnica e da ciência”.

Habermas resgata o conceito de sujeito pós-metafísico, como uma perspectiva fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade coletiva. Percebemos que romper com o pensamento exclusivo da metafísica, como única condição de fazer ciência, é romper com um único protótipo de conhecimento, de filosofia e de percepção do outro, nesse sentido, superar a transcendentalização do sujeito é sobrelevar sua pré-configuração e pré-determinação.

A perspectiva habermasiana demonstra que quanto mais aberto e compreensivo eu for ao mundo e ao outro, mais terei condições de perceber e dialogar com o meu diferente, naquilo que envolver a miséria, a segregação, o pré-conceito, o egoísmo, a dominação e a barbárie. Para Bouffleuer (2001, p. 92): “Essas

características, presentes em maior ou menor grau nos sujeitos, revelam conjuntos de valores capazes de influenciar decisivamente os rumos da sociedade”.

Todavia, diante desse estigma, um diferente olhar pode e deve ser trilhado por meio de uma concepção de educação vista como *lócus* onde os conflitos e as contradições se reúnem e se revelam. Para Habermas, “O indivíduo que faz experiências de vida é, de certo modo, somente o resultado de seu próprio processo de formação” (HABERMAS, 2014a, p. 247). O convite habermasiano, nesse sentido, é de conseguir perceber os outros em suas profundas constituições identitárias, de forma dialética e recíproca, através das suas histórias de vida. É poder perceber que a experiência intersubjetiva, proposta por Habermas, pode ser a base da reconstrução formativa e de uma possível ressignificação do conceito educacional na qual envolve: sujeitos capazes de linguagem e dotados de diversidades.

A crítica de Habermas a uma educação instrumentalizada nos estimula a recriar uma educação dialógica, que envolva todos os âmbitos da educação, ou seja, um diálogo entre educação, seus currículos, suas práticas, a escola, a comunidades e seus sujeitos. Pois, a proposta do autor alemão é encontrar o outro que é linguagem. Pensamos que as narrativas biográficas podem ser uma das contribuições necessárias para esse fazer linguístico. É necessário notar os fortes vestígios da precária realidade em que estão os sujeitos educacionais, quer dizer, é necessário evitar as patologias da comunicação que envolve o âmbito educacional. Isso denota no embrutecimento do ser humano.

Neste sentido, o mundo da vida pode ser o enlace que envolve as narrativas e as biografias individuais. Pode ser o fórum onde validamos os saberes e as experiências, a partir de suas práticas linguísticas no dia-a-dia. Por isso, se faz necessário reconstruir o processo de experiência cotidiana, de sensibilidade subjetiva e de autorreflexão histórica.

Assim, pautar uma educação no âmbito instrumental é enfatizar uma metodologia definidora, pré-estabelecida do sujeito e do mundo, no qual se moldura previamente o pensamento e a ação do indivíduo. Neste sentido, é preciso romper com os estigmas herdados das relações educacionais pautadas no cientificismo, no conhecimento abstrato e nas tradições metafísicas.

Neste intuito, esboçamos aqui as etapas de uma solução a questão de como fundamentar o âmbito educacional na teoria do agir comunicativo e estruturá-la nas relações intersubjetivas do pensamento habermasiano? De fato, podemos não ter tratado de forma direta, mas buscamos postular sua necessidade frente às teorias educacionais de nosso tempo.

Por conseguinte, no pensamento de Habermas, a esfera pública não pode ser o espaço público em si, mas o local onde se revelam as vibrações comunicativas e democráticas, ou melhor, é necessário perceber a multiplicidade das vozes que fazem parte destes espaços públicos. Compreender a multiplicidade é considerar sua história de vida, suas experiências biográficas e suas identidades. É fundamental superar a compreensão de um sujeito inautêntico, pré-definido e inteiramente capturado, somos mais que isso, somos imprescindíveis e estamos em um processo contínuo, descentrado e para além de uma definição totalitária.

Neste percurso de nosso texto dissertativo, escreverei na primeira pessoa do singular, colocando-me no contexto das narrativas de vida e como sujeito biográfico.

Desde a adolescência trabalhei durante quatorze anos em uma empresa de ônibus em Maceió. Trabalhava diariamente entre oito a dez horas de serviço. Nesse período, fiquei cerca de dez anos sem estudar. No ambiente do trabalho existia um lema, “ou trabalha ou estuda”, fazer as duas coisas seria impossível pelas alternâncias de horário. Por muito tempo me matriculava e desistia. Era algo contínuo e debilitante, pois o querer estudar esbarrava no querer sobreviver. Diante dessa curta autorreflexão histórica de minha vida, percebo hoje que toda minha experiência vivida nesse tempo - aquilo que compreendia tempo livre e a relação com o outro -, eram frutos do ambiente em que vivia: As posições éticas, os juízos morais e a forma de pensar, falar e agir seguia um paradigma de vida. Isso há uns dez anos atrás, determinavam a instrumentalização de minhas ações e meu agir estratégico com as pessoas e com o mundo. Ora, quantas dessas experiências vivenciamos ainda hoje? Muitas... Essa é a realidade da vida de muitas das crianças, adolescentes e jovens de nosso país. Devido às condições de vida precária, trocamos a educação por trabalho e o conhecimento por dinheiro. E quando que você resolve ressignificar? É difícil sair da caverna quando você vivenciou quase trinta anos dentro dela. Mas, quando saímos e adentramos o horizonte da educação escolar, as nossas dificuldades se igualam com tantas

outras. As dificuldades de aprendizagem é o menor dos dilemas, ou seja, expõem-se a ignorância. Penso que a ignorância causa o caos. Penso que nesse sentido, a escola se torna o ponto de acolhimento das biografias de vida, cada um com suas narrativas, histórias precárias ou não, mas com experiências de vida que estão ocultas nos currículos. É imprescindível perceber a multiplicidade das vozes. De outro modo, penso que os professores precisam conhecer as experiências de vida de seus alunos, assim como os alunos precisam compreender a vida planejada de um professor até sua chegada à sala de aula, por exemplo... No âmbito escolar estamos embrulhados nas experiências sociais. Um sujeito que é pobre em experiências sociais empobrece sua relação com o outro. Essa pode ser uma das principais causas do embrutecimento dos sujeitos. Por outro lado, o conhecimento e a vivência com o outro, segundo o mundo da vida, não mudaram só a minha forma de ver a vida, mas de experienciá-la. O respeito ao outro “EU” é a maior riqueza que o ser humano pode configurar para sua vida. E, nesse aspecto, me identifiquei muito com Habermas. É imprescindível quando encontramos alguém que nos destrói e nos reconstrói conceitualmente... Atualmente, faz dez anos que venho reconstruindo minha identidade. Hoje tenho menos tempo de Universidade – desde 2010 com o início na graduação em Filosofia - que os extenuantes anos de vivência no mundo da reprodução do trabalho braçal, que ocorreram desde os meus dezesseis anos de idade (1996). Tratando agora da minha mais nova experiência, na curta vivência do Mestrado em Educação, busquei reelaborar minha história, nesse caminho da minha formação identitária acadêmica, obtive algumas produções, várias experiências e muitas ressignificações.

Ponderamos, portanto, que o postulado aqui acerca do diálogo entre a Filosofia e a Educação em uma concepção habermasiana, foi resultado de problematizações das experiências que vivenciamos. Nesse sentido, mesmo não tendo sua concretização empírica na sala de aula, o presente estudo trouxe alguns vestígios de nossas experiências biográficas de vida. Neste segmento, pretendemos continuar essa pesquisa nos desdobramentos da realidade escolar, ou seja, nosso intuito não é “concluir” o estudo neste momento, mas apresentar contributos necessários para uma contínua ressignificação dos moldes educativo.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação** / Theodor W. Adorno; Tradução Wolfgang Leo Maar. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed.; Editora Brasiliense S.A; São Paulo, 1987.
- BOMBASSARO, Luiz C. **As fronteiras da epistemologia**: Como se produz o conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1992.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CAPES. **PIBID -Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>>. Acessado em: 08 de Dezembro de 2017.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado; traducción: J. A. Bravo. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A, 1988.
- COUTINHO, Maria de Souza. **Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jurgen Habermas**: bases de um pensamento educacional. Lisboa: Colibri, 2002.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo / Cláudio Almir Dalbosco – São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção educação em foco).
- EFKEN, Karl-Heinz. **Ética na pesquisa científica**. In: Revista *Àgora Filosófica*. Vol. 1, nº 1. Recife, 2016. ISSN 1982-999x. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/735/618>.
- FALABELLO; BRITO. Walter Benjamin: Docência, magia, leitura e arte em sala de aula, 2010, (p. 335-355). In: Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu, Maria dos Remédios de Brito (Organizadores). **Educação em tempos precários**: A formação entre o humano e o inumano. – Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.
- GIROUX, Henry. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato/Organizado por Francisco Imbernón; trad. Ernani Rosa – 2.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política; tradução: George Sperber e Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada** / Jurgen Habermas; tradução: Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012c.
- _____. **Conhecimento e Interesse** / Jurgen Habermas; tradução Luiz Repa. – I. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014a.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**; tradução Guido Antônio de Almeida – 2ª reimpressão – Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2013. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 84).

_____. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações sobre uma categoria da sociedade busguesa / Jurgen Habermas; tradução Denilson Luiz Werle. – I.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014c.

_____. **O discurso filosófico da modernidade:** doze lições / Jurgen Habermas; tradução Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. – (Coleção tópicos).

_____. **O futuro da natureza humana:** a caminho de uma eugenia liberal? / Jurgen Habermas; tradução Karina Jannini. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Biblioteca do pensamento moderno).

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico** / Jurgen Habermas; Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Passado como futuro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos/Jurgen Habermas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990. 271 p. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Filosóficos).

_____. **Técnica e ciência como “ideologia”** / Jurgen Habermas; tradução Felipe Golçalves da Silva. – I. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2014b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. Madri: Cátedra, 1989.

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

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

HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** instituições e problemas na recepção de Habermas / Nadja Hermann. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 137p. ; (Coleção Filosofia, n. 93).

_____. **Educação e racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola/Nadja Mara Hermann Prestes. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. 138 p. – (Coleção Filosofia: 36).

JOSSO, Christine (1945). **Experiências de vida e formação;** Tradução de José Cláudio e Julia Ferreira. Lisboa: Educa, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. – 3ª ed. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LIMA, João Francisco. **Reconstrução da tarefa educativa:** uma alternativa para a crise e a desesperança. Porto Alegre: Mediação, 2003. 128 p.

LIMA, Walter M. Considerações sobre Filosofia no Ensino Médio Brasileiro. *In*: GALLO, Silvio. KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 197-205.

MAAR, Wolfgang Leo. **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt/Bruno Pucci (org.). – 4.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007. – (Ciências sociais da educação)

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

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

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

Merleau-Ponty, M. (1908-1961). **Fenomenologia da percepção**/Maurice Merleau-Ponty; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. - (Tópicos).

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

PINTO, Fernando C. **A formação humana no projeto da humanidade**. Porto: Instituto Piaget, 1996.

VILELA, Rita T. **Educação em tempos precários**: a formação entre o humano e o inumano/Damião Bezerra Oliveira, Waldir Ferreira de Abreu, Maria dos Remédios de Brito (Organizadores). – Belém: GEPFEE/UFPA, 2010.