



FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: RAZÃO ESTRATÉGICA E O  
DESAFIO DA INTERSUBJETIVIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR<sup>1</sup>

PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL: STRATEGIC REASON AND  
THE CHALLENGE OF INTERSUBJECTIVITY AT SCHOOL  
SCOPE

José Anderson de Oliveira Lima<sup>2</sup>  
Junot Cornelio Matos<sup>3</sup>

## ABSTRACT

Based on a Habermasian reading of instrumental rationality – whose purpose is the rational domination of the world – we will highlight in this article the collaborative role that Philosophy can play in reestablishing the fundamental role of rational unity in the school space. However, language will be our main horizon. It is necessary to highlight that Philosophy Teaching from a dialogical perspective constantly needs to overcome the vision of mechanized and closed teaching. It is necessary to highlight the School space as a place of socialization and training experience, a space where teachers and students can take on the role of interpreters and encouragers of the world of life. Therefore, the main intention of this reflection is to think about Philosophy Teaching from a new learning paradigm, in which intersubjectivity is the basis of the educational act.

**Keywords:** Teaching Philosophy; Language; Intersubjectivity; School.

## RESUMO

Alicerçado em uma leitura habermasiana sobre a racionalidade instrumental – cuja finalidade é a dominação racional do mundo – destacaremos neste artigo a função colaborativa que a Filosofia pode desempenhar no restabelecimento do papel fundamental da unidade racional no espaço escolar. Contudo, a linguagem será nosso principal horizonte. É necessário destacar que o Ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica precisa, constantemente, superar a visão de um ensino mecanizado e encerrado. É preciso evidenciar o espaço da escola como um lugar de socialização e de experiência formativa, um espaço onde professores e alunos possam assumir a função de intérpretes e incentivadores do mundo da vida. Portanto, a principal intenção desta reflexão é pensar o Ensino de Filosofia a partir de um novo paradigma de aprendizagem, no qual a intersubjetividade é a sustentação do ato educativo.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Linguagem; Intersubjetividade; Escola.

<sup>1</sup> Este texto foi desenvolvido a partir de reflexões contidas parcialmente em dissertação de mestrado junto ao Programa de Mestrado Profissional de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco. À época, a pesquisa contou com o incentivo e financiamento da CAPES.

<sup>2</sup> José Anderson é graduado em Filosofia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorando em Educação - PPGE/UFAL. Professor efetivo da disciplina de Filosofia na Secretaria de Educação de Alagoas desde 2014. Atualmente, exercendo a função de Articulador de Ensino na Escola Estadual Professor Manoel Gentil do Vale Bentes - Satuba / AL. Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia. E-mail: [jose.anderson@professor.educ.al.gov.br](mailto:jose.anderson@professor.educ.al.gov.br)

<sup>3</sup> Junot Cornelio é licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), mestre em Filosofia pela UFPE (1994) e doutor em Educação pela UNICAMP (1999), com pós-doutorado pela UERJ. Atualmente, é Professor Associado III no Departamento de Filosofia da UFPE, onde coordena e leciona disciplinas no curso de Filosofia e no Mestrado em Direitos Humanos. E-mail: [junotcmatos@gmail.com](mailto:junotcmatos@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

É corriqueira a expressão tímida e curiosa do aluno que, pela primeira vez, participa de uma aula de Filosofia na escola, principalmente quando a escola é pública, onde a Lei nº 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio, retira o status disciplinar da Filosofia nas três séries do Ensino Médio, exigindo agora estudos e práticas filosóficas ao longo do Ensino Médio que se diluem na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais reúnem, além de fragmentos da Filosofia, saberes de História, Sociologia e Geografia.

Entrar em sala no primeiro contato dos alunos com a Filosofia denuncia espanto e olhares assustados. Essa inquietação inicial corresponde unicamente a uma pergunta: O que é Filosofia?

Notadamente, essa inquietação inicial, que é uma postura filosófica espontânea, torna-se uma ponte oportuna para já percebermos a iniciação filosófica como uma curiosidade. No entanto, para a maioria dos nossos estudantes que começam este estudo no Ensino Médio, responder "O que é Filosofia?" sem objetividade e memorização não é tão simples assim, já que o contexto de sala de aula demonstra resquícios de uma educação mecânica que se caracteriza pela reprodução de saberes, tradicionalmente, direcionada pela maioria dos estudantes ao longo da Educação Básica.

Neste cenário, o ensino de Filosofia nas escolas brasileiras tem sido um problema para professoras e professores dessa disciplina. No entanto, por mais que o desafio esteja presente no cotidiano engessado das escolas, a curiosidade inicial como uma postura a ser provocada torna-se um fio condutor indispensável para uma possível reflexão sem objetividades e fins.

Conforme os "pré-socráticos" que desejavam saber por saber, podemos dizer que a curiosidade fazia parte do principal método de aprendizagem, no qual, diante do desconhecido, insistia-se por uma resposta que definisse totalmente o que se investigava.

Quando os gregos começam, na antiguidade, a cultivar o espírito crítico sobre suas curiosidades cotidianas, isto é, quando a perplexidade, admiração e espanto tornam-se parte integrante dos seus íntimos, veremos que a Filosofia surge como uma prática teórica alicerçada num amor que é desinteressado e que visa o saber pela sabedoria, sem intenções ou fins.

A filosofia era, assim, considerada pelos gregos [...] como um saber mais profundo, mais radical, mais completo, que devia dar as respostas mais importantes, sobre o sentido da vida humana e da realidade, em geral. Entre os gregos [...] a filosofia era a ciência por



excelência. Todas as outras ciências, de certa maneira, dependiam dela. (LARA, 1986, p. 13).

Dessa forma, os gregos se assumem filósofos (amigos da sabedoria) por refletirem e analisarem, por vias racionais, as origens e finalidades de tudo que os cercavam. Por isso, sempre a partir dos "por quês", a interrogação demonstrava ser fundamental para o caminho filosófico.

Esse conhecimento sobre o sentido da totalidade foi chamado de sabedoria; em grego, *sophía*. Aquele que se dedicava a esse estudo foi chamado sábio (em grego, *sophós*) ou, mais humildemente, de amigo (em grego, *philos*) da sabedoria (*sophía*). É da junção desses dois termos gregos que nasceu a palavra *philosophia*, ou seja, filosofia. (LARA, 1986, p. 13).

Neste processo de cultivo do espírito crítico, é importante recordarmos este fazer filosófico como uma amizade com a sabedoria. A partir da oralidade - via principal para a interação entre os sujeitos gregos - em lugares como a "Ágora" (praça pública), a Academia Platônica e o Liceu Aristotélico, as práticas teóricas filosóficas ganham espaços para o fazer filosófico e o ensino da Filosofia.

É importante ressaltar que, desde a sua gênese, a Filosofia se manifesta, aparentemente, como um saber específico e superior que é profundamente desinteressado das necessidades utilitaristas. Contudo, pensar a Filosofia atualmente como disciplina na escola tem sido provocante frente aos parâmetros escolares que regem este componente curricular.

Curiosamente, como conceber uma Filosofia na escola sem que esta perca sua especificidade originária, que se caracteriza por um amor, simplesmente, ao saber?

Aprendemos e ensinamos que Filosofia é amor, é amar, é bem querer. É amar o não saber que se faz saber na experiência do construir-se como sendo e se expressa nas linguagens forjadas na convivência. É amor contrário a si mesmo, pois não se cansa de especular, de questionar suas crenças, de duvidar de seus achados, de reinventar suas possibilidades. Parece construção no chão da vida, do mundo social ao qual atribuímos à categoria de humano. (MATOS, 2013, p. 26)

Matos (2013) reforça essa compreensão da possibilidade de a Filosofia se mostrar como um fazer humano por via da experiência e da linguagem na vida, ou seja, a Filosofia como um espaço para o uso da palavra, para a possibilidade do desenvolvimento argumentativo e, portanto, para o diálogo a partir do seu mundo da vida. Por outro lado, em pleno século XXI, a realidade dos espaços escolares na sociedade brasileira é desafiadora, pois, enquanto o processo de ensino no



Brasil se baseia na burocratização de suas práticas, mais distante e desconectada do mundo dos sujeitos a escola fica.

Diante desse contexto, o ensino de Filosofia necessita ainda mais ser tematizado no contexto educacional das escolas brasileiras, que “tem priorizada a transmissão de conteúdos em detrimento da formação do indivíduo” (MATOS, 2013, p. 35).

Por isso, consequência do contexto capitalista que encara a escola como um setor que prepara clientes e empregados para o poder econômico e político, “a estrutura organizacional da escola industrial, capitalista e burocrática é a expressão material das relações sociais e da razão instrumental” (PRESTES, 1996, p. 49).

### **O Ensino de Filosofia em meio a Escola Guiada pela Racionalidade Estratégica**

Filósofo da teoria crítica, Jürgen Habermas nos oportuniza uma chave de leitura sobre a influência do contexto moderno de dominação na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Ao percebermos que nossa realidade educacional sofre as conseqüências da conjuntura social mecanizada, avistamos nossos alunos reféns de um monólogo traçado para suas ações, isto é, um percurso de finalidades e educação estratégica.

Devemos salientar que não é difícil encontrarmos no Ensino Médio alunos ansiosos e preocupados com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou avaliações bimestrais. Estudantes que, encarados como números na educação, aprenderam a concentrar a finalidade de seus estudos na necessidade de acumular o máximo de conteúdo, perfazendo assim um saber mecanizado e utilitarista que satisfaça o modelo de reprodução e formação cognitivista.

Por isso, algumas questões no âmbito escolar precisam ser abordadas, dentre elas, de que a vida não começa depois da escolaridade, como também de que a formação escolar não pode se transformar em uma educação teleológica em que os indivíduos “acabam repetindo a lista de coisas verdadeiras e falsas, de coisas boas e perversas, de coisas famosas e feias que aprenderam na instituição escolar” (FULLAT, 1994, p. 174-175).

É importante evidenciar que a reprodução que acontece dentro das quatro paredes da sala de aula é sustentada e defendida como um processo educacional tradicional e importante para o desenvolvimento da vida do educando, ou seja, repetir é uma regra de aprendizagem que deve ser seguida.



A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social; e uma estrutura racional individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna. A escola vem sendo entendida como um momento social da potencialidade da razão. Entretanto, pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade pessoal. (PRESTES, 1996, p. 48).

Nesse caso, a evidência da razão instrumental se compreende como uma formação estratégica que descaracteriza a função do espaço escolar como instituição social. Esta nega as potencialidades da unidade da razão e se resume ao cognitivo. Nisto, a formação se fundamenta e se reproduz na vigilância e nas regras de uma educação de parâmetros educacionais que sustentam o processo de evolução social.

Desta maneira, geralmente se manifestando ocultamente, os estudantes têm sido refêns de um processo acumulativo e padronizado, tão quanto uma fábrica que produz em massa as mesmas peças de hora em hora. Para não se tornar uma disciplina manipulada pelo processo de reprodução, é importante pensar e se atentar ao ato educativo do ensino de Filosofia a partir de uma educação para além da visão positivista e das estruturas sistêmicas do dinheiro e do poder.

De acordo Mühl (2003),

Renunciando a um conceito amplo e substancial de Razão – e de conhecimento - o positivismo acaba estabelecendo um decisionismo irracional no campo da práxis, que exclui sistematicamente a questão acerca do sentido da ação humana, desconsidera as necessidades e os interesses que a determinam [...] com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e prática e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos. (MÜHL, 2003, p. 266)

Deste modo, diante da realidade estabelecida a partir do projeto moderno, a perspectiva habermasiana entende este como uma realidade em “processo de alienação e aprofundamento das relações sociais de poder entre grupos divididos por interesse diferenciados” (BANNEL, 2006, p.19).

Neste cenário, para refletirmos sobre o ensino de Filosofia na escola, é necessário reconhecermos fatores importantes como a sociedade, a cultura, e principalmente, as pessoas como seres de múltiplas linguagens.

É lógico que o processo de comunicação só pode realizar-se numa sociedade emancipada, que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para a existência de um modelo de identidade do Ego formado na reciprocidade e na ideia de um verdadeiro consenso. (HABERMAS, 1975, p. 300).



Distante de uma razão centrada no cognitivo, o ato educativo carece de uma nova compreensão de racionalidade, que seja capaz de redirecionar os sujeitos para uma emancipação que se edifica por meio de uma linguagem intersubjetiva. Para tanto, ao tratarmos de Ação Educativa, comumente somos direcionados a pensar a própria dinâmica dessa atividade através dos sujeitos presentes no âmbito escolar, isto é, professores e alunos.

Destacamos que ação nos remete a movimento, algo que está acontecendo, isto é, que não é estático. Esta simples compreensão leva-nos a perceber um importante sinônimo, de que a ação pode também pressupor *atuação*, e que precedendo o termo *educação*, provoca-nos a conceber que Ação Educativa na escola tratasse da própria atuação em uma prática educacional, especificamente, “a tua ação” de professor na escola.

Diante do contexto educacional brasileiro visivelmente engessado, consequência da supervalorização de práticas que exploram instrumentalmente a racionalidade, grita-se pela necessidade de refletirmos a ação educativa como um caminho de uma ação real, intersubjetiva e autêntica na escola. Contudo, ao pensarmos o ato educativo no ensino de Filosofia, cabe-nos perguntar: a prática docente no ensino de Filosofia deve se atentar a um saber da Filosofia (cognitivista) ou promover um diálogo intersubjetivo entre sujeitos (a partir da situação de vida destes) com a Filosofia?

Saber da Filosofia é um caminho, dialogar com ela é outro, pois enquanto o primeiro é um caminho de consciência solitária que acumula saber, o outro tem mais a ver com a competência em saber interagir com a realidade a partir da Filosofia, de maneira sempre a buscar criar, ressignificar e atualizar-se com os outros.

É preciso salientar que responder a esta pergunta é importante para atuação do professor em sala de aula. Dependendo da resposta e intenção, essa ação educativa no ensino de Filosofia pode seguir por vias antagônicas, ou seja, dependendo da direção, o ensino de Filosofia ao invés de um itinerário de interatividade e intersubjetividade, pode percorrer por vias de uma racionalidade instrumental – tão criticada pelos pensadores na Escola de Frankfurt.

Quando a formação educacional é padronizada por um objetivo simplesmente cognitivo, temos tão somente objetos do conhecimento frente aos sujeitos. A consequência dessa ação educativa é promover um ensino onde estudantes sejam um depósito de conhecimento, e o saber como um produto a ser adquirido para, conseqüentemente, tornar-se reprodutivo.



Os resquícios instrumentais do projeto iluminista – movimento de intelectuais que se expandiu na Europa em pleno Séc. XVIII – que se fundamenta nos critérios da racionalidade científica monológica, corrompem e frustram qualquer concepção autêntica de formação emancipatória. Porém, ao concebermos a ação educativa como um diálogo intersubjetivo entre sujeitos, avistamos a possibilidade efetiva de caminharmos para além da objetividade, pois se há linguagem e diálogo, há fatores muito além do cognitivo, onde a interação pode proporcionar múltiplas vozes.

Dessa forma, conforme Aragão (1997), Habermas não se submeteu a aceitar essa derrota dos ideais iluministas, considerando ainda acreditar na potencialidade emancipatória que depende de um posicionamento crítico diante dessa racionalidade científica.

Isso fica evidente quando, na sua teoria dos interesses, acrescenta ao interesse técnico e ao interesse prático, que acabaram por introduzir a dominação da natureza e dos homens e a reificação da subjetividade, um terceiro interesse imanente à própria razão: o interesse emancipatório – aquele pelo qual a razão possibilita ao sujeito e às sociedades exercer uma capacidade crítica contra seus próprios descaminhos. (ARAGÃO, 1997, p. 132).

Diante deste quadro, Habermas (1990) aponta-nos a posição do indivíduo neste contexto de racionalidade, mostrando-nos o perigo da efetiva função que a modernidade tem desempenhado na formação dos sujeitos.

Nesse caso, sujeitos apáticos com o mundo da vida, onde o papel da razão neste cenário é o de manipulador, cujos sujeitos sociais se tornam o centro vulnerável de uma ação educativa mecanizada.

Salientamos que o critério dessa razão é a eficiência. O sucesso que se fundamenta é em uma crença irreduzível de sua potencialidade formativa, na qual visa modelos estáticos de sujeitos esclarecidos no “sentido moderno de um humanismo, que encontrou há muito sua expressão nas ideias da vida autoconsciente, da autorrealização autêntica e da autonomia” (HABERMAS, 1990, p. 182).

A razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver problemas [...]. Passa a valer como racional, não mais a ordem das coisas encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida do processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto. (HABERMAS, 1990, p. 44).



A consequência da ação educativa que se apoia em critérios de eficiência e sucesso é racionalizar a sociedade, isto é, controlar os determinados grupos sociais pertencentes a ela, para que seus participantes ajam estrategicamente, de maneira que estes se afastem de qualquer concepção ética e cultural em seu espaço e tempo, pois a função do agir estratégico é forçar o sujeito em seu cotidiano a não mais se alimentar de seu “mundo da vida compartilhado intersubjetivamente; como que fora do mundo, ele se vê perante o mundo objetivo e decide somente conforme preferências subjetivas”. (HABERMAS, 1990, p. 226).

Diante desta conjuntura, podemos apontar para a racionalidade estratégica como um dos grandes desafios do ato educativo no ensino de Filosofia, pois a escola, refém do domínio das estruturas normativas dos estudantes e do progresso racional egocêntrico, assume a reprodução de métodos e regras instrumentais, forçando todas as disciplinas a se comportarem como uma orquestra, na qual a harmonia depende exclusivamente de um maestro – a racionalidade estratégica.

Portanto, frente ao domínio dessa racionalidade, Prestes (1996) pontua sobre ausência de liberdade, em que “as pessoas se sentem compelidas a seguir os imperativos dessa racionalidade, que vêm de *“fora”* e não de *“dentro”*. Há uma destruição das esferas do mundo da vida pela racionalização sempre crescente.” (PRESTES, 1996, p. 66-67).

É importante salientar que Habermas compreende essa dimensão instrumental como uma situação grave, pois racionalizar o mundo da vida edifica o mundo sistêmico. Para tal, frente à redução racional aos aspectos procedimentais de ação, é importante destacar a “virada linguística” como o fio condutor no reconhecimento de que somos seres linguísticos, e de que a linguagem e a cultura são princípios para nos encontrarmos coletivamente e intersubjetivamente a partir do mundo da vida.

### **A Intersubjetividade no Ensino de Filosofia: caminhos para um novo paradigma de aprendizagem no âmbito escolar**

De acordo com Bannell (2006), é na virada linguística que Habermas – diferente de seus precursores da Escola de Frankfurt – a partir do paradigma da linguagem, percebe a possibilidade estrutural da intersubjetividade linguística, visualizando razão comunicativa como cenário para que o sujeito no seu agir possa alcançar um entendimento mútuo.





Nesse sentido, Habermas demonstra uma nova metodologia de análise ao basear-se por uma reconstrução racional, na qual tem o objetivo de construir condições, regras e categorias que garantam a possibilidade de os sujeitos reconstruírem as estruturas do mundo da vida, permitindo-o “aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor.” (PRESTES, 1996, 104).

De acordo com Mühl (2003), para Habermas, a razão comunicativa não se restringe a uma racionalidade lógico-formal, mas alcança a vivência cotidiana, sentimento, moralidade e estética dos indivíduos.

É uma razão incorporada ao mundo da vida das pessoas, que interfere nos procedimentos e nos entendimentos de que são estabelecidos; trata-se de uma razão encarnada, concretizada na história, tênue, que opera na prática comunicativa cotidiana. (MÜHL, 2003, p. 317).

Conforme Coutinho (2002), a mudança paradigmática que a virada linguística provoca, oportuniza Habermas a evidenciar uma formação em que o centro da ação do conhecimento se revela a partir de uma pragmática comunicativa.

A mudança de paradigma significa: passar de uma atividade segundo fins ou de uma ação sujeito-objeto para uma atividade ou ação comunicativa, mudar de uma reflexão monológica para uma reflexão num plano intersubjetivo, mudar da “filosofia da consciência” para a linguagem, enquanto pragmática universal. (COUTINHO, 2002, p. 194).

Enquanto a razão, de forma procedimental, defende ação segundo fins, Habermas (2012b) sinaliza que a mudança paradigmática alcança seu potencial da racionalidade quando em sua unidade tem seu norte no mundo da vida.

O potencial racional 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, 2012, p. 158)

Desta maneira, diante deste cenário com resquícios de um mecanismo sistêmico na educação, o ensino de Filosofia corre riscos de consentir vestígios da racionalização estratégica e autossuficiente, na qual através dos processos de aprendizagem já inseridos na escola, cumpre a



principal intenção lógico-formal, a de alcançar e colonizar o mundo da vida de cada estudante presente no âmbito escolar.

Vale enfatizar que a colonização do mundo da vida se caracteriza com a perda da força coordenadora do mundo da vida em relação à ação, isto é, quando o agir estratégico age como uma força motriz do sujeito.

Quem age estrategicamente continua mantendo às costas o seu mundo da vida ou pano de fundo e tendo ante os olhos as instituições ou pessoas de seu mundo da vida – ambas as coisas, porém, numa figura modificada. O mundo da vida que serve de pano de fundo curiosamente neutralizado quando se trata de vencer situações que caíram sob imperativos do agir orientado pelo sucesso; o mundo da vida perde sua força coordenadora em relação à ação, deixando de ser a fonte garantidora do consenso [...] os participantes da ação aparecem apenas como fatos sociais – como objetos que o ator pode influenciar (eventualmente com o auxílio de efeitos perlocucionários), ou induzir para que apresentem determinadas reações. (HABERMAS, 1990, p. 97).

Dessa forma, diante da crise que a Escola atravessa em decorrência das patologias tipicamente oriundas da sociedade moderna – uma sociedade em que o mundo da vida se encontra ocupado pelos subsistemas – o filósofo alemão Jürgen Habermas nos permite fazer uma leitura a partir da prática intersubjetiva, mostrando-nos o valor e o sentido amplo do mundo da vida, na qual a sociedade, a escola e os indivíduos devem se constituir reciprocamente.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processo de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. (HABERMAS, 1990, p. 95).

Vale destacar que o mundo da vida, segundo o filósofo Jürgen Habermas, é “o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização do indivíduo, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenações de ações sociais”. (BANNELL, 2006, p. 27).

Desta forma, a Escola por seu espaço social e interativo, é legitimada em ser um ambiente de exposição cultural e intersubjetividade, na qual necessita de uma reconstrução dos sentidos de suas ações pedagógicas.



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

Ressaltamos que a prática linguística na escola, baseada numa racionalidade comunicacional, é imprescindível para uma saída do domínio que a natureza e a sociedade exercem no mundo da vida de cada estudante. Para isso, a prática pedagógica que visa à ação comunicacional deve assumir o exercício da discursividade cotidianamente, além de provocar uma relação coletiva, reflexiva e crítica com (e sobre) o mundo. É neste horizonte onde a intersubjetividade pode se desenvolver e impedir o ciclo vicioso da modernidade que insiste em privilegiar apenas a parte cognitiva como finalidade da ação pedagógica.

Mas que modernidade viciosa é essa? Habermas (2000) nos aponta para um contexto dominante sustentada por uma racionalidade centrada no sujeito, que busca constantemente encontrar sua medida a partir de critérios de verdades e êxitos, regulando assim, os sujeitos e suas relações segundo os interesses do mundo dos objetos.

Por isso, o ato educativo deve se apresentar como uma ação que possa se fortalecer na intersubjetividade e na resistência à colonização do mundo da vida no âmbito escolar, pautando-se cotidianamente na cultura do respeito ao diferente e não idêntico.

Neste cenário, a reconstrução da prática educativa no ensino de Filosofia assume uma ação bilateral, dinâmica e autêntica, na qual se pode afastar qualquer ato estático, finalista e modelado. O ato educativo se torna intersubjetivo e emancipatório. No agir comunicativo, o professor efetiva o convite à discursividade e à coletividade em sala de aula.

Aragão (1997) reforça essa leitura habermasiana quando expõe que o ato emancipatório perpassa, a partir da linguagem, por uma razão comunicativa que resgata a função essencial da linguagem e oportuniza os sujeitos alcançar o entendimento.

É importante salientar que só se aprende a se comunicar quem se coloca na comunicação, assim como argumentar quem se coloca no debate. Por isso, há uma necessidade do fazer cotidiano deste exercício prático da linguagem no âmbito escolar, sendo o ensino de Filosofia um ambiente para comunicação intersubjetiva e enfrentamento à predominância sistêmica em sala de aula.

Deste modo, aspirando a este espaço democrático da linguagem na escola, a formação discursiva aparece como um objetivo necessário do ato educativo no ensino de Filosofia, pois só a



partir de sujeitos competentes linguisticamente que poderemos evitar as patologias da comunicação, caracterizada pela confusão entre ações comunicativas que visam ao entendimento mútuo, e comunicações orientadas para o interesse e sucesso no âmbito escolar.

Se, de um lado, crescem os mecanismos de controle e manipulação sistêmica, de outro, amplia-se o potencial comunicativo no mundo à medida que as ações consensuais se tornam cada vez menos dependentes de determinações heterônomas e mais dependentes de um entendimento negociado. (MÜHL, 2003, p. 283)

O ato educativo comunicacional aparece como uma possibilidade norteadora para o professor de Filosofia. Isso não se configura em um caminho de excelência com melhor produto para seus clientes (alunos) – típicos da educação como mercadoria do utilitarismo; mas, se caracteriza como possibilidade do favorecimento de uma relação cultural e de apropriação “com rigor dos conhecimentos existentes, de expressar sua compreensão e, caso sinta necessidade, de contradizer” (MÜHL, 2003, p. 279-280).

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. (HABERMAS, 1990, p. 96)

Desta maneira, estimular a formação da competência discursiva do aluno aparece como algo importante não apenas para o aspecto educacional, mas também para o âmbito social. É através da capacidade discursiva que possivelmente podemos, de forma intersubjetiva, resolver nossos próprios conflitos, pois “o último motivo de obediência é a convicção de que, em caso de dúvida, posso deixar-me convencer por um discurso racional” (COUTINHO, 2002, p. 322).

É importante salientar que visualizamos a competência discursiva através da “capacidade dos indivíduos em interação de usarem suas formas de expressão de um modo tal que permitam o entendimento acerca da realidade objetiva, da realidade social e da realidade subjetiva” (MÜHL, 2003, p. 182).

Sendo assim, em tempos de obscuridade – reflexos de uma razão arbitrária e monológica na sociedade brasileira – o espaço democrático social da sala de aula é o principal ambiente ameaçado em sua legitimidade e autonomia. Projetos de leis semelhantes ao “Escola sem Partido” reforçam a



necessidade de reação e resistência de sujeitos que agem intersubjetivamente através da força discursiva e participação democrática.

### **Considerações Finais**

A perspectiva da intersubjetividade necessita ser provocada no cenário comunicacional escolar por uma razão que valorize o entendimento mútuo. Uma racionalidade que contrarie as finalidades objetivantes do progresso técnico; pois, a razão instrumental que concentra suas atenções no aspecto cognitivo educacional “não preenche as condições de uma racionalidade que contemple o contexto humano, porque dirige o comportamento através de fins específicos do saber empírico” (PIZZI, 1994, p. 111).

Pensar o ensino de Filosofia fundamentado em Jürgen Habermas – filósofo alemão pertencente à Escola de Frankfurt – permite-nos reconhecer o positivismo restritivo da educação como uma expressão perigosa da racionalidade instrumental no âmbito escolar. Todavia, a racionalidade pretendida por Habermas refere-se a nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico e com os objetos, mas também com os outros, com desejos e sentimentos. Nisto, temos no “mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de veracidade e autenticidade”. (PRESTES, 1996, p.59)

A perspectiva habermasiana crítica sobre a modernidade nos provocou a buscar desvencilhar-se da racionalidade instrumental a partir da formação da competência discursiva. Sendo assim, no uso da intersubjetividade, sustentamos a esperança da autonomia e emancipação no âmbito escolar. Vale destacar que Habermas sustenta a restauração da potencialidade emancipatória por meio do próprio potencial racional comunicativo.

Conforme Lima (2003), a emancipação só é possível na perspectiva habermasiana quando partimos de uma compreensão descentrada do mundo, quando esta é nutrida pela herança do mundo da vida entrelaçado e disponível pela razão comunicativa. Porém, enquanto comunicativa, a razão “é a instância desimpedida de compreensão, uma vez que a realização da compreensão exige, sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo”. (MÜHL, 2003, p. 58).



É importante salientar que a interação mediada pela linguagem se torna essencial nesta reestruturação do mundo da vida, que se dá pela construção recíproca da cultura, da sociedade e da personalidade de sujeitos capazes – interagindo uns com os outros – de falar e agir.

Com a virada linguística, avistamos o ensino de Filosofia não apenas reduzida à reflexão monológica, mas portadora de uma racionalidade crítica comunicativa ao visar o entendimento como fruto da intersubjetividade.

Desta maneira, enxergamos o papel importante que a Filosofia deve exercer no cenário social, o de intérprete do mundo da vida, principalmente, na sua possível orientação para tomada de consciência sobre as deformações deste próprio mundo da vida. É entre a linguagem e o mundo que percebemos a força pragmática da fala do sujeito, situando esta não apenas reduzida a uma relação de regras semânticas, mas exercendo uma ação comunicativa entre os indivíduos que usam suas falas diante dos diferentes e não idêntico no mundo social. O filósofo alemão sinaliza que a própria linguagem em si é um extraordinário pressuposto da interação social humana no alcance do entendimento, *telos* característico da comunicação humana. “A linguagem não é, para Habermas, um mero instrumento designativo, mas o meio através do qual os indivíduos se constituem como sujeitos” (COUTINHO, 2002, p. 172).

Portanto, precisamos nos beneficiar dos recursos de que a linguagem pragmática nos dispõe no alcance de um ensino significativo. Em princípio, vale recordar que, desde os gregos, a Filosofia é uma busca constante em manter a amizade com saber.

Amizade esta, que se revela na proximidade com a ação perturbadora do pensar, falar e fazer. Certamente, vale lembrar que ao passo que a tecnologia invade o cenário social e a escola, realça a perda da ação comunicativa em favor de um saber prático e técnico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Lucia. 2002. *Habermas: Filósofo e sociólogo do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- ARAGÃO, L. M. 1997. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BANNELL, R. I. 2006. *Habermas & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COUTINHO, M. de S. P. 2002. *Racionalidade comunicativa e desenvolvimento humano em Jürgen Habermas: bases de um pensamento educacional*. Lisboa: Colibri.
- FULLAT, O. 1994. *Filosofias da educação*. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes.
- HABERMAS, J. 1975. Conhecimento e Interesse. In: Escola de Frankfurt. Os Pensadores, XLVIII. São Paulo: Abril Cultural.
- \_\_\_\_\_. 1990. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos/Jurgen Habermas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_. 2000. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad.: Luiz Sergio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Teoria do agir comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista*. Tradução Flavio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- LARA, A. T. 1986. *Caminhos da razão no ocidente: a Filosofia Ocidental do renascimento aos nossos dias*. Petrópolis, Vozes.
- LIMA, J. F. 2003. *Reconstrução da tarefa educativa: uma alternativa para a crise e a desesperança*. Porto Alegre: Mediação..
- LIMA, J. A. de O. 2019. *O ensino de Filosofia por uma perspectiva dialógica: a competência discursiva como caminho para intersubjetividade no âmbito escolar*. 105 págs. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, Recife.
- MATOS, J. C. 2015. *Dialogação: Filosofia da Educação*. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV.



MÜHL, E. H. 2003. *Habermas e a Educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF.F

PIZZI, J. 1994. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PRESTES, Nadja M. H. 1996. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

### Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

