

JÜRGEN HABERMAS SOBRE A EDUCAÇÃO um diálogo com Immanuel Kant

Bárbara Rebecca Baumgartem França¹

PPGE/UFES

barbarabrbf@gmail.com

Nazareth Vidal da Silva²

PPGE/UFES

newpedagoga@gmail.com

Mariangela Lima de Almeida³

PPGE/UFES

mlalmeida.ufes@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um diálogo entre a literatura que perpassa a temática entre os filósofos Jürgen Habermas e Immanuel Kant, e suas contribuições para pensarmos o campo da Educação. Caracteriza-se por um estudo bibliográfico, fundamentado na análise e interpretação da temática proposta. Aponta-se algumas aproximações relevantes da perspectiva habermasiana e o pensamento kantiano, sobretudo no que diz respeito a conceitos básicos como emancipação e conhecimento, apropriando-se dos sentidos e interpretações discutidas nas obras bibliográficas elencadas. A partir do diálogo exposto, compreende-se as contribuições dos pressupostos comunicativos no campo educacional, na área de formação continuada de profissionais da educação, conduzindo assim a uma justiça social expressa por processos de ensino-aprendizagem, garantindo o preparo de profissionais da educação fundamentada na concepção de um professor reflexivo, pesquisador e que aprende com o coletivo, visando o atendimento às necessidades de seus estudantes.

Palavras-chave: Jürgen Habermas; educação; Immanuel Kant.

JÜRGEN HABERMAS ABOUT THE EDUCATION a dialogue with Immanuel Kant

Abstract

This article aims to present a dialogue between the literature that permeates the theme between the philosophers Jürgen Habermas and Immanuel Kant, and their contributions to thinking about the field of Education. It is characterized by a bibliographic study, based on the analysis and interpretation of the proposed theme. Are pointed out some relevant approximations between the Habermasian perspective and Kantian thought, especially with regard to basic concepts such as emancipation and knowledge, appropriating the meanings and interpretations discussed in the listed bibliographic works. From the dialogue exposed, we understand the contributions of communicative assumptions to the educational field, in the area of continued training of education professionals, thus leading to social justice expressed through teaching-learning processes, guaranteeing the preparation of education professionals based on the conception of a teacher who reflects, researches and learns from the collective, aiming to meet the needs of his students.

Keywords: Jürgen Habermas; education; Immanuel Kant.

¹ Mestre em Educação

² Doutoranda em Educação

³ Doutora em Educação



Esta obra está licenciada sob uma licença

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da modernidade novas formas de pensar a racionalidade no mundo contestaram as antigas visões filosóficas de universalização do conhecimento nos quais provocaram um reducionismo da razão. Através da crítica ao positivismo lógico, racionalismo crítico e construtivismo metódico, no século XX autores importantes contribuíram para o campo das ciências sociais ao basearem suas propostas teóricas na concepção de aproximação crítica e reflexiva entre a teoria e a prática.

Neste sentido, toma-se enquanto objetivo geral de estudo apresentar um diálogo entre a literatura que perpassa a temática entre os filósofos Jürgen Habermas (2012) e Immanuel Kant (1996), e suas contribuições para pensarmos o campo da Educação. Para isso, fundamenta-se na pesquisa bibliográfica por possibilitar a elaboração de um panorama do tema proposto, sendo este um “[...] movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

2 O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DOS AUTORES

O filósofo Immanuel Kant (1996) ainda no século XVIII, atuou enquanto principal representante do projeto moderno, fundamentado “[...] na ideia de razão universal com o objetivo de promover a emancipação do homem” (CARVALHO, 2008, p. 2). Em sua obra "Crítica da Razão Pura" (1787), argumenta sobre a relação estabelecida no processo de produção de conhecimento entre sujeito-objeto, inova as discussões deste campo do conhecimento em seu período.

De modo geral, Kant defendia uma nova forma de pensar o conhecimento, assim

Na concepção de Kant, a razão iluminista constitui-se, de fato, somente no diálogo público, pois só aí os participantes vêem-se submetidos à crítica radical, chegando, finalmente, a uma postura autocrítica. Portanto, só se pode pensar o caminho do progresso e da moralização através da produção de uma nova cultura (*Der Bildung und Kultur*) por intermédio da educação (*Erziehung*) (MORAIS, 2006, p. 22-23).

A partir deste pensamento Kant entende que inaugura um pensamento voltado para a Filosofia Transcendental, possibilitando um maior entendimento por meio da interação entre o sujeito e objeto de conhecimento, de modo que

O postulado para conhecer a realidade das coisas exige percepção, por conseguinte sensação da qual se é consciente, e isto não imediatamente do próprio objeto cuja existência deve ser conhecida, mas sim a interconexão do mesmo com qualquer percepção real segundo as analogias da experiência, as quais expõem toda a conexão real numa experiência em geral (KANT, 1983 apud MORAIS, 2006, p. 26-27).

Um dos pontos de divergência no pensamento entre Habermas e Kant, a respeito do conceito de entendimento, é que a educação, para Kant, é responsável pela moralização e emancipação para o sujeito (CARVALHO, 2008), para isso,

[...] a posição do sujeito que realiza uma intuição pura é fator decisivo para a produção do conhecimento sobre os objetos. É o a priori da enunciação que assegura ao sujeito provar os juízos sintéticos através da experiência com os objetos (MORAIS, 2006, p. 34).

Assim como outros integrantes da Teoria Crítica, Habermas parte da ideia de que o projeto para a modernidade elaborado pelos ideais iluministas teria provocado uma crise dos paradigmas na sociedade, o que teria resultado na falha do projeto emancipatório para a humanidade, e provocado o reducionismo da razão restrita a uma concepção instrumental do conhecimento (GOMES, 2007). Este momento teria se convertido em processos de barbárie que marcaram o século XX e XXI, sobretudo com o advento da Segunda Guerra Mundial que perseguiu os membros filiados ao Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt⁴, a qual Habermas fazia parte.

Ao propor o “paradigma da linguagem” enquanto fundamentação para a sociologia, acredita na possibilidade de emancipação dos sujeitos, ligada a uma legitimação obtida por meio da democracia. Com isso, ele rejeita a concepção de “fim da história”, “[...] pois tudo indica que ainda não alcançamos a autonomia e a responsabilidade plenas, imanentes à linguagem” (ANDREWS, 2003, p. 144).

Assim, como apresentou a Frankfurter Schule (Escola de Frankfurt) ao inaugurar uma Teoria Crítica da Sociedade, os estudiosos sustentam seu pensamento “[...] a partir de um “novo paradigma” representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise” (ALMEIDA, 2010, p. 32), concebendo a ciência sob uma perspectiva histórica, econômica e política. Neste sentido, enquanto herdeiro da segunda geração do pensamento frankfurtiano, Habermas critica a teoria positivista que busca explicar a existência de uma “consciência cientificista” da modernidade, e condiciona a teoria como algo a ser contemplado, alheio aos interesses práticos da sociedade, concebida pelo filósofo como “razão instrumental” (OLIVEIRA, 2016).

Ao aludir sobre os estudos de Horkheimer em sua obra Teoria do fascismo, Habermas (2012) acrescenta sua concepção sobre esse momento histórico, ao explicitar as formas como a racionalidade é cercada pela perspectiva cognitivo instrumental. Essa visão assume âmbitos da

⁴ O Instituto de Pesquisa Social ligado à Universidade de Frankfurt na Alemanha, foi fundado por Felix Weil entre 1923-1924. Devido a perseguição do nazismo os membros se exilaram em diferentes países, fundando outros departamentos da Teoria Crítica em países como França, Estados Unidos e Suíça. O título, Escola de Frankfurt, foi dado, após a década de 1950, em especial por comentaristas, mas, principalmente pelos críticos dos intelectuais vinculados ao Instituto.

sociedade, a ponto de utilizar a revolta da natureza interna e subjetiva dos indivíduos, incorporando no sistema estrutural político-econômico da sociedade capitalista uma “dissolução da individualidade” (PETRY, 2011, p. 33). Nesse entendimento, o fascismo se expressa pela própria exploração da natureza subjetiva, a ponto de apelar aos grupos ou classes sociais, explorados pelos meios e técnicas de produção de massa, consideradas pelo filósofo “vítimas da razão instrumental”.

Assim, “Sob essa luz poderíamos descrever o fascismo como uma síntese satânica de razão e natureza - exatamente o inverso daquela conciliação dos dois pólos com a qual a filosofia sempre sonhou” (HORKHEIMER, 1967 apud HABERMAS, 2012, p. 636).

Portanto, Habermas (2012), ao elaborar sua teoria, parte da crítica à razão instrumental, já discutida por seus predecessores, como Adorno e Horkheimer. Por meio de sua filosofia, argumenta sobre a possibilidade de uma reconstrução da teoria crítica por meio da racionalidade comunicativa e concorda com Horkheimer que a racionalidade instrumental orienta-se “[...] por interesses subjetivos, os quais, quando transcendidos, dissolvem o caráter racional [...] pois não há uma razão objetiva capaz de sustentar uma unidade de sentido, o que acaba por ameaçar a própria integração social” (PETRY, 2011, p. 31).

Tendo em vista este contexto, Habermas aposta na reconstrução do pensamento moderno (SILVA, 2017), a partir de uma Teoria do Conhecimento baseada na constituição do conhecimento através de interesses humanos que buscam um entendimento autorreflexivo através de processos comunicativos, assim este movimento conduziria os sujeitos ao caráter emancipatório, a partir de uma razão comunicativa da sociedade.

Para o filósofo,

Esse conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem a experiência central da formação espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria a fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças a concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012, p. 35-36).

Os filósofos (Ferdinand de Saussure, Roland Barthes, Jacques Derridá, Gilles Deleuze, Hayden White e Michel Foucault), durante o século XX, passaram a contestar a filosofia analítica que entendia o conhecimento empírico como objeto representado pela mente dos indivíduos.

Para isso, a “virada linguística” (linguistic turn) ou giro linguístico

[...] desloca a centralidade do objeto ou das coisas representadas na mente (ponto de partida da lógica formal) para a linguagem e as palavras. Nesse caso, as palavras (a linguagem e o discurso) tornam-se a referência (o centro ou ponto de partida) das coisas. [...] A centralidade do conhecimento não está nas coisas, mas, no discurso que elaboramos sobre essas coisas (GAMBOA, 2009, p. 3-4).

Nesse caso, dentre os autores que irão influenciar o pensamento de Habermas estão Ludwig Wittgenstein, com a discussão dos jogos de linguagem e suas diferentes aplicações com o intuito de atingir um objetivo, e John Austin, com a teoria dos atos de fala que apresentou a aplicação desta pragmática, ao aludir que “[...] as expressões linguísticas adquirem seu significado no uso e na ação (FERREIRA, 2013, p. 129). Assim, ambos os autores contribuem para a orientação de uma perspectiva pragmática da linguagem e suas múltiplas formas. A linguagem “[...] é assumida como elemento cultural que possibilita a interação e o compartilhamento de sentidos, normas, sem os quais não se pode pensar a vida em sociedade” (PASCOAL, 2010, p. 7).

Ao propor a construção de uma democracia deliberativa, Habermas (2012) compreende a intersubjetividade enquanto movimento chave para os processos comunicativos. Com isso, ele se distancia e critica aspectos da própria filosofia da consciência, na qual para o autor já se encontra esgotada. Assim, a racionalidade comunicativa pode ser compreendida em sua dimensão processual na medida em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo, a intencionar movimentos livres de coerções sobre as ações voltadas à superação por meio de consensos.

Na prática, estes processos de entendimento se dão pela via do discurso expresso pelos argumentos explícitos nos “atos de fala”⁵ dos sujeitos, que por sua vez “desproblematizam” no plano discursivo a respeito da ação/prática. Contudo, não é qualquer discurso que se torna válido. Somente aquele aceitável que se apresente pertinente dentro de uma comunidade, que por sua vez, utiliza-se da ação comunicativa se movendo em direção aos entendimentos concebidos deliberadamente.

No caso de Kant (1996), sobretudo em seus escritos entre as principais divergências conceituais, nas quais Habermas irá criticar, diz do caráter subjetivista que estabelece com o conhecimento. De modo geral, para Kant o conhecimento era construído de forma a priori, caracterizando sua filosofia da consciência.

[...] somente pela intermediação de outros humanos podemos efetivamente ser educados, o que pressupõe que a educação é transmitida socialmente através de gerações, daí a idéia de processo de aprendizado: “A educação é uma arte cuja prática deve ser aperfeiçoada através de muitas gerações” (KANT, 1977 apud OLIVEIRA, 2008, p. 25).

No pensamento de Habermas, a filosofia da linguagem, sobretudo enquanto “dimensão da linguagem enquanto práxis social” passa a ocupar espaço sob “[...] uma nova forma de

⁵ Fundamentado sobre os estudos de Austin e Searle, Habermas se apropria dos conceitos de “atos de fala” por compreender que toda expressão linguística, tem por si só uma “força ilocucionária” na qual expressa uma ação sob a pretensão de ser validada (GOMES, 2007).

conceber o problema da relação entre sujeito e objeto, bem como sobre a construção do conhecimento” (MORAIS, 2004, p. 7).

2.1 JÜRGEN HABERMAS E A PROPOSTA COMUNICATIVA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No projeto de emancipação da sociedade empreendido pelos iluministas, a educação se apresentava enquanto principal meio na garantia desse processo. Nesse sentido, assim como vinha criticando os pensadores da Teoria Crítica, bem como o filósofo que elencamos para o estudo, a educação acabou por se alienar aos interesses de um grupo, neste caso, a sociedade/classe burguesa.

No contexto brasileiro, as consequências desse processo se deram por uma série de ações, sobretudo no final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Por meio da “reforma do Estado”, aos poucos, o setor empresarial foi tomando os espaços escolares, incentivando a competição e o tecnicismo, seja por meio de concessão de bônus, ou a flexibilização do sistema de concessão de gestão e *vouchers* por meio da atribuição de bolsas de estudos, expressos por meio da lógica “[...] de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) [...]” (FREITAS, 2012, p. 383).

Para Pedro Goergen (2005), a questão da educação e a ética tem percorrido todo o passado histórico da civilização, até o pensamento moderno. Sendo o autor, os estudiosos da teoria crítica entendem a educação a partir de uma referência de “consciência moral” por meio da “[...] conscientização dos jovens e adultos a respeito da necessidade de transformações sociais e individuais que visem uma organização social mais digna e justa” (GOERGEN, 2005, p. 1001).

No campo da pesquisa educacional a abordagem comunicativa tem sido levantada enquanto tarefa complexa por acompanhar um movimento contrário aos em processos educacionais que engessam os sujeitos. Diferente de Kant (1996), Habermas (2012) não escreve diretamente para a educação, mas uma parte de suas concepções para emancipação e discussão sobre a produção de conhecimentos em grupo de forma democrática, chama-nos a atenção sobre o modo de pensar as problemáticas reais da sociedade contemporânea na qual vivemos e estabelecemos nossas relações.

Apesar da não objetividade em produzir alguma obra sobre educação Habermas, destaca pela produção de diferentes diálogos, há ensaios e obras de destaque que perpassam as

diferentes fases de compreensão do autor sobre a própria Teoria e, por vezes, reflexões que reforçam argumentos já colocados em obras no início da carreira. Assim como argumenta Andrews (2003, p. 131), “[...] não temos um contraste entre o Habermas jovem e o maduro, mas sim uma continuidade de uma linha central de argumentação”.

Segundo Gomes (2007, p. 23, grifos do autor), os estudos de maior ênfase na carreira, trazendo contribuições para a elaboração de sua teoria, distribuem-se nas seguintes fases:

[...] primeiramente, aos **estudos teórico-epistemológicos**, dos quais destacamos *Teoria e Práxis* (1962). *Sobre a Lógica das Ciências Sociais* (1967, 1970, 1982) e *Conhecimento e Interesse* (1968, 1973); uma segunda fase que compreende os **estudos pragmáticos**, da sua principal obra *Teoria do Agir Comunicativo* (1981) e *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1980, 1980) e uma terceira que é uma espécie de **retomada de toda sua obra à luz do significado epistemológico**, com *Verdade e Justificação* (2004).

Neste sentido, as obras de Habermas têm contribuído para diferentes campos de estudos, sobretudo a educação, proporcionando reflexões significativas, ao reconhecerem o autor enquanto representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, interessado no aprofundamento na teoria crítica da sociedade. Dentre suas obras de maior relevância para a construção do que mais tarde seria a Teoria do Agir Comunicativo, em *Teoria e Práxis*, busca refletir sobre o cientificismo da modernidade e sua consequente “tecnocracia”. Para isso, conduz a uma filosofia cujos processos sociais “[...] devem poder ser compreendidos pelos sujeitos como resultado de sua consciência e vontade” (MELO, 2013, p. 20).

Já em *Conhecimento e Interesse*, crítica à visão objetivista sobre as ciências, Habermas concebe que a produção de conhecimento está diretamente ligada aos interesses que circundam determinada problemática. Assim, não existe “conhecimento desinteressado”, “[...] a teoria do conhecimento, [...] precisa ser inserida a partir da unidade entre conhecimento e interesse, sendo o interesse um a priori do conhecimento” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 150).

Os movimentos empreendidos na primeira fase contribuíram para dar suporte ao que viria mais tarde a ser a Teoria do Agir Comunicativo, que traz muitos dos argumentos utilizados nas obras anteriores. Por meio da crítica ao cientificismo moderno, bem como à racionalidade que se impõe ao longo desse processo, Habermas busca constituir e dar suporte à racionalidade comunicativa que, por sua vez, contrapõe-se aos modelos totalizantes sobre o conhecimento, buscando compreender a racionalidade “[...] em sua dimensão processual na medida em que falantes e ouvintes buscam entender-se sobre o mundo objetivo, social e subjetivo” (MEDEIROS; MARQUES, 2003, p. 152).

Neste sentido, tem-se constituído no campo da educação “[...] uma coexistência de abordagens teórico-metodológicas que permitem tratar os problemas referentes aos processos

formativos de múltiplas maneiras” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 411), assim a responsabilidade volta-se para o investigador, a quem caberá escolher a melhor abordagem teórica que contribua para a sua problematização. Como enfatizado anteriormente é na linguagem que Habermas (2012) encontra a possibilidade de desvincular a racionalidade instrumental, transformando-a em comunicativa, deste modo os consensos são sempre provisórios, pois podem ser modificados a depender das situações e pressupostos levantados para discussão pelos sujeitos de uma coletividade.

Quando falamos de racionalidade comunicativa, na visão de Habermas (2012), é considerar um processo de emancipação da razão humana superando os aspectos instrumentalistas e tecnicistas que alienam o “mundo da vida”, por meio do sistema capitalista neoliberal. Assim como outros autores importantes em que Habermas se apropria, aponta inspiração na perspectiva kantiana

[...] em superar um patamar educacional da mera subordinação e obediência a regras, coações e limitações auto-impostas em direção a um nível pós-convencional de autonomia moral (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Se pudéssemos apontar algumas aproximações no campo do conhecimento em que apresenta Carvalho (2008), diríamos que o entendimento de ambos os autores sobre a construção do conhecimento é ponto chave para entendermos seus pressupostos.

Assim,

[...] ambos os pensamentos se aproximam, quando os tomamos como teorias filosóficas comprometidas com a instituição de uma razão universal e o estabelecimento das bases normativas da constituição do sujeito e de seu desenvolvimento moral [...] a razão prática de Kant se transforma, em Habermas, em razão comunicativa, destranscendentalizando-se, materializando-se nas interações cotidianas, validando-se e revigorando-se nos procedimentos discursivos (CARVALHO, 2008, p. 3).

Apesar de diferentes períodos históricos vivenciados pelos autores, a emancipação por meio da educação é peça chave para a constituição do projeto de sociedade discutido pelos filósofos. Refletirmos sobre a necessidade de desenvolvimento de processos educativos críticos e comprometidos com as realidades e diferentes contextos em que se apresentam as culturas e sociedades, nos traz a possibilidade de pensar estes campos teóricos, como portadores de processos educacionais. Neste sentido, vemos na perspectiva habermasiana, um fundamento primordial que se adequa às complexidades dos diferentes grupos.

A razão comunicativa defendida pela filosofia de Habermas, está em busca de uma democracia deliberativa entre sujeitos de uma comunidade, pensada a partir de problemas reais e problematizada por vias teóricas de modo a transformar e organizar processos de conhecimento e entendimento da realidade. Com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas

(2012), advogamos por uma racionalidade que supere explicações totalizantes sobre a sociedade, ao desconsiderarmos a existência de uma verdade absoluta, inferimos sobre as diferentes possibilidades de entendimento sobre o mundo.

Ainda na discussão sobre processos de conhecimento, sobretudo da produção do conhecimento, a Teoria do Conhecimento Habermasiana, como destaca-se em *Conhecimento e Interesse* (HABERMAS, 2014), tem possibilitado aos pesquisadores no campo da Educação conduzirem processos e análise de pesquisas. Para o autor, o conhecimento “[...] não é um mero instrumento de adaptação de um organismo ao entorno cambiante, nem é o ato de um ser racional puro inteiramente desligado dos contextos de vida como contemplação” (HABERMAS, 2014, p. 300). Indo adiante, Habermas denomina interesses como “[...] as orientações basilares que se prendem a determinadas condições fundamentais da reprodução possível a da autoconstituição à espécie humana, a saber, trabalho e interação” (HABERMAS, 2014, p. 299). Sendo assim, compreende-se que eles são a priori do conhecimento.

Nessa perspectiva, em sua teoria que configura-se como Teoria Crítica, Habermas “[...] elaborou uma tipologia do conhecimento científico a partir dos interesses e pressupostos filosóficos que comandam os processos cognitivos” (GAMBOA, 2018, p. 19). Sendo assim, observa-se que Habermas (2014) diferencia os interesses que constituem o conhecimento em três:

[...] falamos de um **interesse técnico ou prático** do conhecimento na medida em que os contextos de vida da ação instrumental e da interação simbolicamente mediada pré-formam, pelo caminho da lógica da pesquisa, o sentido da validade de enunciados possíveis, na acepção de que eles, caso representem conhecimentos, têm uma função somente nesses contextos de vida — ou seja, são tecnicamente empregados ou são praticamente efetivos (Habermas, 2014, p. 299, grifos nossos).

Finalmente, “[...] o interesse emancipatório depende, por sua vez, dos interesses pela orientação intersubjetiva possível da ação e pela disposição técnica possível” (HABERMAS, 2014, p. 319, grifos nossos). Por outro lado, Devechi (2008) ao aproximar o pensamento de Habermas sobre o conhecimento com a Educação, sintetiza os interesses da seguinte forma:

O **interesse técnico** está ligado ao trabalho e se sustenta na necessidade de sobrevivência material. O **interesse prático** se fundamenta na linguagem e tem como objetivo assegurar as relações sociais entre os indivíduos para criar um mundo comum. O **interesse emancipatório** está voltado para a necessidade de superar as formas de dominação sobre o homem (DEVECHI, 2008, p. 75, grifos nossos).

Assim sendo, os interesses orientadores do conhecimento, constitutivos da espécie humana, são três interesses. Esses interesses no processo de pesquisa, irão conduzir e orientar os enfoques epistemológicos, tanto nas ciências empírico-analítica, histórico-hermenêutica e

crítica, respectivamente (HABERMAS, 2014). Deste modo, ao se debruçar nos interesses e enfoques utilizados no desenvolvimento de pesquisas, acredita-se ser possível analisar os processos de investigação com suas diversas metodologias.

Por outro lado, ao focalizar por exemplo as ações de elaboração e implementação de políticas públicas e a formação de docentes visando a emancipação dos sujeitos, encontra-se em Teoria e Práxis (Habermas, 2013), pressupostos que podem ajudar pensar em reconstruir e recuperar sentidos racionais que se fundamentam em perspectivas dialógicas, reflexivas e críticas ao olhar e agir sobre a realidade existente para tais ações.

No desenvolvimento dessas ações, pode-se fundamentar os movimentos para realização das mesmas ao assumir os pressupostos habermasianos, no que tange às funções mediadoras teoria-prática (HABERMAS, 2013):

A mediação entre teoria e práxis pode ser esclarecida apenas se, de início, considerarmos conjuntamente três funções que podem ser medidas com base em diferentes critérios: **a formação e o aperfeiçoamento de teoremas críticos** que resistem aos discursos científicos; além disso, **a organização de processos de esclarecimento** em que tais teoremas podem ser aplicados e comprovados de uma maneira peculiar na dissolução de processos de reflexão em determinados grupos destinatários; e, finalmente, a escolha de estratégias mais adequadas, a solução de questões táticas e **a condução da luta política**. Trata-se de enunciados verdadeiros, na primeira dimensão; de discernimento verossímeis, na segunda; e de decisões prudentes, na terceira (HABERMAS, 2013, p. 69, grifos das autoras).

206

No entendimento e apropriação de alguns autores (SILVA, N., 2019; BRITO, 2021; SILVA, F., 2021), a partir da perspectiva habermasiana, nos processos de elaboração e implementação de políticas públicas na área da Educação e na formação de docentes, ao assumirem tais pressupostos, possibilita aos envolvidos processos teórico e práticos pela via da “autorreflexão organizada” (CARR; KEMMIS, 1988).

No momento da “formação e o aperfeiçoamento de teoremas críticos” (Habermas, 2013) os participantes e pesquisadores envolvidos nos processos de pesquisa, sobretudo que assumem metodologias em sua concepção emancipatória como a pesquisa-ação colaborativo-crítica, a partir da “escuta sensível” (BARBIER, 2007) dos envolvidos, apresentam seus contextos e desafios, além de suas necessidades e demandas, de modo que em conjunto e parceria construam e desenvolvam as ações. De modo geral, os envolvidos “[...] questionam suas próprias ações e como portam-se sobre elas, eles colocam em discussão os saberes já adquiridos e as demandas oriundas das práticas” (Silva, N., 2019, p. 138).

Na ocasião da “organização de processos de esclarecimento” (HABERMAS, 2013), os participantes e pesquisadores organizam e planejam o que será desenvolvido a partir do que foi

apresentado em momento anterior no que tange às necessidades e desafios de seus contextos. Desse modo, “[...] a partir do consenso provisório sobre as demandas, objetivos e temáticas a serem estudadas, iniciamos, de forma mais sistemática, o processo de organização de aprendizagem, destacando que essa função perpassa todo o movimento constituído” (BRITO, 2021, p. 134).

Por fim, na situação da “condução da luta política” (HABERMAS, 2013), os envolvidos a partir de decisões ponderadas, desenvolvem o que foi organizado e planejado. Destaca-se que esse momento exige “[...] a seleção de estratégias apropriadas para a resolução das questões e situações postas e para a condução da própria prática” (SILVA, 2021, p. 51).

Pensando nas contribuições e possibilidades da apropriação na mediação teoria e práxis a partir das funções mediadoras teoria-prática (HABERMAS, 2013), para pensarmos o campo da Educação, destaca-se que os desafios e demandas evidenciados são oriundos dos entendimentos e compreensões da prática.

Assim, ao conduzirem as organizações e planejamento das ações, essas são socialmente construídas e ordenadas por interesses de um coletivo. Ao atentar para a elaboração e implementação de políticas públicas na área da Educação e na formação de docentes, advoga-se por momentos de autorreflexão individual, colaborativa e crítica, em que haja participação e mediação de todos os envolvidos. Sendo assim, acredita-se que as ações focalizaram a mútua emancipação dos envolvidos e mudanças nos contextos educacionais e sociais.

3 CONCLUSÃO

Este texto permite-nos apresentar diálogos entre a literatura que perpassa a temática entre os filósofos Jürgen Habermas e Immanuel Kant, e possíveis contribuições para pensarmos o campo da Educação. Jürgen Habermas apesar de em sua teoria não ter se debruçado sobre aspectos da educação formal (BANNEL, 2013), seu pensamento e teoria ajuda-nos promover diálogos e aproximações com questões da Educação no que tange a produção do conhecimento e emancipação dos sujeitos.

Para que possamos compreender os movimentos de apreensão e produção de conhecimentos, sobretudo no campo educacional, que leve em conta a racionalidade comunicativa de Habermas, é preciso mais que uma postura observadora e crítica de interpretação da realidade e as demandas que se colocam no mundo objetivo, necessita-se da participação do outro. Neste sentido, pode-se compreender que a racionalidade comunicativa enquanto perspectiva teórico-epistemológica de ver e interpretar o mundo, contribui enquanto

meio de “[...] assegurar critérios de qualidade e de confiabilidade às pesquisas educacionais e ampliar a oportunidade de sucesso das produções nas práticas cotidianas” (DEVECHI, 2010, p. 270-271).

Assim, considera-se os pressupostos que os autores apresentam, como sendo uma colaboração para garantir justiça social, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, seja no campo da formação de profissionais da Educação e inclusão escolar. Por fim, destaca-se que a justiça social se dá nos movimentos de ensino-aprendizagem, por vias democráticas, que viabilize o acesso a uma educação em que os profissionais estejam preparados para atender as necessidades de todos os estudantes, neste sentido cabe-nos pensar uma formação fundamentada na concepção de um professor reflexivo, pesquisador e que aprende e se forma com e no coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ANDREWS, Christina. Jürgen Habermas sobre revolução e fim da história. **Margem**, São Paulo, n. 17, p. 129-146, 2003.
- BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BRITO, Lucimara Gonçalves Barros. **A formação continuada de gestores de educação especial pela via do grupo de estudo-reflexão**: perspectiva crítica como possibilidade. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CARVALHO, C. F. Conquista da Liberdade e Desenvolvimento Moral – um estudo comparativo entre os pensamentos de Kant e Habermas e suas implicações para a Educação. In: 33ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2008. Poster. **Anais...** 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4576-int.pdf>. Acesso em 05 jun. 2022.
- DEVECHI, C. P. V. **Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico**. 2008. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 259-273, 2010.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 409-426, 2011.
- FERREIRA, Mateus de Moura. A influência do giro linguístico-pragmático da filosofia no século XX para a política deliberativa de Jürgen Habermas. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UNICURITIBA, 22., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 120-137. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/unicuritiba/livro.php?gt=92>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a teoria da modernidade. **Cad. CRH.**, Salvador, v. 8, n. 22, p.138-163, jan/jun,1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2018.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. Reações ao giro linguístico: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. **CBCCE**, Porto Alegre, 2009.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 983-1011, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HERMOSO, Borja. Jürgen Habermas: “Não pode haver intelectuais se não há leitores”. **EL PAÍS**, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/25/eps/1524679056_056165.html Acesso em: 05 jun. 2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanela. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

MARCOS, Javier Rodríguez. Assim argumenta Habermas, 90. **EL PAÍS**, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/babelia/2020-05-03/assim-argumenta-habermas-90.html>. Acesso em: 05 jun. 2022.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de; MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. Habermas e a teoria do conhecimento. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2003.

MELO, Rúrion. Apresentação a edição brasileira. In: HABERMAS, Jürgen. **Teoria e Práxis**. Tradução e Apresentação Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 11-20.

MORAIS, Carlos Willians J. Kant e Habermas: pressupostos epistemológicos de uma filosofia da educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 3, 2004.

MORAIS, Carlos Willians Jaques. **Kant e Habermas: a relação sujeito-objeto e a construção do conhecimento**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2006.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e Educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Nythamar. **Democracia e educação**: Kant, Dewey, Habermas. *Filosofazer (impressa)*, v. 33, n. 2, 2008.

PASCOAL, Isaías. Habermas. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 7, n. 2, p. 1-15, 2010.

PETRY, Franciele Bete. **Além de uma crítica à razão instrumental**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017. 124 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SILVA, Fernanda Nunes da; ALMEIDA, Mariangela Lima de. **A formação continuada de professores pela via de grupo de estudos-reflexão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, Nazareth Vidal da. **A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Maratáizes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.