

## A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade

*The education and the task of culture, solidarity and personality formation*

*La educación y la tarea de formación de la cultura, la solidaridad y la personalidad*

CLEDES ANTONIO CASAGRANDE\*

JOSÉ PEDRO BOUFLEUER\*\*



### RESUMO

Este artigo discute, a partir da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, o papel da formação escolar diante das tarefas de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de desenvolvimento dos laços de solidariedade e de estabilização de uma identidade pessoal. Argumenta-se que os processos de aprendizagem possuem papel fundamental na manutenção e na reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade. Por conseguinte, cabe à instituição escolar avaliar e orientar os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da compreensão da estrutura simbólica do conhecimento, da necessária reconstrução dos saberes culturais e da formação à responsabilidade e à solidariedade, bem como auxiliar na formação de identidades pessoais mais descentradas e mais condizentes com os desafios do mundo atual.

**Palavras-chave:** Educação. Cultura. Solidariedade. Identidade. Agir comunicativo.

### ABSTRACT

This article discusses, according to Habermas' theory of communicative action, the role of school education in face of the tasks of appropriation and reconstruction of cultural knowledge, development of solidarity ties and stabilization of a personal identity. We argue that learning processes play a fundamental role in the maintenance and reproduction of the so called structural components of the lifeworld – culture, society and personality. Therefore, it's up to the educational institution to assess and guide the processes of teaching and learning as from the perspective of understanding the symbolic structure of knowledge, of the reconstruction of cultural knowledge and formation to responsibility and solidarity, as well as assisting the formation of a personal identity more decentered and more suited to the challenges of today's world.

**Keywords:** Education. Culture. Solidarity. Identity. Communicative action.

### RESUMEN

Este artículo analiza, desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, el papel de la formación escolar delante de las tareas de asimilación y de reconstrucción del saber cultural, de desarrollo de los lazos de solidaridad y de estabilización de una identidad personal. Se argumenta que los procesos de aprendizaje desempeñan un papel fundamental en el mantenimiento y en la reproducción de los componentes estructurales del mundo de la vida – cultura, sociedad y personalidad. Por lo tanto, es función de la institución educativa evaluar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la perspectiva de la comprensión de la estructura simbólica del conocimiento, de la reconstrucción de los saberes culturales y de la formación a la responsabilidad y a la solidaridad, bien como contribuir en la formación de identidades personales más descentradas y que más se adapten a los retos del mundo de hoy.

**Palabras clave:** Educación. Cultura. Solidaridad. Identidad. Acción comunicativa.

\*Doutor em Educação, PUCRS. Professor PPG em Educação e Vice-Reitor da Universidade La Salle, Canoas, RS. E-mail: [cleDESCASAGRANDE@gmail.com](mailto:cleDESCASAGRANDE@gmail.com)

\*\*Doutor em Educação, UFRGS. Professor dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Educação da UNIJUI. E-mail: [josepobou@unijui.edu.br](mailto:josepobou@unijui.edu.br)



*“O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.”* (KANT, 2004, p. 15)

## INTRODUÇÃO

Este artigo examina alguns dos pressupostos formativos presentes na obra de Jürgen Habermas, especialmente o papel da educação diante das tarefas de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de desenvolvimento dos laços de solidariedade e de estabilização de uma identidade pessoal. O texto dá continuidade às pesquisas dos autores acerca do potencial pedagógico da teoria da ação comunicativa (BOUFLEUER, 2001), da relação entre formação, intersubjetividade e aprendizagem (CASAGRANDE, 2009a), da produção do conhecimento em educação na perspectiva da teoria do agir comunicativo (BOUFLEUER, 2009; CASAGRANDE, 2012b) e dos processos de formação da identidade pessoal na interface entre interacionismo simbólico e agir comunicativo (CASAGRANDE, 2009b, 2010, 2012a, 2014)<sup>1</sup>.

Habermas (2002b, 2004, 2012a, 2012b) concebe, sob as premissas da teoria do agir comunicativo, a construção e a reconstrução concomitante das três esferas do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – por meio de processos de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de integração social e de socialização. O agir comunicativo, mediante o qual os diversos agentes interagem uns com os outros, consiste na condição a partir da qual se constituem reciprocamente a cultura, a sociedade e o indivíduo. Nesse aspecto, a aprendizagem destaca-se como o processo mediante o qual se tornam possíveis a incorporação e o acréscimo de saberes culturais, o surgimento de modelos de integração social e a manifestação de novas formas de estabilização de uma autocompreensão. Assim, os processos de aprendizagem possuem papel fundamental na reprodução da tradição (cultura), de solidariedades (sociedade) e de identidades (personalidade).

Em face do quadro teórico exposto no parágrafo anterior, a questão que interessa discutir é: como a educação, mediante as formas de aprendizagem que mobiliza, pode contribuir efetivamente com os processos de apropriação e de reprodução cultural, de estabelecimento de laços de solidariedade e de estabilização de uma identidade pessoal? Essa pergunta alinha-se à compreensão de que a busca por clarificar os supostos teóricos a partir dos quais os processos de formação são planejados e colocados em prática, nas escolas, possui razão de ser e pode auxiliar, efetivamente, no esclarecimento e na melhoria qualitativa

das ações pedagógicas. Nesse sentido, acredita-se que o conceito de agir comunicativo possui fecundidade para melhor se compreender o campo educativo, visto que este concentra potencial teórico para esclarecer as premissas básicas sob as quais se constroem os projetos educacionais.

Além disso, a opção pela teoria do agir comunicativo, embora já bastante difundida e discutida no Brasil<sup>2</sup>, decorre da possibilidade de, por meio desta, realizar uma leitura diferenciada acerca da formação dos diversos sujeitos, da cultura e da própria sociedade, diferindo e opondo-se às concepções instrumentais de currículo, de conhecimento e de metodologia veiculadas nas escolas brasileiras<sup>3</sup>. Nesse sentido, e consoante a Hermann (2004, p. 107), entende-se que

a teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos desde já imersos.

Como alerta sobre a tarefa aqui proposta, reconhece-se que não é possível uma simples transposição dos conceitos habermasianos ao campo da educação. Concebe-se esse exercício hermenêutico como uma tentativa de estabelecer um diálogo entre a Filosofia e a Educação, buscando esclarecer os nexos que fundamentam – em sentido fraco, é claro – os processos formativos na sociedade atual. Da mesma maneira, parece óbvio que também não se trata de extrair receitas da teoria do agir comunicativo para aplicá-las à educação<sup>4</sup>. Entende-se que o aproveitamento do potencial da obra de Habermas, no campo da educação, não se dá mediante a aderência, mas pelo debate e por meio da reflexão que esta é capaz de gerar.

Cientes dos limites do que se propõe discutir neste artigo, na sequência do texto argumenta-se sobre a construção e reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida sob a lógica de uma racionalidade do agir

<sup>1</sup> Agradecimentos ao Dr. César Fernando Meurer pelo trabalho de revisão crítica deste ensaio.

<sup>2</sup> Como exemplos de estudos dedicados ao campo da Filosofia da Educação, que articulam a teoria da ação comunicativa e seu potencial formativo, citam-se, entre outros: Bannell, 2006; Bannwart Jr., 2008; Goergen, 2004; Gomes, 2007; Hermann, 1999, 2002, 2004 e 2005; Marques, 1993, 1996 e 2000; Martinazzo, 2005; Mendes, 2007; Mühl, 2003 e 2011; Neitzel, 2015; Siebeneichler, 2003.

<sup>3</sup> Refere-se aqui ao discurso corrente em alguns sistemas de ensino brasileiros de que as questões substantivas da educação resolvem-se no plano do estabelecimento de conteúdos específicos, de metodologias adequadas e de processos de gestão profissionais. Entende-se que há algo a mais a ser examinado, especialmente os princípios ou os fundamentos a partir dos quais a ação educativa é planejada e colocada em prática.

<sup>4</sup> Goergen (2004, p. 114) adverte acerca dessa tendência, pontuando que, da obra de Habermas, não se podem “extrair receitas diretamente aplicáveis ao contexto educacional”. Ademais, Bannell (2006, p. 15) afirma que “a aplicação do pensamento de Habermas para a prática pedagógica na escola é um caminho cheio de armadilha e dificuldades”, visto que “Habermas nunca escreveu nada sobre a escola”.

comunicativo. Ademais, examinam-se as possibilidades formativas presentes nos processos de apropriação e reconstrução do saber cultural, no desenvolvimento de laços de solidariedade e na estabilização de uma identidade pessoal. Finalmente, expõem-se algumas reflexões acerca das possíveis relações entre educação escolar, processos formativos e agir comunicativo, acentuando o papel que cabe à instituição escolar na formação da cultura, da solidariedade e da personalidade.

### **FORMAÇÃO, AGIR COMUNICATIVO E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CULTURA, DA SOCIEDADE E DA PERSONALIDADE**

No âmbito da teoria do agir comunicativo, o ser humano é compreendido como um ser que aprende e se desenvolve a partir de seu contexto simbólico vital, seu mundo da vida. O mundo da vida consiste num pano de fundo – um horizonte intuitivamente conhecido, não problemático, indissolúvel e intersubjetivo – a partir do qual são assumidos certos padrões exegéticos, modelos interpretativos e convicções para as experiências quotidianas. Habermas (2002a, 2012b) atribui ao mundo da vida três características básicas: certeza imediata, força totalizadora e holismo. É a partir dessas certezas implícitas e pré-reflexivas que os sujeitos humanos vivenciam processos de aprendizagem e de formação progressivos, os quais os inserem em uma comunidade e em uma cultura e, ao mesmo tempo, possibilitam-lhes desenvolver suas identidades pessoais.

Habermas (2012b, p. 253) define os componentes estruturais do mundo da vida do seguinte modo:

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

A esses componentes correspondem, respectivamente, processos de entendimento, de coordenação da ação e de socialização, os quais operam por meio do agir comunicativo<sup>5</sup>. Por isso, os seres humanos, ademais da

evolução genética que os caracterizam<sup>6</sup>, podem também ser reconhecidos como produtos das tradições culturais das quais compartilham, dos grupos sociais de que participam e dos processos de socialização e individuação que vivenciaram ao longo da vida<sup>7</sup>.

Deve-se destacar que a aprendizagem é um tema central na teoria do agir comunicativo. Isso ocorre porque Habermas localiza na aprendizagem o elemento chave para entender os processos de reprodução da vida humana, bem como de evolução e de desenvolvimento simultâneo do indivíduo e da sociedade. Por conseguinte, a aprendizagem é fundamental tanto na perspectiva ontogenética, ou do desenvolvimento do indivíduo, quanto na filogenética, ou do desenvolvimento das sociedades (HABERMAS, 1983, 2012a e 2012b).

Seguindo a tradição pragmática de G. H. Mead, Habermas entende que o fator que distingue o ser humano e as sociedades humanas em relação aos outros primatas é, essencialmente, uma diferenciação interna, fundamentada na linguagem, na interação simbólica, na diversificação cultural e nos processos sociais de aprendizagem<sup>8</sup>. Portanto, aprender é algo vital ao ser humano e às sociedades humanas, quase uma obrigação, visto que, por constituírem-se simbolicamente, seria impossível que não aprendessem<sup>9</sup>.

Desse modo, pode-se afirmar que os seres humanos formam-se no seio do mundo da vida, por intermédio do agir comunicativo e de processos de aprendizagem, os quais pressupõem: a) a assunção de uma cultura e a necessária reconstrução do saber cultural; b) a inserção numa sociedade, para que seja possível a integração social, a interação e o estabelecimento de laços de solidariedade entre os diversos membros do grupo; c) a vivência de um processo de socialização, a consolidação de um saber pessoal sobre si mesmo e a estabilização de uma identidade pessoal. Tópicos apresentados na sequência.

<sup>6</sup> Embora reconhecendo que os seres humanos também são frutos da longa história de evolução natural (HERRON; FREEMAN, 2014; DE WALL, 2007 e 2010), interessa aqui analisar, sobremaneira, os elementos sociais e culturais que os constituem.

<sup>7</sup> McCarthy (2002, p. 466), ao referir-se à teoria do agir comunicativo, afirma que “aos diferentes componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade, personalidade), correspondem processos de reprodução (reprodução cultural, integração social, socialização) baseados nos diferentes aspectos da ação comunicativa (entendimento, coordenação, socialização), aspectos que estão enraizados nos componentes estruturais dos atos de fala (proposicional, ilocucionário, expressivo)”.

<sup>8</sup> No que concerne à diferenciação entre os seres humanos e outros primatas é interessante verificar a obra de George Herbert Mead (1992), autor citado e utilizado largamente por Habermas. Mead aponta a linguagem e a comunicação simbólica como os principais elementos diferenciais entre os seres humanos e os outros animais (CASAGRANDE, 2014). Além disso, é interessante a abordagem de De Waal (2007, 2010) acerca da natureza e da evolução humana, especialmente seu destaque à empatia e à solidariedade enquanto capacidades presentes também nos outros primatas.

<sup>9</sup> Sobre o conceito de aprendizagem e homologia ontofilogenética, na perspectiva apontada por Habermas, indicam-se os textos de Eder (2001), Repa (2008) e Banwart Júnior (2008).

<sup>5</sup> De acordo com Habermas (2012b, p. 253), “as interações que formam a rede da prática comunicativa cotidiana configuram o meio pelo qual a cultura, a sociedade e a pessoa se reproduzem. E tais processos de reprodução se estendem às estruturas simbólicas do mundo da vida”.

## a) A apropriação e a reconstrução do saber cultural

Habermas concebe o saber cultural como aquele que “está encarnado em formas simbólicas – em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, bem como em ações” (2002b, p. 98). A reprodução do saber cultural depende do agir orientado pelo entendimento, e a sua justificação pressupõe o atingimento do consenso mediante o discurso. Além disso, a partir dos escritos de Habermas, supõe-se que a instituição escolar pode também ser entendida como um sistema especializado que opera nos processos de apropriação e de reprodução cultural.

A tradição cultural, sob a ótica da tríade constitutiva do mundo da vida, mantém-se e se reproduz mediante a apropriação hermenêutica crítica que os sujeitos dela fazem. Ou seja, todo conhecimento de algo somente terá sentido e será um conhecimento quando for apropriado e reconstruído por pessoas singulares. Expresso de outro modo, são as pessoas que mantêm, produzem e reproduzem o conhecimento e o saber cultural num contexto histórico-social específico. Não há cultura ou conhecimento desencarnado de pessoas, de um tempo e de uma sociedade, pois os “conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas” (HABERMAS, 2002b, p. 100). Ademais, a cultura também representa um recurso formativo à sociedade e às pessoas individualmente. Logo, cada cultura consiste em uma fonte de retroalimentação e em uma possibilidade formativa para os sujeitos que nela adentram, dela participam e a vivenciam.

A espécie humana não pode reproduzir sua vida – forma de organização, conteúdos significativos, processos vitais e conjunto de sentidos – senão sob as condições da própria cultura, num tempo e num espaço circunstanciados. Assim sendo, a cultura representa, simultaneamente, um limite e uma possibilidade de criação de si, um horizonte comum de partilha e de encontro com o outro. Além disso, ela reproduz um conjunto de códigos sistematizados, um cabedal de experiências já vivenciadas pelo grupo social, que auxiliam a moldar, desde uma perspectiva externa, a subjetividade do neófito.

Entretanto, é importante levar em conta que não basta participar de uma comunidade e compartilhar uma cultura para que os saberes culturais sejam apreendidos pelos sujeitos. A apropriação do saber cultural pressupõe, por parte destes, processos de aprendizagem específicos e o desenvolvimento da capacidade de apreender a estrutura simbólica de constituição e de justificação de um conhecimento. Isto é, dado o caráter simbólico e procedimental do conhecimento, é imprescindível que os sujeitos desenvolvam a habilidade de apropriarem-se do

saber cultural e dos conteúdos que deste fazem parte, bem como entenderem as estruturas e os processos mediante os quais estes se constituem, justificam-se, são transmitidos, internalizados e reconstruídos.

De acordo com Habermas (2004, 2012b), o processo de reprodução do saber cultural acontece por meio do agir orientado pelo entendimento. Quando ocorre um processo de problematização e de perda de sentido de um saber cultural, de um conhecimento ou de uma teoria, é factível inferir que eles perderam a própria validade e as justificativas que os mantinham. Nos casos em que determinados saberes deixam de ser considerados verdadeiros, será necessário apelar a um processo de estabelecimento da validade e da justificativa de um novo saber. Esse processo de legitimação ou validação de um saber é denominado de discurso. Por conseguinte, o conhecimento de algo está sempre atrelado a um contexto de experiência linguístico-comunicativa: em situações normais, nas quais as ações e os conhecimentos não são problematizados, esse contexto representa o mundo da vida comum; em situações problemáticas ou em conflitos epistemológicos, esse cenário é o do discurso, ao qual recorrem os diversos sujeitos para justificar suas posições acerca de algo no mundo, de modo que se convençam mutuamente e também aprendam uns com os outros. Nesse sentido, Habermas (2004, p. 286) afirma:

As rotinas cotidianas e as comunicações usuais correm sobre certezas que guiam a ação. [...] Na passagem da ação para o discurso, o que é no início ingenuamente tido por verdadeiro perde seu *status* de certeza de ação e assume a forma de um enunciado hipotético cuja validade é suspensa até o resultado de uma prova argumentativa.

A possibilidade de questionar o senso comum e os conhecimentos do mundo da vida, mediante a argumentação e o discurso, traz consigo a noção de falibilidade e de provisoriedade dos saberes culturais instituídos. Isso ocorre porque, “para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são dois lados da mesma moeda” (HABERMAS, 2004, p. 52). Propor uma situação discursiva enquanto instância de justificação da verdade implica reconhecer o caráter procedimental do conhecimento. A consequência disso remete à noção de que conhecer significa saber expor algo e argumentar acerca deste, sabendo das “razões que permitem tomar aquele ‘algo’ [como] um conhecimento válido” (BOUFLEUER, 2001, p. 65).

Na perspectiva da educação escolar, entende-se que a ponte entre a justificação e a verdade de um saber pode ocorrer por intermédio da organização de situações de aprendizagem que facilitem, por um lado, a apreensão

da estrutura simbólica do conhecimento; e, por outro, a apropriação e a necessária reconstrução dos saberes específicos da cultura da qual participam os estudantes. Percebe-se, aqui, duas tarefas formativas que podem ser atribuídas à instituição escolar: a formação da capacidade de apreender a estrutura simbólica a partir da qual se estrutura e se mantém um conhecimento; e a capacidade de apropriar-se de, e de reconstruir, em primeira pessoa, um saber cultural herdado das gerações mais velhas.

As situações de aprendizagem organizadas a partir desses pressupostos – entendimento da estrutura simbólica do conhecimento e capacidade de reconstrução dos saberes – auxiliarão os estudantes a desenvolverem, pouco a pouco, a competência de argumentar, de interpretar e de questionar os saberes da própria cultura. Ressalta-se, além disso, que o processo de construção do conhecimento escolar<sup>10</sup> não pode ser entendido como algo distante das questões que atravessam a vida quotidiana dos estudantes, porquanto a aquisição de novos conhecimentos e a revisão de saberes do senso comum possuem íntima relação com as experiências concretas que eles vivenciam, especialmente aquelas relacionadas à resolução de problemas ou de situações pedagógicas propostas pela escola.

A teoria do agir comunicativo remete à provisoriade, à falibilidade e ao caráter procedimental do conhecimento. Como consequência pedagógica, torna-se imprescindível, na escola, organizarem-se situações de aprendizagem que promovam: a capacidade de apropriação hermenêutica e crítica dos elementos culturais<sup>11</sup>; a internalização do caráter provisório do conhecimento e das formas mediante as quais os conhecimentos podem ser construídos e reconstruídos; a apropriação e a reconstrução das pré-compreensões existentes, especialmente aquelas do senso comum e das experiências de vida; a crítica ao conhecimento, tanto o do senso comum quanto o científico, mediante um exercício dialético reconstrutivo<sup>12</sup>; o desenvolvimento da capacidade de universalização

e de estabelecimento de um consenso racional sobre fatos, dados objetivos ou conceitos; a capacidade de operar cognitivamente reconhecendo a reciprocidade das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa e veracidade autoexpressiva; e, por fim, a competência para identificar, respeitar e agir sob o princípio da reversibilidade dos pontos de vista.

## **b) Integração social e formação para a solidariedade**

A leitura da obra de Habermas permite inferir que existe uma possibilidade de consolidar-se, individual e coletivamente, uma classe de saber atinente à segunda esfera dos componentes estruturais do mundo da vida, ou seja, uma forma de saber social. Essa classe de saber, que é diferente do saber cultural e do saber pessoal acerca de si mesmo, veicula-se através de valores e de normas sociais, tendo como força agregadora a solidariedade, que se estabelece e se produz mediante a interação entre os diversos agentes sociais.

Tendo origem no processo de integração social, a solidariedade constitui-se numa base importante para estruturar o senso de pertença a um grupo humano, as práticas cidadãs e a participação democrática. Para Habermas (1999, p. 71), “a solidariedade tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente e, assim, também com a preservação da integridade dessa própria forma de vida”. Destarte, é pertinente indagar acerca dos vínculos entre a integração social, a reprodução da solidariedade e a educação.

O ser humano, desde a infância, vivencia processos de interação e de socialização que o introduzem numa cultura, numa comunidade humana e, ao mesmo tempo, proporcionam-lhe o estabelecimento de uma identidade pessoal. Da mesma maneira que a sociedade constitui o indivíduo, os sujeitos coletivamente constroem a sociedade na qual vivem. Trata-se de um processo de mão dupla, pois por meio da socialização os sujeitos individualizam-se, participando e interagindo socialmente, renovando a sociedade e restabelecendo os vínculos de solidariedade e de pertença.

A formação para a solidariedade e, conseqüentemente, o reforço nos laços de integração social constituem-se em elemento vital às sociedades do século XXI. Diferentemente das sociedades tradicionais, nas quais a religião cumpria um papel de integração social e de repositório de solidariedade proeminente, as sociedades contemporâneas não possuem mais uma base comum de fundamentação, de coesão social e de estabilização de valores, de normas e de papéis sociais (NUNNER-WINKLER, 2011). Com o processo de racionalização da modernidade, o papel de integração social outrora atribuído à religião foi aos poucos perdendo importância

<sup>10</sup> Entende-se que existe uma diferença entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Tal diferença deriva, essencialmente, das fontes, das condições de aquisição, do processo de construção de ambos e do seu formato (conceitos, procedimentos e atitudes). No caso do conhecimento escolar, sua aquisição, sua construção e sua reconstrução dependem basicamente de situações pedagógicas organizadas e da mediação docente, de modo que as experiências formativas tenham efetividade na aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos.

<sup>11</sup> De acordo com Mühl (2003, p. 302), “somente permitindo o questionamento permanente dos saberes é que a educação poderá contribuir para a inovação do conhecimento e ajudar no aperfeiçoamento das vivências sociais”.

<sup>12</sup> “Tematizar um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa, na perspectiva do agir comunicativo, apresentar pedagogicamente as razões que o tornam um saber válido. É nesse sentido que podemos falar de reconstrução ou de atualização do conhecimento. A escola, dessa forma, deixa de ser o lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se o lugar da sua problematização e da sua apropriação crítica” (BOUFLEUER, 2001, p. 77).

(EDELSTEIN; NUNNER-WINKLER, 2005). Atualmente, a interação comunicativa, como espaço de diálogo, de acordos e de consensos, assume um papel de destaque, especialmente como alternativa ao poder e ao dinheiro, reunindo as condições necessárias para a integração social e para a reprodução da solidariedade.

O diálogo, o agir comunicativo e a interação são instâncias sociais que possibilitam a reprodução da solidariedade e o estabelecimento de novos vínculos entre os diversos sujeitos, comunidades e sociedades. Se a hipótese aqui abordada estiver correta e a solidariedade puder cumprir um papel de integração social, pode-se ver surgir uma efetiva demanda por formação. Isto é, sob o aspecto do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, os processos formativos com vistas ao desenvolvimento da solidariedade consistem numa condição indispensável à própria existência humana.

A instituição escolar, em suas funções básicas, pode ser atribuído o papel de ser instância de aprendizagem cultural, de integração social e de socialização. Nesse cenário, a escola também consiste num espaço e num tempo privilegiado de interação, o que denota a existência de um vínculo estreito entre a educação, a integração social e a reprodução da solidariedade. A hipótese aqui delineada de que a escola, por intermédio de ações pedagógicas e dos processos de ensino e de aprendizagem, pode cumprir o papel de formar para a solidariedade social ancora-se nas concepções de reciprocidade e de responsabilidade presentes na teoria ética de Habermas. Nesse sentido, esse autor afirma:

O ponto de vista complementar ao igual tratamento a nível individual não é a benevolência, mas antes a solidariedade. Este princípio radica na experiência da necessária responsabilidade pelo outro, visto que todos têm de estar de igual forma interessados, enquanto companheiros da mesma causa, na integridade do seu universo comum. A justiça entendida numa perspectiva deontológica exige como contrapartida a solidariedade (HABERMAS, 1999, p. 70).

A escola consiste, nesse sentido, numa das instituições responsáveis pela reprodução da sociedade, especialmente pelo estabelecimento das bases de relações solidárias e participativas entre os indivíduos do grupo social<sup>13</sup>. Desse modo, a ação do educador necessita ser orientada pelo diálogo, pela acolhida do outro e por situações comunicativas que sirvam de laboratório

ou de experiência ao desenvolvimento de interações, de entendimentos mútuos e de experiências solidárias. É vital, sob o prisma da sociedade democrática, que o espaço e o tempo escolar também sirvam como momentos de formação que ultrapassem os elementos técnicos e instrumentais existentes nos currículos. Isso somente será possível mediante uma relação pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que tenham como fim o estabelecimento de laços de solidariedade e a vivência da cidadania<sup>14</sup>.

### c) Socialização, individuação e estabilização de uma identidade pessoal

Habermas (2004, p. 326) reconhece o processo de socialização como o desencadeador da individuação, uma vez que “as pessoas se individualizam apenas por meio da socialização”. Afirma, ainda, que a interação simbólica e a aprendizagem são as responsáveis pelo processo de estruturação da identidade. Ademais, a estabilização de uma identidade pessoal denota o surgimento de um tipo de saber autorreferencial que tem origem em processos de aprendizagem e de socialização e que se consolida em modos de percepção de si mesmo, em competências pessoais e em formas específicas de autoentendimento<sup>15</sup>.

No processo de individuação, possuem papel central a interação simbólica e a socialização, visto que os sujeitos somente estabilizam uma identidade ao se socializarem, pois, a identidade de si forma-se sob as condições de um reconhecimento intersubjetivo e de um autoentendimento mediado intersubjetivamente.

[...] as pessoas, enquanto sujeitos dotados da capacidade de linguagem e de ação, só se individualizam por via da socialização. Transformam-se em indivíduos na medida em que crescem no seio de uma comunidade linguística e, por conseguinte, num universo partilhado intersubjetivamente. [...] A pessoa só forma, por isso, um centro de interioridade, na medida em que, a um mesmo tempo, se expõe às relações interpessoais estabelecidas a nível da comunicação (HABERMAS, 1999, p. 69-70).

<sup>13</sup> Em conformidade com Deakin Crick e Joldersma (2007, p. 78), os aspectos teóricos inerentes à obra de Habermas formam um “quadro conceitual adequado para pensar a educação para a cidadania” e as implicações de uma aprendizagem escolar direcionada a formar atitudes, habilidades e valores democráticos necessários à vida nas sociedades do século XXI.

<sup>14</sup> Deakin Crick e Joldersma (2007, p. 92) afirmam, a esse respeito, que “para ensinar com foco na cidadania é necessário criar espaços de conversação de qualidade – uma pedagogia comunicativa [...], porque a conversação consiste num falar e escutar mútuo”, na criação de espaços interativos ou comunicativos.

<sup>15</sup> Nos escritos de Habermas, existem duas acepções distintas de identidade: a primeira abarca os textos *Conhecimento e interesse* (1982), publicado em 1968, e *Para a reconstrução do materialismo histórico* (1983), publicado em 1976; a segunda é formulada em *Teoria do agir comunicativo* (2012a e 2012b), publicado em 1981 (LIMA, 2012). No primeiro sentido, o conceito de identidade estava orientado pela psicologia do desenvolvimento, comportando três níveis: identidade natural, identidade de papéis e identidade do eu. No segundo sentido, ele compreende o desenvolvimento da identidade desde a perspectiva da interação e da individuação social, dividindo-a em duas fases: a identidade moral convencional e a identidade moral pós-convencional.

Para que o ser humano estruture um autoentendimento – ou uma identidade pessoal –, será necessário que desenvolva certas competências, estabeleça uma compreensão ou um sentido de si mesmo e evolua na capacidade de julgar e de agir para formas mais racionais e mais descentradas. Formar a identidade pessoal implica, especialmente, desenvolver a competência comunicativa, a qual possibilitará ao sujeito participar da comunidade de comunicação, entender e ser entendido, argumentar e estabelecer entendimentos com os outros, julgar moralmente e responsabilizar-se por si mesmo e por seus atos.

Compreender que a identidade forma-se com base na participação dos sujeitos em contextos interativos e simbólicos possibilita supor que as aprendizagens que nesta são necessárias também possuem base pedagógica. Em outros termos, se o ser humano constitui-se pela aprendizagem, mediante processos simbólicos e intersubjetivos, pode-se crer que tal situação abre possibilidade para ações pedagógicas. Ora, o ser humano nasce num mundo previamente estruturado, com uma cultura e com uma história mais ou menos definidas; é claro que não se trata de um mundo pronto, mas em constante mudança, isso porque os próprios sujeitos encarregam-se de manter e de reconstruir a si mesmos e o seu mundo. Por conseguinte, para que o neófito consiga adentrar esse mundo, ele necessita ser educado e incorporar, mediante processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem, a experiência histórica da existência humana, traduzida nos códigos culturais, em valores e normas, nas formas de coesão social e nos modos de subjetivação.

A vida e a experiência escolar surgem, nesse contexto, como espaços e tempos propícios à construção e à reconstrução dos sentidos da cultura, da sociedade e da própria identidade. Na escola, pela prática do diálogo<sup>16</sup> e no recurso interativo ao outro, é facultado a cada sujeito humano constituir modos diferenciados e próprios de entender o mundo objetivo das coisas e dos fatos, testar hipóteses acerca da veracidade e da objetividade de saberes, confrontar valores e regras morais aprendidas e, ao mesmo tempo, constituir traços de identidade e de personalidade. Todavia, deve-se ter claro que os espaços comunicativos e interativos escolares não são os únicos necessários e determinantes para a estruturação da identidade individual. Ao mesmo tempo, sabe-se que a escola é um recurso importante para isso, visto que a entrada da criança nesse ambiente amplia a rede de relações, antes restrita à família, e possibilita interações inéditas. Assim, a ação pedagógica que leva

em conta os supostos de um agir comunicativo colabora com o processo de formação, de desenvolvimento e de estruturação das identidades individuais.

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

Talvez o maior desafio do pensamento habermasiano para a Educação é compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo como indivíduo insubstituível, com identidade pessoal e projeto de vida; como membro de um grupo social e cultural qualquer, com sua identidade cultural, étnica, racial etc.; bem como cidadão, ou seja, membro de uma comunidade política maior, que abrange os grupos sociais diferenciados. Tal formação concentra, no desenvolvimento da competência comunicativa, necessária para o agir comunicativo, o mecanismo responsável tanto para a reprodução de tradições culturais, formas de conhecimento e normas morais, como para, nas múltiplas dimensões de sua forma reflexiva, sua transformação (BANNELL, 2007, p. 294).

O conceito de práxis educativa enquanto ação intencionada, que pode contribuir para a formação da identidade pessoal, supõe o entendimento de que o processo de educação dos seres humanos somente pode ocorrer de modo intersubjetivo e no recurso à interação e à comunicação. Fica clara, desse modo, a necessidade de que os procedimentos pedagógicos escolares priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e, ao mesmo tempo, não deixem de lado os elementos interativos, éticos e estéticos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS À FORMAÇÃO**

Reflete-se, neste artigo, acerca de alguns pressupostos formativos presentes na obra de Jürgen Habermas. Consideram-se algumas das possíveis relações e implicações entre a teoria do agir comunicativo e a educação escolar, especialmente o papel da formação escolar diante das tarefas de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de desenvolvimento dos laços de solidariedade e de estabilização de uma identidade pessoal.

<sup>16</sup> Hermann (2014) diferencia discurso e diálogo na teoria do agir comunicativo, nestes termos: “Discurso é o âmbito em que se disputa o melhor argumento, produzindo o convencimento racional das situações-problemas, sem coações” (p. 97); já o diálogo consiste em “uma conversa recíproca entre duas ou mais pessoas” (p. 98).

Argumenta-se que o agir comunicativo é o modo mediante o qual os componentes estruturais do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – se constroem, reconstróem-se e se reproduzem nas formas de tradições culturais, solidariedades e identidades pessoais. Essa concepção possui fecundidade para que se possa melhor entender os processos formativos escolares. Em outros termos, percebe-se a existência de um vínculo estreito entre os componentes do mundo da vida e a educação, compreendida como formação, pois aquele se constitui no horizonte, no pano de fundo a partir do qual se dão os processos de aprendizagem, fundamentais à apropriação e à reconstrução do saber cultural, à renovação dos modos de coordenação e de integração da sociedade e aos processos de formação da identidade dos diversos sujeitos sociais.

Se a argumentação e os elementos teóricos apresentados forem adequados, talvez se possam rever, nas instituições escolares, as formas de operacionalizar os processos de ensino e de aprendizagem, de modo que nestes também sejam considerados: a) a apreensão da estrutura simbólica do conhecimento e da cultura, bem como a apropriação e a reconstrução do saber cultural; b) os processos de entendimento e de coordenação das ações sociais orientados por uma razão comunicacional e sob o prisma da participação e da responsabilidade de todos os implicados; c) os processos de socialização e de estabilização de identidades pessoais cada vez mais descentradas, de modo que o sujeito seja capaz de compreender cognitivamente o mundo que o cerca e neste intervir sob o signo de um pensamento formal, julgar moralmente sob pressupostos universais e, ao mesmo tempo, participar de modo ativo, responsável e maduro na construção de um modo democrático de vida social.

Ressalta-se que a práxis educativa compreendida sob a ótica do agir comunicativo constitui-se numa ação eminentemente intersubjetiva, interativa, de diálogo e de construção conjunta de identidades e de comunidades existenciais significativas. O apelo ao agir comunicativo é uma alternativa para consolidar a vida comunitária, para a manutenção da existência humana e para a existência de uma sociedade mais democrática e fraterna. Nesse sentido, é interessante a seguinte afirmação de Habermas:

Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo (HABERMAS, 1993, p. 105).

A educação, sob os supostos do agir comunicativo, pode contribuir efetivamente para o estabelecimento e para a renovação dos projetos formativos das novas gerações, para a institucionalização de novos referenciais de vida e para a implantação de modos de interação mais condizentes com os ideais de justiça, de participação e de solidariedade. Esse tipo de concepção de educação permite inferir que a escola pode ser compreendida como “um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores que compõem a estrutura de uma sociedade” (GOMES, 2006, p. 10). No espaço público da comunicação, do diálogo e da interação, é possível que educadores e educandos, numa relação dialógica, que é também pedagógica, instaurem processos de entendimento, de construção e de reconstrução de hipóteses, de confronto argumentativo e de progressão no saber cultural, social e de si mesmos.

Esses espaços e tempos de saber configuram-se, desse modo, em espaços-tempos de saber sobre o mundo, sobre a cultura, sobre a sociedade e sobre a própria personalidade. Permitem a consecução de experiências de socialização, de individuação e, em suma, de formação de si mesmo. Portanto, a partir da aproximação entre o agir comunicativo e a educação, vê-se surgir uma forma diferenciada de conceber a formação, a construção e a reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade.

Na escola, mediante ações organizadas e opções pedagógicas que visem ao diálogo, à interação, à cooperação e à participação, é possível assumir o desafio de desacomodar os educandos, levando-os a práticas que priorizem a convivência e a experiência da solidariedade. Ademais, mediante a reflexão e a proposição de situações morais hipotéticas, é possível desafiar os educandos a delinarem compreensões e julgamentos morais cada vez mais qualificados, o que implica exigir um nível de ação mais descentrado e com tendências mais universais. Nesse sentido, o ambiente escolar pode converter-se em espaço de experimentação existencial em prol de uma maior capacidade de interação, de níveis mais desenvolvidos de racionalidade, de capacidade discursiva e de autoentendimento prático mais descentrado.

## REFERÊNCIAS

- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BANNELL, Ralph Ings. Habermas: racionalidade e processo de aprendizagem no projeto da modernidade. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (Org.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 272-297.

- BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Unicamp, Campinas, 2008.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- BOUFLEUER, José Pedro. A aprendizagem dos saberes em sua estrutura comunicativa como exigência de uma formação emancipadora. In: CENCI, Ângelo Vitorio; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Univ. de Passo Fundo, 2009. p. 253-267.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Injuí: Unijuí, 2009a.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. Subjetividade, identidade e educação: pressupostos para compreender a formação humana num contexto pós-moderno. In: MEURER, César Fernando; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação e processo formativos**. Canoas, RS: Salles, 2009b. p. 11-26.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 23-43.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. **A formação do eu em Mead e em Habermas: desafios e implicações à educação**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012a.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. As condições de produção do conhecimento em educação e o problema da formação humana na perspectiva da teoria da ação comunicativa. In: DÍAZ MEZA, Cristhian James; SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Currículo e práticas pedagógicas: vozes e olhares numa perspectiva crítica**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012b. p. 27-49.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DEAKIN CRICK, Ruth; JOLDERSMA, Clarence W. Habermas, lifelong learning and citizenship education. **Studies in Philosophy and Education**, Dordrecht, v. 26, n. 2, p. 77-95, mar. 2007. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=21&sid=a1c73db4-c4ff-423e-b777-c38deede74d%40sessionmgr110>> Acesso em: 22 maio 2012.
- DE WAAL, Frans B. M. **Eu, primata**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DE WAAL, Frans B. M. **A era da empatia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- EDELSTEIN, Wolfgang; NUNNER-WINKLER, Gertrud. **Morality in context**. Amsterdam: Elsevier, 2005.
- EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 53, p. 05-28, 2001.
- GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 111-151.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.
- GOMES, Luiz Roberto. O consenso como perspectiva de emancipação: implicações educativas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 15 de mar. 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social (v. 1)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista (v. 2)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 92-110.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- HERRON, Jon C.; FREEMAN, Scott. **Evolutionary analysis**. 5. ed. Pearson: Boston, 2014.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 4. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2004.
- LIMA, Aluísio Ferreira de. Acepções de identidade na obra de Jürgen Habermas: subsídios para uma psicologia social criticamente orientada. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 02, p. 253-262, 2012.
- MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.
- MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

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

MCCARTHY, Thomas. **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2002.

MENDES, Vitor Hugo. O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa. **Anais da 30ª reunião anual da Anped**, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

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

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

NEITZEL, Odair. Os processos de constituição do eu: possíveis aproximações entre Habermas e a neurofilosofia. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 58, p. 811-827, jul./dez. 2015.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, 2011.

REPA, Luiz. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica**. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

Recebido em 27-07-2016

Aprovado em 20-02-2018.