



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

ENILSON MACEDO FERREIRA

**Razão Comunicativa e Educação:**

Uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em  
Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer

GOIÂNIA-GO  
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. **Identificação do material bibliográfico**

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. **Nome completo do autor**

ENILSON MACEDO FERREIRA

3. **Título do trabalho**

Razão comunicativa e educação: uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a estética segundo Arthur Schopenhauer

4. **Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Almiro Schulz, Professor do Magistério Superior**, em 12/01/2024, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Enilson Macedo Ferreira, Discente**, em 14/01/2024, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4310711** e o código CRC **4461DE5E**.

ENILSON MACEDO FERREIRA

**Razão Comunicativa e Educação:**

Uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Almiro Schulz.

GOIÂNIA-GO  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Enilson Macedo

Razão comunicativa e educação: [manuscrito] : Uma relação didático metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer / Enilson Macedo Ferreira. - 2024.

CCXLVII, 247 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Almiro Schulz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Professional), Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. comunicação. razão. erística. verdade. pedagogia.. 2. razão. erística. verdade. pedagogia.. 3. erística. verdade. pedagogia.. 4. verdade. pedagogia.. 5. pedagogia.. I. Schulz, Almiro, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dez dias do mês de janeiro do ano 2024, às 15:00 horas, no Cepae/UFG, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Razão comunicativa e educação: uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer**, e do Produto Educacional intitulado **Agir comunicativo introduzindo aspectos didático pedagógicos na relação comunicativa entre docentes e discentes**, pelo discente **ENILSON MACEDO FERREIRA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente Ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Almiro Schulz (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,  
Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,  
Prof. Dr. Fabricio David de Queiroz (CEPAE/UFG) – membro externo.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Almiro Schulz Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 06:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabricio David De Queiroz, Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4271929** e o código CRC **A5C07EA3**.

Dedico este trabalho aos docentes do Brasil em todos os níveis do ensino regular, assim como em todas as áreas de conhecimento a serem lecionadas.

Dedico às lideranças pedagógicas, Direção e Coordenação, que vivenciam as relações comunicativas em âmbitos diferentes de uma sala de aula, concatenando com a interação com pais e familiares em geral.

Dedico a todos os estudantes inseridos em qualquer um dos processos educacionais, seja por inclusão, diagnosticado, com acompanhamento profissional ou limitações sociocognitivas.

Dedico também aos pesquisadores da área de ensino, assim como aos profissionais leitores que buscam bibliografias para melhorar suas estratégias e a qualidade das relações com seus discentes e demais envolvidos no processo do seu trabalho.

Dedico aos pais e mães interessados em aprimorar a qualidade da comunicação com os filhos e dependentes em fase de formação educacional.

E, por último, dedico a minha amada filha Yandra que se inicia na experiência educacional.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais por estarem sempre presentes e crentes no meu desenvolvimento acadêmico e profissional, assim como serem pessoas com simplicidade e humildade para entenderem a complexidade de uma formação acadêmica.

Agradeço à minha esposa por ter se mantido perseverante nesse desafio, e sempre me motivar para continuar em frente e não desistir. Por ter sido parceira e ter garantido o preenchimento dos espaços em que não pude estar presente, ou que não pude cumprir com certos afazeres.

Agradeço ao meu orientador Dr. Almiro Schulz, por ter sido um profissional muito presente em toda minha trajetória até o dia da defesa. Agradeço pelas referências, pelos conselhos e pela amizade que foi gerida por esses anos de pesquisa.

Agradeço à minha irmã por ter sido motivadora, solidária e compreensiva nesse processo, sempre atenta com as circunstâncias e as dificuldades.

Agradeço a todos os professores que lecionaram, leram meu trabalho e deram as dicas que fortaleceram a qualidade da pesquisa e o amadurecimento dos meus estudos e potenciais.

Agradeço aos meus amigos Silvio Magri e Francisco Ednaldo por terem sido de grande valia nos cuidados com minha família, e com a compaixão direcionada à minha realidade e limitações materiais.

Agradeço ainda a todos os demais que por acreditarem, ter paciência e motivarem para que meus propósitos sejam alcançados, também sejam agraciados com mais vitórias, sucesso e reconhecimento profissional e humano.

FERREIRA, Enilson Macedo. Razão comunicativa e educação: uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer. 2024. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## Resumo

A pedagogia do agir comunicativo por ser um campo em desenvolvimento teórico, e com parâmetros epistemológicos que visam o esclarecimento racional dos fundamentos, metodologias e caminhos da intersubjetividade, requer um entendimento empírico sobre a realidade educacional atual. Assim, nesse trabalho, foi estudado os parâmetros do agir comunicativo, segundo Jürgen Habermas, relacionando os modelos de ação com as respostas dos docentes que se voluntariaram a responder um questionário sobre suas ações comunicativas. Na relação dos conteúdos com o corpo discente. Por ser uma necessidade haver um material que oriente a comunicação pedagógica nessa proposta, foi sugerido um produto educacional que servirá como molde desses mecanismos comunicativos, aproveitando com maior excelência as inteligências dos alunos no ensino regular. Por ser a comunicação uma ordem racional e coletiva, o estudo sobre o agir comunicativo, auxilia a conduzir possibilidades para o uso didático da fala em relação ao processo ensino-aprendizagem, com os devidos conteúdo das ciências. Na primeira parte desse mesmo estudo, compreende-se que racionalizar sob acordos comunicativos, constituindo estruturas que evidenciam caminhos para a veracidade proposta, evitando caminhos erísticos. Na segunda parte, a reflexão é direcionar introdutoriamente aspectos da erística que afastam os princípios da veracidade em prol de conveniências, ideologias e dogmas. Os modelos habermesianos serão adaptados como forma de orientações técnicas, partindo das análises dos professores que contribuíram com essa pesquisa, assim como contrapondo com os estratégias erísticos investigados na filosofia de Schopenhauer, explicados na terceira parte que evidencia os parâmetros da pedagogia do agir comunicativo. O uso da fala, de forma apropriada, aliado às teorias didáticas e conduzidas segundo os modelos habermesianos, é a base para uma tentativa de fundamentar uma pedagogia do agir comunicativo que possa ser utilizável durante o processo ensino-aprendizagem, que é a proposta do produto educacional na última parte desse trabalho. Esse produto educacional, no formato E-book, modelos pedagógicos de ações comunicativas e idealidades racionalizáveis para conduzir tanto a fala como o fica acessível para uso dos profissionais. Nessa pesquisa de cunho teórico prático, resultou em um trabalho intitulado “Razão Comunicativa e Educação: Uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer”, desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG. O produto está disponível nos apêndices e acessível no banco de dissertações da UFG intitulado: Agir comunicativo introduzindo aspectos didático pedagógicos na relação comunicativa entre docentes e discentes de caráter instrucional, contendo aspectos elucidativos obtidos após as leituras teóricas dos modelos de ação habermasianos, e das análises das entrevistas coletadas por voluntários da área da educação, utilizando-se do gênero discursivo/textual. Assim, os resultados foram promissores após tentativas de uso em turmas do ensino regular.

**Palavras-chave:** comunicação. razão. erística. verdade. pedagogia.

FERREIRA, Enilson Macedo. Communicative reason and education: a didactic-methodological relationship between the study of dialogical reason in Jürgen Habermas, with eristics according to Arthur Schopenhauer. 2024. 247 s. Dissertation (Master's in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

### **Abstract**

The pedagogy of communicative action, as it is a field in theoretical development, and with epistemological parameters that aim to rationally clarify the foundations, methodologies and paths of intersubjectivity, requires an empirical understanding of the current educational reality. Thus, in this work, the parameters of communicative action were studied, according to Jürgen Habermas, relating the action models with the responses of teachers who volunteered to answer a questionnaire about their communicative actions. In the relationship between content and the student body. As there is a need to have material that guides pedagogical communication in this proposal, an educational product was suggested that will serve as a template for these communicative mechanisms, taking greater advantage of the intelligence of students in regular education. Because communication is a rational and collective order, the study of communicative action helps to create possibilities for the didactic use of speech in relation to the teaching-learning process, with the appropriate science content. In the first part of this same study, it is understood that rationalizing under communicative agreements, constituting structures that highlight paths to the proposed veracity, avoiding eristic paths. In the second part, the reflection is to introductoryly address aspects of eristics that move away from the principles of veracity in favor of conveniences, ideologies and dogmas. The Habermasian models will be adapted as a form of technical guidance, based on the analyzes of the teachers who contributed to this research, as well as contrasting with the eristic stratagems investigated in Schopenhauer's philosophy, explained in the third part that highlights the parameters of the pedagogy of communicative action. The use of speech, in an appropriate way, combined with didactic theories and conducted according to Habermasian models, is the basis for an attempt to found a pedagogy of communicative action that can be used during the teaching-learning process, which is the product proposal educational in the last part of this work. This educational product, in E-book format, provides pedagogical models of communicative actions and rationalizable ideals to guide both speech and is accessible for use by professionals. This practical theoretical research resulted in a work entitled “Communicative Reason and Education: A didactic-methodological relationship of the study of dialogical reason in Jürgen Habermas, with eristics according to Arthur Schopenhauer”, developed during the Professional Master's Degree in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG. The product is available in the appendices and accessible in the UFG dissertation database entitled: Communicative action introducing didactic pedagogical aspects in the communicative relationship between teachers and students of an instructional nature, containing elucidative aspects obtained after theoretical readings of Habermasian action models, and analyzes of interviews collected by volunteers in the field of education, using the discursive/textual genre. Thus, the results were promising after attempts to use it in regular education classes.

**Keywords:** communication. reason. eristic. truth. pedagogy.

---

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. A INTERSUBJETIVIDADE CRÍTICA DO AGIR COMUNICATIVO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Aspectos da linguagem.....	21
1.2 Comunicação e Ética.....	27
1.3 Dos Princípios “U” E “D” e os modelos de racionalidade.....	40
1.4 Modelos de Racionalidade.....	42
<b>2. PRINCÍPIOS ELEMENTARES DA ERÍSTICA.....</b>	<b>52</b>
2.1 Relação da Erística com as Respostas dos Entrevistados.....	58
<b>3. PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO.....</b>	<b>79</b>
3.1 Didática e linguagem.....	87
<b>4. PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>99</b>
4.1 Dos Modelos da Pedagogia do Agir Comunicativo.....	101
4.1.1 Clareza dos Fins.....	102
4.1.2 Consenso Normativo.....	104
4.1.3 Atuação Identitária.....	106
4.1.4 Razão Dialógica.....	108
4.1.5 Estratégias Didático Comunicativas.....	110
4.2 Dos Modelos da Idealidade do Agir Comunicativo.....	111
4.2.1 Procedimento de Usufruto.....	114
4.2.2 Procedimento de Adaptação.....	115
4.2.3 Procedimento de Concentração.....	116
4.2.4 Desvio da Comoção.....	117
4.2.5 Desvio da Cognição.....	118
4.2.6 Desvio da Aplicação.....	119
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>6. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>123</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>125</b>
<b>8. APÊNDICE.....</b>	<b>199</b>

## INTRODUÇÃO

A racionalidade, segundo Habermas (2019b), se faz presente por uma forma de linguagem. Sendo assim, isto se torna uma ferramenta por meio da qual os aspectos da racionalidade se concretizam, tanto na busca como na validação de todas as formas de saberes. Por isso, ao estudar a linguagem e as formas de expressão, nessa pesquisa é necessário esclarecer as diferenças entre escrita e fala, sendo a segunda o foco desse estudo, mesmo sabendo que ambas são fundamentais para o aprofundamento da razão comunicativa. A proposta deste trabalho, é buscar um entendimento teórico-metodológico acerca do processo ensino-aprendizagem, conforme a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, em direção oposta aos aspectos da dialética erística, investigada na ótica de Arthur Schopenhauer.

Conforme as leituras, as respostas de professores contribuem para uma visão dessas concepções na prática docente. O resultado dessa pesquisa é um conjunto de modelos orientadores do pensar e do agir comunicativo em sala de aula, evitando pressupostos erísticos que são usados sem critérios de verdade e de conhecimento prévio sobre os conteúdos propostos, para assim orientar o uso racional da fala.

O uso dessa concepção na prática docente tem possibilidades diversificadas, como: formação crítico-racional dos alunos do ensino regular; aumento de critérios comunicativos de todas as áreas na formação dos planejamentos; construção interdisciplinar entre os professores sobre determinados conteúdos, assim como a correlação com os próprios alunos que podem ser orientados em debates, salas invertidas, apresentação de seminários, dinâmicas e produções criativas etc., que usam da comunicação para serem avaliados.

Os benefícios da construção da autonomia e o enriquecimento racional pela pedagogia comunicacional tendem a expandir os horizontes das propostas educacionais. Assim, a experiência didático comunicacional não se limita apenas a uma mera absorção, ou seja, a obter e aceitar o conhecimento, mas intenta uma participação mais direta dos alunos na construção desses conhecimentos, independente da área.

No geral, a linguagem escrita, principalmente para os jovens no ensino regular, o mecanismo da racionalidade tende a uma sensação mais controlável, pois ela se destaca por poder ser construída isoladamente e ser refeita e revisada infinitas vezes até alcançar a eloquência e a coerência. Quando terminada, ainda pode ser lida, interpretada e reescrita, segundo os moldes da racionalidade, tanto isolada como atemporais. Quando o assunto é a linguagem falada, verbalizada, esta passa por critérios bem diferentes da linguagem escrita porque não há como apagar o que foi dito.

A fala tende a ser momentânea e mais subjetiva e requer parâmetros que advêm da própria cultura comunicacional (seria o vocabulário definido pela tradição, pelos grupos ou pelas influências das autoridades institucionalizadas) para elucidá-la racionalmente. Ao se preocupar em racionalizar a fala para que a linguagem possa fluir, com certa compreensão racional entre os envolvidos na conversação, abre o caminho para a formação do saber coletivo. A escrita detém limites cujas respostas argumentativas e contra argumentativas são fortalecidas pelas estruturas conceituais, gramaticais e vocabulares institucionalizadas.

Na fala, aquilo que é falso, ou simplesmente equivocado, faz com que se consolide uma ilusão de “verdade”, muitas vezes por causa de um certo poder persuasivo, demagógico e sofisticado. Isso ocorre porque um falso discurso pode vir a ser valoroso pelos aspectos da imagem que a imponência da autoridade que lhe dá voz, registrando-se como pseudoverdades que podem desenvolver ideologias e fomentar critérios racionais inviáveis e mal formulados. Em qualquer tempo espaço, a linguagem é a essência dos conhecimentos, valores e crenças.

Por meio de formatos comunicativos, tais como os encantatórios difundidos de geração a geração, sendo de origem mítica, lendária, folclórica e literária, espalhada pela história e pelo mundo, os agentes responsáveis por verbalizar essas histórias detinham essa arte como ferramenta cultural de invenção, difusão e transmissão de saberes. E, por ordem intersubjetiva, esses mesmos saberes são novas formas de entendimento e de constituição de ideias, causando um fluxo que se alimenta de um sistema incorporado pelos envolvidos. Da passagem da comunicação mítica, inclusive elevou os principais conceitos sobre o universo e humanidade, abrindo caminho para a chegada da filosofia e das ciências, a linguagem também evoluiu como objeto de conhecimento e pesquisa. Porém, os critérios de pensamento se alteram pela história, e a escrita e a comunicação também se modificam, mas, o agir comunicativo é o veículo do desenvolvimento e da compreensão coletiva em todas as áreas, culturas e instituições.

Os conhecimentos oriundos das ciências em geral, obviamente, são transmitidos pelo agir comunicativo. Ao expor conteúdos em sala de aula, o agir comunicativo elucidada e pode influenciar na busca pelo entendimento do conhecimento na relação com os estudantes. Ao se importar com a formação para uma comunicação eficaz, o processo racional bem elaborado, acerca de qualquer entendimento, pode evitar a possível distorção da veracidade que pode advir dessa relação referente àquilo que se quer conhecer. Dependendo da forma como se insere o agir comunicativo no processo ensino aprendizagem, pode desestimular os alunos, até por muitos se sentirem desacreditados, ou inseguros de suas potencialidades, assim, muitos não se sentem aptos a interagir com a construção e descoberta dos conhecimentos propostos.

Se, por exemplo, as possíveis interpretações de fatos forem mais pertinentes ao processo racional, ao educador cabe filtrar e racionalizar (direcionar) essas interpretações pelas formas comunicativas, a partir de acordos negociados com os presentes e atuantes no processo intersubjetivo. Logo, constitui-se um saber coletivo no qual os receptores se sintam participantes na construção da ideia proposta. Em geral, sociedades e comunidades são formadas, ideologicamente, por parâmetros mentais e morais que as culturas promovem a cada geração, e que, por sua vez, são reproduzidas diariamente pela comunicação, constituindo, inclusive, padrões de “racionalidade”. É comum que esses padrões gerem neutralidades cognitivas por homogeneizarem as linhas de raciocínio. Grupos sociais e instituições fazem com que certas identidades consolidadas, ou legitimadas, fiquem mais fortificadas e constantes na formação das ideologias predominantes. Isso é notoriamente comum nas interações comunicativas, no entanto é bem convincente para muitos por trazer ao âmago das pessoas convicções sobre certas verdades e relativas certezas. A própria lógica pode ser constituída pelo mesmo caminho ideológico:

A lógica, a ciência do pensamento, isto é, o processo da razão pura, poderia então ser completamente construída *a priori*; e a dialética, em grande parte, apenas *a posteriori*, a partir do conhecimento empírico das perturbações que o pensamento puro sofre diante das diferenças individuais no pensamento conjunto de dois seres racionais e diante dos meios que cada um dos indivíduos utiliza para fazer seu pensamento individual valer como puro e objetivo. Então, é próprio da natureza humana que, no pensamento em conjunto, *διαλεγασθαι*, isto é, a expressão de opiniões (exceto os discursos históricos), quando A percebe que os pensamentos de B sobre o mesmo assunto se distanciam dos seus, ele não reavalia primeiro seus próprios pensamentos para encontrar os erros, mas pressupõe que o erro esteja no pensamento alheio. Ou seja, o ser humano é arrogante por natureza; e a consequência dessa característica é o que ensina a disciplina que quero chamar de dialética, mas para evitar mal-entendidos, vou chamar de “dialética erística”. (SCHOPENHAUER, 2014, p. 82).

É comum que muitas pessoas, no intuito de se sobressaírem das situações nas quais se inserem, normalmente não se interessem pelas verdades ou pela honestidade argumentativa, mas apenas em proteger as conveniências sociais de cargos, imagens e/ou *status*. Essa realidade vem crescendo dia após dia nos contextos midiáticos, políticos e socioculturais. Deste modo, torna-se necessária uma proposta de desconstrução da visão da velha máxima: “Saber é poder”, que mantém ideologias hodiernas a perspectiva de que conhecimento serve para submeter. O interesse pela verdade e a conduta ética são propostas quando estão relacionadas pelos mesmos interesses que versam a submissão. Assim como a erística está elencada em vencer opiniões em discussões, mesmo a pessoa não tendo razão ou conhecimento sobre o tema, essa forma gerar ideologias que se agigantam geração após geração, naturalizando essas condutas.

Assim, como em toda forma de relação social, uma sala de aula não estaria aquém disso. Em contrapartida, Habermas defende uma prática ético discursiva pautada nas interações comunicativas, coesas e razoáveis. Isso visa a estabelecer uma cultura pautada na vazão do caráter identitário, tanto emancipatório do indivíduo como do próprio coletivo. Por exemplo, a identidade de um professor, mesmo com suas particularidades, está expressa na ação conjunta de vários outros professores, constituindo assim uma identidade social.

O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir, outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam, a ponto de permanecer com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirem novas características para responder a novas demandas da sociedade. Esse é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la. (FAZENDA, 2012a, p. 164).

É comum nas sociedades e culturas e geral, certos padrões que direcionam as ações dos indivíduos, e, claro, no campo educacional isso não se diferencia. Ao gerar certos agires comunicativos, torna-se comum o uso inconsciente da *erística*, graças às conveniências e aos interesses que a identidade cria para se manter e se promover. A cultura tende a confeccionar campos, contextos e atmosferas propícias ao uso da *erística* e da sua concretização: “O que conta como uma razão boa pode ser fixado e dado pelas tradições de uma sociedade qualquer, por exemplo, e a validade dessas razões pode ser considerada incontestável” (Cooke *apud* Bannell, 2013, p. 48).

Como a filosofia de Habermas auxilia no entendimento do agir comunicativo, um dos desafios é saber como estabelecer práticas condizentes a essa teoria. Estes que poderão aplicar essa teoria, podem favorecer a realidade educacional ao desmantelarem estratégias argumentativas que constituem a ausência de valor racional e ético, lógico e desinteressado pela veracidade do processo e de suas conclusões.

Nesse ínterim, aos professores deve-se lembrar que a formação e o propósito profissional da docência se determinam quando, antes mesmo de aprenderem a devida área acadêmica de conhecimento, aprendem a comunicar o ensinamento apreendido durante sua graduação. A ética discursiva pode colaborar como instrumento de percepção cognitiva, moral, emocional e social dos estudantes em diversos níveis.

Isso permite emancipar os próprios conhecimentos, internos e externos, em prol de uma prática social mais centrada na ética pela busca da verdade, usando a comunicação coletiva racionalizada. Assim, a reflexão desse estudo, a teoria do agir comunicativo habermesiana pode ser adaptada ao processo ensino-aprendizagem. E, ainda, adaptar essa relação aos modelos de ação (teleológica, estratégica, normas, dramatúrgica, comunicativa) na condução dos princípios básicos de uma comunicação crítica.

É importante salientar que, para Habermas, a problemática da racionalidade permeia não somente a esfera da cognição, mas também as esferas moral, estética e subjetiva. As pretensões de validade que são levantadas nessas dimensões de referência são: a verdade de proposições e eficácia de ações teleológicas; a correção de normas de ação; a adequação de padrões de valor; e a sinceridade de expressões intencionais (desejos, crenças, emoções, sentimentos, etc.) (FAZENDA, 2012a, p. 164).

Assim sendo, a educação é um processo muito mais que meramente cognitivo porque acontece por meio de parâmetros, tais como os parâmetros habermesianos. Como nesta pesquisa é analisado o uso do agir comunicativo no processo ensino-aprendizagem em vários níveis educacionais, é de suma importância a percepção empírica, assim como o abstrato. Será ressaltada, portanto, a importância teórica da ética do discurso na análise da comunicação pautada na didática e no processo ensino-aprendizagem, partindo dos antagonismos que geram ideias e opiniões, sem desviar para as ações erísticas. Parte desse entendimento foi possível graças à disposição de docentes que revelaram aspectos comuns das suas falas, normalmente utilizadas na relação com seus alunos. Essas informações coletadas por meio de entrevistas sobre a didática comunicativa foram instauradas pela colaboração de professores de instituições diferentes. Elas contemplam professores nas áreas de humanas, linguagens, exatas e biológicas.

Para isso, foi proposto algumas questões, perguntas, que os professores voluntários responderam, conforme a comunicação do dia a dia com seus alunos e suas propostas comunicativas. Essas questões são para perceber a forma e o uso do agir comunicativo na adequação com os conteúdos e interesses racionais dos alunos. Se existe também algum pressuposto da ética discursiva nessa prática, ao longo do processo ensino-aprendizagem, e de que forma os professores e alunos se abrem para a discussão. As respostas contribuíram para estabelecer uma visão pragmática do agir comunicativo, tanto para a adequação como a inadequação. Esses dados serviram para comparar algumas das ideias sobre a pedagogia do agir comunicativo, mas de caráter teórico, visando à aplicação desta no processo ensino-aprendizagem. Apesar da complexidade da proposta, as entrevistas foram benéficas para a viabilidade da teoria de Habermas aplicada a educação.

A colocação prática dos recursos didático-pedagógicos, podem ficar mais eficazes se adentrar, de alguma forma, os parâmetros das racionalidades dos alunos, assim como a percepção de seus limites. Na pesquisa, de certo caráter elucidativo, tanto empírico como abstrato, a comunicabilidade na relação professor-aluno e a comparação da ética discursiva com pelas obras de Jürgen Habermas, a proposta de aplicação dos modelos de ação, visa obter contribuições na intersecção dos correlacionados no discorrer dos diálogos. Desta maneira, os resultados se enveredam na relação intersubjetiva entre os agentes do processo educacional.

Na forma interdisciplinar, as áreas entrevistadas, em geral, com seus devidos conteúdos e propósitos, serão analisadas criticamente, por ser possível a utilização da erística na relação interna do próprio corpo docente, que muitas vezes não percebe a implicação da erística no processo ensino-aprendizagem.

Assim, as formas possíveis de refletir as práticas didáticas inseridas nas relações entre as disciplinas, seus conteúdos e com os alunos, o mau uso do agir comunicativo, podem ser percebidas e desfeitas. Schopenhauer reflete que o reconhecimento do crescimento da ação erística se dá pela satisfação de estar com a razão, como se fosse uma propriedade, “mas quando se tem razão, também é preciso a dialética para vencer, e é preciso conhecer truques desonestos para conseguir isso, dos quais um é muito utilizado: atacar o oponente com as mesmas armas” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 20).

Segundo o autor, essas estratégias são difundidas nas relações de poder político e ideológico, que pelo mundo atual seriam dadas pela indústria midiática e pelas principais instituições que determinam as formas do ensino formal e informal, que normalmente retêm crenças e opiniões unilaterais e podem gerar certa resistência ao processo discursivo do agir comunicativo e da emancipação ética que esta traz.

Neste trabalho, esses aspectos serão abordados e explicados pela ótica de Habermas em relação aos estudos de Schopenhauer sobre a Erística. Como a proposta desse produto educacional serve como incentivo para uma comunicação didática, racional e elucidada por modelos de ações habermesianos, auxiliarão como contra proposta da erística, usada por certos vícios, ou por ausência de ferramentas epistêmicas para uso de uma razão mais comunicativa.

A essa proposta, será evidenciado, por enquanto, o termo *racionalizar* o diálogo, ou seja, propor acordos coletivos para que o entendimento racional seja mais ponderado e focado, assim como a *idealidade*. A produção desse material norteador da comunicação, evidencia algumas situações comuns em sala de aula. Os modelos de racionalidade auxiliam na comunicação, na elaboração e na manutenção do agir comunicativo durante o processo ensino-aprendizagem.

No dia a dia da sala de aula, a compreensão dos conteúdos e das normas morais inseridas em muitas escolas, obviamente transitadas pela comunicação, tem aspectos condicionados pelos interesses, o que limita a atuação liberta e subjetiva daqueles que vivenciam o agir comunicativo. Até por que nem sempre a comunicação se concretiza de forma lógica, dedutiva, ou até mesmo indutiva, na qual a racionalidade coletiva desvia esses modelos de raciocínio, e por ser fértil para a produção ilimitada e incondicionada da invenção do conhecimento.

Essa realidade, em muitas situações, tem aspectos erísticos muitas vezes conduzidos por ideologias ou pelos princípios da necessidade de se manter a função institucionalizada, que existem devido à força dessas ideologias definidas pelos interesses da realidade sociocultural.

Como já afirmado, o produto educacional é uma proposta, de cunho formativo para professores das ciências macro e das fases do ensino, com a finalidade de fomentar aporte e apoio reflexivo e prático, aplicáveis em condições reais de ensino, por meio de um estudo que se apresenta como pedagogia do agir comunicativo.

O desenvolvimento desse material didático instrucional evidencia formas de uso da comunicação que alcancem o raciocínio dos alunos na compreensão de conteúdos e normas. Deste modo, necessariamente contribuirá para o entendimento da importância de racionalizar os diálogos de forma didática e esclarecedora, havendo entendimento coletivo e adaptativo da realidade socioeducacional das propostas planejadas.

As propostas do agir comunicativo, tais como os modelos habermesianos, e outras atividades dialogais e didáticas, como sequências didáticas, propostas de intervenção, debates, textos de apoio, artigos, livros didáticos, paradidáticos, histórias em quadrinhos etc., podem ser úteis para: ambientar e criar um contexto satisfatório para o agir comunicativo; estabelecer intervenções encaminhadas com critérios de abordagem para enriquecer, direcionar e consolidar a apreensão dos conteúdos propostos por cada área de conhecimento, assim como cada faixa etária de idade e ensino.

O ideal das luzes, de uma Razão portadora de Progresso e Emancipação, parece ter desmoronado de vez. A partir de horizontes teóricos distintos, várias correntes de pensamento participaram dessa *Crise* mostrando o desmoronamento do ideal iluminista, de uma Razão triunfante, portadora de progresso e emancipação e manifestando-se ainda como: a) a perda progressiva da confiança dos indivíduos na racionalidade como *meta* sonhada e *regra* fundamental de seus pensamentos e ações; b) o incremento e a revanche do irracional efetivo passando a condicionar os comportamentos humanos (individuais e coletivos); o ressurgimento dos fanatismos políticos ou religiosos: fundamentalismos, integristas; d) a transformação dos princípios explicativos da realidade num mundo onde perdem sua autoridade as grandes *estruturas socializantes*: não só deixam de ser portadoras de esperanças (os projetos históricos deixam de ser mobilizadores), mas o campo social não mais constitui o prolongamento da vida privada (JAPIASSU, 2006, p. 86).

As concepções habermesianas têm como parâmetro a racionalidade comunicativa e, devido a isso, as investigações perpassam pensadores como Mead, Kant e Popper. A modernidade edificou novas concepções sobre aquilo que ficou conhecido como crise na razão, mas Habermas possibilitou pesquisas para a possibilidade de superação dessa crise. Desta maneira, utilizando-se da teoria do agir comunicativo, isso passou a ser investigado.

Mesmo com caráter intersubjetivo, devido a dinâmica e adaptação conforme a realidade de cada sala de aula, o produto educacional deve ser concebido como aplicação adaptada aos contextos de cada disciplina e de cada conteúdo proposto, segundo as identidades comunicativas que cada docente retém em si. Como exemplo, basta conduzir um conteúdo de ensino médio que destaque uma situação comum entre os alunos em termos de esporte, brincadeira ou modismo, conduzindo-o ao entendimento da leitura histórica, literária, física ou cinestésica. A mesma estratégia pode ser utilizada pelo ensino fundamental I e II, pelos mesmos segmentos, desde que sejam referenciais dentro da realidade da faixa etária. A divisão deste trabalho textual é estruturada em quatro partes elementares, onde o primeiro tópico a ser abordado é a compreensão da teoria do agir comunicativo difundida na filosofia de Habermas.

Dessa forma, uma pedagogia relacionada ao agir comunicativo deve ser pensada dentro ou fora dos parâmetros institucionais estabelecidos e legitimados? Inevitavelmente, a evolução social tem, no fator comunicação, um ideal de cooperação ético discursivo. Nesse sentido, a realidade escolar, ao ser administrada baseada em uma moral engessada, em muitas situações não perpassou por reflexões éticas aprofundadas, pela razão dialógica, pelos docentes. Logo, entre eles, dentre eles e perante eles, a comunicação pedagógica passa a rivalizar com a comunicação administrativa. Principalmente quando as questões disciplinares são o eixo norteador pedagógico, que passa a ser vista como administrativa, homogeneizando as ações.

Estabelecendo um entendimento resumido dos princípios U e D, tais como os modelos racionais do agir comunicativo. Na segunda abordagem desse trabalho, houve a preocupação em orientar o uso da erística, seu conceito e suas perspectivas. Esse estudo se fundamenta em especial na filosofia de Arthur Schopenhauer, que teria analisado esse assunto para elucidar estratégias argumentativas que muitos usam em prol de si e de seus grupos, e pelo fato de não terem conhecimentos sobre o que se diz, e sem ter razão sobre aquilo que se diz. Na próxima abordagem, se evidencia a base teórica da pedagogia do agir comunicativo, com seus elementos mais promissores para o entendimento da comunicação em direção a estratégias didáticas que alcancem o potencial racional dos estudantes. O produto educacional, é uma proposta de aporte reflexivo-crítico, criativo e teórico que se sustenta segundo as necessidades de cada realidade.

## 1. A INTERSUBJETIVIDADE CRÍTICA DO AGIR COMUNICATIVO

Esse estudo de contrapontos das teorias de Habermas e Schopenhauer, é uma reflexão crítica que leve a pensar sobre a dinâmica da comunicação durante o desenvolvimento dos conteúdos com os estudantes no processo ensino-aprendizagem. Assim, de alguma forma, é possível concretizar, de forma empírica, modelos comunicativos inseridos didaticamente, para que os professores, em suas relações interdisciplinares, com os discentes, tenham um direcionamento coletivo para concretizar comunicativamente as perspectivas didáticas. Lembrando que a reflexão sobre fala e escrita, de fundamental importância para a educação, deve-se à fala o meio, ou via, da comunicação verbalizada do conhecimento intersubjetivo.

A linguagem escrita é uma das invenções mais essenciais da humanidade, e sua utilização passou a ter um papel indispensável na vida educacional. Todavia, a fala obedece a uma sequência temporal e, por usar códigos muitas vezes ambíguos e não muito claros, admite variações na forma como são produzidas, como, por exemplo, as variações dialetais (expressões em desuso). As exigências da memória são maiores, quando as palavras produzidas já não estão acessíveis, e a fala contém várias pistas quanto à estrutura da frase e à intenção de significado, como entoação e acento, que se adquirem por imersão num ambiente linguístico.

A palavra escrita obedece a uma sequência, e seus componentes são apresentados simultaneamente. Na escrita, as palavras são representadas por uma sequência ortográfica precisa. O leitor pode reter-se durante mais tempo numa palavra, frase ou num parágrafo e, inclusive, voltar atrás. As pistas e a identidade para a estrutura das frases são dadas pela pontuação, menos informativa do que as pistas prosódicas (emprego correto da acentuação), apreendidas a partir do processo do ensino formal. A fala e a escrita são, ao mesmo tempo, ligações entre indivíduos, como ferramentas de explicação, compreensão e expressão de sentimentos que estabelecem a reação com o mundo.

É necessário que o espaço educativo seja um espaço direcionado pela igualdade de expressões de pensamentos, opiniões e particularidades de todos os envolvidos no processo para, assim, ser possível administrar e filtrar os conteúdos com ética e racionalidade. A isso corresponde o ideal de ambientalizar o agir comunicativo. Somado ao estudo da compreensão filosófica da ética comunicativa, que também se embasa em reflexões de outros pensadores. Por exemplo, as filosofias de Aristóteles e Kant funcionam como parâmetro reflexivo para alcançar o potencial racional das pessoas.

Seus potenciais, assim como suas capacidades de interação coletiva com as ideias e pessoas envolvidas, tendem a seguir algum modelo constituído historicamente e epistemologicamente. Pensar a filosofia habermesiana sobre a Teoria do Agir Comunicativo é, ao mesmo tempo, compreender e sentir a constituição de dois polos de uma mesma experiência. Seria como difundir e refletir a função cognitiva em torno dos dilemas morais, mas como é algo que visa ao entendimento daquilo que pode ser dado como certo e errado – bem e mal –, é também inevitável a imersão de ordem emotiva nas discussões.

O primeiro tem aspectos direcionados pela lógica, tencionando o entendimento claro e objetivo fundamentado na eliminação do não contraditório. Já o segundo tem aspecto intrapessoal, ou seja, de controle emocional, mas com características inteligíveis, por ser de ordem mais expressiva, pois caracteriza atitudes inesperadas e subjetivas, em que não há a preocupação com o não contraditório. A linguagem se enraíza e se expõe através desses dois segmentos, que podem ser compreendidos quando há direcionamento racional e comunicativo.

Isso responde às nossas intuições de que uma crença sobre o mundo de objetos e estados de coisas, bem como normas tais como os direitos humanos, devem ter sua validade assegurada para qualquer ser humano, independentemente de contextos culturais diferentes. Discursos, então, são formas especializadas e institucionalizadas de argumentação, nas quais as pretensões de validade são tematizadas e resgatadas ou rejeitadas. (BANNELL, 2013, p. 49).

O deleite dos envolvidos em um agir comunicativo se fixa quando a busca e a manutenção do racional são os parâmetros que direcionam as inteligências em debate por meio da relação da ética com as emoções ou sentimentos. Isso relata a importância de que mesmo em um debate existem emoções, instintos e impulsos que compõem o contexto discursivo e devem ser levados em consideração. Em um debate não precisa ser uma relação competitiva, além de não necessitar em ter que provar que um dos lados está certo ou errado. Por isso a analogia é mais eficaz por não haver preocupação com a conclusão, mas apenas com o processo.

A organização de um diálogo, ao “coordenar ações é fundamentada por meio de um entendimento mútuo alcançado pelos interlocutores, que cria o compromisso racional de desenvolver uma sequência de interação” (BANNELL, 2013, p. 71). Ou seja, dialogar é a intenção de busca coletiva pela verdade racional, pela relação crítica dos envolvidos, que se preocupam em compreender e apreender imparcialmente. Em resumo, ao se compreender algo relacionado a determinados fatos, mesmo sendo capazes de entenderem racionalmente uma ideia, existe entre as pessoas o lado emocional que contrapõe o avanço do entendimento lógico sobre as coisas.

Os dogmas intrínsecos, que muitos indivíduos revelam, dependendo dos temas e conteúdos, podem também dificultar o andamento do agir comunicativo. Tanto o emocional como o dogmatismo seriam moldes nos quais a expressão das ideias passaria a ter caráter sentimental ou conservador, sem se ater à lógica, mas ao aspecto sincero daquilo que se sente e acredita, descredibilizando o que a lógica pronuncia. Algo necessário para dialogar sobre experiências educacionais é que os educadores, ao perceberem que a comunicação tem esses aspectos que podem se conflitar (racionalidade, emoções e dogmas), precisam aprender a lidar com essas comunicações de forma dinâmica e adaptável, sempre se remodelando às identidades coletivas de cada sala de aula. Ou seja, no que tange à educação, pode-se afirmar, atualmente, que nunca se entra na mesma sala de aula duas vezes, e o professor tende a ser novo a cada dia. A educação se envereda nesse mesmo íterim, haja vista que a relação professor-aluno é de ordem cognitivo-emocional, e, por isso, está em constante movimento e mudança.

É importante salientar que, para Habermas, a problemática da racionalidade permeia não somente a esfera da cognição, mas também as esferas moral, estética e subjetiva. As pretensões de validade que são levantadas nessas dimensões de referência são: a verdade de proposições e eficácia de ações teleológicas; a correção de normas de ação; a adequação de padrões de valor; e a sinceridade de expressões intencionais (desejos, crenças, emoções, sentimentos, etc.). (FAZENDA, 2012a, p. 164).

Essa relação pode ser uma questão dialética, mas, apesar de ser uma ferramenta viável para a compreensão de certo aspecto, vale lembrar que certas concepções, inclusive filosóficas, não estabelecem necessariamente um compromisso primário com a verdade, tal como afirma Schopenhauer: “universalidade de uma ideia, para falar a verdade, não prova nada, nem mesmo é motivo de probabilidade de sua validade” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 63). Isso ocorre na aceitação passiva da razão instrumentalizada, por visar a dualidade da modernidade entre o mundo da vida e o sistema do capital que pode afetar a teoria do agir comunicativo, assim como a inserção de uma nova proposta de teoria crítica, fundamentada em textos frankfurtianos.

Em muitas ocasiões, certos argumentos são fomentados por aspectos erísticos, que buscam mais a vitória de uma conversação, do que necessariamente a veracidade. Afinal, apesar de consideradas como objetivos da dialética, verdade e validade são diferenciadas, pois, validar algo não determina que esse algo é racionalmente comprovado como verdade.

[...] a dialética, em grande parte, apenas a posteriori, a partir do conhecimento empírico das perturbações que o pensamento puro sofre diante das diferenças individuais no pensamento conjunto de dois seres racionais e diante dos meios que cada um dos indivíduos utiliza para fazer seu pensamento individual valer como puro e objetivo (SCHOPENHAUER, 2014, p. 82).

Ao confrontar suas ideias com as de Hegel, Schopenhauer conclui que “a dialética deve, em sua apresentação, ter por finalidade última não a verdade objetiva, mas tão somente o fato de ter razão” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 20). A Tese X Antítese pode vir a produzir uma superação, uma síntese, mas não prova que haja compromisso com a busca em si da verdade: “A dialética, portanto, não tem que se envolver com a verdade, tal como o mestre de esgrima não tem que considerar quem tem razão no conflito que gerou o duelo: ataque e defesa – é disso que se trata, tal como na dialética [...]” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 42).

O uso da racionalidade contribui para o modelo que auxilia no caminho até a comprovação da verdade, ou seja, racional não é a verdade em si, mas, mesmo não alcançando-a, é possível constituir um caminho calcado na verdade. Refletindo essa perspectiva dentro de uma sala de aula, a teoria do agir comunicativo pode vir a somar a isso, modelos didáticos fomentados didaticamente, trazendo os partícipes diretos para a experiência racional.

Assim, poderia ser mostrado que o processo histórico tem um número racional que, por mais eclipsado e fraco que seja, opera na reprodução cultural, na integração social e na socialização de indivíduos. Isso não quer dizer, para usar a expressão hegeliana, que tudo o que é real é racional, nem implica qualquer determinismo. No entanto, o agir comunicativo se torna “o ponto de referência para uma projeção utópica de uma sociedade racional” (BANNELL, 2013, p. 84).

### 1.1 Aspectos da Linguagem

A formação do ser enquanto identidade, em seus diversos moldes, principalmente sociais e políticos, devido aos objetivos educacionais e profissionais, se constrói em grande parte pelas relações com as experiências existenciais do entendimento coletivo por meio da comunicação. Ou seja, Heidegger expõe que:

Para sermos o que somos, nós humanos permanecemos entregues ao vigor da linguagem, sem dele nunca podermos sair de maneira que pudéssemos vislumbrar esse vigor sob um outro prisma. E é por isso que só vislumbramos o vigor da linguagem à medida que a linguagem nos olha, nos guarda e de nós se apropria. O conceito tradicional de saber como representação não nos possibilita saber nada sobre o vigor da linguagem. Isso não é, contudo de maneira alguma uma privação, sendo, ao contrário, o que favorece um âmbito privilegiado no qual nós, recomendados para a fala da linguagem, habitamos como mortais (HEIDEGGER, 2003, p. 214).

Gadamer concorda com Heidegger ao proferir a ideia de que o conhecimento é a experiência com a linguagem, e que essa se conduz nas relações intersubjetivas. Ser e conhecer é uma conexão epistemológica-existencial perceptível àqueles que se aventuram pela descoberta do desconhecido, mas de forma coletiva.

De certa forma, pode-se inferir que os agentes, em uma dada discussão, tendem a construir suas identidades, mas pela estrutura que as intervenções racionais que o agir comunicativo considera. A comunicabilidade é o fluxo do entendimento do mundo, e tentar entender essa comunicabilidade, é o mesmo que pensar a humanidade em sua relação com os indivíduos. Assim, o mundo se transmite pelo agir comunicativo das diversas formas possíveis, o que faz com que os conteúdos racionais e dogmáticos, na relação pessoa-sociedade-natureza, se antagonizem. Dessa forma, sem a colaboração voluntária entre os envolvidos, o agir comunicativo não se faz presente e não dilui esses antagonismos, pois, os próprios critérios de validade que administram a comunicação, não serão validados, pois não há cooperação.

O que é importante notar, por enquanto, é que o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente; para isso acontecer, o falante depende da cooperação dos outros. [...]. Essa obrigação consiste, se for necessário, em oferecer razões para justificar a pretensão de validade (ou em aceitar a pretensão do outro se não tiver razões boas para rejeitá-la). É nesse sentido que a racionalidade é interna ao agir comunicativo – os atos comunicativos do cotidiano, com os quais nós reproduzimos e transformamos nosso mundo da vida (BANNELL, 2013, p. 45).

O que é falado e provocado em uma discussão é o que fica evidenciado como entendimento. Por assim dizer, é de fundamental preocupação entender racionalmente a comunicação e transmiti-la nos moldes didático-pedagógicos. Por conectar as pessoas, a linguagem comunicativa entrelaça os valores e a regra. Por meio da comunicação racional, as interpretações ambíguas e contradições podem ser filtradas e superadas para as condições lógicas coletivamente aceitas e evidenciadas. Se houver abertura ampla da realidade comunicativa, haverá uma abertura natural da racionalidade, mesmo a linguagem sendo tão subjetiva. Porém, quando não há essa predisposição, as relações comunicativas tendenciosamente refletem as formas de manipulação dos termos, contextos e significados.

Pelo agir comunicativo, os atributos e as hierarquias (de ordem intencionalmente individual) constituem mecanismos para confundir, ocultar e se omitir em relação aos dizeres. Algum entendimento é necessário e, por algum motivo, passa a ser dado por autoridades que tendem a formular intenções e perspectivas conforme seus interesses.

Pela filosofia analítica, a estruturação da linguagem é direcionada para inúmeras interpretações. O que se questiona bastante nesse campo parte da seguinte questão: até onde uma palavra significa algo? Se uma pessoa, ao ser atendida em um *drive thru*, ler o cardápio e se comunicar com a atendente, dizendo: “Me traga o número 1”, e, logo em seguida, a atendente repassar uma placa escrito o número 1, pode-se dizer que houve um erro na comunicação?

A linguagem é construto cultural, mesmo existindo um vocabulário, uma gramática e/ou um dicionário. Como ficaria a comunicação se as pessoas aceitassem o significado literal das palavras? E teria como evitar a comunicação nas relações básicas do dia a dia? Para assim não se comprometer com o que se diz? Muitas pessoas teriam problemas no mercado de trabalhos, relações familiares e outras formas de interação.

Como a comunicação transita historicamente desde a linguagem encantatória, dada pela mitologia, assim como a retórica, desde o nascimento da filosofia, percorrendo os demais períodos e chegando até os dias atuais, é perceptivo que houve muitas mudanças, e que se deve alertar-se sobre modelos mais específicos que auxiliem as pessoas a lidarem com as realidades sociais, tais como a educação.

Nesta perspectiva as explicações mais elementares da natureza, assim como as relações humanas, se consolidam pelo agir comunicativo. Gerações como as da antiguidade se desenvolveram por uma comunicação crítica, como, por exemplo, em discursos proferidos na ágora (praça pública para os gregos), ao defender ideias e interesses e nos conflitos sobre algumas verdades. Ou seja, “não obstante algumas modificações, essa ideia de linguagem tem sustentado e orientado, ao longo dos séculos, o pensamento ocidental-europeu. Iniciada na Antiguidade Grega e perseguida através de vários caminhos (HEIDEGGER, 2003, p. 195).

Ou seja, as primeiras formas de busca pelo conhecimento se formaram por interações racionais comunicativas dos interessados envolvidos. Nesses períodos, assim como em outros, era necessário saber pensar os fundamentos das palavras e certos aspectos da linguagem, que poderiam ajudar muito no entendimento racional, principalmente quando o território fosse a educação. Não há como gerar raciocínios sem consolidar requisitos básicos sobre os entendimentos da linguagem.

Dessa maneira, com as relações, nas quais há preocupação com o entendimento, principalmente racional, as formas da linguagem podem simbolizar ideologias tanto éticas como críticas. Estas, quando bem utilizadas e filtradas com a lógica e a perspectiva conjuntas, condizentes com os procedimentos do uso correto da razão comunicativa, fortalecem a percepção e a importância da formação do conhecimento conjunto e participativo.

A comunicação é processada pela troca de informação ou de codificação – formulação por meio de um código que serve para estabelecer uma transmissão e interação entre dois ou mais seres, gerando certa compreensão ou interpretação de ideias. A linguagem é a forma particular de comunicação que retém símbolos que, coletivamente, já são aceitos e subentendidos. Existem várias formas de linguagem, e todas definem meios de entendimento.

A linguagem serve de suporte ao pensamento, e este se expressa sob a forma de palavras. Ao organizar o entendimento da teoria do agir comunicativo, Habermas possibilita uma aplicabilidade teórico-didática no processo ensino-aprendizagem. Para isso, torna-se importante uma leitura sistemática das concepções do agir comunicativo, para posteriormente relacioná-los e concatená-los com as práticas pedagógicas.

A visibilidade e os benefícios da teoria habermesiana na preparação dos planejamentos alcançam, pela comunicação, os moldes racionais que os alunos demonstram, mostrando como subentendem as ideias, como as relacionam e como interagem com estas ideias na relação com o meio no qual estão inseridos. A teoria do agir comunicativo, ao ser elucidada, de forma geral, age quando os interlocutores suspendem seus juízos, para assim não ficarem limitados a nenhum parâmetro de “verdade” estabelecida, considerada “indubitável”.

A partir dessa conquista coletiva, o bom senso comunicativo contribui para ambientalizar a interação racional das inteligências correlacionadas, e isso propicia um entendimento conjunto, somado pelas contribuições racionais que todos os envolvidos puderam aplicar e que podem reutilizar na aplicação de novos saberes. O agir comunicativo pode auxiliar a desconstruir o uso inadequado da razão e promover uma construção discursiva moral. Ou seja,

[...] ao passo que o uso cognitivo, não – comunicativo, da linguagem exige o esclarecimento da relação entre a frase e o estado de – coisas, seja em termos das intenções correspondentes, seja das atitudes proposicionais, das direções de adaptação ou das condições de satisfação, o uso comunicativo da linguagem coloca-nos diante do problema de como essa relação está vinculada às duas outras relações (e que consistem em “ser expressão de alguma coisa” e em “compartir alguma coisa com alguém”) (HABERMAS, 1989, p. 41).

A teoria do agir comunicativo auxilia diálogos sobre questões diversas, de forma epistemológica, ética, política e científica, e com a devida igualdade de fala, garantida entre os correlacionados. Suspende-se, portanto, aquilo que pode ser normalmente aceito como resposta em relação ao entendimento das questões discutidas, e à relação ideológica que estas podem transmitir. Isso tem sentido maior quando a maioria aceita.

Destarte, a abertura para apreender algo sociocognitivo depende significativamente do espaço para refutação, mediado pela ética discursiva, ou seja, sem a imposição de verdades unilaterais, mas com abertura para a construção e a descoberta da forma coletiva de ser, investigar e comprovar saberes, parâmetros e teorias. Traduzindo essas discussões para o mundo da vida, da sapiência e da corroboração com o conhecimento sociocognitivo, estabelecer uma comunicação racional é diretamente humanizador, pois:

Se é a busca do verdadeiro saber pela razão, só adquire seu pleno valor quando exprimir nosso amor pela vida, realizando nosso mais profundo desejo: realizar plenamente nossa humanidade a fim de podermos viver na alegria serena e habitar este mundo na plenitude do sentido (JAPIASSU, 2006, p. 177).

Pensar coletivamente alguma verdade, somando-se as racionalidades, leva à funcionalidade de unir as análises de argumentações e as críticas que constituem a forma do diálogo, a partir do momento em que se estabelece um vínculo moral de interação e aceitação dos juízos, para assim se conquistar a descoberta do saber pelo efeito interno.

É importante destacar que a teoria do agir comunicativo entende que os dois vocabulários de acesso à realidade não devem apenas ser considerados de um ponto de vista teórico e hipotético, mas assumidos preliminarmente à luz de um enfoque performativo – isto é, perspectiva de formas de vida de indivíduos que se socializam em comunidades de linguagem e cooperação que lhes permitem resolver problemas de ordem teórica e prática. E, nesse contexto, o que conta é o fato de que os dois jogos de linguagem aparecem como dois tipos de saber absolutamente indispensáveis ao homem, porquanto constituem a única maneira de investigar e questionar o mundo, a realidade social e a si mesmo (HABERMAS, 2019a, p. XVII).

Esse efeito se pronuncia quando as mentes se conectam em busca da imparcial verdade, o que leva ao autoconhecimento. Não se trata de algo absorvido pelo conhecer já apropriado pelo outro, mas pela capacidade de raciocinar coletivamente, regendo-se a capacidade interna de desvendar a ideia por si mesmo.

Ao se desmembrar um padrão cognitivo de interpretação da realidade, o leque para a liberdade de pensamento passa a visar critérios novos cognitivos, constituindo aparatos para uma nova relação da mente humana com a realidade. Habermas apresenta uma teoria que supera os limites comunicativos da sociedade e que não se delimita apenas nas questões normativas dos padrões intersubjetivos, condicionados pelos vícios que a linguagem, os valores sociais e suas ideologias promovem. Partindo disso,

[...] o agir comunicativo é o mecanismo central da reprodução social no mundo da vida, mas há outros mecanismos – especificamente, dinheiro, poder – que operam nos subsistemas da sociedade. Por isso, uma análise que se concentre exclusivamente na “análise reconstrutiva da emergência e da transformação da interação guiada normativamente e mediada linguisticamente” (ibidem, p. 110), como a de Mead, corre o risco de cair em um idealismo que ignora a dinâmica central, a “economia, a guerra e a luta pelo poder político” (BANNELL, 2013, p. 81).

A possibilidade de conhecer a verdade de algo, aparentemente, distanciou a preocupação humana do princípio da não contradição, com o interesse na relação lógica com o conhecimento, assim como os critérios epistemológicos que constituem as duas possibilidades cognitivas: quando se preocupa com procura da verdade e quando se procura comprovar a verdade.

A primeira requer imparcialidade cognitiva, e a outra visa a uma racionalidade de reprodução da realidade aceita pelo viés doutrinado pelas ideologias vigentes, ou pelas epistemologias habituais das áreas acadêmicas. Concernente a essa concepção, as ações sociais advêm de perceber que a sociedade gera tendências de se pensar a realidade, pelo senso comum e pelo inconsciente coletivo, justificando analogicamente temas do dia a dia, e partindo de problemáticas sociais, valores da comunidade ou de necessidades de que algo novo ocorra.

A teoria argumentativa eleva a possibilidade de uma desconstrução formal, no bojo do pragmatismo das ações dialogais conduzidas por critérios lógicos, coletivamente aplicados em comum acordo. Desde o nascimento da filosofia, a possibilidade de se pensar a relação do mundo com o indivíduo, atarefando-se a responsabilidade do Ser em si em comunhão com as experiências que se encontram dentro do próprio “Eu”, se administrou pela construção dos diálogos e das fundamentações argumentativas produzidas pelas realidades sociais.

Assim, o agir comunicativo pode vir a ser a saída da racionalidade instrumentalizada, que fomenta meios fornecidos pelos mecanismos condicionados, por repetições e por imposições persuasivas. Logo, a filosofia habermesiana configura uma reconstrução do racional, sem se prender a dispositivos de ordem e controle dados pelas instituições.

É por essa razão que Habermas, além de tentar uma reconstrução racional das estruturas normativas que possibilitem a integração social, bem como a individuação do indivíduo socializado, também desenvolve uma análise dos subsistemas econômico e administrativo das sociedades modernas [...] (BANNELL, 2013, p. 81).

Nessa perspectiva, essa teorização constitui as inter-relações das conexões das ideias, procedimentos e experiências compartilhadas de encontro ao saber objetivado pelas intenções e referências ideológicas constituídas pela prática da vida. A superação determinada por esse processo produz nova matéria-prima, o que determina o dinamismo da ação comunicativa, dirigindo-se a importância de que qualquer conhecimento continua sendo conquistado e sendo produzido. Quando se corporificam as formas estruturais de raciocínio ao conduzir a adaptação à realidade social, o senso comum tende a reduzir os interlocutores aos preceitos pragmáticos das necessidades sociais vigentes. Assim, a questão da descoberta e veracidade do saber se apresenta, na visão de Habermas, como plano metateórico<sup>1</sup>, metodológico e empírico.

Pois, baseando-se nos interesses estabelecidos por esses interlocutores, o efeito negativo na formação racionalizada de qualquer verdade, tem como parecer que “[...] a racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (HABERMAS, 2019a, p. 31).

<sup>1</sup> Segundo Montoya, a metateoria é tida como área do conhecimento que teoriza sobre teorias de outros campos científicos, normalmente duas ou mais, conferindo-lhes legitimidade, uma vez que se, não a seguirmos, as teorias ficam desacreditadas (LAZE, 2013). A metateoria preocupa-se, portanto, com a investigação, análise e descrição das teorias.

## 1.2 Comunicação e Ética

Conhecimento não se resume à forma da comunicação racional, mas considera a forma ética como é transmitida. Então, retratar os mecanismos limitadores da verdade, preestabelecidos pelas formas ideológicas consolidadas, convictamente faz com que muitos defendam como inverdades ideias que não passam pelo filtro do agir comunicativo. Essa defesa é propositadamente colocada como objetivo de uma razão tecnicista, onde “à linguagem usada como simples instrumento, identifica-se à mentira, assim como as coisas se identificam umas às outras nas trevas” (ADORNO E HORKHEIMER, 1947, p. 203).

A utilidade do conhecimento produziu mecanismos para a humanidade consolidando suas estruturas sociais em formas e meios de dominação: seja na relação do homem com a natureza ou do homem sob o próprio homem. A constituição das ideias, que formam os saberes transmitidos pela linguagem, recebe roupagens que mascaram o uso moral da comunicação para o alcance de concepções verdadeiras. Ao invés disso, mesmo quando as verdades são elucidadas, estas ainda podem ser colocadas em contextos de dominação, submissão e conveniências. Essas reflexões se traduzem, de certas formas, essas questões. Devido a isso, é possível uma análise reclinada aos princípios das vantagens das conveniências, vez que cada pessoa envolvida em uma trama, segundo seus interesses e necessidades, a argumentação passa a “comprovar” o próprio ponto de vista sobre o que dever ser moral, justo e verdadeiro.

As necessidades institucionais e de grupos não são incomuns, principalmente quando as ideologias predominantes são legitimadas pelo senso comum. Sempre haverá aqueles que discursam e debatem em prol do que considerem inquestionável e insuperável, talvez por proveito ou necessidades sociais: conquistar, iludir, dominar, desvirtuar. Assim como Freitag,

[...] Antígona não está aberta para o diálogo, fecha-se a todos os argumentos (de Ismera, do próprio Creonte e às advertências do coro e de Tirésias), pois está profundamente convencida da validade da norma que orienta a sua conduta (enterrar o irmão Polinice). Antígona conhece e reconhece a norma, que, por ser divina (em sua opinião), não é suscetível de questionamento, impondo-se a ela como destino, fatalidade (FREITAG, 1992, p. 254).

Referente à Antígona, mesmo tendo interesse justificável, também está condicionada pela conveniência particular de enterrar o irmão. Essa temática leva a um debate sobre ética e justiça, que define o que é certo e o que é bom. Porém, quando já existem parâmetros de autores como verdades “incontestáveis”, as demais verdades são oriundas das regras desses parâmetros, dificultando o desenvolvimento da ação comunicativa e racional.

O aprisionamento que parâmetros limitadores geram em relação à verdade, à moral e à justiça conduz ao distanciamento da livre consciência argumentativa, na busca pelo que seria, de fato, a verdade, a moral ou a justiça. Isso produz um conjunto de ações de ordem particular e individual que não enxerga o todo. A experiência sentida por Antígona ocorre a partir do momento em que ela sente, isoladamente, a dualidade da relação homem e mulher em uma sociedade patriarcalista, ao invés de pensar antecipadamente essa problemática como questão social a ser discutida.

Antígona poderia ter sido pioneira na luta da igualdade entre homem e mulher, suficientemente sensível para reivindicar ainda a abolição da escravidão, exigindo que suas servas votassem em pé de igualdade com ela a favor ou contra certas normas, entre as quais as que regem o sepultamento dos mortos (FREITAG, 1992, p. 256).

Do ponto de vista daquele que aplica a lei, a influência fica evidente no processo argumentativo de uma discussão, pois está gerada pela estrutura da hierarquia ideológica dominante, onde qualquer sistema obviamente se fundamenta. Sistema regido por poderes pequenos que estão correlacionados, dependentes e creditados, mutuamente, no qual as condições que o mantêm existente prendem as pessoas às dualidades comunicativas em prol de um sistema, favorece as próprias particularidades. É perceptível que um debate nessas circunstâncias estará condicionado e limitado pelos interesses.

É o que Creonte tende a ser, estando engessado cognitivamente nesse íterim. “Creonte era vítima das circunstâncias e de uma sociedade não somente escravocrata, mas também essencialmente masculina, que confinava suas mulheres no oikos, sem permitir-lhes participação na vida pública” (FREITAG, 1992, p. 256). Creonte está à mercê de parâmetros nos quais, em sua geração, as ideologias morais tendem a aceitar padrões de pensamento como irrefutáveis, e regras e leis são vistas como invioláveis, devendo ser obedecidas.

Assim, estando confinado àquilo que não pode ser questionado, e menos ainda desconstruído, Creonte se vê impelido a agir em nome das formas de dominação que o sistema institucionalizado impõe, por ser maior do que ele e por gerir a função de mando. Deste modo, se limita mais ainda do que os demais, cujo poder causa efeitos existenciais e corpóreos nos construtos sociais, dirigindo os debates para jogos persuasivos, cuja busca lógica e imparcial da verdade não é vista como algo substancial, ou essencial, a ser encontrado. Por conta dessa realidade, “Antígona e Creonte, eles reagem antes de pensar, antes de consultarem-se com outros, antes de avaliar as verdadeiras consequências de seus atos, antes de se justificar racionalmente” (FREITAG, 1992, p. 255).

Mesmo ainda sendo uma história que envolve a ação desses personagens em suas esferas particulares de convivência, principalmente Antígona, esse envolvimento ocorre por questões de ordem social que atingem, mais cedo ou mais tarde, a vida de qualquer outra pessoa. Uma norma moral pode nascer das intenções de submeter os agentes de uma dada localidade e geração para estabelecerem ordem e controle como sinônimo de paz e segurança, mas que privilegia uns em detrimento de outros. E, por ser uma norma de ação coletiva, é natural que ela se concretize também como sinônimo de homogeneidade e justiça, constituindo uma identidade sociocultural e também uma sensação de pertencimento e linhagem. Se houvesse a intenção de uma ação comunicativa racional acerca da história de Antígona e Creonte, haveria maiores possibilidades de um desfecho menos trágico para essa problemática.

Nessa trama, Tirésias intenta agir na conformidade da ação comunicativa, apesar de haver uma enorme resistência dos demais agentes em ceder seus parâmetros em prol da razão dialógica. Ou seja, “Tirésias representaria o princípio da razão comunicativa, exigindo a fundamentação racional e argumentada de qualquer proposta de norma, inclusive a proposta de abolição ou manutenção das duas leis conflitantes” (FREITAG, 1992, p. 257).

Dominação, submissão e conveniência são práticas comunicativas ideológicas de muito tempo, pois atingem a dualidade do mundo da vida e sua reprodução material. A teoria do agir comunicativo versa por esse segmento, destacando que as ações se direcionam em prol das simbologias que elas carregam e o materialismo que se reproduz a partir delas.

A chave da análise de Habermas é a separação da reprodução simbólica da vida da reprodução material, distinção essa que resultou, na obra madura desse autor, na diferenciação entre mundo da vida e sistema. Para esse teórico, a práxis tem juntas duas dimensões: a ação estratégica e a ação comunicativa, que juntas explicam a “forma de reprodução da vida humana”. [...]. Em resumo, a reprodução simbólica do mundo não pode ser reduzida à reprodução das condições materiais da vida humana (BANNELL, 2013, p. 77).

A diferenciação dessas reproduções, depende da aceitação da suspensão dos parâmetros que limitam ou distorcem a racionalidade do pensamento, para assim, conduzir coletivamente os contextos vivenciados a um núcleo de discussão viável àquilo que é sensato e lógico. Quando a razão é administrada coletivamente, se elevando a um patamar, cujos bom senso e somatórias das logicidades se agregam em um foco, os resultados podem ser normas mais eficazes. Assim,

A norma seria aceita, porque razoável, convincente, compreensível a todos, justamente por atingir todos (ser universal e universalizável) e não – como a Antígona da peça de Sófocles alegava – por ser divina, superior a outras normas, dispensando a argumentação (FREITAG, 2019, p. 257).

Quando há suspensão e ausência daquilo que é favorável às perspectivas dos grupos, as normas desenvolvidas se aliam às ações coletivas e são respaldadas por atenderem aos pressupostos e às necessidades dos envolvidos nas problemáticas sociais. Habermas registra essa reflexão embasado na trajetória dos discursos mal estruturados, usados como ferramentas de fomentação de objetivos pessoais e de poder.

Essa forma age como pressupostos morais, que atendem a requisitos de ordem que não atentem àquilo que a razão coletiva e dinâmica necessita. O mal uso da razão caracterizou-a como artifício de manipulação e controle da realidade, em especial socioeconômica.

Assunto bem desenvolvido pelos frankfurtianos, em geral, na bibliografia dos filósofos frankfurtianos como Habermas. Estes destacaram o conceito e o uso da razão instrumental, em detrimento do desenvolvimento da indústria cultural, onde o desenvolvimento do intelecto humano passou a estar refém de mecanismos, principalmente midiáticos, que não param de crescer. A busca por sabedoria, fez com que as ações da humanidade passem a ser dadas pela desconfiguração da moral e proveito particularizado, elitizado e inclinado ao poder.

O segmento sobre a “indústria cultural” mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais influente. O esclarecimento consiste aí, sobretudo, no cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão. Em conformidade com seu verdadeiro conteúdo, a ideologia se esgota na idolatria daquilo que existe e do poder pelo qual a técnica é controlada (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 47).

Para Habermas, o esclarecimento usado para enfatizar a razão instrumentalizada é algo a ser emancipado socialmente e coletivamente, pois as inteligências se fundem para o desmascaramento das ideologias fortalecidas pela indústria cultural. Segundo Habermas: “O mundo só conquista objetividade ao tornar-se válido enquanto mundo único para uma comunidade de sujeitos capazes de agir e utilizar a linguagem” (2019a, p. 40).

Na falta de esclarecimento eticamente comunicativo, as sociedades se enraizaram na razão instrumental, como perspectiva de uma racionalidade direcionado a reprodução da vida material. Isto implica no fortalecimento da indústria cultural e sua relação do saber comercial.

No tratamento dessa contradição, a indústria cultural é levada mais a sério do que gostaria. Mas como a invocação de seu próprio carácter comercial, de sua profissão de uma verdade atenuada, há muito se tornou uma evasiva com a qual ela tenta furtar-se à responsabilidade pela mentira que difunde, nossa análise atém-se à pretensão, objetivamente inerente aos produtos, de serem obras estéticas e, por isso mesmo, uma configuração da verdade. Ela revela, na nulidade dessa pretensão, o carácter maligno do social. O segmento sobre a indústria cultural é ainda mais fragmentário do que outros (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 47).

A confusão que se criou acerca desse sistema constituiu o usufruto da racionalidade que pende acriticamente ao conhecimento absorvido, independentemente da veracidade e comprometimento com as informações, pois eleva técnicas de dominação usadas para submeter as mentes a pressupostos unilaterais. A partir dessas análises, pressupõe-se discutir caminhos que levam ao conhecimento e às habilidades que os paradigmas da teoria comunicativa habermesiana podem favorecer, viabilizando, mais uma vez, uma desconstrução do processo cognitivo que a razão instrumentalizada desenvolve. A pressuposição de uma teoria que combata essa instrumentalização, é uma das árduas tarefas, por instruir pressupostos que fortificam equivocadamente os critérios de raciocínio, elevando-se à ilusão de verdade e ausência lógica de pensamento, sem parâmetros preestabelecidos.

A fundamentação de uma teoria crítica auxilia no embasamento dos agentes para os benefícios do uso da teoria racional do agir comunicativo. Para isso, deve-se entender o conceito de racionalidade, por meio do qual “o fenomenólogo investiga as condições de consenso almejado por via comunicativa” (HABERMAS, 2019a, p. 40). Logo, agir comunicativamente é fazer parte consciente de um contexto, ser parte do fenômeno, vez que a racionalidade, empregada ou não pelos participantes, constrói resultados a partir de um agir comunicativo caracterizado pelas normas empregadas. A seguir, fluem as intenções, interpretações e inclinações intersubjetivas, causando novos efeitos e abrindo novos contextos comunicativos.

A verdade constituída da intersubjetividade do agir comunicativo pode ser instrumentalizada quando imersa nos meios ideológicos, nos quais as instituições se favorecem: “A esse conceito de racionalidade comunicativa mais abrangente, desenvolvido a partir de um enfoque fenomenológico, pode-se acrescentar um conceito de racionalidade cognitivo – instrumental, desenvolvido a partir do enfoque realista” (HABERMAS, 2019a, p. 42). Ou seja, para reger quais aspectos denunciam essa realidade, acorda-se entre os envolvidos as normas que os mantêm atentos ao processo racional, sem se deixar desviar, partindo de padrões coletivos cujas exteriorizações devem estar sob circunstâncias apropriadas para a comunicação (HABERMAS, 2019b).

Um debate cognitivamente instrumentalizado profere certa eficiência e expressa relativa comprovação em opiniões proferidas, constituindo modos comunicativos. Habermas resume, primeiramente, a racionalidade dos sujeitos, partindo do princípio de que são aqueles que interagem pela fala e pela ação, em certa medida, mas que não se perdem quanto à percepção de fatos e das relações entre meio e fim. Isso leva a distinguir o que é a filosofia da consciência pela objetividade do ser abstrato isolado em si e nas relações com o outro.

Já para a racionalidade comunicativa, o preceito cognitivo da ação aproxima a intersubjetividade dos seres envolvidos, enquanto realidade dinâmica. Os agentes, imersos no seio da comunicação, utilizam da espontaneidade da linguagem cultural, usando das interpretações comumente aceitas, de certa forma, socialmente inconsciente. Dessa forma, Habermas explana o questionamento acerca dos componentes das tradições culturais importantes para integração, que podem ser entendidos como mecanismos de conhecimento sobre a realidade e relacionados às formas de validade relativas à verdade (HABERMAS, 2019b). Para essa problemática, há uma divisão de configuração e percepção da realidade: física (percepção sensorial), mental (consciência abstrata entre ação e reação) e sobre as coisas (teorias e refutações racionais). Qualquer objeto a ser investigado pode ser relacionado aos três aspectos por ser dado pelos sentidos e pela mente e entendido pela razão.

Habermas, ao considerar a relação do conhecimento intersubjetivo, analisa a proposta de Karl Popper, que entrelaça aspectos epistemológicos pela concepção de mundo. Especificamente no conjunto das ações socioculturais, Habermas percebe que Popper administra o saber através de “teores semânticos dos complexos simbólicos como entidades de um “terceiro mundo”. Ele apoia tal concepção sobre um conceito ontológico de “mundo” que se introduziu para dar conta de um conjunto de entidades” (HABERMAS, 2019a, p. 159). Habermas menciona a proposta e considera a dualidade “Mundo” e “Mundo da Vida” ao invés da concepção singular ontológica de mundo. A tradição cultural filtra as relações comunicativas, nas quais cada indivíduo pode tender a interpretar as ideias expressas em ações cognitivas padronizadas e habituais no tempo e no espaço.

São os próprios sujeitos socialmente coletivizados que, ao tomar parte de processo interpretativos cooperativos, empregam implicitamente o conceito de mundo. Em face disso, a tradição cultural introduzida por Popper mediante a expressão “produtos do espírito humano” assume papéis distintos: ora ela funciona como provisão cultural do saber da qual os participantes da interação retiram duas interpretações, ora ela mesma é transformada em objeto de processamento intelectual. No primeiro caso, a tradição cultural partilhada por uma comunidade é constitutiva do mundo da vida que o partícipe individual encontra, já interpretado em seu conteúdo. Esse mundo da vida intersubjetivamente partilhado conforma o pano de fundo do agir comunicativo (HABERMAS, 2019a, p. 159).

Em compensação, ao destacar pretensões de validade direcionadas ao processo cultural do conhecimento, ao invés de partir do conceito cognitivista mais objetivo, trata-se de uma linha epistêmica mais subjetiva que, no caso de Habermas, seria intersubjetiva. Ocorre quando a partir do mundo da vida, tende a definir a forma cognitiva, fortalecendo o entendimento que se correlaciona com as ideias das entidades, instituições e identidades (HABERMAS, 2019b).

Nessas entidades é que o indivíduo se faz presente e existente, pois é onde o silêncio, o dizer e a fala se encontram, num processo um tanto fenomenológico, porém inclinado para a construção ontológica de cada pessoa. Afinal, se numa experiência em que os seres vivenciam uma discussão, produzem-se novas ideias e constroem-se novas formas de definir e de interpretar normas, assim, não se pode considerar apenas um efeito fenomenológico, mas algo que se entrelaça com isso na relação epistêmica, comunicativa e ontológica. Heidegger reflete da seguinte forma:

A linguagem foi chamada de a "casa do ser". Ela abriga o que é vigente à medida que o brilho do seu aparecer se mantém confiado ao mostrar o apropriante do dizer. Casa do ser é a linguagem porque, como saga do dizer, ela é o modo do acontecimento apropriador (HEIDEGGER, 2003, p. 215).

A vida social não pode ser entendida objetivamente, a não ser que talvez seja uma questão de momento, caso contrário, é obviamente subjetiva. Em um momento, o Ser se faz presente e se configura como tal, mas é na linguagem que o Ser se edifica como algo internalizado, visto que ele é o apropriante de uma ideia promulgada pela racionalidade, ou talvez pelo seu dogmatismo, mas a pretensão aqui é focar na racionalidade.

Assim, por essa concepção, o sujeito se mescla à vontade e à razão. Isso quer dizer que o sujeito vive um processo sem garantias de alcance de veracidade, e nisso se encontra a necessidade de constante reflexão sobre a moral e seus atributos. A linguagem é a vivência epistemológica empírica da relação do Eu com o Mundo. Ao falar alguma coisa, há o confronto do Eu com o silêncio, e em ambos os casos se faz presente a concretização do Ser.

O que se fala surge, de vários modos, do que não se fala, entendido tanto como o que ainda não se falou como o que deve continuar sem ser falado, porque não se deixa propriamente falar. Por isso, o que de tantas formas se fala dá a impressão de estar separado da fala e daqueles que falam, de não lhes pertencer, quando, na verdade, isso que se fala é que oferece à fala e aos que falam aquilo a que eles se atêm, por mais que ambos se mantenham na fala do que não é falado (HEIDEGGER, 2003, p. 200).

Aqui, a vontade de fala representa subjetivamente o que se quer dizer, enquanto a razão se dirige objetivamente ao que se é durante a fala. Assim, quando se pensa o que deve ser dito, se pensa conscientemente as consequências do dizer, assim como no silêncio se faz presente ao Ser o que o contexto ideológico em volta prefere não dizer. Ao falar do Ser que se torna algo contrário ao silêncio que sufoca o dizer, pois o primeiro, por ser internalizado, se trata de algo que vem de dentro para fora, o outro, obviamente externalizado, traduz aquilo que veio de fora para dentro, e o uso da razão eleva o princípio necessário e absoluto.

É a busca pela universalidade, e Habermas, então, produz os princípios U e D (que será analisado mais à frente). Esse filósofo, por ser uma das personalidades da escola de Frankfurt, em sua geração como estudioso, introduziu uma nova visão da realidade contemporânea ao lançar a teoria do agir comunicativo, o que aparentemente refletia um estudo linguístico, epistemológico e abstrato em relação ao uso subjetivo da fala. A essa visão empírica da realidade se estabelece, de forma concisa, a elaboração da teoria do agir comunicativo a partir dos discursos, dos enunciados e da relação bem elaborada e coesa focada no entendimento.

Em outras palavras, há uma relação interna entre a compreensão linguística (*Sprachverstehen*) e um entendimento alcançado comunicativamente (*Verständigung*, ou seja, mais do que mera compreensão linguística – citação p. 59). A tese de Habermas é a de que para entender um enunciado temos que saber como o usaríamos com o objetivo de alcançar um entendimento sobre algo. Em qualquer ato de fala, o falante tem o propósito imediato de que o ouvinte compreenda seu enunciado – e o sucesso ilocucionário do ato de fala, aqui, é medido pela compreensão de uma expressão linguística da orientação ao entendimento (BANNELL, 2013, p. 59).

Partindo-se da ideia de razão prática, os atos de fala podem ser emancipatórios da própria racionalidade, ao libertar-se desse pessimismo teórico que engessa a perspectiva do agir comunicativo. Além do mais, Habermas desenvolveu uma visão mais prática, concreta e realista do discurso, que seria como uma razão dialógica ou lógica comunicativa.

É pela linguagem como ação na comprovação da verdade, por meio do processo dialógico, que resulta o que pode ser entendido como verdade intersubjetiva. Nasce, portanto, a inter-relação subjetiva de dois ou mais debatedores confrontando ideias com o intuito de elucidar a verdade. A razão prática, segundo Habermas, se desenvolve pela ação reflexiva que se coloca na relação com o outro, em forma de ação direta. Deste modo, o pressuposto dessa razão prática se evidencia numa perspectiva que se concretiza coletivamente, e a orientação da ação tem intuito dialético, uma vez que, no discurso, há o enfrentamento.

Este é voltado para o choque de questionamentos que alavancam a possibilidade de verdades cuja validade do que está sendo abordado será comprovada coletivamente. Para essa compreensão, o termo pragmático não seria meramente sinônimo de prática, mas uma prática que direciona a ação para a conquista de um objetivo que o sujeito determinou racionalmente para si, ou seja:

O Uso Pragmático da Razão Prática define o agir orientado por fins. Nele, o que impulsiona e determina a ação é o resultado que o sujeito pretende obter. Quando a razão prática toma esta direção, não se questiona a respeito do conteúdo ético ou moral do agir; o que a motiva é apenas obter determinado resultado (PONCHIROLLI, 2011, p. 203).

Já, como ocorre no dia a dia, a comunicação, para que aja certo consenso entre os envolvidos, serve das ferramentas ideológicas e linguísticas que a cultura provém como válidas. Todas as áreas, por estarem inseridas em realidades sociais, mercadológicas ou profissionais, tendem a se inclinar a algum discurso pré-moldado e/ou a desenvolverem esse lado mais prático da razão. O objetivo é conquistar os fins que essas realidades almejam, sem muitas vezes refletir profundamente sobre os problemas éticos pragmáticos.

Nestes contextos, normalmente a erística se sobressai como molde dos discursos em prol da relativização das coisas, de suas conveniências particularizadas e do fortalecimento das ideologias constituídas como modelos morais que sustentam as hierarquias. Como o agir comunicativo flui a partir de contextos sociais, a linguagem também flui como aspectos da relação interna e externa dos seres.

A vida em uma sociedade mutável e inabarcavelmente grande não permite nem uma cartografia perfeita nem uma coordenação perfeita dos mapas. Isso significa que os participantes se encontram em um processo continuado de autodescobrimento e de autogeração (HABERMAS, 2019a, p. 155).

Os parâmetros que geram os aspectos morais de interação comunicativa tendem a estar engessados em atributos instrumentalizados, cuja razão é conduzida a benefícios arquitetados previamente ou moldados casualmente pelas circunstâncias adversas e inesperadas.

Assim, como aquilo que se almeja como certo ou errado, é condicionado aos objetivos que delimitem a ação dos envolvidos e de suas falas, motivando-os externamente pelos fatores materiais e sociais que formam as identidades. Essa é a forma de uma abordagem de cunho utilitarista, que muitas profissões edificam no formato de um conhecimento estratégico, para assim crescerem no mercado profissional. Este é promovido pela ideologia capitalista como ideal de vida e felicidade, movimentando a desigualdade social e o consumismo.

A linguagem que apela apenas à verdade desperta tão-somente a impaciência de chegar logo ao objetivo comercial que ela na realidade persegue. A palavra que não é simples meio para algum fim parece destituída de sentido, e as outras parecem simples ficção, inverdade. Os juízos de valor são percebidos ou como publicidade ou como conversa fiada. A ideologia assim reduzida a um discurso vago e descompromissado nem por isso se torna mais transparente e, tampouco, mais fraca. Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 69).

Em Habermas, o uso convencional da linguagem atinge a razão prática em diversas questões sociais que ocorrem por ideologias que influenciam a ação humana e, obviamente, o agir comunicativo, distanciando-se da racionalidade e se transformando em erística.

A ideologia capitalista pode provocar aspectos sociointeracionistas e econômicos, e favorecer a construção dos contextos para o fortalecimento da erística, coisa que fomenta o uso de uma razão comunicativa. Questões como aspectos da exploração do homem pelo homem, são instituídas para que certos fins sejam impulsionados para a concretização e o crescimento de problemas, como por exemplo a desigualdade social, a corrupção e de outras questões de cunho social. Isso seria, para Habermas, uma colonização de ideias promissoras a certos preceitos e conveniências.

Habermas reflete essa colonização como sendo algo que explicita a razão como à mercê da eficácia do que se pode conquistar e obter dentro das expectativas interacionistas e societárias. No entanto, não necessariamente se está de acordo com alguma forma ou parâmetro de veracidade acerca das coisas, dos acontecimentos, da consciência moral ou da elevação do ideal humanístico. O efeito instrumentalizado da racionalidade afeta a percepção moral do mundo da vida. Quando a vontade passa a ser conduzida pela razão, a liberdade é sentida e guiada por princípios universais que apeteçam o que importa à essência da moral.

Na ausência dessa premissa, a razão instrumental prevalece, vez que não há como pensar a moral como atributo individual e particular porque, na coletividade e pelo pragmatismo, a moral se evidencia enquanto corpo presente e atuante. Isso se resume ao aspecto, que de certa forma, entrelaça a liberdade com o compromisso moral.

Na filosofia habermesiana, a ética é uma alusão à consciência racional, fundamentada na ação coletiva, definida na ação pragmática, mas, no entanto, decidida pelo agir comunicativo. Na reflexão, por meio da ação comunicativa, aquilo que pode ser dado como bom, certo e justo, para a convivência, deve ser constituído. Primeiramente, pela abertura dos interessados em superar seus limitadores; em segundo lugar, pela suspensão dos parâmetros engessados, e, por último, pela comprovação racional. O frankfurtiano elucida a ética como ponto de partida em que o indivíduo se entrelaça nos contextos que a vida oferece, na relação com outros. Por isso o que se pensa se comprova na conexão racional e imparcial das intenções, suspendendo-se as particularidades do projeto de vida unidimensional.

Esse uso ético se volta para a autorreflexão, que, por sua vez, leva cada um desses indivíduos a fazer uma escolha na dualidade entre o Eu e o Mundo. Essa problemática se direciona à relação do existir, do saber existir e de como existir perante o mundo da vida, constituindo a forma da pessoa, o que ela “é”, sabendo o que se pode “ser” e de como se tornar aquilo que se pode “ser”. Em um debate sobre identidades, a discussão se move em torno daquilo que é possível se transformar socialmente.

A realidade ontológica de cada indivíduo condiz com aquilo que se confronta a partir do ser interno com o ser social, estabelecendo um retorno a si como forma de conhecimento, buscando na realidade aquilo que o homem questiona em si mesmo. No entanto, a ética do discurso de Habermas justifica os conteúdos vigentes das correlações pragmáticas sem se conter pelos parâmetros constituintes da moral contingente, ou seja, sem se ater à vigência moral instaurada pelos atributos coletivos e ideológicos. Os padrões morais impõem normas que definem a conduta social, mas não podem ser equiparados ao entendimento sobre como as coisas são e como se relacionam entre si. Estas são norteadoras. A razão prática é moralmente sem representação, pois não se limita, nem se determina, na razão.

A construção de um discurso sobre a verdade evidencia o funcionamento da justiça enquanto juízos morais, uma vez que princípios, como o da não contradição, podem ser evidenciados epistemologicamente na ordem do discurso coletivo. Como a razão é a ferramenta que administra a descoberta análoga direcionado a pressupostos de verdade decididos coletivamente, isso implica no mundo da vida e nas escolhas que direcionam o que se quer. Analisar valores, que conduzem às ações que orientam o comportamento em direção a ideais almejados e que advêm das experiências do próprio meio social partilhado, direciona a ação comunicativa em prol da percepção epistêmica sobre a verdade do fato e a verdade cognitiva. O usufruto da razão prática prescreve normas morais que se apresentam como moldes da ação e se comunica com outras ações, que, no entanto, não necessariamente os critica.

Na falta de crítica nas relações comunicativas, a repetição constante dos moldes fortalece o inconsciente coletivo, emergindo nas gerações vindouras como aparelhamento de ideologias que determinam os modos de vida. Assim, os atributos racionais se tornam padrões de comunicação conduzidos pelo senso comum, tornando-se comum para propagar ao mundo e pelo mundo os ideais institucionalizados formadores de “verdades”.

Muitas vezes esses atributos morais se tornam modelos a serem seguidos e acabam padronizando até o raciocínio ético, instrumentalizando-o. Numa visão mais antiga, a conduta ética se destaca pelo apelo ao ideal de vida boa. A ética prevê, como forma de filosofia das relações comportamentais, a adequação do indivíduo ao meio social, preservando sua autonomia, sua liberdade, sem abandonar os parâmetros essenciais de sua individualidade, de suas particularidades. Habermas, ao perceber a importância do autoconhecimento, relaciona a psicanálise como fundamental para a adequação coerente do projeto emancipatório de uma sociedade e de seus indivíduos. Justamente por ser definido socialmente é que o indivíduo acaba por determinar o resultado de suas tradições, inclusive, da sua identidade social.

Apenas o processo discursivo do resgate de pretensões de validade normativas conserva uma força de justificação; e essa força, a argumentação deve-a em última instância ao seu enraizamento no agir comunicativo. O almejado “ponto de vista moral”, anterior a todas as controvérsias, orienta-se de uma reciprocidade fundamental embutida no agir orientado para o entendimento mútuo. (HABERMAS, 1989, p. 197).

A epistemologia acerca da verdade dos fatos divide a importância do entendimento em dois fatores que se complementam e divergem: a aceitação dos fatos que leva as pessoas a se condicionarem perante estes, e o mesmo fato que pode ser correspondido ou não pelas mesmas pessoas. Ao conduzir a ação comunicativa na formação consensual sobre a verdade, deve-se se ater, ainda criticamente, à verdade sobre a moral. Vale lembrar que a moral se torna diferente do pensamento ético porque está atrelada aos costumes constituídos pela cultura, enquanto que a se inclina à reflexão racional (crítica) da ordem moral instituída.

Numa ação comunicativa são essenciais a colocação dos parâmetros morais e a aceitação uníssona dos partícipes sobre como ela será estabelecida, para que haja coerência e bom senso na discussão sobre a temática a ser desenvolvida. A moral se concretiza nas ações individuais relacionadas com outros e nos devidos contextos sociais, que, por serem coletivos e interpessoais, podem gerar conflitos, principalmente, de ordem ideológica. A ética condiz com o mundo da abstração, do pensamento, pois é um construto de ordem crítica baseado em lógica avaliativa que sustenta o princípio da não contradição.

Nas ações comunicativas, o que se entende sobre moral se conflitua nos contextos que dividem ou subdividem os grupos ou apenas os interesses individuais, por conta de parâmetros institucionais sustentados, que retêm seus conceitos e princípios morais. Uma religião, por exemplo, tem uma ideologia moral que contradiz outra religião, e essas crenças podem se encontrar nos ambientes da sociedade, onde as situações vivenciadas podem se afetar ou influenciar as ações conjuntas. Se houvesse suspensão dos parâmetros religiosos sobre a moral, seria mais razoável alcançar um entendimento equilibrado sobre a moral dessa convivência.

O mesmo vale para as pessoas entrevistadas que respondem aos dilemas morais apresentados a eles a partir de um participante do Discurso que julga pós – convencionalmente. Na medida em que estas compartilham, em princípio, a perspectiva do psicólogo moral que faz a entrevista, seus juízos morais não têm mais apenas o caráter de proferimentos gerados ingenuamente com ajuda de uma compreensão intuitiva das regras (HABERMAS, 1989, p. 208).

Aquilo que é posto como moral, hábitos e costumes, que se sustentam pelos critérios culturais vigentes, consolidam o legado das tradições que se repetem coercitivamente. Gera-se, deste modo, o senso comum, o inconsciente coletivo, ou até mesmo um silêncio velado, que apenas resguarda a própria imagem de si, como alerta Habermas:

Os sujeitos de testes pós – convencional veem-se a tal ponto envolvidos na ocupação da filosofia da moral, a saber, a reconstrução das subjacentes intuições morais do quotidiano, que seus juízos morais não refletem mais apenas um saber pré-teórico, isto é, manifestam-se pré-reflexivamente, mas explicitam-no como um saber teórico rudimentar (HABERMAS, 1989, p. 209).

O choque de interesses e conveniências faz com que a moral seja constituída em prol da relatividade das circunstâncias. Para isso é necessária uma situação concreta em que as posições na comunidade se contraponham. A ação comunicativa se ergue mediadora e/ou concludente desse conflito. Assim, Habermas configura sua teoria na filosofia da razão prática da moral, fundamentando a moral como a busca por justiça ou como deve prevalecer à justiça. A razão prática é algo que parte do coletivo e se resolve apenas pelo coletivo, no qual a razão comunicativa demonstra como formação dessas ideias que antecedem a ação. Destarte, a coletividade desperta o princípio comunicativo, vez que a própria moral se direciona a ela.

Diferente da maior parte dos frankfurtianos, Habermas tem certo otimismo em relação a crise na razão humana, e assim, um embate comunicativo pode direcionar uma solução pacífica e razoável, superando o problema do entendimento sobre as pessoas, o mundo e suas interações subjetivas. Por não haver verdades absolutas acerca da moral, a comunicação intersubjetiva extrai as verdades morais necessárias para a superação que o momento se expõe.

Essas reflexões fazem com que decisões éticas se corporifiquem tanto nas condutas quanto na fala, todas oriundas de ideias discursivas. As ideias éticas partem do alcance da ação comunicativa pelo livre consenso moral entre os interlocutores. Na obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1989), Habermas estuda a moral dialógica e reflete sobre a ação comunicativa como ética do discurso. As pretensões de verdade são analisadas veridicamente e comprovadas através do processo discursivo, por direcionar à aceitabilidade racional, não à verdade enquanto alcance absoluto.

A ética do discurso não dá nenhuma orientação conteudística, mas sim, um procedimento rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente (HABERMAS, 1989, p. 148).

Nesse ínterim, Habermas inicia o ideal de verdades intersubjetivas, validadas pelos critérios que o pensamento coletivo induz em constante movimento, mas administrado pelos parâmetros definidos consensualmente e mantidos pelas ações comunicativas. É nesse aspecto que Habermas trabalha com a suspensão dos princípios.

### 1.3 Dos Princípios “U” e “D”

Habermas desenvolve uma concepção dada por ele mesmo como princípios “U” e “D”. Esses princípios têm requisitos epistemológicos, pois podem ser usados no agir comunicativo como ferramenta abstrata de orientação para melhor uso da razão. Enquanto a visão kantiana visa a norma para a razão ser empregada na qualidade das condutas em detrimento das relações em geral, em Habermas, o princípio U é o que reflete uma forma de parâmetro a ser usado como direcionamento das discussões, ou àquilo que tangencia ao propósito do universalizável, pois almeja a fundamentação da ética pela a razão dialógica entre os que debatem.

Enquanto Kant propunha que as obrigações e as respectivas regras que regem a conduta moral deviam ser obtidas pela razão, a partir da apreciação singular da sua possível generalização social (aja de maneira que sua conduta possa ser adotada por todos os outros membros da sociedade), Habermas “coletiviza” o Imperativo Categórico, a partir da submissão das ações e normas de conduta ao princípio “U”, propondo: ajamos de modo que as consequências das nossas ações, mesmo quando nossas ações buscam apenas nossos interesses mais individuais, possam ser aceitas e toleradas por todos de forma livre (PROCÓPIO, 2012, p. 330).

Por não ser inclinado ao uso formalista e normativo, esse princípio funciona como critério de validade às premissas que compõe às proposições que procedem e precedem. Quando uma norma é questionada pelos envolvidos em um discurso prático, o critério de universalização fará com que haja aceitabilidade sem coerção de qualquer um dos que estejam ali inseridos. Esse princípio se refere às possibilidades de equilíbrio e à justa medida das normas, para que assim ocorram clareza e aderência ao processo argumentativo, sem deixar perder, desviar ou mascarar os critérios de validade. É uma forma de interligar a elucidação da verdade consensual, partindo do particular para o universal, e, assim, alcançar o consenso nos discursos práticos, por ser aplicável por tentativas de uso e resultados subjetivos. Assim,

[...] a principal diferença entre Kant e Habermas se encontra no fato de que a adesão às regras que darão apoio à conduta moral não provém da razão transcendental (Kant), mas sim, da Razão Comunicativa (Habermas). Fica evidente, mais uma vez, a opção de Habermas pela filosofia da linguagem em oposição à filosofia da consciência (PROCÓPIO, 2012, p. 330).

Enquanto o princípio “U” é validado, ou seja, comprovado a veracidade de seu uso no agir comunicativo, o princípio “D” contribui para a ética do discurso e afirma a *validade* de uma norma moral, que ela *merece* o reconhecimento universal em virtude da capacidade de obter racionalmente consentimento daqueles a quem se dirige.” (HABERMAS, 2007).

Desta forma, num discurso, para ser conduzido racionalmente, é necessário colocar em pauta as normas para que haja esclarecimento argumentativo. O pragmatismo que um discurso pode proferir é filtrado pelos elementos que advogam pelo objetivo antes estabelecido coletivamente. Ao analisar um exemplo simplório, leva-se em consideração um debate sobre justiça, em que se deve suspender parâmetros, como a constituição ou a religiosidade (qualquer que seja), para assim evitar limitadores no discurso e/ou obscurecimento da questão e por se levar em consideração que a “verdadeira justiça” já está dada e é inquestionável.

Como segundo passo, é necessário envolver o princípio “U” para desenvolver o processo indutivo de investigação coletiva, que irá somar as particularidades em busca da universalidade da norma e da possível “justiça”, comprovada racionalmente como verdade. Já o critério “D” entra como verificador quando as normas travam aspectos do processo do uso do princípio “U”. Por exemplo, se por acaso, na hora do debate, houver colocado a palavra “ignorante” em algum argumento e as pessoas envolvidas encararem o significado como sendo sinônimo de “indiferença”, “brutalidade” ou “desconhecimento”, deve-se elucidar a norma para que haja entendimento mútuo acerca do conceito desse termo na hora do debate.

Bouffleuer (1998) explicita, em seus estudos habermasianos, a compreensão de modelos de ação sobre o agir comunicativo, destacando a relação homem e natureza e homem e homem. Bouffleuer, em sua obra *Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas*, explica a ideia de racionalidade:

A noção de “racionalidade” emerge exatamente dessa capacidade de o homem agir sobre a natureza e de interagir (simbolicamente) com os outros. Na realidade somente às pessoas atribuímos o predicado de racionais e irracionais, e isso tão – somente sob o ponto de vista do que falam ou do que fazem. Interagindo pela fala ou agindo pela intervenção da natureza, as pessoas podem comportar-se de forma mais ou menos racional (PONCHIROLI, 2011, p. 211).

Em Habermas, esses modelos de racionalidade podem ser definidos como: teleológico, estratégico, segundo normas dramaturgias e comunicativas. Esses modelos são constituídos perante os critérios nos quais se coloca a racionalidade em embates, seguindo outros critérios que determinam a forma como o conhecimento se expressa pela fala ou como a reação comunicativa se manifesta pelas refutações. A dinâmica entre racionalidade e conhecimento, validade e veracidade é melhor evidenciada no entendimento desses modelos.

Esses modelos são interpretados, teoricamente, por análise metodológica, critérios direcionadores da razão para esclarecer entendimentos, o que eleva para uma epistemologia da racionalidade, agindo como sistema constante de intersubjetividades do agir comunicativo.

Habermas estabelece, então, um contraponto na relação com a razão instrumentalizada, desconstruindo padrões estigmatizados do uso da racionalidade, destoado da ética discursiva em que a sociedade mantém um padrão de ação comunicativa.

#### 1.4 Modelos de Racionalidade

A desconstrução de uma racionalidade instrumentalizada para a construção de racionalidade mais crítica e criteriosa, é um processo que independe da formação acadêmica, principalmente quando esse processo é comunicativo. Assim, o papel epistemológico tem como aprofundamento a preocupação com as pretensões de validade discursiva, que estão inseridas nas categorias dos pressupostos socioculturais dos grupos e instituições.

Habermas (2019b) pronuncia essa reflexão segundo parâmetros dos mecanismos sociológicos sobre o agir comunicativo, para assim desenvolver um papel crítico mais voltado sobre o entendimento da vida social no que tange à posição e à definição do ser social e humano. Ao tentar compreender o mundo na sua totalidade é necessária uma intimidade com a estrutura da linguagem, por isso não há como desvincular o ser humano da relação com o mundo.

Habermas (2019b) dizia que sem a linguagem a conexão dessas duas realidades é distorcida e sem sentido, pois seria impossível definir uma pessoa sem os contextos das relações com o mundo. É um processo em que a filosofia se mantém correlacionada a aspectos mais diversificados da racionalidade, abrangendo além das fronteiras instrumentalistas da razão. Os modelos de racionalidade cabem como esclarecimento dos conflitos internos e externos, determinados por conceitos cognitivos dados pela ação social.

Uma ação social, constituída pela comunicação, leva em consideração a unificação das manifestações dos indivíduos esclarecidos sobre as normas de participação, sem ausentar suas particularidades. Assim, a veracidade das condições comunicativas pelas normas aceitas eleva a perspectiva das verdades intersubjetivas: “[...], conviria perguntar como os componentes das tradições culturais, relevantes para a integração social, podem ser entendidos como sistemas de saber e associados a pretensões de validade análogas à verdade” (HABERMAS, 2019a, p. 157).

Esse atributo serve como ponte de compreensão dos fundamentos racionais com a ação comunicativa, e também com a abstração emancipatória que se mantém presente nas relações sociais com o mundo da vida. Os modelos de racionalidade vão esmiuçar maiores detalhes. O primeiro modelo, o teleológico, estabelece uma relação entre o ator e o mundo do estado de coisas (HABERMAS, 2019a). “Este termo foi criado por Wolff para indicar a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 954).

Habermas, ao investigar a teoria do agir comunicativo, vislumbra as finalidades que se alcançam no processo interativo, o qual se constitui teleologicamente pelos processos que evidenciem os caminhos da comunicação, assim como as possibilidades que propiciam os caminhos que se quer alcançar nas dualidades entre os entes. Essas dualidades podem ser regidas eticamente, apesar de que a:

[...] intenção comunicativa do falante, no agir comunicativo, não vai além de querer que o ouvinte compreenda o conteúdo manifestado no ato de fala. Em outras palavras, com o agir comunicativo, o falante deixa claro que o objetivo ilocucionário (illocutionary aim) do enunciado não vai além do significado o que é falado. Com ações teleológicas, por outro, o objetivo ilocucionário vai além do significado contido no ato de fala e somente pode ser identificado por meio de interesses do agente. Mesmo assim, esse objetivo não ilocucionário de influenciar o ouvinte somente pode ser bem sucedido quando o ouvinte compreende o ato de fala (BANNELL, 2013, p. 69).

Esse estudo coloca, dentre os objetivos, o entendimento de como os homens se portam perante suas ações, traduzindo as verdades dos estudos que englobam as questões da natureza do mundo e dos homens. Em Habermas, se compreende da seguinte maneira:

O modelo mune o agente de um “complexo cognitivo – volitivo”, de tal modo que, por um lado (pela mediação de percepções), ele pode formar opiniões sobre estados de coisas existentes e, por outro pode desenvolver intenções cujo fim é conferir existência a estado de coisas desejados (HABERMAS, 2019a, p. 167).

Nesse ínterim, as exteriorizações do agir comunicativo podem ser estabelecidas pelos critérios de verdade ou de eficácia. Assim sendo, o que determina o sujeito do conhecimento é a capacidade de este usar a racionalidade na medida de suas intenções e interações com o contexto comunicativo, sendo movido pelo entendimento, pelo sentido e pela compreensão de algo. Em relação aos princípios da natureza, desejos e instintos, especificamente vale o teor das garantias que o agente suporta.

A harmonia das estratégias da ação faz com que as condições da comunicação sejam mais eficazes por causa das condições estabelecidas em acordos coletivos, consequências esperadas e causalidades suportadas pelo bom senso e pela inteligência. A ação teleológica é mediada pelo interesse em conquistar objetivos e na execução dos planos de ação. Habermas, ao enfatizar esse modelo, reflete, desde Aristóteles, o agir teleológico como sendo o foco da atitude filosófica. Esse centro é inclinado para a realização de um propósito, apoiado pelos mecanismos interpretativos dos contextos e das concepções teóricas, produzindo condutas condicionadas à propósitos elaborados e previsíveis.

Na proximidade com um dos modelos, o estratégico, o teleológico satisfaz intencionalmente aquilo que os interesses ou as expectativas carecem resolver, por conta de um agir conduzido na direção de um êxito que seja previsto, esperado ou desejado. Ou seja,

[...] quando pelo menos um ator que atua orientado a determinados fins revela-se capaz de integrar ao cálculo de êxito a expectativa de decisões. Esse modelo de ação é frequentemente interpretado de maneira utilitarista; aí se supõe que o ator escolhe e calcula os meios e fins segundo aspectos da maximização do proveito ou das expectativas de proveito. Esse modelo de ação, em economia, sociologia e psicologia social, está subjacente às abordagens vinculadas à decisão ou à teoria lúdica (HABERMAS, 2019a, p. 163).

Baseando-se na utilidade que o agir comunicativo pode alcançar, esse modelo é muito útil para cumprir as necessidades que as instituições ou áreas de conhecimento podem obter. Como filtro comunicativo, o modelo estratégico objetiva um fim a conquistar, segundo as necessidades que as organizações sociais precisam concretizar. Dos propósitos atribuídos à onde esse modelo do agir comunicativo propõe, orienta-se em prol de um entendimento coletivo, especificando-se as condições para um acordo que, comunicativamente, será alcançado pelos envolvidos. Para o êxito dessas circunstâncias, a cooperação é o efeito-chave para que haja a conquista dos objetivos coletivos.

Por exemplo, se estabelecer quatro elementos básicos, em um jogo estratégico, o agir comunicativo segue parâmetros como: jogadores, regras, resultados e estratégias. Assim como os modelos de ações habermesianos (normas, estratégico, teleológico e dramaturgic). Os jogadores são pessoas com intuítos, reflexões e diretrizes que se mesclam aos próprios objetivos que gostariam de obter, mas que, por meio de regras, apara as particularidades, redirecionando interesses particulares em prol de algo mais substancial, ou seja, de comum acordo. Os jogadores agem comunicativamente pelos segmentos das regras elencadas e comumente aceitas. As regras colocadas no jogo estratégico produzem o molde, a direção e as possibilidades de vitória ou derrota. O jogo pode se transformar em outro jogo quando as regras são alteradas.

Assim, o resultado reloca os efeitos dados pelo agir comunicativo, para que os embates sejam conscientemente firmados consensualmente. A racionalidade supera a comunicação distorcida quando os critérios de validade elegem o novo modelo de validação das verdades, devido à reciprocidade das partes. Assim, a estratégia dá suporte à ação por ser fundamentada em movimentos racionalmente determinados, geral ou parcialmente, e por ser dotada de núcleos específicos de vantagens e desvantagens. Por isso o consenso pela veracidade das normas ajusta o jogo e dá equilíbrio.

O modelo “segundo “normas desafia o diversificado modo de interagir na realidade comunicativa porque se aparelha na intencionalidade de constituir o equilíbrio nas ações e nos valores morais consensualmente aceitos, difundidos e validados. No mundo da vida, as normas não existem funcionalmente, apenas por conta de situações concretas, apesar de, a partir delas, se fazer presente com sentido. Elas oferecem a matéria-prima reflexiva, pressuposta para o entendimento racional, tendo em vista a necessidade de entendimento surgida numa determinada situação. Em Habermas, normas são caracterizadas com objetivos. Ou seja,

“...os agentes dependem das certezas e reagem as surpresas e decepções. Têm de lidar com um mundo que presumem objetivo, e, em virtude desse pressuposto, operam segundo uma distinção de senso comum entre o conhecimento e a opinião – entre o que é verdade e o que só *parece* sê-lo” (HABERMAS, 2007, p. 61).

O mundo social se concretiza na intersubjetividade e interpessoalidade, justamente por se caracterizarem como padrões normativos que movem as pessoas a uma certa homogeneidade de ações, pensamentos e relações. Os atores imersos no mundo social internalizam as normas desse mundo estabelecendo identidade, cultura e valores morais. A linha tênue entre esses dois mundos é o desafio em estabelecer um equilíbrio que produza a imparcialidade, veracidade e sinceridade. O mundo objetivo calcifica a relações entre o mundo social e os atores, por estabelecer o estado das coisas pelo padrão de ações e regulamentações que podem ser apreendidas racionalmente.

As normas oferecem convicções, ideologias, valores e crenças, por meio das quais os envolvidos no processo possam validar as interpretações, intenções e ações de forma racional: “[...] externada de tal maneira que pretenda ter *validade* para um círculo de destinatários. E dizemos que uma norma subsiste ou goza de *validade social* quando é reconhecida *como válida* ou como justificada pelos destinatários da mesma” (HABERMAS, 2019a, p. 171).

Habermas, ao defender a filosofia, protege o ponto epistemológico que caracteriza o estudo e a descoberta da teoria crítica, principalmente sobre a sociedade e a comunicação. Ou seja, a filosofia da comunicação social objetiva harmonizar o processo racional de compreensão no mundo da vida, com conhecimentos desenvolvidos por mentes em suas particularidades. O processo comunicativo, modelado por normas, existe no estado de coisas, desde que os enunciados sejam verdadeiros, difundidos e conduzidos na descoberta de novas verdades, por mandamentos/sentenças ontológicas. Ou seja, seriam os tratos combinados acerca do dever, ou pelo conjunto de deveres, como princípios ou normas inseridas pelos pressupostos de um grupo, que seja de ordem: profissional, familiar, religioso, educacional etc, pelo qual:

[...] as ações reguladas por normas, as autorrepresentações expressivas e as exteriorizações avaliativas servem de complemento às ações de fala constataivas, para que estas se tornem uma prática comunicativa voltada à conquista, manutenção e renovação do consenso, ante o pano de fundo do mundo da vida: um consenso baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis (HABERMAS, 2019a, p. 47).

A intenção de Habermas expressa, de certa forma, a concepção weberiana de ação social relacionado aos princípios dos valores e racionalização baseada na realidade social e religiosa. Na teoria do agir comunicativo, os modelos servem tal como Weber predispõe.

A teoria de Weber estende-se à racionalização religiosa e social; ou seja, por um lado ela se estende universal – histórico de estruturas modernas de consciência e, por outro, à corporificação dessas estruturas de racionalidade em instituições sociais. Sob pontos de vistas sistemáticos, reconstruirei essas relações complexas para formular, com base em trabalhos de sociologia da religião, a lógica da racionalização de imagens de mundo (2) e a partir dessa lógica deduzir um modelo estrutural para a racionalização social; aí então tratarei primeiro do papel da ética protestante (3) e em seguida da racionalização do direito (4). (HABERMAS, 2019a, p. 286).

Só que, em Weber, se revela a ação direcionada a todas as facetas sociais, enquanto em Habermas se restringe a ação envolta no contexto comunicativo. Nos contextos em que a ferramenta da comunicação se faz presente, a intenção dos envolvidos, se não for trabalhada racionalmente e intencionalmente, ausenta a perspectiva inteligível, plausível e normativa. A comunicação que penetra a realidade pela percepção lógico moral deve satisfazer a subjetividade social e seus objetivos formais.

O agir teleológico, estratégico e segundo normas constituem os parâmetros necessários para concretizar metas satisfatórias para o encontro do saber verdadeiro. Pensando nisso, um desses modelos tem uma peculiaridade que diferencia dos demais, por ser menos abstrato e empírico – interativo. O dia a dia se faz na permanência da busca pelo entendimento coletivo, e este faz com que o mundo da vida se faça tal como é. Pela linguagem, há reprodução da vida. Os conteúdos normativos, então, formam a prática da linguagem, e esta prática constitui os padrões socioculturais. Conforme o que já foi comentado, a ação comunicativa funciona quando as pessoas suspendem seus parâmetros “absolutos” e se dedicam em cooperar uns com os outros na elucidação da verdade pela comunicação. Assim,

O modelo de ação passa a vincular-se a um modelo de aprendizagem da internacionalização de valores [...], as normas vigentes adquirem força motivadora de ação na mesma medida em que os valores nelas corporificados representam os padrões segundo os quais se interpretam as carências no círculo dos destinatários da norma, e segundo os quais elas se transformam em posicionamentos de carência ao longo de processos de aprendizagem (HABERMAS, 2019a, p. 172).

A aprendizagem que se processa na ação comunicativa leva em consideração a moral recíproca das intenções e ações que a linguagem pode fornecer. As normas são consolidadas através das possibilidades de serem justificadas, por serem merecidas de serem concretizadas, ou não, como legítimas: “[...] as ações são jugadas tendo em vista se concordam com um contexto normativo subsistente ou se se desviam dele; ou seja, se estão corretas ou não com referência a um contexto normativo, reconhecido como legítimo” (HABERMAS, 2019, p. 172).

Os sentidos compartilham sensações, sentimentos e percepções da realidade que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação. Dos acordos surgidos pelo partilhar de ideias e dos ideais que a comunicação pode promover, se espelha a validade dos argumentos reivindicados. O ser humano se faz, neste íterim, numa pressuposição ontológica, só que em uma amplitude maior que própria intenção existencial. As normas funcionam reguladas pelo mundo social e objetivo, classificando a ação e a intenção do ator em internalização de condições e valores estabelecidos. Por fim,

O modelo de ação normativo parte de que os envolvidos podem assumir um posicionamento objetivador diante do que é o caso ou do que não é o caso, bem como um posicionamento adequado às normas em face do que (com ou sem razão) lhes é ordenado (HABERMAS, 2019a, p. 174).

O agir comunicativo não se confunde com as erísticas apoiadas nos interesses pessoais, convencionais. Aqui a racionalidade tem como fomento a objetividade da ação na relação intersubjetiva dos agentes. A amplitude dessa concepção se estabelece no predicado da verdade, desde que as normas justifiquem as vivências como justas ou sinceras. A partir disso, a busca por princípios morais deve ser dada como objeto de estudo científico crítico, por todas as áreas de conhecimento, culturas e classes sociais. As pessoas devem ser capazes de fundamentar normas que estimulem ações morais que, obviamente, devem ser desenvolvidas, aceitas e com critérios de comprovação dialógica.

As normas elencadas pela ação comunicativa definem padrões morais, independente dos interesses individuais, pois esses padrões vão emergir de qualquer maneira. Essas normas devem, por critério racional, ser estabelecidas em prol da imparcialidade e da liberdade de expressão para garantir o alcance da verdadeira ação comunicativa. A moralidade concretiza as relações humanas em termos de convivência e interação, definindo os princípios que as norteiam, bem como a sua aplicabilidade. Deste modo, por causa dessa realidade, a relação pela ação dramaturgic é de contorno dialético. Como o modelo dramaturgic se caracteriza como foco, dado pela vontade de autorrepresentação, fundamental a projeção da própria imagem.

As normas favorecem a construção de um campo para a reflexão moral por se tratarem dos próprios contextos coletivos que orientam qualquer modelo do agir comunicativo, cujo fim último seria a veracidade ou mera validade despertada entre as pessoas. A dramaturgical se consolida em certa autonomia inclinada ao ideal de liberdade, da projeção do Eu com o mundo das coisas e com o mundo da vida. A autorrepresentação do “Eu” representa papéis simbólicos de interação. Nessas interações se assumem roupagens conforme os contextos nos quais os entes se inserem nas subjetividades, e assim a conduta deve ser direcionada como forma de identificação, tal como a:

[...] autorrepresentação não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estilização da expressão de vivências próprias, endereçada a espectadores. Esse modelo dramaturgical de ação serve em primeira linha a descrições da interação fenomenologicamente orientadas, até o momento, porém, ele não foi elaborado a ponto de constituir uma abordagem teoricamente generalizante (HABERMAS, 2019a, p. 165).

A intenção da perspectiva habermesiana visa à importância da validação racional que supera as dualidades, desde que não se submetam aos interlocutores e à arbitrariedade da ação e da comunicação. Numa ação dramaturgical, tem enraizada e implícita uma estratégia que objetiva alcançar certa aceitação pública.

O agir dramaturgical não se refere primeiramente ao ator solitário, nem ao membro de um grupo social, mas aos participantes de uma interação que constituem uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam. [...]. Todo aquele que age pode controlar o acesso público à esfera de suas próprias intenções, pensamentos, posicionamentos, desejos, sentimentos etc. (HABERMAS, 2019a, p. 165).

Por essa forma, agir dramaturgicalmente faz com que os envolvidos façam uso de uma interação subjetiva, recíproca e interativa entre os seres. Numa ação comunicativa, os fatos a serem confrontados passam pelo crivo dos valores que cada indivíduo carrega em sua perspectiva. Quando os valores acerca dos fatos são colocados em pauta, pode-se dizer que há um segundo debate ocorrendo nas entrelinhas, por isso a importância de constituir normas morais que elucidem e filtrem os mecanismos de entendimento dos fatos.

Assim, não haverá arbitrariedade e poderá coexistir a ação dramaturgical com o público. Tanto os fatos discutidos como os valores que os fundamentam devem ser conduzidos por critérios racionais de validação. A justificativa racional elege as normas e as regras constituídas nos moldes da comunicabilidade, tal como se realiza nos atos da fala.

Pelas normas, a ação dramaturgica estabelece a relação entre a atuação daqueles que, no processo comunicativo, se validam como agentes do conhecimento a serem encontrados. Para isso, tentam desenvolver entendimentos sobre as situações, buscando concordâncias, assimilando e administrando as estratégias. No centro da realidade comunicativa, se encontra a negociação das definições das condições consensuais pela interação: “Somente o conceito de agir dramaturgico exige a pressuposição ampliada de um mundo subjetivo, ao qual o ator se refere quando se põe em cena, ao agir” (HABERMAS, 2019a, p. 174).

[...] entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. [...]. As qualidades dramaturgicas do agir são de certo modo parasitárias, ficam sujeitas à estrutura de um agir que se orienta segundo fins determinados (HABERMAS, 2019a, p. 175).

Ao mesmo tempo, a isso se pressupõe certa harmonização entre o ser em si e o ser social, pois Habermas classifica que o personagem representa dramaturgicamente aquilo que se externaliza na relação com o outro, expondo algo como um ser fora de si. Esse ser se expõe na relação com o mundo subjetivo. As vivências correlacionadas no mundo da vida caracterizam as subjetividades como referências a uma subsistência de normas análogas à existência do estado de coisas. A ação dramaturgica passa também pela realidade intrínseca dos desejos e das emoções, como poder direcionado às vivências perante o público elencado.

Se há certa confiança nas expressões externalizadas nos argumentos, concedem-se, aos seus próprios desejos, interesses e emoções, suas próprias subjetividades. Esses fatores se caracterizam como identificações internas do agente, aquele que age comunicativamente, e por isso se tornam veículos de comunicação sobre questões a serem debatidas racionalmente.

Expressões apreciativas ou padrões de valor apreciativos têm força justificante quando caracterizam uma carência de maneira que seus destinatários, no âmbito de uma tradição cultural em comum, possam reconhecer sob essas interpretações suas próprias carências (HABERMAS, 2019a, p. 179).

Os desejos e as emoções podem ser vistos como carências em que os indivíduos tentam satisfazer em seus âmagos, tanto na forma competitiva como a conservação da moral. O aspecto da carência faz com que o ser humano busque a satisfação e a concretização do ego por vias dialogais. Esses fatores ausentes de racionalidade é que justificam a busca constante pela presença da racionalidade, vez que, nas ações comunicativas, isso se faz acontecer quando a clareza das intencionalidades é exposta pelas normas morais eleitas.

No mundo da vida, por fazerem parte de cada um, as particularidades do ser em si é um aspecto a ser analisado objetivamente, mas, ao menos tempo, recolocadas na relação com o outro, e a assim se faz perceber a subjetividade no traquejo com o público. Habermas salienta que: “[...] a relação entre ator e mundo está acessível a um julgamento objetivo. Com o ator, na presença de seu público, dirige-se ao mundo subjetivo de si mesmo, por certo só pode haver uma direção adaptativa” (HABERMAS, 2019a, p. 179). Pelo que se pode alcançar desse aspecto dramático, Habermas considera correto classificá-lo como a realidade de dois mundos: o exterior e o interior. Dessa relação, muitas das vezes baseada no conflito de interesses, a cada indivíduo da sociedade se remete a uma situação particularizada. A originalidade das relações é refeita pelas novas ações que contrapõem interesses alcoviteiros.

[...] os envolvidos no papel de ator só podem assumir uma posição em face da própria subjetividade se têm consciência de que o mundo interior do ego está limitado por um mundo exterior; e o mesmo se aplica aos envolvidos no papel de público, quando se trata de assumirem posição em face de exteriorizações expressivas de outro ator (HABERMAS, 2019a, p. 180).

Para isso, as condições mais preocupantes e típicas de vários lugares e gerações são as questões relacionadas às possíveis imoralidades em competições, ou às diversas formas de violência, dos interesses escusos e/ou da fala de autoconhecimento. Esses assuntos revelam o lado internalizado dos atores e podem tanto beneficiar como prejudicar o andamento da ação comunicativa. A evolução das sociedades passa pelo crivo do agir comunicativo.

Este é um assunto a ser estudado nos moldes de uma nova forma crítica de interpretar e entender as realidades. E, por conta dessa realidade, aqui não cabe o fato da representação das individualidades desejanter e emotivas como critério máximo, por não adentrarem os critérios de veracidade e autenticidade nos mesmos moldes de um agir comunicativo. Mas isso não quer dizer que não podem ser inseridos nos aspectos da ação comunicativa.

O fundamental é a expressão da sinceridade que expressa o argumento, e, ao mesmo tempo, o semblante que deseja ou se emotiva com a questão discutida. Em vários contextos diferentes, se apela ao benefício da objetividade para se conquistar pelo agir comunicativo. A externalização das ideias argumentadas ou justificadas se expressa na possibilidade objetiva da veracidade, sob critérios de como essa “verdade” se impõe racionalmente, ou seja, em sua autenticidade, tal como aquilo que se pode legitimar ou acreditar. Por exemplo, ao falar do que se sente, além de ser relativo em termos de verdade e validação, variando de perspectivas, e por não haver como ter total acesso a todas as variáveis para que se possa aplicar critérios de racionalidade, é sempre passível de suspeita, dúvida ou crítica.

O agir dramático interage necessariamente com o agir estratégico, optando em casos em que “o ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar sua subjetividade em maior ou menor medida” (HABERMAS, 2019a, p. 165). Assim, a autorrepresentação dramática intenciona manipular a clareza do agir comunicativo, mesmo quando os desejos mais despertados, as emoções mais intensas e os espíritos mais incandescentes se voltam para os atributos da racionalidade. Por ser de uma ordem causal, casual e diversificada entre as pessoas, o agir comunicativo pode ser gerado um dorso que inclina a racionalidade de forma instrumentalizada, e por isso a necessidade do uso de uma ética crítica comunicativa que dispõe de mecanismos que evitem o engessamento.

No jogo das orações argumentativas, cada envolvido se convence do seu papel e se encontra seriamente inclinado ao público exposto. Qualquer sinceridade se espelha nos olhos daqueles que se representam nas impressões ocasionais por meio da devida apresentação gesticular, linguística e convicta. A partir do agir comunicativo, o modelo teleológico, normas e estratégico trazem condições para o dramático assumir sua posição de autorrepresentação.

No primeiro se calcula a escolha e se interpreta a realidade, enquanto o segundo aciona o pragmatismo utilitarista do objetivo a ser alcançado e moldado pelas regras que o terceiro elucida. O dramático se posiciona agindo e atuando pelos modelos que se sucedem.

## 2. PRINCÍPIOS ELEMENTARES DA ERÍSTICA

Durante uma discussão, as pessoas se equivocam ao expressarem suas ideias. Isso é algo comum, apesar de ser normal, também, retomar o ponto de equívoco para corrigir o erro. Os erros, ao utilizarem certos termos, sem uma reflexão prévia, podem ser tornar repetitivos ou, até mesmo, se forem falhas de raciocínio, tais como justificativas que não são explicadas logicamente, ou, inclusive, se houver entendimento mais esclarecedor sobre certos objetos de estudo. Muitos erros comunicativos surgem inconscientemente, ou simplesmente por mal uso da linguagem, constituindo formas inconsistentes e abrindo para truques erísticos.

Desse modo, mesmo sem nos darmos conta conscientemente do fato, somos impelidos à desonestidade durante a discussão. Nesse contexto, a fragilidade de nossa compreensão e a perversidade de nossa vontade colaboram mutuamente. Isso quer dizer que quem discute, via de regra, não luta pela verdade, mas por suas afirmações, e age pro ara et focus [por interesse pessoal] e per fas et nefas [por meios lícitos ou ilícitos], já que não é possível fazer de outro modo, como foi demonstrado (SCHOPENHAUER, 2014, p. 16).

Mas, e quando algumas pessoas fazem isso conscientemente?

[...] o conceito da racionalidade comunicativa deva ser analisado segundo o fio condutor de um entendimento linguístico. O conceito de entendimento remete a um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se remete segundo pretensões de validade criticáveis. As pretensões de validade (verdade proposicional, correção normativa e veracidade subjetiva) caracterizam diferentes categorias de um saber que se corporifica simbolicamente em exteriorizações. Essas exteriorizações podem ser analisadas mais de perto por um lado, sob o aspecto da possibilidade de fundamentar exteriorizações como essas; por outro lado, sob o aspecto de como os atores se relacionam, por meio delas, com alguma coisa no mundo (HABERMAS, 2019a, p. 147)

A teoria do agir comunicativo assume uma posição crítica, questionadora, aos procedimentos da erística, já que provém da conquista válida entre os participantes de uma conversação acordada com critérios de reflexão racional. Já a erística há de ser uma leitura da realidade que administra estratégias argumentativas propostas, muitas vezes sem referências, que demonstram relativo entendimento dos locutores.

Ao se refletir a respeito de contextos argumentativos, pode-se esclarecer sobre os termos sofisma, falácia, demagogia e a própria erística. O termo sofisma, segundo o dicionário de filosofia, é um “Raciocínio caviloso, ou que leva a conclusões paradoxais ou desagradáveis. Neste sentido, esse termo tem uso muito vasto, e até os paradoxos(v.) e os argumentos duplos podem ser chamados de Sofisma” (ABBAGNANO, 2007, p. 327).

O sofisma não é um estratagema necessariamente involuntário, mas usado intencionalmente com propósito. Por esse conceito, o sofisma é um argumento fingido e, assim, se torna algo que se expressa com “intenção” consciente em enganar os ouvintes. Pode-se dizer que é uma forma consciente, e conveniente, para alcançar objetivos, o que não quer dizer que quem o usa não tem conhecimento ou não tem razão sobre certo assunto. O sofisma pode ser usado como forma de ocultar, contradizer, repetir e causar ambiguidades ou qualquer outro artifício. Em relação à falácia, essa forma de argumentação tem como pressuposto outras características como o inconsciente, os vícios de linguagem ou as dualidades do próprio significado das palavras. A "Falácia é a idoneidade fazendo crer que é aquilo que não é, mediante alguma visão fantástica, ou seja, aparência sem existência" (ABBAGNANO, 2007, p. 426). Apesar de muitos pensadores tratarem a falácia como sinônimo de sofisma, é possível detectar pequenas diferenças no uso dessas formas durante a comunicação.

À demagogia pode ser atribuída uma característica fundamental, que é o fato de agregar sofismas e falácias dentro de um discurso. Um demagogo normalmente está relacionado a interesses políticos, por isso é capaz de fingir, levantar falsos testemunhos, gerar promessas vazias e ludibriar de forma persuasiva para que conquiste a mente e o coração daqueles que o ouvem. Assim sendo, a demagogia é:

A Demagogia não é propriamente uma forma de Governo e não constitui um regime político, é, porém, uma praxe política que se apoia na base das massas, secundando e estimulando suas aspirações irracionais e elementares, desviando-a da sua real e consciente participação ativa na vida política. Este processo desenvolve-se mediante fáceis promessas impossíveis de serem mantidas, que tendem a indicar como os interesses corporativos da massa popular ou da parte mais forte e preponderante dela coincidem fora de toda lógica de bom Governo, com os da comunidade nacional, tomada em seu conjunto. Assim, era chamado demagogo (de dhmoz, povo e agw, guia), na antiga Grécia, aquele que, sendo homem de Estado ou hábil orador, sabia conduzir o povo (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 318).

A dialética erística pode ser interpretada, de forma geral, como sendo aquela que traduz esquemas ou estratégias que fazem inclinar um debate, qualquer que seja, a favor de quem a utiliza. Ela opera consciente ou inconscientemente, pois pode advir dos grupos sociais que estabelecem vínculos, sobrevivência e intimidade.

Esses grupos têm a tendência de condicionar entes (seres que existem) e referências de como interagir, sobreviver e se defender. Desta forma, conforme essas prerrogativas, as pessoas usam da comunicação em todos os lugares e momentos da vida em sociedade, e a erística é uma mera ferramenta argumentativa e contra argumentativa. A erística se agiganta em relação à falácia, ao sofisma e à demagogia.

Apesar de haver afinidades entre estes termos, a erística aparenta possibilidades de diversidades comunicativas, criando contextos para uso de estratégias que abrem conveniências de interesses coletivos ou singulares. Assim, a erística se baseia na seguinte prerrogativa:

[...] só o ignorante pode aprender, e logo depois que só o sábio aprende; que se aprende só o que não se sabe e depois que se aprende só o que se sabe etc. O fundamento de semelhantes exercícios é a doutrina compartilhada por megáricos, sofistas e cínicos, de que o erro não é possível porque, não se podendo dizer o que não é (que equivale a não dizer), sempre se diz o que é, logo a verdade (ABBAGNANO, 2007, p. 340).

Nas muitas contextualizações do agir comunicativo, existe uma troca entre afirmar algo ou negar esse mesmo algo, ou seja, o princípio da abertura da refutação. Para isso, se o agir comunicativo for conduzido de forma apropriada, compõem-se, entre os envolvidos, aspectos relacionados à ética discursiva, ao cognitivo comportamental e ao administrativo emocional. O agir comunicativo não se limita a ler e escrever sobre algo, mas falar em tempo real o que se pensa e como se pensa, de forma simultânea e, não raras vezes, de forma impulsiva. Isso requer adaptação à dinâmica dialogal, assim como ao dinamismo do raciocínio rápido, constituindo uma superestrutura baseada na troca de termos e frases entendidas ou subtendidas.

Quando o complexo pensamento é unilateral, ou seja, pertence apenas ao indivíduo, a pessoa arquiteta suas ideias em algum formato que seja visível e lógico para si. Como muitas pessoas não entendem o próprio raciocínio, é comum elas não saberem se suas reflexões são majoritariamente dogmáticas, indutivas ou dedutivas. Então, é comum, em certas situações comunicativas, haver confusões mentais de elementos que fazem sentido para quem pronuncia, mas que dispersam e confundem o entendimento dos interlocutores. Assim, “[...] as ligações dos lados de um pensamento único não devem ser arquitetônicas, como em um edifício, mas orgânicas, em que cada fração depende das demais e também aporta à coesão do todo” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 15).

Para Schopenhauer (2014), *A Arte de Ter Razão*, faz-se uma alusão às argumentações comuns usadas pelas autoridades, independente da formação ou se estas são conscientes. Essas argumentações são muitas vezes induzidas ao engano, aos ardis que “convencem” em prol dos próprios ideais. Logo, as argumentações por estarem atribuídas aos sentimentos, desejos e às necessidades, edificam-se como representação da vontade de viver, pois:

[...] o pensador argumenta que a penetração e a decifração do mundo como algo além de mera representação mental ocorrem no ponto de encontro da experiência externa (os objetos materiais) e interna (os sentimentos), e, portanto, no corpo, imediatamente apreendido, como manifestação de uma força vital dominante, chamada Vontade (de viver) (SCHOPENHAUER, 2019, p. 16).

Essa vontade que compõe o grande tratado da filosofia schopenhaueriana é que se destaca aqui na construção do entendimento na relação com a erística. Movido irracionalmente pela impulsividade das vontades, o *Noumenon* (coisa em si) é cingido pela necessidade de fazer valer a vitória, a superação ou submissão do outro perante seus argumentos. Em *A Arte de Ter Razão*, Schopenhauer (2014), considera o diálogo uma possibilidade que se abre para a inserção de novas ideias, mas que vai além disso pela capacidade de vencer argumentativamente seu oponente, não importando como isso pode ocorrer. Além disso,

[...] é impossível para a maioria considerar disputas discursivas como um mero jogo. Em especial as que são definidas de forma ética e dependem da vitória da justiça e da verdade deixam provavelmente uma impressão dolorosa da maioria dos debates. É chocante ver com que frequência ter razão e ficar com a razão não são equivalentes; que o vencedor de uma discussão não é o que está do lado da verdade e da razão, mas sim o que é mais espirituoso e sabe lutar de maneira mais ágil. Persuasão emotiva, espiritualidade e ironia, aparência convincente e representar um papel autoritário triunfam sobre a perspicácia e o conhecimento. E quantas vezes aquele que é sutil, honesto e crítico é violentado de maneira dialética por gritos brutais e inescrupulosos! (SCHOPENHAUER, 2014, p. 10).

A dialética erística é um conjunto de táticas que resume a forma e o meio que prepara alguém para vencer um debate, sem necessariamente estar certo sobre o assunto, sem se importar com a verdade sobre aquilo que defende ou mesmo sem ter conhecimento sobre o que diz. Mesmo assim, o palestrante pode se beneficiar dessas estratégias, e ser visto pelo público como superior, uma autoridade intelectual, defensor da verdade e dos “bons” princípios.

“A vontade é o limite final da solução universal, objetiva e não solipsista do enigma filosófico da existência” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 16). Ao proferir isso, o autor destaca o mundo como representação da vontade e, quando ocorre através de um debate, uma discussão, é possível identificar interesses dos envolvidos no discorrer da trama. Ou seja, a partir da construção das argumentações, é perceptível que o espectro da vontade construa uma forma de realidade em volta e, ao mesmo tempo demonstre o lado interno dos envolvidos. Assim,

[...] ele conclui que o correlato fundamental do mundo enquanto beleza é o puro sujeito do conhecimento, o qual, no instante de sua contemplação, experimenta uma libertação espiritual tão elevada que silencia, momentaneamente, a fonte de todo incômodo e carência: a própria Vontade (SCHOPENHAUER, 2019, p. 17).

Nesse contexto, o que eleva, no devido tempo, uma visão vaidosa e soberba de si ao alcançar a vitória argumentativa é uma vontade cada vez mais intensa por satisfação. Alguém visto como autoridade, ou referência, este pode ser um núcleo que determina o que deve ser, como ser e onde ser.

Portanto, a partir de um debate, alguma pessoa passa a ser dada como “eixo norteador”, se fortalecendo principalmente graças às mentes mais ingênuas e inseguras, uma vez que muitos ainda não sabem como alcançar suas próprias ideias e conclusões. Por exemplo, em uma instituição educacional, os padrões habituais de linguagem e comportamento podem se inferir de certos desprezos pelo erro, ou seja, estimulam-se os alunos a acertarem dentro dos padrões corriqueiros que as autoridades institucionais predeterminam, ignorando e ausentando a importância do erro como objeto de estudo.

Isso pode afetar os fundamentos do processo ensino-aprendizagem e destacar, como fonte do conhecimento verídico, a pessoa que passa a ser vista como “detentora” da verdade. A erística, então, pode causar esse efeito, e a autoridade pode ser usada, posteriormente, por meio de uma falácia típica do argumento da autoridade. Porém, o ser humano:

[...] um tornar-se homem, aspira a *Bildung*, sendo, com isso, um dever sem descanso. Esse processo não numa evolução biológica, mas de humanização, de deificação. [...]... na visão da educação como destinação, é que ela é individual, singular e ocorre no decurso de uma vida vivida em contato e em ligação com o mundo, no amor e na ação, com engajamento na gratidão. O agente principal nesse processo é o homem individual, situado com o outro no mundo (SCHULZ, 2020, p. 95).

Por ser esse “*Bildung*, processo educacional enquanto cultura, modo de ser” (SCHULZ, 2020, p. 92), o ser humano estabelece níveis e características de relações nos contextos sociais, e devido a isso vale refletir se é mais promissor uma ética discursiva ou uma ação erística. Até mesmo uma autoridade deve ser considerada como parte de um todo, mas, quando, por meio da comunicação, a autoridade passa a ser vista como determinante dos atributos conceituais, a erística fica evidente na manutenção de suas “verdades” pronunciadas e pela obrigação de sentir a constante manutenção desse *status*. Quando isso se fundamenta como teoria moral, a comunicação passa a ser envolvida eristicamente nas condutas. Por exemplo,

[...] o fenômeno moral da compaixão, que engloba as virtudes da justiça (“não prejudiques a ninguém”) e da caridade (“ajude a todos que puderes”), testemunha em favor dessa autonegação; pois “quem incondicionalmente e do fundo do coração pratica a justiça, há de fazer sacrifícios que logo privam a vida da doçura necessária para torná-la desfrutável [...] levando-o assim à resignação” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 17).

A esfera da argumentação se concretiza a partir de ações que determinam uma “negação” ou “nada”, como fonte da negação da vontade, mas que pode traduzir outras necessidades argumentativas quando bem utilizadas na arte da discussão. As experiências coletivas podem ser matérias-primas a serem usadas nos confrontos linguísticos.

Os exemplos norteadores da moral são construídos baseados em uma hierarquia, que, por muitas vezes inviabiliza, por exemplo, estudantes a questionarem ou refletirem sobre regras impostas. A visão pautada na excelência disciplinar e na aprovação por mérito, pelas avaliações, sistematiza de tal modo a ação humana que, ao invés de o aluno destacar um livre pensar ou uma percepção de realidade, se molda a uma educação de obediência, controle e omissão. A justificativa desse molde educacional é determinada pelos gestores educacionais, dentre eles, os próprios professores. Ou seja,

A educação é um fazer-se a partir de si mesmo. No processo educativo que não se dá exclusivamente por meio da educação escolar, pois, ocorrem numerosas influências exteriores. Todavia, o agente principal, o ser que se educa, destinado a ser, é um ser relacional que, contrário ao individualismo liberal, inclui o princípio da solidariedade. Entre uma multiplicidade de estimulantes externos, tais como hereditariedade, meio, classe, grupo, época, que podem ser negativos ou positivos no processo de formação [...] (SCHULZ, 2020, p. 96).

Porém, muitas ideologias de base são fortificadas e relativamente esclarecidas por meios erísticos, que direcionam resultados e perspectivas sobre verdade e entendimento. Todavia, por serem dados por moldes convencionados, têm como resultado o condicionamento e a submissão. Assim, tal como ocorre em uma propaganda de certo produto, a mensagem tende a iludir consumidores para uma necessidade que será satisfeita pela posse desse produto, e que vai incrivelmente mudar suas vidas.

Assim, o conhecimento processa um elo comunicativo que, quando vem, aparece como se estivesse “enlatado”, abrilhantando os olhares vazios e sedentos que almejam a conquista pela formação da própria identidade. Principalmente pelos aspectos socioeconômicos que a educação é submetida, as conveniências em prol do lucro se moldam em muitas instituições de ensino, evidenciando a instrumentalização do conhecimento que distancia o processo ensino-aprendizagem de sua verdadeira ênfase: a experiência pelo processo ético e comunicativo. É assim que a erística se faz presente.

O material inédito que ele coletou foi publicado por Frauenstädt em uma obra póstuma chamada de “erística”, isto é, uma doutrina do debate. Neste trabalho está contido a “base da dialética” introdutória que trata das doutrinas lógicas comuns da afirmação e da refutação por meio de “estratagemas”. Eles podem ser considerados o início de uma reunião de textos. Estão encadeados aleatoriamente, em parte, equivalentes, em parte, subordinados; e em alguns são idênticos; ao lado de erros básicos de raciocínio encontram-se engodos e subterfúgios especiais, que, com seus ataques à lógica, podem parecer até fora de propósito. Por exemplo, quando ele “aconselha” um oponente a provocar a raiva do inimigo, pois com raiva ele é incapaz de julgar corretamente. O meio para deixá-lo com raiva é ser explicitamente injusto com ele, achincalhando-o e até sendo insolente (SCHOPENHAUER, 2014, p. 02).

## 2.1 *Relação da Erística com as Respostas dos Professores*

Para Habermas, mesmo que o conhecimento conduzido pela comunicação não siga obrigatoriamente regras cognitivas, a comunicação na sua intencionalidade deve preservar tanto a sinceridade como a busca pela veracidade. Todo conteúdo perpassa pela comunicação, e toda forma de comunicação evidencia uma qualidade de conduta. Educar é um processo dialógico ao direcionar a experiência intelectual em prol de um entendimento conjunto e participativo. Nesta perspectiva, extrair dos contextos o padrão da comunicação corrobora com essa intencionalidade, desenvolvendo aspectos mais consensuais de alcance racional.

A partir da primeira questão: *Caracterize o seu perfil como professor, sua prática docente, e os anos de trabalho com a educação na instituição em que ministra aulas*, várias respostas denunciaram, a partir de suas histórias, como vários mecanismos limitam retirando a espontaneidade e criatividade na execução dos seus trabalhos. O que dificulta a livre iniciativa e os princípios de validade e veracidade dos conteúdos.

Na segunda questão respondida: *Relate, de forma resumida, a forma como normalmente se inicia, desenvolve e finaliza o diálogo com as turmas*, marca meros padrões de uso repetitivo e mecanizado, sem muitas intervenções inesperadas. Aparentemente, depois que apreenderam a linguagem mais aceitável com os alunos, aquela que não gera maiores problemas, constituindo uma zona de conforto, mas que gera proximidade e certa amizade com seus públicos. Assim, as atividades empregadas são as estabelecidas pela cultura edificada do lugar em que trabalham.

Diferente da terceira questão que pergunta: *Como você vê a importância, o entendimento e o uso da comunicação na relação do conteúdo com o corpo discente?* Aqui, os professores e coordenadores não esclareceram muito bem suas ideias, afinal, como já dito, não é comum parar e pensar criteriosamente o sentido a comunicação. Apesar de existir uma didática, esta evidencia um molde que repete em muitas salas de aula através de exemplos como: conteúdos colocados na lousa, explicação de exercícios propostos, intervenções de alunos buscando saber quais os critérios avaliativos etc. Para romper esses mecanismos, deve-se trabalhar uma nova comunicação e encontrar outros caminhos para a participação e produção dos conteúdos, o que não é uma tarefa fácil para nenhum professor.

Isso ocorre pelo fato de as ideias quase sempre são diferidas de forma não descritiva e, muitas vezes, por não serem racionalmente justificadas em condições comunicativas apropriadas, ou não aceitas, podem causar erros de interpretação, entendimento e aplicação de condutas pejorativas na realidade.

Como o conhecimento prévio e integral não é possível de ser plenamente alcançável, é notório que argumentos que evidenciam certas “verdades” sobre dado conteúdo sejam anunciados como verdades inquestionáveis. Assim como foi, quando foi perguntado aos professores: *No geral, o aluno corresponde e interage comunicativamente em aula? Como esse processo se movimenta ao longo do ano letivo?*

Foram respostas dadas de comum acordo, pois destacaram questões como apatia, receio e insegurança. Dos trinta profissionais, mais da metade percebem, é o fato de que a comunicação em sala de aula deve expressa com ares de inteligência e conhecimento prévio sobre o que se comenta, pergunta ou questiona. Dessa maneira, vários alunos hesitam em falar devidos aos julgamentos que podem sofrer por demonstrarem uma relativa ingenuidade, desconhecimento ou desconcentração com o que já foi dito e ensinado para a turma.

Algo que se estende na próxima questão: *Percebe que a proximidade e a relação comunicativa com o aluno têm alguma relação com a área de conhecimento? De que forma? O que normalmente é percebido?* Por algum motivo aparente, certas ciências tem um ar intimidador maior do que outras, dizem os professores participantes.

No discorrer do ano letivo, mesmo com maior proximidade e reciprocidade em sala de aula, conteúdos de algumas disciplinas tendem a travar a comunicação mais do que os professores estão acostumados a perceber. Isso por conta não apenas do receio e insegurança dos alunos, mas também em não saber nem o quê e nem como perguntar. Seria uma espécie de insegurança que os alunos demonstram. Para alguns professores seria imaturidade, falta de experiência com a fala em sala de aula ou meramente desinteresse em querer apreender algo.

Quando acordos são confirmados pelos envolvidos na comunicação, o entendimento passa a levantar referências dos saberes antecipados, que podem ser dados pelo cargo que alguns ocupam, formulando argumentos de autoridade, ou quando é possível prever a falta de conhecimento daqueles que estão no embate.

No discorrer de um agir comunicativo, independentemente desses fatos, aquele que se levanta como principal orador, consciente ou não, passa a interpretar e centralizar as ideias. Ao compreender tais contextos, comprovar ou validar uma verdade não corresponde necessariamente à veracidade das proposições, mas ao formato das ideias ajustadas aos critérios adversos dados pelas culturas e por ideologias que direcionam formas de raciocínio. Como o agir comunicativo pode ocorrer em qualquer contexto participativo e plural, é possível uma leitura crítica dos diversos ambientes onde ele pode acontecer. Espaços como família, política, comunidades, saúde, escola etc. Uma das primeiras importâncias é apreender que se

[...] observamos que na Ação Comunicativa os interlocutores estão dispostos a abrir mão de seus planos de ação que, inicialmente, poderiam justificar sua interação social, e se deixam influenciar por argumentos e razões proferidos por outros, razões estas que reivindicam validade e são capazes de convencê-los a adotar outras ações. Naturalmente, para que os planos prévios de ação possam ser postos de lado pelos agentes frente ao efeito ilocucionário do discurso, é necessário que não exista coerção social no sentido estrito. Assim, a distribuição escalar do poder, por exemplo, tal como ocorre na hierarquia, é condição desfavorável para o agir comunicativo, uma vez que, em uma hierarquia, o princípio de comando subentende objetivos fixados *a priori* por alguém – uma administração – que devem ser implementados por outros – os executores. Com efeito, os interlocutores envolvidos nos atos de fala que requerem legitimidade discursiva para suas ações apresentam “razões” (argumentos) e não necessariamente recursos de poder para persuadir os demais. De acordo com Habermas, é exatamente na legitimidade dessas “razões” (ou argumentos) que reside a força motivadora do discurso (PROCÓPIO, 2019, p. 328).

Por essa força motivadora se entende algo relacionado ao princípio da vontade que, segundo Schopenhauer (2019), fez com que o conhecimento enunciado e anunciado se administrasse comunicativamente, porém, manipulado por circunstâncias diversas, adversas e adentradas, muitas vezes por forçar para uma aceitação coletiva. Por conta disso, quando foi perguntado: *No decorrer do ano letivo, a comunicação com os alunos se altera? Quais mudanças ocorrem? Como você administra essas mudanças?* Nas respostas, percebe-se que muitos professores e alunos se confundem na relação de suas vontades, constituindo e modelando mecanismos de comunicação entre eles.

Como a vontade advém das normas e critérios formados pelas autoridades político educacionais, essas já influem nas vontades dos docentes que devem concretizar o que foi ordenado, porém, a vontade desses profissionais se submete sem um contexto que não condiz equilibradamente com a realidade da sala de aula que professor conhece profundamente. Isso ainda gera um fator emblemático que são as vontades do próprio corpo discente, que não raro desafiam as regras e se demonstram sem interesse em aprender, ouvir ou estudar.

*Constrói momentos para dialogar, conhecer e descontrair com os alunos? Percebe as dificuldades, limitações, resistências, um pouco de cada história e as angústias dos alunos?* Como vem sendo comum, segundo os colaboradores da pesquisa, o professor ser motivado a conquistar os alunos, e assim ser visto como bom profissional, e isso faz com que alguns professores tendem a abrir mão de questões como a disciplina, deixando-se levar pela a amorosidades dos alunos, e dessa forma abrindo mão do processo ensino-aprendizagem. Isso faz das aulas ambientes constantes de integração entre os alunos e com os professores, mas, no entanto, vem sendo traduzido como uma regra obrigatória, o que afeta a comunicação dos conteúdos. A parte positiva é que se passa a ter um maior entendimento da vida e da identidade desses alunos, que traz maior sensibilidade em relação aos contextos de vida desses jovens.

Os professores começam a interagir com os alunos na perspectiva das problemáticas vivenciadas por eles, mas afetando o desenvolvimento dos conteúdos. Retomando a ideia de vontade, segundo Schopenhauer, relacionando essa ideia com um plano de aula bem fomentado e racionalizado, este tende a se perder pela cobrança das vontades discentes em querer racionalizar outros interesses durante as aulas. Buscando atributos comunicativos a serem utilizados para incrementar temas que provoquem reflexões cognitivas, mas que se distanciam do crescimento dos conteúdos, por ordem de dificuldade e complexidade, que segundo algumas respostas, em prol de uma conveniência mais mercadológica do cenário educacional.

A vontade é intrínseca ao ser humano e pode ser usada e manipulada, principalmente, quando certos seres se sentem vazios de sentido. Quando a vontade externa é imposta por aqueles que se pronunciam como reflexos do que acreditam, ou querem, que seja dado como verdade, o caminho do conhecimento passa a ser controlado e filtrado. Assim é que a construção da erística é conduzida, por parâmetros tais como esse, que são refletidos pelas obrigações dos cargos a serem mantidos e defendidos.

É possível ter razão objetiva em relação ao assunto em si e, ainda assim, aos olhos dos observadores, e às vezes aos próprios, não ter razão. Quando, por exemplo, o oponente recusa minhas evidências, isso serve como refutação da afirmação em si, para a qual é possível dar outras evidências; nesse caso, naturalmente, a relação é inversa para o oponente: ele tem razão, sem tê-la de maneira objetiva. Assim, a verdade objetiva de uma argumentação e sua aceitação pelo oponente e pelo ouvinte são coisas diferentes (A lógica tem a ver com o conteúdo da argumentação e a dialética tem a ver com o convencimento dos demais) (SCHOPENHAUER, 2014, p. 16).

Em sala de aula, o professor coloca a razão lógica a favor da sua didática, porém, a receptividade, às vezes mal administrada pelos próprios dos alunos, pode comprometer a elucidação dessa lógica. Primeiramente, por se tratar, mesmo não percebendo, da explicação do conteúdo como forma de competitividade para esclarecer quem é a autoridade sobre o assunto, ou até mesmo quando a preocupação é provar que um dos lados está certo e o outro errado.

Nessa próxima questão foi problematizada algo dado como complexo pelos dias atuais, devido àquilo que é cobrado do professor e pelas situações de enfrentamento diário: *Ao conhecer melhor seus alunos, a estratégia comunicativa permanece a mesma ou há adaptação e mudança? Explique e, se possível, relate um exemplo.* Como o público é jovem, é de se esperar atitudes, assim como, principalmente as respostas dos professores de humanas, que muitos alunos confundem e atrapalhem a o andar da relação profissional. E as demais áreas também alegaram isso em suas respostas, por às vezes não saber o limite que deve ser estabelecido nessas situações.

Segundo os coordenadores que se voluntariaram, a empolgação, a falta de referência ético – moral e a carência afetiva, faz com que as turmas confundam suas obrigações e seus posicionamentos, não se importando com os padrões comunicativos, elevando os tons de voz, a linguagem pejorativa e a invasão de privacidade. Os conteúdos também tiveram destaque, pois, para os coordenadores, os conteúdos evidenciam particularidades interessantes de serem investigadas. Por exemplo, uma aula de matemática focada em cálculos de triângulos, difere bastante quando o assunto é a geometria espacial. Assim como explicar sobre células difere muito sobre assuntos como botânica.

A realidade de cada conteúdo ministrado mexe com os estudantes em graus diferentes, pois pode afetar a autoestima e interesse das turmas. Devido a isso foi perguntado se *em relação à fluência administrada dos conteúdos da sua área, explique se há variedade na forma sistemática, interativa, expositiva, comparativa e na aplicação dos conteúdos?*

Todos as respostas demonstraram uma variedade significativa dos conteúdos de cada área, em detrimento da ação e reação das suas turmas. O que foi percebido é que existem aberturas dos alunos para conteúdos que eles demonstram menos resistência e maior envolvimento. Porém, há aqueles de maior angústia e resistência, e os professores tem maior dificuldade de estabelecer uma comunicação adequada, para motivar as ideias nas salas que ministram suas disciplinas. Depois, talvez seja possível que os alunos desenvolvam uma linguagem conveniente para compreender, esclarecer e difundir os conteúdos ao modo deles. É de notória importância compreender que a linguagem de um professor difere da linguagem dos alunos, por ser constituída e difundida segundo os moldes das circunstâncias aos quais ambos foram influenciados, ensinados ou conduzidos pelos padrões das convivências dos seus grupos.

São complicadores que aparentemente atingem todas as áreas e conteúdos, inclusive os coordenadores que se envolvem com os projetos escolares que dividem os interessados e não interessados nas atividades. Afinal, jogos internos e mostras culturais não satisfazem a todos os estudantes, mas envolve várias formas possíveis de comunicação, que podem ser pensadas em âmbitos interdisciplinares, multidisciplinares e pluridisciplinares.

A comunicação advém de experiências que estabelecem a forma da razão. Na concepção de Habermas, “[...] o falante precisaria ser capaz de agir orientado, ao mesmo tempo pelo êxito e pelo entendimento, e isso em um mesmo sentido” (HABERMAS, 2019a, p. 7). Ao ler um artigo, pode-se trazer para dentro o entendimento e a intenção do autor. No entanto, quando o assunto é a comunicação oral em tempo real, as marcas e formas de como a racionalidade se apresenta são elencadas pela perspectiva do comunicador e de como os ouvintes a recebem.

Isso reflete em parte na próxima questão: *Oferece discussões/debates sobre temas polêmicos da sua disciplina? Estimula o aluno a argumentar esses temas? Quais estratégias comunicativas são viáveis na sua prática?* Aqui houve um receio maior em relação a essas iniciativas, principalmente por não haver muita disposição em aplicar essas conversações.

Com exceção da área de humanas, a maior parte dos professores não investem nas polêmicas do mundo atual. Há um forte receio por conta das consequências que essas atividades podem gerar, assim como também demonstraram não saber mediar essas discussões através de uma comunicação racional e liberal.

O que foi registrado também quando foi perguntado: *Os alunos manifestam opiniões e/ou argumentos discordantes sobre os conteúdos? Como são a ação e a reação dos alunos, e como a linguagem didática se posiciona em relação a isso?* Muitas das respostas dos professores foi com naturalidade, pois simplesmente afirmaram que não dão abertura ou segmento para essas iniciativas.

Permanecem distantes e apáticos, sempre evitando confrontos de ideias com os alunos, e partindo de uma ideia mais conteudista e tradicional. Quanto maior a percepção da escola sob as atividades do professor, maior é a intranquilidade desses profissionais por se sentirem vigiados e mais expostos a críticas e problemáticas.

Desta maneira, a preocupação com a verdade e a validade fica em níveis inferiores de importância. A erística, portanto, aponta, com certa facilidade e espontaneidade, que na ótica antagônica do agir comunicativo “[...] devemos pensar que o sujeito, ao tentar conhecer algo, gira em torno de outros sujeitos, uma vez que o conhecimento racional resulta de um intercâmbio linguístico entre eles” (HABERMAS, 2019a, p. IX).

De todas questões elucidadas a que retém maior receio advém dos conflitos de ordem moral, conservadora e tradicional. As temáticas mais problemáticas que atingem os contextos sociais na atualidade, instigam muitas controvérsias, expressando suas personalidades com seus dogmas. E mais instigante é o fato de ser perceptível por todas as áreas. Apesar dos professores também expressarem seus dogmas, é comum confrontarem essas crenças com as dos alunos. Tanto a razão como o dogma podem direcionar o agir comunicativo.

Essa questão: *Quando os conteúdos provocam os princípios morais de alguns alunos, quais estratégias comunicativas são utilizadas?* Essas estratégias, basicamente, não existem. Isso por conta dos freios gerados para evitar os confrontos, e assim, afastar os típicos problemas que podem acarretar desgaste, stress e tensidade nas relações com os jovens. O silêncio é a ferramenta mais usada nesses contextos, por gerar uma sensação de autopreservação.

A garantia desses profissionais perpassa justamente pela falta de visibilidade, ou seja, a segurança profissional é fundamentada quando são menos ouvidos, vistos ou falados. Por isso foi abordada uma última questão: *O aluno participa na aula da solução dos dilemas éticos em sala? Administra isso abrindo o diálogo com total liberdade? Pode exemplificar?* Por conta da pergunta anterior, essa ficou obviamente previsível. Ao evitar conflitos morais, é notório os professores se ausentarem de alguma forma.

O que ocorre normalmente, quando os conflitos se intensificam, os professores passam a questão para os coordenadores. Esse tipo de questão só teve efeito empírico na relação com a coordenação, por estar atrelada as normas da escola e pela mediação dos interesses institucionais, e entre docentes e discentes. Por esse envolvimento, a ação dos professores gera uma reflexão mais abstrata e condicionadora, internalizadora, enquanto que os coordenadores devem gerar uma reflexão mais concreta e administrativa, engessada.

As palavras entendimento, verdade e aceitação, apesar da proximidade, assumem papéis e focos diferenciados e podem ser orquestradas facilmente pela persuasão. Aqui, subtende-se a persuasão como campo mais impositivo, relacionando a linguagem imposta por crença particularizada, na forma do olhar, no semblante e o tom de voz à estrutura de argumentos, que faz referência a algumas estratégias erísticas. “A partir de um conceito discursivo da verdade, é fácil interpretar a justiça das normas e juízos morais como um análogo da verdade, sem por isso incorrer em implicações realistas” (HABERMAS, 2007, p. 64).

De forma geral, está se relaciona com a imponência e o convencimento de argumentos falsos ou verdadeiros, legítimos ou não, com a intenção de pressionar, influenciar ou manipular as pessoas a adotarem certos comportamentos, ideias ou crenças. Não deixa de ser uma arte, por captar a atenção por meio de uma linguagem comunicativa, corporal e psíquica.

No entanto, quando, no agir comunicativo, há a atuação da erística, seja na forma consciente ou também no inconsciente coletivo, ela adentra o cotidiano como padrão de verbalização. Afinal, entender uma ideia não traduz naturalmente que esta seja racionalmente verdadeira, pois, ao entender algo, não há efetivamente uma prova lógica de que esse algo seja validado como verdadeiro. Seria, meramente, uma crença forte sobre o teor dessa verdade como vontade de verdade.

Nesse contexto, mesmo que uma interpretação seja correta, pode-se considerá-la verdadeira? Devido a essa conexão, a persuasão pode estabelecer estratégias para direcionar e convencer a aceitação daquilo que é dado como “Verdade”, ou até mesmo a ilusão de “entendimento”. Persuadir é uma habilidade dada por saber convencer, comover e agradar.

Na parte do convencimento, significa vencer o opositor traduzindo uma coparticipação e um acesso à troca comunicativa. Denota, também a forma de confrontar a mente pelas provas relativamente lógicas: indutivas (exemplos particulares) ou dedutivas (argumentos universais lógicos). O comover é persuadido pela provocação da afetividade, do sentimento, ou seja, a vontade arrasta o intelecto a aderir ao ponto de vista do orador, administrando a intensidade das emoções. Essa estratégia pode significar uma leitura das sensações e requer muita sensibilidade para isso. Assim, agradar significa satisfazer os âmagos dos ouvintes e é a conquista do deleite do ego da pessoa, que se aproveita de suas vaidades e de seus egocentrismos para construir o domínio da atenção. O convencimento se determina pelo aparato lógico, o comover tem caráter afetivo, e o agradar passa a ser um atributo estético.

A erística pode ser colocada por estratagemas persuasivos, amplificando os gestos ou tonalidades vocais, dando uma atmosfera de imponência e convicção. O discurso intenta-se pela intensidade gesticular e, pelo ar persuasivo, essa amplificação promove situações para o advento das formas de controle ideológicas e morais, favorecendo objetivos elencados. É caracterizado, também, por deixar o discurso moroso e depois intensificá-lo, criando uma espécie de clímax.

O controle da palavra, seus significados culturais, direciona o domínio da “verdade” e favorece a produção de crenças. Muitas lideranças, principalmente carismáticas, fazem isso com uma incrível competência, por isso é necessário aprender a ler e entender discursos na formulação das ideias discursivas. O comportamento vocal e corporal serve como agente de imponência para quem tem o objetivo de convencer.

Para conseguir isso, muitos profissionais normalmente criam *slogans* para forçar uma ideia qualquer. Logo, por meio da intensa repetição dessa ideia, passam a corroer a percepção da mente do consumidor e, o fazem comprar o produto. Na educação, um professor pode ser uma liderança carismática, assim como pode criar seus *slogans* para se autopromover. Isso pode preparar um terreno fértil para que a erística se estabeleça. Devido a essa realidade, é importante para a razão ficar atento às informações, opiniões, ideias, aos fatos, acontecimentos e pontos de vista. O professor, ao formalizar seu discurso didático, usa termos de forma convincente e conveniente, produzindo estrategicamente uma estética discursiva.

Um discurso é montado por etapas que funcionam quando se sabe dividir os momentos propícios para a ideia que se quer transmitir e afirmar. Munidos de questionamentos, é preciso analisar as ideias com autonomia de pensamento, investigando a intenção racional pela verdade, assim como o caráter ético-moral dos interlocutores. Assim, forma e conteúdo antagonizam-se.

Os erísticos se apresentam aos olhos da multidão, sobretudo, como conhecedores de tudo. E, embora possam convencer os jovens, sempre se revelam, aos filósofos e idosos, como possuidores de um “conhecimento aparente sobre todos os assuntos, não do verdadeiro conhecimento” (PLATÃO *apud* SCHOPENHAUER, 2019, p. 22).

Com base na concepção de que a maior parte daquilo que o ser humano pode aprender, aprende-se pela comunicação, assim, o agir comunicativo torna-se um formato aplicável, porém, quando alguém se levanta como “possuidor” do conhecimento, este se comunica com os demais aquém do próprio conhecimento, destituindo os propósitos do agir comunicativo. Mas para isso, as ideias impostas e opostas merecem observação.

Em uma afirmação do oponente, temos que verificar se esta, de alguma forma, mesmo que só aparentemente, não está em contradição com algo que ele tenha dito ou admitido anteriormente, ou ainda com dogmas de uma escola ou seita, ou daqueles que parecem sê-lo, ou com suas próprias ações (SCHOPENHAUER, 2019, p. 64).

Quando a mente não verifica esses aspectos, se omite ou se ausenta da perspectiva de conhecer e aprender, tornam-se reféns das dos critérios indutivos, por se fundamentarem em particularidades da realidade, que apesar de gerar conclusões gerais, essas conclusões não são absolutas. Muitas dessas experiências provêm de referenciais, autoridades reconhecidas socialmente, que norteiam os padrões morais e ideológicos colocados por circunstâncias diversas de convívio. Por ser comum como forma de estrutura de pensamento, esses aspectos socioculturais dessas autoridades, gera certo comodismo e hábitos em relação as ideias dadas.

Muitos ainda retêm certa apatia e insegurança, que acabam por se submeterem por falta de mecanismos cognitivos e comunicativos para lidarem com as questões. O discurso começa a se edificar com poder devido às condições das relações com o meio em que convivem. Em termos de retórica enquanto arte da argumentação, a erística aponta suas estratégias em direção a focos mais específicos para alcançar ideais e objetivos preestabelecidos. Por isso,

[...] a erística contém alguns truques que são apenas retóricas e nada têm a ver com a ilusão dialética. Por exemplo, a estratégia 25: um golpe brilhante do *retorsio argumenti* (argumento contrário) — quando o argumento que o oponente quer usar contra o inimigo pode parecer inicialmente uma atenuante. Por exemplo, ele diz “é uma criança, deve-se dar um desconto”. Para depois completar: “Mesmo por ser uma criança, devemos puni-la para que ela não insista em hábitos ruins” (SCHOPENHAUER, 2014, p. 12).

Tanto a persuasão como a erística evidenciam, de alguma forma, por meio de atitudes e discursos, o que inevitavelmente perpassa pela credibilidade que o orador tem perante ao público que se comunica.

Isso torna-se necessário a aqueles que sabem o que querem alcançar com suas oratórias, justamente por ser de fundamental importância para prender a atenção dos ouvintes. Quando é reconhecido como autoridade moral e/ou intelectual, o discurso já predispõe uma aceitação coletiva. A credibilidade de um orador pode advir de vários mecanismos diferentes, tanto formais como informais, no entanto, sem isso não haverá muita concentração, atenção e interesse por parte dos ouvintes.

As pessoas que têm isso normalmente só precisam desenvolver a forma, ou seja, como expor seus conteúdos ao longo do discurso. Para esclarecer, basta considerar os passos significativos para se conquistar a ordem de um discurso razoável e direcionado.

A criatividade é um elemento dinâmico na construção de um discurso, pois somente a ideia argumentada não seria suficiente para convencer. É notória, deste modo, a liberdade da imaginação, ou seja, saber somar e conectar elementos atraentes para expor discursivamente. Um orador que se utiliza disso encandece a ideia que quer proferir, o que não é incomum quando se acrescenta algo que estimule preliminarmente: filmes, leituras, noticiários, músicas, artes em geral, viagens, conversas inteligentes etc. Vale ressaltar que isso ocorre com maior eficiência quando o orador impõe uma interpretação própria, demonstrando certa autonomia, repousando, nesse sentido, objetivos que gostaria de evidenciar.

A relação comunicativa entre os alunos e professores, por exemplo, provoca naturalmente essa concepção, visto que o educador deve considerar uma linguagem única direcionada, coletivamente, com pouco ou nenhum espaço, a singularidades intercomunicativas. A questionável infraestrutura colocada a dispor dos professores faz com que o profissional use a criatividade para alcançar seus alunos, não havendo muitas possibilidades para o desenvolvimento racional comunicativo pessoal, mesmo quando existe a intenção do educador.

Tal como “a resposta platônica a esse argumento é que entre o não ser incomunicável e o ser perfeito, e de fato, dificilmente alcançável pela ciência ou filosofia, encontra-se a opinião” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 22). Quando se formam opiniões sobre temas e conteúdos levantados em conversações, muitas vezes essas opiniões, por não serem passíveis de comprovações racionais, são meramente teorias colocadas com convicção, o que gera muitos argumentos não racionais inseridos pela persuasão. E assim passam pelos estratagemas que a estética direciona na comunicabilidade em confronto. É o que ocorre quando se fala ao expor discursos, ou seja, como se estrutura a conexão e a relação dos pensamentos, por meio da linguagem, da estética, da ação.

A organização de um discurso com vieses erísticos defende a suma importância em saber correlacionar os pressupostos de linguagem verbal com a corporal, estabelecendo truques que, por convicção, se processam, e talvez professem ideias e ideais confusos, vazios e distorcidos. Por exemplo, a técnica da afirmação funciona pela adaptação de como a carga linguística (gramática, coerência e clareza) se coloca à exposição verbal do discurso.

Quando o discurso se relaciona diretamente com a diversidade (crenças, valores, idades, etnias e gêneros), não é preciso gravar totalmente o discurso, mas memorizar os eixos principais das ideias, para assim aparentar domínio, certeza e clareza argumentativa. Isso serve para o que pode vir a proteger das represálias argumentativas, ou até mesmo de intenções obtusas. Por isso, organizar esses eixos e camuflar interesses e ideias não deixam de ser um ganho para as particularidades e os próprios interesses. A erística tem isso como molde, que pode ser visto como algo moralmente questionável.

As artimanhas, truques e chicanas de que as pessoas se valem com o único fim de terem razão em um debate são tão numerosos e multifacetados, e, mesmo assim, se repetem com tanta regularidade, que se tornaram o estofado de uma reflexão que realizei, há alguns anos, sobre a forma pura dessas estratégias. Isso me ocorreu logo após ter reconhecido que, por mais que queiram ser distintos tanto os objetos, como as pessoas envolvidas em um debate, deusas, trata-se sempre das mesmas e idênticas artimanhas e chicanas que retornam, e que podem, assim, serem assinaladas perfeitamente [...] (SCHOPENHAUER, 2019, p. 23).

A forma da pronúncia também tem seu devido lugar nas tramas da persuasão, mesmo revelando um pseudoconhecimento da realidade. Hierarquicamente, os momentos de intensidade da voz podem causar um efeito esperado do público quando se pronuncia a ideia que se defende. Para não se perder em meio ao discurso, a memória se torna a parceira mais íntima da pronúncia. A pronúncia é a afirmação daquilo que está sendo dito, defendido e/ou comprovado. Não se pronuncia um discurso de forma insegura e sem um sentido razoável, mas é necessário convicção sem se deixar levar pela arrogância. A boa pronúncia do discurso chama a atenção e a concentração do público.

O público encara um bom discurso quando este é convincente pela velocidade da fala, da postura, do olhar e da tonalidade da voz. Pronunciar um discurso é um parâmetro marcante para o processo erístico, pois a pronúncia pode intimidar aqueles que ouvem, principalmente quando não têm conhecimento prévio do assunto. Em resumo, esses parâmetros podem ser elucidados quando se valem da imaginação, organização, linguagem, lembrança e convicção. As regras do diálogo se comportam tangendo a comportamentos questionáveis do ponto de vista ético, mas que se justificam pelos hábitos corriqueiros dados pelos padrões culturais morais.

Nesse ínterim, nasce do usufruto desses parâmetros, em muitas gerações e localidades, o prazer de vencer conflitos argumentativos sem ter razão ou conhecimento/entendimento das verdades. A erística defende simplesmente que “se o ser humano fosse amante da verdade antes de tudo, então, todos os diálogos seriam honestos” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 24).

Tal como no mesmo contexto de sua obra, Schopenhauer considera a notória arrogância humana falar de assuntos que não se entende, e, mesmo assim, muitas pessoas defendem pontos de vista com total convicção. Isso eleva a vaidade humana, o que tende a concernir mais à natureza de suas paixões, pois determinam suas ações mais do que a razão.

Por realidades como essas, vale considerar a lembrança de que esse fenômeno é de ordem da linguagem comunicativa, mas não se inclina à linguagem escrita. No que se difere da linguagem escrita, a erística tem como território a dialética. A linguagem escrita pode ser proposicional, inclinada à lógica quando o objeto é científico, enquanto que a dialética pode ser aparente porque expressa e confronta verbalmente o conteúdo lógico a ser interpretado: “A lógica lida simplesmente com a forma das proposições; a dialética com sua substância ou matéria, com o conteúdo” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 36).

A escrita gera um padrão cognitivo, formal e direcionado. Assim, a dinâmica da escrita pode ter uma reflexão antecipada a prática, e durante o processo pode haver novas reflexões, bem diferente da dialética erística por ser mais dinâmica e improvisada, visto que, apesar de ser cognitiva, se coloca no momento do agir comunicativo, se expondo pela fala que não pode ser apagada e realocada. A reflexão elucidada pela escrita é mais esmiuçada, criteriosa e rigorosa.

O órgão, porém, por meio do qual se dirige à humanidade é somente a escrita: oralmente, fala-se a poucos indivíduos, de sorte que o que é dito, em relação à espécie humana, permanece privado [...]. além, disso, todo espírito que pensa com profundidade tem, necessariamente, o instinto de fundamentar seu próprio pensamento, e levá-lo, assim, para sua própria satisfação, à máxima clareza e determinação, incorporando-o em palavras. Isso acontece com perfeição apenas por meio da escrita [...]. A escrita, portanto, é o puro protótipo do pensamento (SCHOPENHAUER, 2019, p. 25).

A perfeição não está no dia a dia da comunicação verbal, já que a ilusão de perfeição faz com que certas pessoas, tendem ao uso de certos truques administrados pelas habilidades retóricas e metafóricas, e “essas últimas são muito mais inspiradoras do que as primeiras [...]” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 26). Ao tratar de sofismas, falácias e demagogias, segue-se esse mesmo atributo. Não é complicado subtender isso por ser factível das descobertas, que tanto a paixão como a convicção, camuflam a realidade através de uma eloquência que respaldam a realidade, pendendo aos objetivos inerentes das ideologias dominantes.

Na validação de um argumento comprovadamente verdadeiro, a verdade é indestrutível porque se revela aos olhos como preciosa, imutável e transparente. Uma vez que a razão consegue alcançar a comprovação de uma verdade, não há mais como relativizar. Em relação ao falso, pode-se elucidar que:

O falso é rapidamente reconhecido, ou, em todo caso, sentido, e, então, deve também tornar suspeito aquilo que é verdadeiro e valioso em seu discurso. Sugiro, portanto, que se apresentem sempre o verdadeiro e o valioso de modo puro e simples, e, assim, que se reserve de expor qualquer verdade junto a argumentos insuficientes, e, portanto, sofisticados, pois a verdade já é suficiente. Até porque se o adversário anula os argumentos insuficientes, aparenta também ter refutado a verdade defendida. E assim, faz um *argumenta ad hominem* [contra a pessoa, isto é, sua posição global] valer por um *argumenta ad rem* [contra a tese] (SCHOPENHAUER, 2019, p. 27).

Em um processo argumentativo, cujos interesses são conflituosos, obscuros ou velados, considera-se uma certa obscuridade da mente racional nesse embate. Como os interesses afetam a racionalidade, é notável como a inclinação para o falso simplesmente resplandece. Um diálogo racionalizável, que se atenha a pelo menos ao razoável, se perde em detrimento da indiferença ao inteligível em comprovar o viés do falso, na tentativa de transformá-lo em “verdades”, conduzindo ao mascaramento do falso infundável.

Um professor em constante comunicação com o corpo discente não apenas desenvolve conteúdos de sua área, mas transfere ideais de vida, influências que denotam condutas morais e ideologias regradas por crenças diversas, religiosas ou não. A relação epistêmica dada pela relação professor-aluno, por meio dos conteúdos colocados, não expõe unicamente e unilateralmente conhecimentos propostos em planejamentos, mas conteúdos que transpassam os interesses de projetos político-pedagógicos ou modelos metodológicos que orientam docentes no processo ensino-aprendizagem. Ao observar como o professor se comunica com o aluno no cotidiano, é possível refletir essa questão.

Ao expor suas regras e a forma como administra suas ideias, um professor pode utilizar a erística sem percepção racional quando, por exemplo, demonstra princípios morais e políticos que considera ideais. Mesmo que ele esteja devidamente certo dessas verdades colocadas em sala de aula, ainda assim não seria necessário conduzir o aluno a esse entendimento racional? Como autoridade intelectual no assunto, será que o corpo docente não estaria inclinado a certa vaidade? Schopenhauer revela essa reflexão, não no âmbito educacional, mas estabelece uma análise que demonstra o disparate entre verdadeiro e falso, refletindo essa realidade pela perspectiva da ruptura do princípio da não contradição:

A vaidade inata, particularmente sensível à capacidade intelectual, não quer que aquilo que apresentamos de início se revele como falso, e o apresentado pelo oponente, como correto. O interesse pela verdade, quase sempre o único motivo para a colocação da proposição supostamente verdadeira, cede agora por completo ao interesse da vaidade: o verdadeiro deve parecer falso, e o falso, verdadeiro (SCHOPENHAUER, 2019, p. 34).

Um docente tem liderança educacional e institucional ao concretizar e manter sua funcionalidade, devendo, antes de tudo, estabelecer, de forma esclarecedora, o padrão ético que fará fazer valer moralmente sua identidade como educador. Mas fará franqueado por aquilo que “envaidece” o *status* do cargo? Ou trabalhará sua imagem com o intuito de garantir a liberdade expressão e pensamento? Como isso ocorreria sem uma comunicação que promova essa intencionalidade? Uma autoridade moral deve se preocupar imparcialmente com a verdade?

A autoridade do “outro generalizado” funciona de modo que certas transgressões possam ser sancionadas pelo fato de as normas infringidas serem válidas, as normas não pretendem validade porque são ligadas a sanções – caso contrário, elas não conseguiriam obrigar os atores à obediência, apenas coagi-los à docilidade. A repressão aberta é incompatível com o sentido de validade das normas, mas é compatível com seu reconhecimento fático (HABERMAS, 2019b, p. 84).

Especificamente nesse parâmetro é perceptível a importância de se fundamentar certos conhecimentos através do agir comunicativo. Mesmo tendo domínio sobre determinado assunto, é notório o lugar do bom senso em estabelecer critérios comunicativos ao se desvendar de forma conjunta as verdades de temas expostos em uma sala de aula.

A educação crítica, guiada pelas provocações e pelo questionamento, ainda continua sendo um ponto de partida elementar para o mecanismo do ensino, justamente por ser uma técnica comunicativa usada na relação discípulo e mestre. Por assim dizer, vale lembrar que, a toda e qualquer autoridade que se direciona ao coletivo, é previsto um dever moral, quer queira ou não. Ao lecionar, lecionam-se padrões morais, mesmo de forma involuntária, pois:

A aprendizagem, então, pode acontecer tanto nas esferas ética e moral da vida como na esfera cognitiva. Podemos ficar mais esclarecidos sobre aspectos do nosso mundo da vida, bem como de nosso projeto pessoal da vida, pela deliberação ética. Também podemos chegar a normas morais universais pelo Discurso moral – prático. Por fim, podemos chegar ao conhecimento confiável sobre o mundo objetivo pela prática do Discurso teórico (BANNELL, 2013, p. 108).

Lembrando que ética ressalta a investigação sobre o bem o mal, o certo e o errado, não haveria como desatrelar a relação professor-aluno desse entendimento. Se comunicar requer parâmetros de conduta que administram a interação entre os envolvidos.

Como o conhecimento não é uma propriedade, mas um conjunto de conexões entre indivíduos que se relacionam comunicativamente, é importante racionalizar diálogos com critérios morais e de entendimento.

Obviamente, o conhecimento construído discursivamente é falível, no sentido de que ele poderia ser substituído, no futuro, por outro, mas nossos conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida boa e sobre a moralidade seriam os melhores que poderíamos produzir até agora, se fossem fundamentadas em procedimentos de argumentação, ou seja, pela racionalidade (BANNELL, 2013, p. 108).

A erística segue na contramão desse formato, mas isso não quer dizer que ela seja dada de forma consciente. Pelo contrário, é um construto criado e mantido pelas estruturas ideológicas de dominação. Como essas ideologias refletem no inconsciente coletivo, acabam estabelecendo condutas comunicativas morais que, muitas vezes, são retratadas por condições e relações de poder. Em uma dada relação, existe uma preocupação com mecanismos que estabelecem critérios e limites de conduta entre as pessoas, sejam empresariais, públicos e privados, e, em situações correlacionadas, o ato de administrar mediante cargos e funções com a mesma preocupação. Assim, o verdadeiro e o falso se definem por parâmetros preestabelecidos pelas condições socioculturais dadas pelas infraestruturas.

Por isso, certos argumentos assumem o caráter de veracidade ou falsidade por imposição, convencimento e/ou persuasão. Essas circunstâncias se elevam justamente pelos critérios dogmáticos que favorecem a manutenção dos mecanismos. Não é à toa que a erística é comumente utilizada nos processos de interações, mesmo que seja em uma sala de aula. Somos deliberadamente inclinados à “desonestidade no debate” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 35), já que sempre existe uma competição velada para determinar o verdadeiro ou falso.

Schopenhauer (2019) afirma que esse embate depende mais das astúcias e artimanhas de propor proposições convincentes do que habilidades calcadas na lógica argumentativa. Até mesmo a dialética não seria a ferramenta mais promissora para transparecer a verdade das coisas, mas ainda assim não deixaria de ser uma ferramenta muito bem utilizada. Enquanto a lógica trabalha com a relação epistemológica, por meio de critérios como o da não contradição, a dialética faz e refaz mecanismos subjetivos de alcance do entendimento indutivo.

A indução é um caminho que transita a partir do particular em direção a alguma conclusão geral/universal, mas desde que siga com rigor os critérios básicos da racionalidade. Sem esse rigor, seria meramente aceitação passiva do parâmetro, o que incentivaria o crescimento da erística. A dialética pode se sobrepor pelas aparências do conhecimento, enquanto a razão objetiva o conhecimento essencialmente verdadeiro.

Por ser criteriosamente comprovada pelos mecanismos da racionalidade, a racionalidade não se limita a parâmetros fincados em meras crenças. Por assim dizer,

[...] o particular é indicado corretamente se estabelece algo que não é reconhecido sensorialmente, ou, no caso de sê-lo, que também exista necessariamente, por exemplo, como particular da superfície, indicando que ela, primeiro, é colorida; o que é, pois, uma característica sensorial, mas que, obviamente, está presente o tempo todo, sendo, portanto, correta (SCHOPENHAUER, 2019, p. 41).

Ao se interagir comunicativamente com as pessoas, se envolvem artifícios acerca das verdades objetivas, que se traduzem como questões particularizadas sensorialmente. É o artifício da indução, que conduz o primado de uma verdade exemplificada particularizada com a intenção de fomentar uma verdade universalizável. Exemplos palpáveis, alcançáveis aos olhos, tornam as verdades indutivas mais consistentes e convincentes.

Isso pode promover contextos mais viáveis para a consolidação dos interesses particulares e objetivos institucionais, o que de certa forma pode desviar e/ou distorcer os propósitos do processo ensino-aprendizagem. A esses contextos, o agir comunicativo tende a ficar sem a livre iniciativa de direcionamento das temáticas, formando circunstâncias que limitam os docentes ao falarem com o corpo discente. Para se ensinar a buscar a verdade não é necessário constantemente ser verdadeiro? Numa sociedade cujos mecanismos são condicionados por interesses políticos, econômicos e institucionais, a busca pela verdade fica à mercê da manutenção da “ordem” e do “progresso”. Um professor estaria refém dessa realidade? Em muitas das estratégias erísticas pesquisadas por Schopenhauer, muitas consolidam-se em práticas cotidianas e simplórias.

Schopenhauer analisa reflexivamente que o trabalho com os argumentos e contra-argumentos de ordem indutiva, onde conceitos como a apagogia, um método de resolução de problemas, e da instância prescrita, como no estratagema 25, sob como a erística se consolida. “A indução necessita de um grande número de casos para estabelecer sua proposição universal: a apagogia necessita somente de um único caso, ao qual a proposição não se aplica e que será derrubado: um tal caso se chama instância” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 69).

É como dizer que todos os mamíferos mamam, por isso todas as fêmeas têm glândulas mamárias. Todavia, algumas fêmeas amamentam pela pele. É uma informação de cunho raro e, por assim dizer, pode o expositor da ideia se aproveitar do ponto cego da mente dos interlocutores e trazer à tona uma pseudoverdade. Isso é um campo fértil para o alcance dos objetivos de ordem imoral, individual e de poder. A aula de um professor não apenas está relacionada aos conteúdos de sua disciplina, mas ao caráter moral das relações.

Por ser um método de resolução de questões refutáveis através da comparação de questões já superadas, a apagogia traduz-se como uma “dízima periódica” que representa um ponto final apenas quando alguém se encontra na vantagem deferida, mas sempre estará aberta a intervenções e refutações.

Em um debate acerca de uma ideia, é dinamizado pelas colocações dos interlocutores, tal como Arthur Schopenhauer expõe no mesmo estratagema de número 25 sobre a instância: “A Instância é um caso do emprego da verdade genérica, algo a ser subsumido sob o conceito principal da mesma, para a qual, no entanto, não vale, o que faz com que seja totalmente derrubada. Equívocos, no entanto, são passíveis de ocorrer” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 69). Pelo mesmo estudo, Schopenhauer expõe a importância de se validar uma proposição através da estrutura erística, salientando que a instância deve ser verdadeira, caso contrário despenca-se-iam as verdades dogmáticas sem nenhuma confirmação racional-lógica.

Um outro aspecto, se realmente o conceito de verdade é enunciado e elucidado, deve ser mantido, mas é importante destacar uma comprovação pelo filtro do princípio da não contradição. Ao destacar o dinamismo de uma sala de aula, é notório que certos conteúdos atinjam certas verdades pela conveniência do discurso. Mesmo eles sendo verdadeiros, vale ressaltar a significância de administrar para que o processo de entendimento do conjunto seja racionalmente direcionado. O fato de uma verdade ter comprovação racional não quer dizer que ela foi exposta racionalmente na relação discentes e docentes. Uma verdade racional pode ser tratada comunicativamente como uma verdade dogmática.

Seria como abordar um conteúdo histórico sobre um dos conceitos mais elementares do eixo central da obra de Immanuel Kant, em que a verdadeira moral é a que se constrói segundo o imperativo categórico. Podendo ser didaticamente administrado pela disciplina, nada impede que, ao lecionar o conteúdo, possa ser de ordem transdisciplinar ou interdisciplinar. Por exemplo, um professor de história pode ressaltar a importância dessa filosofia no contexto histórico e como esta produziu certas ideologias no processo da formação das sociedades. No entanto, não se pode esquecer que é necessário explicitar racionalmente o imperativo categórico para que o entendimento racional e a influência ideológica que conteúdos causam na história não se ausentem, principalmente, nos alunos.

Sem necessariamente se ater à explicação do fundamento que deu embasamentos a muitas concepções filosóficas posteriores, inclusive à de pensadores como Habermas, estas se movimentam na história e formam referências que alcançam a forma do pensamento das pessoas, talvez de forma inconsciente, involuntária ou até mesmo indireta.

O objetivo é se apegar a algum padrão que funcione como esclarecimento racional sobre o que se debate, e, assim, evitar o truque da dispersão, da ausência racional, dando margem ao dogmatismo. O fato de um conteúdo ter comprovação racional, não quer dizer que foi ensinado aos demais por um processo racional. Mesmo sendo uma ideia racionalizável, está ainda pode cair no truque dos fundamentos dos erros de raciocínio. Assim, falácias atingem o ser humano, pois usam de autoridades como ponto de referência “inquestionável”, ou ideias que circulam sobre princípios que se repetem tanto no sujeito quanto no predicado, numa pseudojustificação. O processo ensino-aprendizagem, deve ser libertador, e evolui para a autonomia.

Assim como a medicina deve, primeiro, remover os elementos destrutivos de nosso corpo, para só depois recomendar a saúde, a instrução também deve, primeiro, eliminar a tolice da alma, isto é, a ilusão da onisciência, para só depois ensinar a verdade (SCHOPENHAUER, 2019, p. 21).

Um fundamento básico do processo educativo é estabelecer um processo que eleve o aluno à autonomia, ao autoconhecimento e compromisso com a verdade. Por esses pressupostos é que a filosofia pode ainda ser revisada como um dos referenciais teóricos sobre aprendizagem, adaptando-se aos novos pressupostos habermesianos sobre o agir comunicativo.

Quando partimos de que o gênero humano se mantém por meio das atividades socialmente coordenadas de seus integrantes, e que essa coordenação precisa ser gestada por meio da comunicação, e em algumas áreas centrais por uma comunicação que almeja o comum acordo, então a reprodução do gênero também exige que se cumpram as condições de uma racionalidade inerente ao agir comunicativo (HABERMAS, 2019a, p. 683).

A diferença repousa naquilo que se subentende como a diferença entre ensinar matemática ou a pensar matematicamente, ensinar genética ou a pensar geneticamente, assim como só se pode ensinar a pensar filosoficamente. A isso cabem as estratégias que descontroem as erísticas em sala de aula, assim como a cultura de massa e a razão instrumental.

Esses meios constituem reforçadores técnicos da comunicação verbal, os quais suplantam distâncias no tempo e no espaço, multiplicam as possibilidades comunicativas, tornam mais densa a rede do agir comunicativo, sem, no entanto, desacoplar entre si as orientações das ações e os contextos ligados ao mundo da vida. Por certo, o potencial comunicativo enormemente ampliado é neutralizado de início por formas de organização que asseguram fluxos de comunicação de mão única, portanto não reversíveis. Mas, se a cultura de massa feita sob medida para os meios de comunicação é capaz de desenvolver força suficiente para a integração regressiva da consciência, isso depende primeiramente de “a comunicação (promover) a equiparação dos seres humanos por meio do isolamento deles”<sup>82</sup>, e não depende, por outro lado, de as leis do mercado interferirem sempre mais profundamente na produção cultural<sup>83</sup> (HABERMAS, 2019a, p. 639).

Mesmo quando cada geração na história do conhecimento superou certas ideias do passado, nenhum conhecimento pode ser ensinado apenas com as ideias e os conceitos comumente aceitos, pois o caminho comunicativo a ser trilhado entre os alunos faz parte do processo da construção e descoberta do saber. Esse saber evidencia tanto a percepção de mundo como de si mesmo. “Todo pensamento conceitual que se eleva que por sobre a mera intuição, mesmo o dialético, procede de maneira identificadora e revela a utopia do conhecimento” (HABERMAS, 2019a, p. 641).

O que se alcança da verdade por meio dos conceitos, para além da abrangência abstrata deles mesmos, não pode se dar em outro lugar senão em meio ao que foi reprimido pelos conceitos, menosprezado, lançado fora. A utopia do conhecimento seria desvendar com conceitos o que não é conceitual, sem, no entanto, equipara as duas coisas. Tal conceito de dialética desperta dúvidas quanto à possibilidade dele mesmo (ADORNO *apud* HABERMAS, 2019a, p. 641).

O agir comunicativo, tal como a concepção socrática, visa a uma prática laboral cotidiana, evidenciando as subjetividades e constantes mudanças na forma, nos objetivos e na conduta moral dos agentes. Esse modelo calcado na maiêutica socrática contribui para a ruptura das erísticas fomentadas intencionalmente ou pelo inconsciente coletivo. Vez que isso ocorre minimamente, abre-se o caminho para o autoconhecimento e seus potenciais pessoais e coletivos. É na interação comunicativa que o outro se forma e se faz presente na realidade como sendo alguém com identidade.

Na contramão dos preceitos socráticos, a erística não fomenta a construção do Eu, mas sim sua desconstrução, o mascaramento ou, inclusive, a própria destruição. Quando há construção coletiva do conhecimento pela comunicação racional, são perceptíveis os ganhos na formação do caráter, visto que, mesmo que a verdade não seja encontrada ou comprovada, é possível evidenciar, aos presentes no diálogo, o prazer da busca imparcial pela verdade. É imparcial no sentido de não se deixar inclinar para a verdade preestabelecida, ou seja, a verdade já escolhida e aceita antes da discussão.

É de onde se parte a ideia de que conhecer e agir, apesar das diferenciações, estão interligados como no caso do processo ensino-aprendizagem. O professor como mediador se preocupa com a construção da autonomia do pensamento, mas sem se esquecer que está inserido na construção do conhecimento através da comunicação conjunta, coletiva. Essa comunicação faz com que o resultado sobre a “verdade” seja de caráter mútuo, de reflexões que o agir comunicativo promove. Cabe, portanto, ao professor, delinear os parâmetros para que não se percam os objetivos, sugerindo caminhos para que não haja comunicações de cunho erístico.

Assim, o professor não estabelece o caminho que irá de encontro com a verdade, mas que simplesmente funcione dentro das formas racionais de busca pela verdade, sem se perder por caminhos que desviem o foco daquilo que faz sentido lógico, sem contradições. Da mesma forma e com as mesmas estratégias, o erro é caracterizado como material de reflexão, porque errar não quer dizer uma norma proibida na conversação, mas sim um atributo que demonstra a importância de superação do racional. Afinal, o erro é meramente um desvio das normas racionais, mas não quer dizer que seja antiético ou intencionalmente maldoso.

O professor administra a conduta coletiva e, sem dar ênfase aos erros ou a julgamentos equivocados, deve conduzir o agir comunicativo para que a imprudência do raciocínio, assim como da ética, seja devidamente superada e esclarecida pelos presentes e participantes. Por isso, a importância de suspender parâmetros é impedir a visibilidade abrangente da realidade, diferente da negação, que seria apenas dar maior abertura ao entendimento.

[...] Habermas não aceita um realismo de valores análogo a um realismo cognitivo, além disso, juízos de valor não podem ser analisados da mesma maneira que juízos empíricos: a “a validade” ou “invalidade” dos juízos de valor são análogas, mas não idênticas, à verdade e a falsidade dos juízos empíricos. Isso quer dizer que não há um conceito de *verdade* aplicável à esfera de juízos de valor. Nessa esfera, o que há é um conceito de justificação, pelo qual podemos explicar como os juízos de valor podem ser considerados válidos ou inválidos (BANNELL, 2013, p. 106).

Sócrates tentava acostumar seus alunos a buscar a verdade. Com isso, os jovens se deliciavam em defender e questionar os mecanismos sociais, metafísicos e morais. Essa busca da verdade, ao romper com as relações de poder e denunciar o falso velado, tranquiliza as mentes para aprender e desenvolver racionalmente os conhecimentos verdadeiros, sem o compromisso de manipular as ideias para os objetivos já determinados. Como ensinar sem se comprometer com as verdades?

No usufruto da palavra ética, o interlocutor se move conforme as concepções morais que garantem resultados preconcebidos e condizentes com essa relação ético-moral. Implicam-se, assim, aos significados das palavras o bel prazer das significações dadas pelas intenções que se mascaram pelos vieses erísticos. Trata-se de um discurso que se desenvolve pelas dinâmicas dos enunciados que se relacionam pelos próprios antagonismos formados.

Os mecanismos constituídos por esses vieses tendem a formar favoritismos estabelecidos na hierarquia das relações de poder ideológico, ou de outras formas de poder, de tal forma que houvesse uma vida própria que pulsa nesses mecanismos, que têm poder de se alterar por si mesmos.

A sobredeterminação dos significados das palavras promove o poder da persuasão, das falácias e dos sofismas, constituindo estruturas comunicativas erísticas. No decorrer desses procedimentos, o cunho dogmático, então, se intensifica com fervor. Nessas estruturas, em que sentidos e situações tomam sentidos aparentes, vale refletir que, em uma situação onde se possibilita uma realidade comunicativa e cognitiva, essas formas se entrelaçam, se fundem e se conduzem. Ou seja, não seriam apenas as situações que direcionam e determinam o sentido do conhecimento, mas os sentidos também podem, e talvez na mesma medida, direcionar e determinar as situações.

### 3. PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO

A pedagogia como ciência do processo ensino-aprendizagem é caracterizada por inúmeros estudos ao longo da história. Essa área de conhecimento constrói estratégias e mecanismos para correlacionar as habilidades e competências que os alunos têm, ou que podem desenvolver. Tanto a filosofia como a história, assim como a psicologia e a medicina e outras, são causadoras do crescimento de teses pedagógicas e contribuíram com análises críticas, metodologias e ideias criteriosas graças aos diversos estudos empreendidos.

Um dos princípios básicos do agir comunicativo é evidenciar as estruturas sociocognitivas dessas áreas, adentrando os mecanismos racionais dos discentes. Mesmo tendo entendido que a comunicação é subjetivista, e em constante mudança, considera-se a possibilidade de se pensar modelos que auxiliem a racionalidade a se conectar em fluxo de informações que leve, e eleve, o potencial lógico-crítico dos alunos. Para isso, cabe os docentes observar, refletir e repensar suas linguagens com os alunos nas macros áreas.

Quanto mais complexas as atitudes do “outro”, que os participantes da interação assumem “em sua própria experiência”, tanto mais se descoloca aquilo que os une preliminarmente em virtude de características sistêmicas, ou seja, passa-se do plano dos controles instintivos e animais, típicos de cada espécie, para o plano de uma intersubjetividade produzida pelas vias da comunicação, condensada num meio configurado por símbolos linguísticos e assegurada mediante uma tradição cultural (HABERMAS, 2019b, p. 20).

Dos pressupostos básicos a pedagogia do agir comunicativo considera fatores como: personalidade, conduta e emoção. Como a comunicação transita por interesses, necessidades e estilos que diferem entre professores e alunos, é importante levar em consideração que não há igualdade comunicativa quando se é homem ou mulher, engraçado ou sério, silencioso ou falador, introvertido ou extrovertido, observador ou sempre participante das experiências didáticas. Nessa introdução, não é intenção ser um critério preconceituoso, discriminatório, mas são apenas formas elementares de ação nas relações do dia a dia.

Por conta da forma inconsciente da razão em sociedade, não é comum haver igualdade ou equidade em um sistema escolar. O sistema educacional é focado de várias formas na competição, seleção e segregação dos discentes que acabam por filtrar as funções, obrigações e responsabilidades sociais. A própria divisão de grupos dentro da escola, evidencia limites da comunicação sobre certos assuntos e matérias. A interação entre professores e alunos, homens e mulheres, jovens e adultos, dogmáticos e racionalistas é dada por ideologias que distanciam.

Retirando o que é de ordem particular e íntima, pois pertencem ao núcleo das identidades e a seu cunho privado, os temas a serem preocupantes para a vida e amplitude social não poderiam ser silenciados e ignorados entre os grupos, mas conduzidos adequadamente pelas estratégias do agir comunicativo. Isso requer uma práxis posicionada frente às perspectivas educacionais, direcionando a adequação dos conteúdos e a prática participativa dos alunos.

Se você não assume uma postura crítica frente à inovação educacional, procure assumir, uma vez que em educação tudo tende a virar moda muito rapidamente. Descobertas científicas e iniciativas positivas que poderiam resultar em grandes benefícios à Educação logo se transformam em modismos. Estes têm o enorme poder de esvaziar o conteúdo de propostas, às vezes bastante válidas, destituindo-se de seu sentido original. Modismos, assim como slogans e jargões, são manifestações explícitas de crenças e valores destituídos de bases em critérios de racionalidade (BALZAN, 2015, p. 165).

A identidade comunicativa tem a ver com isso, pois existe ação e reação na relação dos grupos e suas categorias. Se usar a mesma fala de um professor com aluno, haverá uma reação e um tipo de resultado. Já uma professora não terá a mesma reação do aluno e possivelmente alcançará um resultado diferente. Tanto a reação como o resultado não são necessariamente positivos ou negativos, mas tendem a se diferenciar, pois o agir comunicativo é dual, mão de via dupla, por isso é importante pensar como o outro pode vir a pensar.

A estrutura de nosso saber é proposicional: opiniões podem ser representadas explicitamente sob a forma de enunciados. Pretendo assumir como pressuposto esse conceito de saber, sem maiores explicações, pois racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam o saber*. Nas exteriorizações verbais, manifesta-se o saber de maneira explícita, e nas ações orientadas para um fim ganha expressão uma capacidade, um saber implícito, fundamentalmente, esse *Know – How* também pode ser transposto para a forma de um *Know - That* (HABERMAS, 2019a, p. 31).

Em parte, isso pode ocorrer por não se levar em consideração a subjetividade da interpretação e da aceitação dos alunos em relação ao professor, não por condições necessariamente morais, mas por adequação e sincronia com a linguagem empregada na relação. Isso não acontece somente em uma sala de aula, mas é comum nas relações familiares, profissionais e religiosas. Por exemplo, como seria para um professor mais polido fazer uma piada que outro professor fez, mas cuja personalidade é descontraída? Seria como olhar pelo foco da personalidade, ou seja, “eu estaria numa situação de heteronomia em relação a esses princípios” (HABERMAS, 2007, p. 7). A personalidade e suas particularidades fazem parte do composto da identidade social, principalmente pelo agir comunicativo.

Pode ser possível racionalizar uma comunicação, porém, é necessário que os autores da conversação tenham autocrítica para inserirem a didática adequando um ao outro, ou seja, o que foi dito, o que será dito, e como deve ser dito na relação com os discentes. Destarte, se adequarão os significados subtendidos para alinhar com as racionalidades empregadas.

Por ser um esforço conjunto, necessita ser mediado segundo critérios racionais acordados entre os participantes. O professor torna-se mediador pela adequação e mediação racional, garantindo não a verdade como resultado, mas a veracidade da estrutura que alcança a verdade. Esta é formada pela emancipação, esclarecimento e participação, desde que estejam aparelhados de técnicas para a implementação didática da tríade epistêmica: professor – conhecimento – aluno.

Sua implementação depende muito da capacidade dos professores que dele participam de reestruturarem completamente suas maneiras de ensino. Aqui já não tem sentido seguir um programa preestabelecido, cujos conteúdos tenham começo, meio e fim. Não é fácil passar de um *dador de aulas* para uma postura em que os conteúdos se distribuem em função de problemas para cujas soluções eles deverão contribuir. Esta nova postura requer grande mobilidade e flexibilidade de pensamento por parte do docente e também uma posição favorável à integração de conhecimentos e não mais o privilégio dado a conteúdos isolados. Implica mesmo, a meu ver, uma atitude que nem todos possuem: atitude de pensar e ver os fatos de modo integrado. Pode parecer simples e evidente demais. Mas, infelizmente, a realidade é que nem todos aqueles que galgaram os mais altos níveis de escolaridade possuem (BALZAN, 2015, p. 117).

Durante a aula onde se desenvolve a aplicação desses elementos, a comunicação é que direciona o processo. Assim, é importante a adequação da identidade do professor a uma comunicação que possa ser racionalizável, levando-se em consideração as características socioculturais e individuais dos alunos envolvidos. Logo, uma leitura mais ampla da realidade educacional conduzida de forma razoável e ponderada. No agir comunicativo há expressividade dos pensamentos (independentes de como e de quem são provenientes), assim como há representatividade com o outro (tanto na diversidade como na subjetividade do mundo social). Por último, há interatividade entre entes (na complexidade e nas necessidades dos contextos).

Um ato de fala se revela em sua estrutura a partir do tríplice função da linguagem comunicativa: dar expressão àquilo que se tem em mente (função expressiva), sobre algo no mundo (função representativa), para comunicar-se com outro (função interativa). Essas funções correspondem, respectivamente, a componentes expressivo, proposicional e ilocucionário dos atos de fala (BOUFLEUER, 1998, p. 47).

A isso requer certa percepção, autocrítica e possível adaptação aos contextos que a realidade educativa evidencia.

Como as personalidades são diversificadas, a conduta comunicativa tem expressões que se diferem, já que não há como evitar a própria expressão corporal: a forma de olhar, o tom de voz, a roupa escolhida, a gesticulação da cabeça e das mãos. Nesta perspectiva, é preciso munir-se de reflexões sobre aquilo que se transmite tanto verbalmente como corporalmente, assim como perceber a forma como os alunos estão se portando na relação.

Com o tempo é possível saber como construir um padrão nessas condutas que se relacionam, mas não se deixar perder dos focos elencados que a pedagogia do agir comunicativo defende: acordos coletivos, adequação aos princípios racionais, manutenção da ordem de fala e audição empregada com parâmetros lógicos. Essas categorias se aproximam dos modelos de ação que Habermas demonstra.

Às vezes, devido às relações educacionais, há a possibilidade de se inclinar aos gostos dos discentes, “forçando-o” a abrir mão de certos aspectos importantes para o ensino-aprendizagem, constituindo contextos que ele se acomode a padrões afetivos e de proximidade. Isso tende a dificultar a aplicação de um agir comunicativo racional e razoável. Nesses casos é possível um agir comunicativo, desde que o objetivo seja o afinamento para uma pedagogia do agir comunicativo.

A instauração do discurso teórico ou prático requer algumas condições indispensáveis: direitos iguais para argumentar e se defender, ausência de coerção ou de quaisquer tipos de ameaça ou constrangimento, enfim, a existência daquilo que Habermas chama de “*uma situação ideal de fala*”, em que se impõe tão-somente a força do melhor argumento. Sob essas condições o resultado do discurso apresentar-se-á como entendimento racionalmente motivado (BOUFLEUER, 1998, p. 42).

A conduta comunicativa é de cunho ético-moral, mas também é uma forma de estabelecer uma linguagem de convivência, entendimento e descobertas. Até mesmo a espontaneidade causada pelos sentimentos pode ser pensada, seja antes, durante ou depois. Não há como desvincular absolutamente as relações comunicativas das emoções.

As emoções, assim como os sentimentos, também se comunicam e devem ter seu lugar no processo ensino-aprendizagem. Nesse processo, dependendo do conteúdo, é interessante a comoção como ferramenta de concentração, participação e reflexão.

Traduz-se esse aparato, então, em um conjunto de regras que gerencia atributos tais como os instintos, que também fazem parte da interação através do agir comunicativo. O reflexo da racionalidade se espelha no outro, já que, ao saber ouvir e falar, se apreendem formas de pensar, sua dinâmica e subjetividades. Assim, as regras se fazem necessárias e indispensáveis para uma pedagogia do agir comunicativo, pois

[...] um aluno somente compreenderá o sentido de uma regra a partir do momento em que conseguir entender que os produtos apresentados, produzidos conforme regras, têm de ser tidos como exemplos de algo que pode ser entrevisto *neles*. E para conseguir isso basta, às vezes, um único exemplo: “trata-se, pois, das regras que se aplicam ao exemplo.” Os objetos ou ações que servem de exemplo não são, por si mesmos, exemplos de uma regra – uma vez que para conseguirmos vislumbrar o geral no particular é necessária a aplicação de uma regra (HABERMAS, 2019b, p. 33).

Há certa falibilidade na emoção comunicativa, assim como nos demais, mas, quando o assunto são as emoções, é razoável lembrar a imprevisibilidade e o desregramento. Existe uma ponderação para filtrar as emoções sem se perder do fluxo da pedagogia da ação comunicativa. Mesmo as emoções devem ser administradas coletivamente para os focos não saírem das propostas, e, para isso, é importante lembrar das estratégias para conseguir trabalhar os mecanismos das emoções que podem causar autoestima, coragem e fé na construção das competências e habilidades.

A internalização dos padrões de relacionamento regulados objetivamente substitui, aos poucos, a regulação por via dos instintos pela regulação através da comunicação linguística e da tradição cultural. Para Mead, é importante reconstruir, na perspectiva dos próprios participantes, a comunidade linguística das relações intersubjetivas que se estabelecem entre os participantes de uma interação. Pois ele não pode se contentar, como Morris, em atribuir a indivíduos singulares interpretações coincidentes do mesmo estímulo comportamental, ou seja, ele não pode se limitar a adscrever aos significados uma constância captada na perspectiva do observador; em suma, ele tem de exigir a identidade dos significados (HABERMAS, 2019b, p. 31).

Em relação a isso, como exemplo, os erros e equívocos podem ser administrados pelos docentes como possibilidades de aplicação do agir comunicativo. Didaticamente falando, eles auxiliam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, repensando a forma de como produzir resultados positivos futuros com contextos diferentes, mas usando os mesmos conteúdos que antes foram produtos de equívocos.

Na pedagogia do agir comunicativo, deve-se apoiar estímulos diferentes e desafiar os padrões de relacionamento. Por ser um processo, é notório que exista um cotidiano. Logo, por causa dessa realidade, a razão comunicativa requer continuidade, criatividade e perseverança. Principalmente por haver frustrações, medos e mágoas, é indispensável a regra para que isso se reverta para positivamente constituir autoestima, convicções e tranquilidade na condução racional dos conteúdos.

Professor e aluno já sabem o que significa seguir uma regra; eles apenas querem se certificar de realmente saberem o que significa seguir uma regra. Este caso se distingue daquele em que um professor ensina a um aluno o próprio *conceito de regra* (HABERMAS, 2019b, p. 38).

Tudo no ensino-aprendizagem processa conhecimentos abstratos e concretos. Assim, a variedade de procedimentos é vasta e deve ser expressa com estratégias comunicativas que somem personalidade, conduta e emoções. Para explicar certas coisas existem diferenças naquilo que se fala, para quem se fala e quem fala. Ao professor cabe demonstrar que existem pressupostos universais e inevitáveis do entendimento que interferem, de forma efetiva, na conduta humana. Por isso, pela forma didática de sua comunicação, a autoridade moral se faz presente também como autoridade intelectual. A importância de uma pedagogia da ação comunicativa traz aos docentes os vieses comunicativos dessa autoridade.

[...] o adolescente aprende tais padrões à proporção que antecipa as sanções decorrentes da violação de um imperativo generalizado, *internalizando o poder do grupo social* que se encontra por trás das sanções. O mecanismo da adoção de atitudes opera aqui em nível moral; porém, dessa vez, ele emerge no poder de sanção de um grupo e não nas pessoas de referência, tomadas individualmente (HABERMAS, 2019b, p. 72).

Mesmo que a realidade social subtenda que um professor deva ser essa autoridade moral, é notório que se veja o professor presente como autoridade (referência) intelectual na relação com os conteúdos de sua área, assim como as estratégias didático-pedagógicas. Lembrando que esse viés é de ordem coletiva e pedagógica, os docentes devem estarem abertos para partilhar e compartilhar discussões e experiências para aprofundar mais suas técnicas apreendidas: pressuposto básico da pedagogia do agir comunicativo. Afinal,

A expressão “saber é saber dizer” pode nos ajudar a explicitar a questão do conhecimento na perspectiva habermesiana. É no “dizer” que algo como um saber se manifesta. Por isso faz sentido afirmar: o que sabemos sobre o saber nós o sabemos por meio de sua via de manifestação, que é a linguagem. Temos, portanto, um acesso mediado ao tema do conhecimento. Já não perguntamos “o que é o conhecimento”, mas perguntamos acerca do modo de sua manifestação. Em outros termos, a questão “como sei o que sei?” deve dar lugar à questão “como sei que sei?”. A primeira remete a uma tentativa de explicação do modo como nossa consciência apreende a realidade... A segunda se orienta no sentido da justificação de uma pretensão de saber (BOUFLEUER, 1998, p. 62).

Em face da filosofia de Habermas, nesse conjunto de pormenores instigados até o presente momento desse estudo, se propõe uma relocação comunicativa acerca da teoria do agir comunicativo, configurando-se uma adequação ao processo ensino-aprendizagem incorporada no estudo didático pedagógico. Não só a filosofia e a pedagogia exercem a responsabilidade de compreensão do processo ensino-aprendizagem, mas todas as áreas de conhecimento abrigam suas intencionalidades e contribuições.

A pedagogia do agir comunicativo remete a:

[...] aquela que, da parte de seus proponentes ou participantes, vem marcada por uma atitude fundamental voltada ao entendimento. Com isso a clarificação conceitual da categoria de ação comunicativa adquire uma importância significativa para a reflexividade crítica da prática educativa, mormente para os professores (BOUFLEUER, 1998, p. 83).

Todas as áreas de conhecimento tendem ao usufruto de princípios didáticos metodológicos estudados em suas licenciaturas acadêmicas. No entanto, vale ressaltar que a comunicação é um conhecimento que entrelaça conhecimentos, e não há muitos conteúdos e explicações sobre a razão comunicativa. Além disso, a comunicação propõe dispositivos, possibilidades e desafios na construção, descoberta e crítica dos conhecimentos e, devido a isso, as teorias da educação tem papel fundamental na cooperação com as ciências, pois se colocam com formação crítica, racional e humana.

A educação se apresenta, fundamentalmente como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais, que implica em pressupostos antropológicos que podem ser explicitados. Essa dimensão humanizadora da educação pretendemos agora focalizar à luz dos pressupostos que subjazem a uma “Pedagogia da Ação Comunicativa” (BOUFLEUER, 1998, p. 83).

Os alunos podem ser provocados argumentativamente para entender os conteúdos propostos, em qualquer área de ensino, pois o entendimento teórico do agir comunicativo é de cunho adaptativo e qualitativo à realidade que o professor vivencia. O estudo da pedagogia do agir comunicativo não está relacionado a alguma fase específica do processo educacional, mas é um pressuposto que evidencia um entendimento sociocognitivo e sociocomunicativo na relação professor, aluno e conhecimento.

A elucidação de uso dos conhecimentos se promove pelos critérios racionais que direcionam ao conhecimento e à sua validade. Porém, de acordo com uma pedagogia comunicativa, deve haver um trabalho em conjunto com os discentes sem se deixar perder pelas trilhas do absurdo, do dogmatismo ou da obscuridade. Fazê-los entender que aprender a pensar vai além das avaliações e titularizações.

Além disso, é uma das formas que mantém a mente alerta para os possíveis erros de raciocínio, desvendando algo que posso ser indubitável. Este demonstra o pensamento como peça-chave do encontro com a realidade e a verdade, já que esclarece o mundo do conhecimento quando se entende que se busca aquilo que não pode ser duvidado. René Descartes demonstra esse caminho pela dúvida metódica:

Eis por que penso que me utilizarei delas mais prudentemente se, tomando partido contrário, empregar todos os meus cuidados em enganar-me a mim mesmo, fingindo que todos esses pensamentos são falsos e imaginários; até que, tendo de tal modo sopesado meus prejuízos, eles não possam inclinar minha opinião mais para um lado do que para o outro, e meu juízo não mais seja doravante dominado por maus usos e desviado do reto caminho que pode conduzi-lo ao conhecimento da verdade (DESCARTES, 2000, p. 96).

A filosofia cartesiana ensina a maneira de garantir que os pensamentos continuem sendo conduzidos com autonomia e possibilita novas concepções, entendimentos ou probabilidades de se alcançar, desvendar e comprovar a verdade. Desta forma, agregando-se a um viés educacional, o cartesianismo contribui, nesse entendimento, em relação à estrutura educacional, comparada com os aparatos do diálogo racional, mesmo que seja apenas pensamento, para o fundamento do ente.

No cartesianismo, apesar de haver a dualidade sujeito versus objeto, por sustentar o processo epistêmico do conhecimento sobre a natureza, o que se intenta no agir comunicativo é alcançar o entendimento da dualidade sujeito versus sujeito, pois ao mesmo tempo que processa algum conhecimento, existe também a percepção do outro como objeto do conhecimento. Todo o conhecer se movimenta e se evidencia conjuntamente:

Na medida em que a interação está mediada por atos para se alcançar um entendimento, o agir comunicativo oferece a possibilidade de coordenar as ações racionalmente e, portanto, contribuir para a construção de relações sociais determinadas por entendimento normativo e não mediadas por interesses diferenciados. A racionalidade comunicativa é necessária para a coordenação da ação para a satisfação dos interesses generalizáveis de todos que compõe uma comunidade (BANNELL, 2013, p. 72).

Pelo agir comunicativo, os modelos tradicionais, conservadores e até mesmo os relativistas podem vir a ser retrucados, não por afronta a esses sistemas de pensamento, mas pelo caminho do conhecimento, que requer diálogos críticos que não dispensam o confronto de ideias. Assim, a contestação não é moral, pelo menos não em primeira instância, mas de cunho crítico, montado pelo enfrentamento das questões problemáticas que os conteúdos das disciplinas escolares evidenciam, e que de certa forma podem cognitivamente ser superados pela relação dialógica racional.

As questões colocadas aos profissionais demonstraram, em muitas respostas, que o caráter comunicativo, assim como a própria ética, não é pensado ou estudado como objetos de estudos. Normalmente os professores são direcionados pelas perspectivas do padrão moral do mercado, constituindo o que chamam de ética profissional, e os padrões comunicativos enraizados pelos grupos que atuam e vivenciam todo o processo.

### 3.1 *Didática e linguagem*

Historicamente, a filosofia tem trazido algumas considerações sobre a educação, desde a Academia de Platão, assim como o Liceu de Aristóteles, o que pode ter relação com o desenvolvimento da pedagogia, através da retórica e da linguagem, o escopo do processo ensino-aprendizagem, é desde esse período, através da comunicação e fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos. Assim, o agir comunicativo é uma constante reconstrução no processo ensino-aprendizagem em todos os campos e ciências.

A reconstrução não é simplesmente um objetivo de perfeição, mas aos métodos didáticos que podem ser repensados, explorando novas possibilidades de entendimento do alcance racional dos alunos. Isso pode contribuir para entender como a inteligência dos alunos se desenvolve e percebe os conteúdos. Mesmo os conhecimentos estando comprovados, ainda cabe serem ensinados como teorias para a dinâmica comunicacional, abrindo possibilidades diferentes de entendimentos e resultados.

Para trabalhar esses alcances racionais dos alunos, o professor conduz a forma comunicativa ideal. As formas de comunicação podem vir a ser elucidadas, enquanto teorias, como caminhos em direção ao conhecimento a ser alcançado, estabelecidos pelos grupos “as normas de comprovação”.

Através dos critérios de racionalidade, evidencia-se, na primeira perspectiva, que se ensina o caminho para o conhecimento aparentemente hipotético, elevando-se a atitude comunicativa para o pensamento conjunto em suas expectativas nas diversas áreas, como, por exemplo: pensar matematicamente, pensar geograficamente, pensar quimicamente e pensar linguisticamente. Ou seja, seria orientar os alunos para hábitos comunicativos críticos, reflexivos e racionais, subjetivistas e interacionais.

Ao provocar a comunicação para o entendimento de certo conhecimento, possibilita-se a desconstrução daquilo que os alunos consideram verdade para abrir caminhos para a reconstrução do conhecimento, criando a experiência da descoberta e da validade do conhecer, relacionando comunicativamente os agentes em prol do entendimento conjunto.

É uma forma eficaz que possibilita caminhos diferentes para um mesmo conteúdo, teorizando as possibilidades, abrindo margens para que os alunos proponham normas, e as conclusões costumeiramente consolidadas sejam validadas pelos acordos eleitos. Desta forma, ao tratar as ideias como hipotéticas, contribui para abrir o espaço para que os discentes experimentem criticamente as estruturas do pensamento.

Com as habilidades e as competências direcionadas ponderadamente, envolver as áreas de conhecimento e demonstrar questões problemas típicos das áreas em comum, como o que foi exemplificada, torna-se possível. Afinal, temáticas podem provocar também a busca pela compreensão de questões como o conceito humanidade. As ideologias podem mascarar, com ardis de aproveitamento e conveniências das circunstâncias comunicativas, vez que pessoas em formação sociocognitiva, no caso, alunos, muitas vezes estão aquém de si mesmos, por estarem limitados às perspectivas que a sociedade e as instituições constituíram como ideal.

Assim, é de fundamental importância um termo que esboce uma forma de resgatar, filtrar e reestabelecer a racionalidade comunicativa em prol do processo ensino-aprendizagem. Mesmo havendo um pressuposto da ética discursiva, é necessário conduzir as ideias com direcionamento mais racional e consciente da realidade. Por isso, a reflexão seria o esclarecimento de como a ausência de entendimento intelectual e moral é necessário para guiar os pensamentos, pois, até por questões emocionais, os indivíduos não sabem lidar com medo, frustração, fracasso etc., que influenciam o esclarecimento da mentalidade, causando freios no agir comunicativo. Devido a coisas como essa, é que Habermas, revela a idealidade como pressuposto do raciocínio que se transforma em ação, ou seja, em modelo de vida.

A Idealidade, assim definida, constitui uma exigência da vida coletiva e deve ser entendida como a alternativa que se coloca em oposição à desconfiança total e à mentira ininterruptas. [...]. Por isso a idealidade inerente ao conceito de ação comunicativa nada tem a ver com uma construção metafísica ou com a proposição de um modelo de vida exemplar (BOUFLEUER, 1998, p. 51).

Em relação aos educadores, a idealidade é uma ferramenta de elaboração e manutenção da racionalidade do agir comunicativo, afinal, nada garante que a argumentação não seja refutada e/ou distorcida. A refutação faz parte do processo da razão comunicativa, mas precisa ser direcionada para que não perca o sentido lógico, assim como não deixe que um debate seja dado como competição, mas como elucidação das verdades questionadas pelos alunos. As relações cognitivas funcionam quando as regras do agir comunicativo são protegidas pelo docente, mas é preciso estar bem com os desafios para não se inclinar aos pressupostos da erística. A idealidade não é uma garantia, mas destaca possíveis enfrentamentos da realidade.

É claro que cada um de nós pode resolver enganar ou manipular outros em determinada situação. Mas é impossível que todos ajam continuamente desse modo. Facilmente podemos imaginar as dificuldades que um único indivíduo enfrentaria a partir do momento em que ninguém mais pudesse acreditar nele. E se ninguém mais pudesse acreditar em ninguém, a vida social simplesmente seria inviável (BOUFLEUER, 1998, p. 51).

Habermas demonstra que uma fundamentação da verdade não pode ser a limitação da verdade. A verdade, por ser intersubjetiva, é colocada no desenvolvimento das habilidades reconstituídas, obviamente, pelos acordos dados aos agentes que se enveredam nas relações argumentativas sobre toda e qualquer proposição. Esse é o desafio no processo ensino-aprendizagem, configurando alcances racionais sem a erística.

Para uma verdade ser válida, qualquer que seja ela, deve se respeitar as condições, os critérios e os acordos que garantem e direcionam a validação de algo dado como verdadeiro. Essa é uma das questões revisadas pela pedagogia do agir comunicativo. Para isso, em qualquer embate comunicativo, os acordos coletivos devem ser mantidos ou alterados conforme as negociações coletivas. Os modelos comunicativos podem legislar a favor das estruturas argumentativas, evitando desvios dos fundamentos e direcionamentos. As controvérsias, comuns em diálogos, porém, podem ser justificadas e superadas por critérios da idealidade.

[...] embora estejam sempre vinculadas a situações factuais de enunciação, as proposições verdadeiras, por expressarem pensamentos que transcendem o espaço, o tempo e as representações subjetivas, são eles mesmas verdadeiras para além do espaço, do tempo e da consciência. A idealidade da universalidade do pensamento, como Habermas a denomina, garante a identidade do significado. Mais especificamente, na medida em que os pensamentos são estruturados de forma proposicional, a identidade dos pensamentos implica a identidade do conteúdo proposicional de um juízo (SEGATTO, 2021, p. 44).

Para uma pedagogia do agir comunicativo, cada professor exerce o papel de mediador entre o aprendizado do aluno e o conhecimento a ser ensinado. Por ser esse mediador que indaga sobre os processos que levam, elevam e estimulam a intelectualidade do corpo discente, o intelecto pode avançar em acordos firmados entre os envolvidos pelo mesmo tema, pela problemática ou pelos conteúdos, em benefício conjunto. O conhecimento é um alcance coletivo, principalmente quando inserido no processo ensino-aprendizagem.

A pedagogia do agir comunicativo reflete perspectivas que desafiam as inteligências dos discentes a construírem não somente a absorção do conhecimento, mas o campo de desenvolvimento livre e autônomo, no qual se pode participar do ato de pensar. Dentro das várias perspectivas que os caminhos do entendimento podem possibilitar, a relação entre as ciências contribui para a ênfase na pedagogia do agir comunicativo, por ter caráter didático e constituir procedimentos crítico-reflexivos no processo ensino-aprendizagem. Os pressupostos da pedagogia do agir comunicativo têm como consequência, ou intencionalidade, o rompimento com a razão instrumentalizada, assim como a inserção da erística, sendo essa consciente ou não. Como isso é possível ao processo ensino-aprendizagem? Os professores não devem agir

[...] como “desvios” da comunicação, isto é, como situações em que a linguagem já não é utilizada para a busca do entendimento, mas para finalidades como o constrangimento, a imposição, a manipulação etc. e por outro, como, cerceamento dos espaços da ação comunicativa pelo avanço dos mecanismos sistêmicos de controle sobre âmbitos do mundo da vida (BOUFLEUER, 1998, p. 55).

Conforme esse contexto, a pedagogia do agir comunicativo desafia os pressupostos dessa razão instrumental, especificamente, para esse estudo, em prol de uma didática comunicativa. E a filosofia tem adentrado nesse cenário com metodologias constituídas, através das epistemologias estudadas ao longo da história. Por assim dizer, as concepções filosóficas se fazem presentes na ligação entre os conteúdos com as inteligências, por meio de reflexões e opiniões que calcificam e manipulam o esclarecimento.

Pode-se afirmar que acordos em debate para direcionar a realidade tenham certo caráter democrático, por serem baseados na racionalidade coletiva, respeitada pelos critérios de verdade, discutida e firmada por todos. Como isso poderia ser formalizado em uma sala de aula? Para isso, Habermas direciona três concepções básicas: formação das identidades pessoais (educação dos filhos), reprodução cultural (apropriação de saberes) e integração social (cooperação) (BOUFLEUER, 1998, p. 54).

O professor, ao se preocupar com essas concepções, passa a administrar seus conteúdos de forma mais concisa e sensata. A formação dos alunos tangencia ao lado do psicológico, emocional, cultural e cognitivo e, por ser administrada pelas ideologias familiares, é defensora de ideais que muitas vezes vêm de gerações passadas.

Ao se concretizar as estruturas do diálogo educacional, para um professor é importante saber como direcionar a desconstrução dos instrumentos da racionalidade que foram condicionados aos alunos, não por serem falsos ou verdadeiros, mas para garantir que estes saibam percorrer o caminho em direção ao entendimento, ao conhecimento. Assim, como as limitações e os desvios dos pressupostos do raciocínio podem travar uma discussão, deve se alertar sobre a intersubjetividade, ou seja, a capacidade cognitiva de sempre se abrir a novas possibilidades de discussão, debates e embates.

Como a verdade é instituída intersubjetivamente, como dizia Habermas, o foco de uma aula centra-se no conjunto, mas nunca nas partes. Abstraindo, de forma lenta e simples, o conhecimento advém do coletivo.

O formato do pensamento filosófico, dependendo da escola e dos caracteres epistemológicos, serve, não desmerecendo outras áreas, para que exerça essa funcionalidade como direcionamento didático-metodológico, para, assim como outras formas de limitações, a comunicabilidade não ficar refém de condicionamentos e conveniências.

Como tal fora direcionado por Habermas, a educação não tem somente o critério ou a roupagem para delinear os princípios pedagógicos institucionalizados, mas a forma como esse processo contribui para a libertação da autonomia do alunado, ou seja, “faz-se necessário, portanto, uma reflexão que, à luz da racionalidade comunicativa, proponha uma compreensão modificada do que seja propriamente alcançar o conhecimento” (BOUFLEUER, 1998, p. 56).

Isso quer dizer que os potenciais envolvidos causam efeitos no esclarecimento dos problemas que estimulam uma sociedade, cujas contradições poderão gerar as devidas superações. Assim, tal como a educação institucionalizada, existem também grupos formados dentro da escola, que se diferenciam por vários aspectos sociais, culturais, biológicos, econômicos e políticos.

A prática comunicativa cotidiana é necessária para a coletividade, pois é a partir desta que se estabelecem condições para a vida em sociedade. Mas, enquanto o assunto é a educação, esta é evidenciada pela forma que o professor mantém o padrão comunicativo, não apenas restrito às formas de convivência, mas como ele estabelece uma conexão com a prática do conhecer. É importante destacar que o entendimento coletivo não pode advir de coação e/ou coerção, mas pela provocação significativa, crítica e sensata. O processo ensino-aprendizagem se valida melhor em concordância com a comunicação racional, de ordem calcada na idealidade e suspensão dos parâmetros.

Mas o tipo de influência que a escola vai exercer não está definido ao modo de uma “essência universal do fazer escolar”. A “essência” da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridade e objetivos (BOUFLEUER, 1998, p. 89).

Quando o agir comunicativo não conduz o processo educacional, o comportamento dos docentes pode se tornar repressores da criticidade e administração da razão instrumentalizada, causando possíveis efeitos coercitivos, repressivos e opressivos da expressão intelectual e crítica. Os vieses formadores da educação condicionante não têm a preocupação com a emancipação ou autonomia, o que impede a participação de muitos no processo da construção e descoberta do conhecimento.

A imposição das normas de controle moral é mais comum para evidenciar os princípios que norteiam a homogeneidade de pensamentos, produções e aceitações institucionalizadas educativas: “Para Habermas, a validade das normas morais somente pode ser fundamentada em um processo discursivo de argumentação – ou seja, discurso moral – prático –, processo concreto [...]” (BANNELL, 2013, p. 107).

A educação não pode ser opressora, mas sim emancipadora, e nenhum conhecimento deve ou pode ser destruído ou vir a ser desmotivador para os envolvidos nos contextos educacionais: “Por isso, quando os pressupostos da comunicação dão lugar àqueles que regem a manipulação, o engano ou a coação, desfazem-se, também, aquelas condições que, em nosso ver, deveriam estar presentes numa ação educativa” (BOUFLEUER, 1998, p. 85). Além desses pressupostos, vale salientar também os problemas evidenciados de uma educação unidimensional e limitadora.

Não há dúvida de que as posturas objetivadoras afetam negativamente as relações pedagógicas, resultando em práticas autoritárias e desumanizadoras. Na literatura pedagógica tal problemática tem sido enfrentada, via de regra, mediante a proposição de virtudes pedagógicas, numa espécie de apelo à boa vontade dos agentes educativos (BOUFLEUER, 1998, p. 85).

Assim, a pedagogia do agir comunicativo deve velar pela discussão racional, para o exercício da razoabilidade garantir que o trabalho didático funcione, sem prejudicar o esclarecimento crítico e autônomo dos conteúdos. Por vezes é mais apropriado um parâmetro universalizável para estabelecer um ponto de partida para alguma explicação.

Nortear, a partir de uma norma cognitiva, é estabelecer um vínculo comunicativo para traduzir a mesma linguagem com os alunos, e, no dia a dia, abrir possibilidades de questionamentos acerca dos parâmetros. A ponte entre os sujeitos é um conjunto de estratégias pedagógicas que elucida primeiramente os caminhos, e os resultados ficam em segundo plano. A racionalidade requer paciência e ponderação, ao entender e aceitar o que leva certo tempo para constituir as diretrizes do pensamento. Então, o agir pedagógico pode vir a ser quando está “sobre” e quando se está “com”.

O agir pedagógico realizado de modo sistemático em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir **sobre** os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido **como** um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas (BOUFLEUER, 1998, p. 80).

Ainda que os ideais e as opiniões possuam forte embasamento, estes podem ser delineados por caminhos e perspectivas racionais, conduzindo, com o devido tempo, as categorias do pensamento em prol de uma ação comunicativa. Como sempre, vale lembrar que a emancipação não está na linha de chegada, mas no processo, apesar de que a razão pode ser desvirtuada e instrumentalizada em procedimentos cujos resultados são determinados.

A ação comunicativa não é uma atividade tal como o labirinto. Talvez se saiba o “ponto de partida”, mas o “ponto de chegada” é uma incógnita, assim como quais caminhos levam até ele. O que importa é que os caminhos sejam visitados dentro dos moldes racionais. É uma leitura na qual, além de subjetiva, prevalecem os critérios de adaptação dos sujeitos para estabelecer os acordos racionais e definir a forma como se deve pensar esses caminhos. A razão sistematizada e instrumentalizada ausenta esses princípios e filtra, segundo normas, os interesses institucionalizados, condicionados e/ou instituídos.

A escola toma decisões que podemos chamar de políticas uma vez que determinam o tipo de influência que ela vai exercer junto a seus membros e no conjunto da sociedade. Na verdade, tais decisões podem gerar níveis diferentes de participação, autoritarismo, criticidade, solidariedade, criatividade etc. (BOUFLEUER, 1998, p. 89).

Um potencial emancipatório pode ficar refém dessa realidade, mas não pode calar as reflexões que a razão comunicativa provoca. O percurso da razão, inevitavelmente, se direciona pelo que a própria razão monta, conduzida pela concepção de que os sujeitos concatenam suas ideias no construto do saber emancipatório e intersubjetivo.

No estado atual de nossos conhecimentos, temos plena consciência de que a competência comunicativa não é a soma das subcomponentes a, b, c, d... n, mas o resultado da interação dessas variáveis. Tornada real por um sujeito que observa, pensa, fala e age, a competência comunicativa permite a ele agir pela fala (e não só pela fala), em sintonia com o pensamento, e, na imprevisibilidade de cada nova situação, numa realização das potencialidades semânticas que sua língua lhe oferece como elemento de interação, negociar o sentido das mensagens enunciadas e implícitas (FAZENDA, 2012a, p. 22).

Assim como a comparação dada, as áreas de conhecimento podem causar efeitos discrepantes na dinâmica da razão comunicativa, pois cada uma delas é absorvida, normalmente, por uma linguagem diferente da outra, produzindo diferenças entre elas. Tal como uma música pode ser influenciada e determinada por uma técnica, nada impede que a própria música construa suas próprias histórias pelas mãos daqueles que tocam, dançam, cantam, vivenciam e refletem a harmonia e a letra.

O que é constituído a partir da razão comunicativa deve seguir os pensamentos de cada envolvido em novos elementos históricos de raciocínio que alimentam novas perspectivas, novas experiências. Basta assegurar as validades das críticas, e talvez isso alimente expectativas nas gerações futuras.

Além disso, as pretensões de validade de cada área e seus conteúdos argumentam baseando-se nas experiências comunicativas de seus padrões. É simples compreender essa questão, vez que basta subtender que a relação comunicacional de um professor de matemática se direciona diferente de um professor de literatura, ou que um conteúdo sobre ética não possa ser comunicado tal como a nomenclatura dos compostos orgânicos. Como direcionar, provocar e administrar uma comunicação racional em cada área de conhecimento? Os conteúdos em si não são infalíveis, assim como a própria capacidade do docente, por isso o movimento sempre tende a ser repensado juntamente com suas estratégias.

Pela comunicação, o conhecimento é difundido e, quando difundido, passa a assumir novas formas de entendimento. É um ciclo que talvez possa estornar para o ponto de partida, pois é possível delimitar a estrutura de uma conversação racional, mas não há como controlar o que essa conversação pode promover, no futuro, em outras conexões comunicativas, e menos ainda seus efeitos. Quem sabe não exista talvez um motor imóvel na natureza do conhecimento? Onde todo movimento comunicativo se inicia nesse motor e retorna a ele mesmo?

Ainda que fossem infalíveis algumas ideias no processo ensino-aprendizagem, aos olhos da filosofia habermesiana, é essencial a experiência, a aventura e o deleite dos participantes na descoberta dos saberes e de suas validações. A pesquisa analisa as respostas de 30 docentes que contribuíram respondendo a um questionário de 13 questões. Esses docentes, são de áreas diferentes, e com discrepâncias de idade, local, realidade socioeconômica e tempo de profissão.

A intencionalidade foi trazer uma noção mais empírica para a pesquisa. Quando se questiona se o conhecimento é coletivo, é perceptível que vários docentes demonstrem receios e desconfortos com perguntas. No entanto, muitos deles também demonstram apreço por uma escola cuja superestrutura seja pedagógico-comunicativa. Os parâmetros do processo ensino-aprendizagem, ao constituírem dogmas, condicionam alunos a certas verdades dadas por sanções e avaliações, que trazem sinônimos de perfeição ou defeito, sucesso ou fracasso, vencedores ou perdedores.

Se há abertura para uma razão comunicativa, os modelos e os processos da razão se expandem em várias direções. A escola é um espaço institucionalizado e, assim, movido por autoridades morais e padrões enraizados pela cultura, política e economia. Por isso, em muitas situações e condições, tende a se conduzir e a se manter limitada sobre pressupostos e interesses institucionais, sejam eles velados ou não, que estão na base dos interesses sociais, organizacionais e cognitivos, direcionados por vários motivos e práticas comuns tanto das expectativas da comunidade escolar como dos interesses sociopolíticos.

Vale recordar que a teoria do agir comunicativo leva em consideração a forma dos contextos sociais montados. Ou seja, as organizações sociais são constituídas por hierarquias e funcionalidades tanto individuais como grupais, por objetivos e particularidades conjuntos tais quais unilaterais e, por fim, por interesses e identidades políticas que podem implicar também nos pessoais. Conforme esse entendimento, a teoria do agir comunicativo analisa, em comparação com a reflexão:

A necessidade de discutir essas questões, que envolvem necessariamente outras de caráter não apenas educacional, mas predominantemente social, política e econômica, não pode ser ignorada pelo profissional que atua em educação nos seus vários níveis desde que ele não pretenda continuar oscilando entre a consciência ingênua de tudo poder e a desagradável sensação de nada poder realizar (BALZAN, 2015, p. 201).

Redirecionando essa reflexão, a leitura e a intervenção primariamente não deveriam ser do corpo docente? A formação do professor, acadêmica e profissional, constitui sua identidade pedagógica, lembrando que ele passa a ser dado socialmente como autoridade intelectual no processo ensino-aprendizagem. O peso das ideias do professor, suas críticas e decisões devem ser ressaltados, respaldados e revisados igualmente. A comunicação pedagógica, concretizada, não pode vir a ser refém ou ficar submissa à comunicação administrativa, o que prejudica o desenvolvimento racional educativo.

Por exemplo, parte do processo ensino-aprendizagem passa pela colocação do material didático. Então, o debate para escolher qual material deveria ser usado não deveria ser analisado na ótica do agir comunicativo? Como estabelecer uma comunicação racional com os alunos, baseado corporativamente em critério de veracidade e verificabilidade, se não há abertura comunicativa anterior a esse processo? É comum cobrar dos professores que sejam autoridades morais, mas que não se coloquem como autoridades intelectuais? O professor é preparado tanto para saber fazer como para saber o que? Para essas questões, os termos *Know How* e *Know That* auxiliam na construção do agir comunicativo.

*Know How* significa a posse e um “saber fazer”, de uma capacidade de realizar na prática. *Know That* significa um “saber que...”, isto é, um saber que se explicita, de modo proposicional, em seus elementos e em sua estrutura lógica. Assim, o indivíduo que age teleologicamente domina um “saber fazer”, que muito bem pode ser expresso ou explicitado em termos linguísticos (BOUFLEUER, 1998, p. 66).

Em relação à sala de aula, o professor poderia conduzir suas estratégias didáticas analisando o seu *Know How*, que reflete as ações traduzidas pela forma como são colocadas nas situações o tom de voz, semblante ou postura.

A mesma coisa reflete-se no *Know That*, que assim que o professor se pronuncia, leva em consideração a escolha das palavras, frases, dos trocadilhos e das ironias que fazem parte dos hábitos comunicativos dos alunos. Até porque esses hábitos comunicativos podem ser usados para direcionar a racionalidade dos discentes.

Pelo agir comunicativo, uma autoridade não é definida por poder de mando e desmando, nem pela soberba, vaidade e hierarquia, mas o professor é o eixo norteador para que esses atributos não façam os envolvidos se perderem durante a discussão, ou seja, os princípios da idealidade são percebidos e mantidos pelo professor. Nesse rol, mesmo que talvez existam erros e acertos, fracassos ou derrotas, não é a partir dessa dualidade que essas coisas se definem, porque não são os objetivos, mas os meios que filtram a racionalidade. Neste ínterim, o professor passa a ter uma análise empírico-discursiva para direcionar a comunicação focada nessa racionalidade que antecede, procede e precede do agir comunicativo.

As teorias mais modernas da aprendizagem, sobretudo aquelas identificadas com o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do começo, ou seja, do background sociocultural de cada um, com o objetivo específico de fazer do aluno sujeito, não objeto de aprendizagem; não existe tábula rasa, analfabetismo absoluto; todos falam, se comunicam, usam um vocabulário básico, manejam conceitos dentro do senso comum, possuem referências da realidade em que estão inseridos, e assim por diante; este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipatória (DEMO *apud* BOUFLEUER, 1998, p. 77).

O modelo comunicativo lida com as inteligências envolvidas e não se limita à relação entre docentes e discentes, mas também à entre docentes e docentes, assim como à comunidade escolar como um todo. O professor seria de certa forma o guardião da racionalidade comunicativa, administrando a troca de ideias e opiniões sem desvio dos padrões lógicos e democráticos, garantindo a eticidade.

Em síntese, o professor guarda, zela e protege a interação com os saberes, nas inúmeras tentativas de fundamentar parâmetros “universais” modelados pelos discursos interativos, influenciadores que impulsiona as ações dos envolvidos. Deste modo, alerta-se para a evocação de sempre haver abertura para refutação e eleição de novos parâmetros. Pelas entrevistas, foi viável certo entendimento da forma como a comunicação com os alunos é cotidianamente inserida e dinamizada.

A metodologia é correlacionar essas informações dos professores com aspectos da teoria do agir comunicativo, para, assim, constituir uma possível configuração teórica de como ela pode ser inserida. É notório o cuidado dos docentes quando eles usam certos limitadores, ou seja, alguns termos nas conversações cotidianas.

As falas são guiadas pelos interesses institucionais ou individuais. Para não se equivocarem nos discursos e nas interpretações das próprias falas, percebe-se a ação comunicativa na qual o direcionamento desses equívocos acontece devido a receios que os distanciam e silencia-os pela verdade pensada, questionada ou comprovada.

A cooperação interdisciplinar deve ser ater a essa realidade e se envolver, assumindo os postos como autoridades intelectuais em relação a todos os contextos da educação emancipadora. O silêncio e a omissão não podem ser opção daqueles que convivem com uma sala de aula e com corpos docentes, mas também não podem, e não devem ocorrer sem direcionamento racional. A pedagogia do agir comunicativo não passa por cima do administrativo, mas é nela que está o epicentro do processo ensino-aprendizagem. O conhecimento adverte para novos conhecimentos, e no aprendizado os conhecimentos retornam ao epicentro mais uma vez, para serem realinhados, reelaborados e reestruturados.

Não fica difícil perceber que a ideia de um conhecimento neutro, objetivo e desinteressado obscurece o caráter histórico e social dos conhecimentos, dificultando uma abordagem verdadeiramente crítica dos conteúdos de ensino. Da mesma forma, as noções de “realidade desvelada em sua essencialidade” e de “saber objetivamente dado” dificultam uma perspectiva crítica e criativa de aprendizagem, já que se assentam no pressuposto de que há uma verdade sobre um mundo que deve ser transmitida, repetida, assimilada. Verdade que o professor sempre conhece, mesmo que “didaticamente” venha a esconder isso. A aprendizagem nesse caso, só ocorre do lado do aluno (BOUFLEUER, 1998, p. 72).

Sendo o Habermas menos pessimista, apesar de não ser costume entre os frankfurtianos, sua filosofia mantém a esperança de que a geração atual possa ser emancipada, tanto como esclarecedora da realidade socioeconômica como a política. A ação comunicativa pode superar o que ficou conhecida na contemporaneidade como “a crise da razão”, mesmo tendo consciência de como a razão instrumentalizada afeta os mecanismos da racionalidade crítica e emancipadora, agredindo o orgulho e a dignidade humana. Habermas se mantém firme na busca por um entendimento comunicativo que possa relocalar a humanidade em um caminho mais libertador da consciência humana.

Se sim, como introduzir a visão da interdependência dos conteúdos se não há abertura para o debate investigativo dos conteúdos propostos? Ao ouvir colegas de profissão, que são os condutores do agir e pensar para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos, essas entrevistas trouxeram uma percepção de como os professores são presos a aspectos que limitam sua espontaneidade e livre iniciativa.

Se sentem presos a uma linguagem pré estabelecida que garanta a própria posição conquistada, sabendo conduzir mecanicamente as questões de posicionamento político, moral e religioso. Sob essa égide, a tarefa filosófica da educação também se remete ao restaurar a comunicação racional, promovendo o entendimento das verdades intersubjetivas em constante movimento e adaptação.

Os contribuintes da pesquisa revelam que foram determinadas a importância da autoridade moral e a difusão dos conteúdos, mas sem um modelo que especifica isso na ordem prática do dia a dia da escola e de seus contextos. Em outra perspectiva, a teoria do agir comunicativo não pode estar limitada a parâmetros formais da linguagem e da ciência, apesar de serem utilizáveis para a compreensão de várias possibilidades.

Ao educador, como intérprete-mediado, cabe atualizar essa relação, procurando reestabelecer e manter os potenciais que podem emancipar o que há de neles presentes, mas que necessitam ainda serem desenvolvidos. Através de mecanismos que pretendem expor a crítica, em primeira instância, como princípio de entendimento das ideias, conteúdos, por estarem mais próximo da abrangência dos problemas, do que necessariamente da resolução deste.

A escola, dessa forma, deixa de ser o lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para se tornar o lugar da problematização e da apropriação crítica dos mesmos. Para que isso ocorra é preciso que a sala de aula reúna as condições objetivas e subjetivas de um discurso potencial. De frente a um conteúdo de saber cada grupo de alunos deve ter o direito de colocar seus porquês, saber das ações que justificam, propor novos enfoques. Não se trata de simplesmente rejeitar o que se apresenta como conhecimento socialmente aceito (BOUFLEUER, 1998, p. 75).

O pensamento filosófico tem se dedicado, por meio de muitos pensadores, ao entendimento da racionalidade, tanto o abstrato como o concreto. Muitas vezes a filosofia se coloca em posição de enfrentamento das verdades relativas que as instituições comumente propagam. Ação e reação comunicativa tendem a não se revelar e a se omitirem pelos contextos coercitivos das estruturas educacionais.

A utilidade do conhecimento legitima valores, crenças, ideologias, hierarquias e dominações que são carregadas de intencionalidades mercadológicas, políticas e morais. Como a pedagogia da ação comunicativa pode conduzir a uma liberdade menos funcionalista dessa realidade, Jürgen Habermas defende que:

[...] gostaria finalmente de defender a tese de que a filosofia, mesmo quando se retrai dos papéis problemáticos de indicador de lugar e do juiz, pode - e deve - conservar sua pretensão de razão nas funções mais modestas de um guardador de lugar e de um intérprete (HABERMAS, 1989, p. 20).

#### 4. PRODUTO EDUCACIONAL

Com a análise das entrevistas, e a relação com os modelos da pedagogia do agir comunicativo, foi possível um caminho para a adequação entre comunicação e didática. Como esboço, é uma perspectiva empírico teórica sobre o uso racional do agir comunicativo, baseando-se nos modos racionais que Habermas constrói em sua obra, e antagonizando com os itens mais utilizados pelo uso, muitas vezes, equivocado da comunicação.

A relação sujeito e sujeito é, ao mesmo tempo, o objeto a ser mencionado nessa pesquisa que professores voluntários contribuíram, já que, mesmo como teoria, o agir comunicativo é uma relação entre pessoas em prol do conhecimento, da verdade e da validade dos argumentos, e, justamente, devido a isso, a forma da comunicação precisa ser elucidada para ser mais promissora e adaptável.

Visando a esse objetivo, as sugestões de como direcionar a comunicação entre os envolvidos no processo, serão montadas em termos mais práticos, elucidativos e resumidos no produto educacional. O livro eletrônico disposto em PDF, como uma proposta de orientação pedagógica, é aquilo percebido no cotidiano da comunicação segundo dados das respostas dos profissionais colaboradores, para que isso possa se romper e, em seguida, servir de parâmetro de reflexão a certas resistências com conteúdos e disciplinas, e/ou abrir as possibilidades dos potenciais que capacitam ao envolvimento com o conhecimento em coletividade, pautado em critérios racionais e com consciência ética.

Esse material propõe sugestões que servirão para orientar os professores a praticarem os modelos de ações do agir comunicativo de Habermas, a serem conduzidos didaticamente através das conversações com os conteúdos, de forma que seja possível os discentes participarem e se adaptarem aos raciocínios com foco, autonomia e espontaneidade, sem se perder ou se omitir nos andamentos dos conteúdos.

Esses modelos terão maior ênfase nos hábitos do agir comunicativo, voltados aos objetivos didáticos pedagógicos segundo a proposta de cada planejamento feito pelos professores e coordenação. Isso difere da idealidade, por ter uma estrutura mais abstrata e autorreflexiva em primeira instância, e justamente por ser dada pelo momento de adaptação dos estudantes a proposta do conteúdo. Os modelos de ação e de idealidade caminham juntos em formato de orientação um com o outro, conduzindo ação e pensamento. Algumas das situações requer não apenas adaptação, mas tentativas de antecipação, que ficam mais evidentes quando mais se avança na convivência com os estudantes e fortalece hábitos e vínculos.

Do entendimento sobre idealidade, o intelecto é direcionado por critérios metodológicos abstratos, percebendo como argumentos erísticos podem ser desconstruídos. Ao se basear nos próprios exemplos do cotidiano das salas de aula, graças a participação dos profissionais nesse trabalho, elucidou a compreensão dos diálogos durante o processo ensino-aprendizagem.

Com as respostas, a construção dessas reflexões causou um aprofundamento teórico empírico em relação às leituras, até por ser um estudo em constante movimento. Esse material de orientação, propõe *técnicas apropriadas* a serem aplicadas pela adequação da teoria do agir comunicativo. Racionalizar e idealidade, que favorecem para os professores alguns atributos para estabelecer os parâmetros do agir comunicativo que fundamentam o andamento, a adaptação e objetivos que intentam alcançar no processo ensino-aprendizagem.

À medida que o mundo da vida é submetido a um processo de racionalização suas estruturas desenvolvem a tendência para tornar reflexivas e passíveis de revisão tradições antes dogmáticas (cultura), exigir procedimentos formais para justificar as ordens aceitas como legítimas (sociedade) e estabilizar identidades dos sujeitos de modo autônomo e segundo princípios mais abstratos (personalidade). (OLIVEIRA 2006, p. 142)

Esse, é de fato um objetivo fundamental para a estruturação do conhecimento nos processos educacionais, já que depende do fato de delinear uma comunicação que defina o aluno no processo do conhecimento. O estudo da filosofia de Habermas é muito abrangente e diversificado. O pensador frankfurtiano não se direciona especificamente para a educação, mas é possível redigir um entendimento que possa contribuir com o processo ensino-aprendizagem, talvez por serem bases teóricas que se relacionam, de certa forma, com todas as áreas de conhecimento, ou pelo menos com aquelas que possam necessitar do agir comunicativo.

Há como estabelecer modelos universais de raciocínio para a educação de forma geral? Mesmo a escola sendo uma estrutura que envolve ciências, conteúdos éticos e estéticos, cultura e linguagem, questões políticas e econômicas, e sendo institucionalizada, cada escola, assim como cada turma, tem realidades que se diferem. Daí o questionamento: que modelo poderia satisfazer pressupostos da autonomia, criticidade, identidade e emoções dos alunos?

A resposta é registrada segundo a ideia de cada profissional que o insere na realidade da escola que está inserido, e até por ser caracterizado segundo as circunstâncias dos conteúdos ministrados e de suas respectivas áreas de conhecimento. Nem toda proposta de conteúdo é recepcionada, ou faz sentido, em todas as realidades escolares. Por isso o agir comunicativo diferencia a cada ambiente, segundo os modelos de ações colocados, assim como as identidades de cada grupo escolar e suas regiões.

#### 4.1 *Dos Modelos da Pedagogia do Agir Comunicativo*

Agir comunicativamente baseado nos critérios da racionalidade, e inclusive da ética, é passível de fundamentação, assim como é possível praticar através de dinâmicas, debates etc.

Uma teoria da comunicação elaborada nessa linha, sob um feitiço formal-pragmático, pode tornar-se fértil para uma teoria sociológica da ação quando se consegue demonstrar de que maneira os atos comunicativos – ações de fala ou externalizações não verbais equivalentes – assumem a função de coordenar ações e de que maneira *contribuem para que se construam interações*. (HABERMAS, 2019b, p. 485).

Ao racionalizar uma comunicação, o funcionamento dos modelos habermesianos auxiliam para afunilar e determinar certos parâmetros que podem ser benéficos no alcance de uma proposta pedagógica. Para que o diálogo didático não se desvie por discursos dogmáticos, erísticos e unilaterais, essa proposta tende a dar maior amadurecimento na construção do conhecimento, mesmo não sendo muito comum em hábitos comunicativos tradicionais. Quando se inicia uma interação, um contato social, geralmente são as ideologias da comunicação falada, fincadas culturalmente, que constituem os critérios para interagir, e se relacionar, durante os diálogos em seus devidos contextos sociais.

As formas comunicativas não tem intenção de hábitos que geram certas artimanhas argumentativas, afastando possibilidades mais promissoras de construção de ideias mais coesas e consensuais. Como também é típico que, na esperança de atacar certas opiniões argumentadas, se use de certas estratégias erísticas que acabam por fazer prevalecer o senso comum. Assim, se cria, fortalece, as zonas de conforto que deixam parte dos envolvidos em relativa “vantagem” no confronto de opiniões, exaltando possíveis ações soberbas em relação aos assuntos em pauta.

Partindo disso, pode acarretar prejuízos quando afeta os espaços em salas de aula, criando hábitos que distanciem o corpo educacional da preocupação com a verdade, a validade e o processo do entendimento, gerando ações de indiferença em relação àquilo que o outro e a relação podem evidenciar como conhecimento.

Esses modelos, são estudados a partir do que Habermas classifica como ações comunicativas: teleológica, segundo normas, dramatúrgica, comunicativa e estratégica. Essas ações serão as bases para configurar meios que possam ser empregados em didáticas. Porém, a ação estratégica, não tem um aspecto ético, mas será colocada como forma objetiva de direcionar a comunicação, para não haver desvio da idealidade. Partindo desses modelos, será proposto, modelos da teoria do agir comunicativo. Esses modelos são: *clareza dos fins, consenso normativo, atuação identitária, razão dialógica e estratégias didático comunicativas*.

4.1.1 A **clareza dos fins** se faz referência, em especial, com o “Agir Teleológico” habermesiano, parte em primeira instância do professor, e os fins que este pretende alcançar, mas que deve ser colocado em pauta para que os alunos possam ter uma clareza do objetivo a ser alcançado. Veja bem que esse objetivo é para direcionar a finalidade que os participantes da comunicação devem ter consciência, o que não quer dizer que o processo que levará a isso é absoluto. A clareza dos fins serve para não haver mudança do resultado de onde se quer chegar, mas pode haver caminhos e desvios que as divagações podem, espontaneamente, conduzir, desde que não distorçam, desviem ou camuflem verdades, validades e dados. Assim como a teoria do agir comunicativo retrata na obra:

O conceito de agir teleológico está no centro da teoria filosófica da ação. [...]. O conceito central é o da *decisão* entre diversas alternativas, voltada à realização de um propósito, derivada de máximas e apoiada em uma interpretação da situação. (HABERMAS, 2019a, p. 163).

É fundamental que alunos participem da proposta da aula, e para isso é fundamental eles participem comunicativamente. Quando isso ocorre, vale lembrar da importância da clareza do fato, da teoria ou do conceito que está sendo investigado. Como começar uma comunicação racional sobre a Ditadura Militar no Brasil, se alunos afirmam que nunca houve Ditadura no Brasil? Se eles afirmam, eles não estão abertos a outra perspectiva. Enquanto não resolver o esclarecimento do fato e do conceito sobre ditadura, não há como começar um agir comunicativo que adentra o porquê, as consequências, os efeitos e possíveis interpretações críticas sobre esse momento histórico.

Cabe ao professor destacar essa preocupação com os alunos, pois caso contrário haverá travamento na aceitação do conteúdo. Isso afeta a produção, a participação e o alcance do entendimento, pois pode incentivar uma resistência na tentativa de entender o conteúdo. Por isso, uma imposição como autoridade em sala de aula dificilmente desarma os alunos, o mais comum seria se limitarem mais. Talvez com uma dinâmica, uma ficção ou proposta diferente de aula, onde esses alunos expõem seus pontos de vista, argumentando e demonstrando ideias, pode gerar uma abertura para evidência da situação a ser estudada. Inclusive, o professor pode observar e explorar aquilo que os alunos apreciam falar em conjunto, adaptando isso a uma forma de retratar uma comparação desses elementos com a clareza desses fins. Ou seja,

[...] agir teleológico pressupõe relações entre um ator e um mundo de estados de coisas. Esse mundo objetivo é definido como conjunto dos estados de coisas que subsistem ou passam a existir, ou que podem ser criados por meio de intervenções voltadas a esse fim. (HABERMAS, 2019a, p. 167).

Pelo agir teleológico, os objetivos são fundamentais, mas a linguagem é proeminente, destacada e volúvel. Alcançar certos fins necessita pousar no núcleo das necessidades linguísticas expressivas, e fazer dela a carruagem que levará ao produto que se quer alcançar. Mesmo com os impulsos, a impaciência e aceleratividade dos alunos, é possível frear e centralizar a discussão com ênfase naquilo que é o foco do propósito. Ou seja, agir com clareza.

O modelo teleológico de ação aborda a linguagem como um entre muitos *media* com os quais falantes orientados pelo próprio êxito atuam uns sobre os outros, determinados falantes têm, assim, o intuito de ensejar que seus adversários formem ou apreendam opiniões ou intenções que eles mesmos, os falantes, tenham almejado de acordo com interesses próprios. (HABERMAS, 2019a, p. 182).

A proposta em relação a clareza dos fins, é primeiramente uma abordagem autorreguladora, pois visa uma percepção do professor perante o exposto que a realidade remete. Alunos podem ter essa mesma percepção e contribuir com o processo, desde que saibam como conduzir a linguagem adequada. Conhecer esses alunos e, de certa forma, orientá-los, sem força-los ou responsabilizá-los, para os interesses didáticos, auxilia muito na validação dos fins almejados.

Visto que a linguagem precisa ser construída, com paciência e perseverança, pois não é um processo abrupto e rápido. Educação não é uma competição ou uma corrida, mesmo que o sistema force essa perspectiva. Quando estiver bem consolidada, a linguagem fluirá naturalmente e sem represálias, o que não quer dizer que será de forma absoluta e cem por cento aceita pelo corpo discente. Aqui, o estudo é inclinado ao agir comunicativo, e assim, uma ação não se envereda pelos fomentos institucionais, cuja a estruturação se consolida coercitivamente.

Estruturas geradas operativamente, consideradas por si mesmas, podem ser julgadas como mais ou menos corretas, conformes com a regra ou bem formadas; porém, não são como as ações, que estão acessíveis a uma crítica sob pontos de vista da verdade, eficiência, correção ou veracidade; pois é só como infraestrutura de outras ações que elas ganham uma referência ao mundo. (HABERMAS, 2019a, p. 189).

No âmbito de um processo ensino-aprendizagem, o professor tem as normas institucionais, o que é de fato notório, no entanto, esta lida com material humano em desenvolvimento cognitivo, emocional e moral. Alunos tem reações subjetivas e inesperadas, e a linguagem comunicativa de um professor não se constrói institucionalmente, mas, como Habermas evidencia, é um construto cultural e interativo. Ou seja, “todo processo de entendimento acontece ante o pano de fundo de um pré-entendimento exercitado culturalmente.” (HABERMAS, 2019a, p. 193).

4.1.2 Já na proposta de um **consenso normativo**, que se envereda nos padrões comportamentalistas comunicativos, funciona quando as normas, ou regras, da conversação são elucidadas e decididas coletivamente. Essas normas podem ser evidenciadas a cada aula, mas que também podem ser consolidadas a médio e longo prazo, para o processo de entendimento dos conteúdos anualmente propostos. Acordos coletivos favorecem hábitos razoáveis para direcionar os temas, e, inclusive, diminuir linguagens debochadas, agressivas ou preconceituosas. Como o consenso normativo é fundamentado no modelo que Habermas chama de “ação segundo normas”, é indispensável os critérios de seriedade, respeito e compromisso com os agrupamentos inseridos no processo do agir comunicativo.

O conceito central de cumprimento da norma significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada. A expectativa de comportamento generalizada. A expectativa de comportamento não tem o sentido cognitivo da expectativa de um acontecimento prognosticado, mas o sentido normativo de que o partícipe goze do direito à expectativa de um comportamento. Esse modelo normativo da ação subjaz à teoria dos papéis. (HABERMAS, 2019a, p. 164).

Uma pedagogia do agir comunicativo, enquanto teoria, se conduz através das firmes convicções normativas, desde que sejam alertadas pelos presentes. Assim, todos devem estar conscientes da prática dessas normas. Ao levantar uma norma que estabeleça uma lista organizada, por ordem, deixando claro quem deve falar em tal momento e quanto tempo de fala essa pessoa tem. Tanto as pessoas como os mediadores devem garantir a seriedade, o respeito e o compromisso com essa norma. Normalmente, isso não ocorre facilmente, requer repetição e tentativas de diálogos para fortalecer o agir da norma decidida pelo coletivo.

Muitas culturas influenciam os indivíduos a obedecer, com maior facilidade, certas regras por conta da posição de autoridades que espaços sociais se acostumaram ter, mas quando as normas são constituídas por todos, é comum os envolvidos tenderem a não levar tão a sério. Assim, o professor terá que perseverar em sua mediação com o agir comunicativo, para que se concretize as normas como princípio razoável da ação, e não como algo mecânico e inconsciente. É necessário que todos observem se as normas estão em ação, e lembrem uns aos outros do que pode ou não pode, evitando o distanciamento e o deslocamento da proposta. Acordos estabelecidos só tem validade quando as ações sociais constantemente evidenciam.

O conceito de agir regulado por normas não se refere ao comportamento de um ator, em princípio solitário, que encontra outros atores no entorno, mas a membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. O ator individual segue uma norma (ou colide com ela), tão logo as condições se apresentem em uma dada situação na qual se possa empregá-las. As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social. (HABERMAS, 2019a, p. 164).

A norma não é uma forma de relação de poder, mas de administrar os interesses grupais em prol do equilíbrio das ideias e como elas são ouvidas e difundidas. Por isso, ela deve ser observada não apenas na prática, mas como está sendo aceita, e quais efeitos estão sendo distorcidos ou distantes da proposta inicial. Muitas ideologias fazem acreditar que o ato de estudar serve para ser alguém maior do que os outros, e isso influencia vários jovens a quererem estar à frente de outros. No processo comunicativo, isso pode ocorrer quando algumas pessoas transformam uma comunicação em monólogo, ou seja, monopolizam as conversações para que girem em torno de ideias unilaterais. O professor precisa alertar sobre isso e estabelecer opções para redirecionar os caminhos do agir comunicativo.

Ademais, tampouco a interação baseada em consenso normativo limita-se a assumir a forma de um agir convencional ligado a tradições; o sistema jurídico moderno depende de uma crença na legitimidade que se mostre suficientemente esclarecida e que se possa remeter pelo direito natural a procedimentos de formação racional da vontade, mediante a ideia de um contrato básico celebrado entre pessoas livre e iguais. (HABERMAS, 2019a, p. 492).

O direcionamento dessas normas, que recai principalmente nas ações do professor, deve sempre ser administrado prevendo adaptações, para que não angustie os envolvidos ao se sentirem limitados e presos a um relativo agir reacionário. Ao estabelecer normas para a comunicação, é viável considerar aspectos elementares da turma como: os impulsos que levam a cortar a interromper a fala de outros sem, por exemplo, levantar o braço; alunos que falam baixo ou de forma acelerada; criar formas de orientar os alunos para que o tom de voz, e o semblante, não expresse agressividade com os demais colegas (principalmente quando há discordância); tem pessoas que pensam rápido e expressam suas ideias de forma precisa, porém, existem aqueles que pensam devagar e precisam de certo tempo para organizar e expor a fala.

Quando ocorrerem aspectos como esses, cabe ao professor equilibrar essas ações de alguma forma, como por exemplo fazer sutis intervenções para acalmar, focar e assegurar a qualidade da fala dos alunos. Esse modelo faz com que certos valores sejam experimentados na ordem prática do processo ensino-aprendizagem, e, quando bem conduzidos, satisfaz o mesmo processo através dos resultados constituídos. Assim, é razoável expressar esses resultados como fator motivacional, para assim ficarem mais enraizados na organização das comunicações.

[...] o modelo de ação passa a vincular-se a um modelo de aprendizagem da internalização dos valores. De acordo com esse modelo, as normas vigentes adquirem força motivadora de ação na mesma medida em que os valores nelas corporificados representam os padrões segundo os quais se interpretam as carências no círculo dos destinatários da norma, e segundo os quais elas se transformam em posicionamentos de carência ao longo de processos de aprendizagem. (HABERMAS, 2019a, p. 172).

4.1.3 A **atuação identitária** é baseada no formato do modelo dramatúrgico habermesiano. Esse modelo caracteriza a importância de uma identidade coletiva, embora não determine a ausência de identidades individuais, já que o agir comunicativo considera os fundamentos da linguagem direcionado em prol da formação de uma identidade social. Essa identidade se externaliza filtrando o que emana dos fatores internalizados do indivíduo, dando uma forma mais adequada para quem recebe a informação.

O conceito do agir *dramatúrgico* não se refere primeiramente ao ator solitário, nem ao membro de um grupo social, mas aos participantes de uma interação que constituem uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam. O ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar subjetividade em maior ou menor medida. (HABERMAS, 2019a, p. 165).

Nesse modelo se reflete não apenas a identidade eleita para aquele trabalho comunicativo, mas a forma como se deve agir perante essa identidade. É só observar a forma como o público está reagindo à fala, logo perceberá se os ouvintes estão sendo recíprocos ao que está sendo dito. Se não houver essa reciprocidade, se deve pensar não apenas o uso argumentativo das palavras, mas também como está sendo dito. Ou seja, como o semblante está se expressando, a entonação da voz, os questionamentos provocativos que trazem o aluno para a aula, os exemplos viáveis relacionados a realidade do público inserido nessa conversação etc.

Atuar com uma identidade dentro do processo ensino-aprendizagem, requer observação constante, tanto do público como de si mesmo. Refletir, quando possível, os resultados das interações comunicativas, é uma forma de melhorar a atuação comunicativa em relação à realidade estudantil, desenvolvendo e fortalecendo a identidade ideal que deve ser concretizada ao longo do processo. Aprender com os equívocos da comunicação e evoluir conforme as adaptações benéficas que cada experiência em aula pode fornecer.

No agir dramatúrgico o ator, ao apresentar uma visão de si mesmo, tem de se relacionar com seu próprio mundo subjetivo. Defini este mundo como a totalidade das vivências subjetivas, à qual o ator tem um acesso privilegiado em comparação com o de outros. Esse campo da subjetividade só merece a designação “mundo” se o significado do mundo subjetivo puder ser explicitado de maneira semelhante àquela pela qual explanei o significado de mundo social com referência a um subsistir de normas análogo ao existir dos estados de coisas. (HABERMAS, 2019a, p. 176).

Como dito, a atuação identitária é uma proposta que não elimina características pessoais, mas que contribui para investigar a melhor forma de usar os atributos da personalidade em prol de uma identidade socioeducacional. Afinal, características intrínsecas da pessoa do professor não podem, e não devem, serem eliminadas, mas podem ser equilibradas razoavelmente.

Nem todos são extrovertidos, assim como nem todos são introvertidos. Nem todos são metódicos, assim como nem todos são impulsivos. Nem todos são sistemáticos, assim como nem todos são criativos. Nem todos são controladores, assim como nem todos são liberais. Cada professor, com suas características comunicativas marcantes, assim como os alunos, é necessário conduzir essas características de forma que some com a prática didático comunicativa. Esse modelo não seria sinônimo de mascaramento, falsidade ou conveniência para alcançar fins pessoais, mas um modelo que auxilie uma proximidade, e uma interatividade, racional comunicativa com os discentes.

Da mesma forma que é possível usar uma peça de teatro, uma poesia ou um vídeo para chamar a atenção dos alunos a um certo conteúdo, o professor atua com foco na atenção e interesse desses alunos. Com a reciprocidade pode acontecer, pelo agir dramaturgico, em uma aula, estimular alunos a participarem com mais tranquilidade e sem se sentirem pressionados.

No agir dramaturgico os partícipes fazem uso dessa circunstância e monitoram sua interação por meio da regulação do acesso recíproco à subjetividade própria. Portanto, o conceito central de *autorregulação* não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estilização da expressão de vivências próprias, endereçada a espectadores. Esse modelo dramaturgico de ação serve em primeira linha a descrições da interação fenomenologicamente orientadas; até o momento, porém, ele não foi elaborado a ponto de constituir uma abordagem teoricamente generalizante. (HABERMAS, 2019a, p. 165).

Assim, ao incorporar um personagem durante o processo ensino-aprendizagem, o professor intenta conquistar uma identidade coletivista baseada na construção comunicativa ideal. Apesar de ser subjetivista essa proposta, não deixa de ser viável para o entendimento da capacidade, ou potencial, que os alunos muitas vezes não expressam em atividades e avaliações. A construção de uma concepção sobre a pedagogia do agir comunicativo, traz evidências empíricas que podem ser validadas em aulas, turmas e temáticas. Mesmo que os resultados não sejam apreciados em algumas experiências, ainda assim pode ser benéfico em outros espaços.

Sob o ponto de vista do agir dramaturgico, entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. “*Encounter*” e “*Performance*” são os conceitos-chaves. O espetáculo de um grupo diante de terceiros é apenas um caso especial. (HABERMAS, 2019a, p. 175).

Portanto, Habermas parte de um princípio que reflete a qualidade das interações diretamente relacionadas às atuações recíprocas dos indivíduos envolvidos durante o agir comunicativo. Para isso, se configura a necessidade em pensar como atuar com o corpo discente, gerando uma conexão significativa com os conteúdos, o entendimento e a realidade.

**4.1.4 Razão dialógica**, por sua vez, considera os aspectos do modelo do agir comunicativo, pois este é focado em certa intencionalidade situacional. Visa o entendimento de uma questão que se sustenta na perspectiva de dois ou mais envolvidos, ou de duas ou mais soluções possíveis, para alcançarem resultados, superações ou consensos racionalmente coletivos. Uma situação problema é posta em sala de aula e que precisa ser resolvida, mas também precisa que seja de forma conjunta e racional.

É possível que seja dada uma problemática já “superada” por algum campo de conhecimento, mas a intenção é conduzir os alunos para que resolvam segundo a própria ótica, construindo o próprio caminho até a resposta, dentro de suas condições intelectuais. O objetivo é fazer com que aprendizes participem do processo racional que auxilie o desvendar das ideias, mesmo que essas ideias já estejam, de certa forma, comprovadas em livros, faculdades, constituições, leis e artigos. O professor deve estimular para que seja atrativo e importante para o amadurecimento das inteligências, lembrando também da importância coletiva com a turma, através de uma comunicação filtrada para esse propósito.

O conceito de agir comunicativo por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem assume, como veremos, uma posição proeminente. (HABERMAS, 2019a, p. 166).

No agir comunicativo a intersubjetividade faz parte do plano de ação coletiva, em prol de verdades que possam ser validadas pelos envolvidos na discussão. Na realidade educacional, esse agir, que aqui se coloca como razão dialógica, tem posição em destaque em um diálogo cuja a objetividade foca nessas verdades intersubjetivas. O limiar das verdades está em saber quando se deve avançar ou parar, para que outros momentos se possam valer de outras possibilidades de entendimento, procedimento e elucidação das antigas superações.

Como as áreas de conhecimento são divergentes em caminhos e critérios de pensamento, cabe aos envolvidos resolver as arestas, partindo desse modelo, e colocar em prática segundo as características de suas determinadas áreas e objetos de estudo. Por exemplo, no campo de exatas se propõe o desafio de se calcular certa distância, velocidade ou altura de dado objeto. Sem ajuda de fórmulas, os alunos precisam resolver a questão se comunicando uns com os outros, através de questionamentos e sugestões de raciocínio que eles mesmos se enveredam. Conforme o andar do processo, o professor pode interferir em alguns critérios que os alunos destacarem, orientando verbalmente as possibilidades de resoluções.

É óbvio que muitos professores já fizeram algo parecido, e com a experiência profissional já perceberam resultados promissores em relação a isso. A razão dialógica é um meio para auxiliar o alcance comunicativo mais elaborado desse tipo de aula. Como é comum o raciocínio ser indutivo (do particular para o geral) ou dedutivo (do geral para o particular), é necessário ao professor identificar qual desses caminhos está sendo usado por seus alunos. Tal como também, caso os alunos demonstrarem características dogmáticas ou céticas em relação à proposta, deve-se elucidar os possíveis caminhos racionais que estes devem seguir.

Ao analisar uma aula das ciências biológicas, que se usa da indução, e o desafio das turmas é encontrar uma possível solução para uma questão de saúde, de uma planta ou certo padrão entre os animais, lembre-se que resultados indutivos produzem conclusões aproximadas, mas não absolutas. Já esses caminhos comunicativos tendem a se diferenciar da área de exatas, que dedutivamente atingem verdades plenas. Ao perceber o raciocínio dado nas falas, o ceticismo pode ser abrangido, investigado e estimulado, pois gera questionamentos e embates.

Com o conceito de agir comunicativo, passa a ter vez o pressuposto adicional de um *medium linguístico* em que o referencial de mundo do ator reflete-se *como tal*. Nesse nível, de formação conceitual, a problemática da racionalidade, que antes só se constitua para o *cientista social*, passa a integrar a perspectiva do *próprio ator*. Precisamos aclarar em que sentido se introduz com isso o entendimento linguístico enquanto mecanismo de coordenação da ação. (HABERMAS, 2019a, p. 182).

A razão dialógica se configura a partir da proposta e do objetivo que se pretende esclarecer. Os atores munidos desse esclarecimento, perfazem os caminhos conjuntamente de entrega, elucidação e subjetividade dos argumentos. Ou seja, linguagem é a ferramenta a ser utilizada, mas lembrando que essa ferramenta, quando usada equivocadamente, atrapalha a adaptação da racionalidade.

Ao orientar a razão dialógica, o professor identifica primeiramente quais os critérios de pensamento estão sendo colocados (indução, dedução, dogmatismo, ceticismo etc.), para direcionar apropriadamente os argumentos. Não é de interesse desvalidar qualquer um desses critérios, mas apenas destacar o objetivo que se quer alcançar, e que, devido ao objeto de estudo, um ou outro critério não leva a esse objetivo.

A experiência comunicativa é uma constante investigação sobre si e o outro, na ordem grupal de intencionalidades. Em um processo ensino-aprendizagem, cabe sempre autorregular os parâmetros do pensamento e contribuir com os demais para que isso também ocorra. A instigação pelo conhecimento requer adaptação dos critérios de racionalidade, assim como apreender um conteúdo pela pesquisa pessoal, requer também ajustes de critérios de leitura.

4.1.5 Como já mencionado, o modelo estratégico será filtrado para **estratégias didático comunicativas**, com fins didáticos e favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Este modelo tem proximidade com as particularidades ideológicas, e relacionados a conveniência de pessoas e grupos. Assim, se mantém essa perspectiva particularizada, mas em conformidade aos interesses da didática e da conveniência educacional, mas não com intuito de estabelecer conquistas unilaterais, que não contribuem com os alcances de uma proposta pedagógica.

... podemos classificar o *agir teleológico* como conceito que pressupõe um mundo, a saber, o mundo objetivo. O mesmo vale para o conceito de *agir estratégico*. Aí tomamos como ponto de partida dois sujeitos que estejam agindo voltados a um fim e concretizem seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros atores, e pela via da influência de outros atores. (HABERMAS, 2019a, p. 168).

Por existir decisões e influências de outros personagens externos a comunicação do momento, é que o agir estratégico pode distanciar-se da preocupação com a verdade e a validade das argumentações. Para esse modelo, as estratégias didático comunicativas é uma proposta pedagógico racional, com objetivos de uma didática esclarecedora. Por ser fundamentado numa ação que, de certa forma, tem um preceito pejorativo na colocação intencional e individual, é de suma importância o direcionamento moral da proposta, sem se deixar levar por parcialidades.

O êxito da ação também é dependente de outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas, na medida em que isso corresponda a seu cálculo egocêntrico das vantagens. (HABERMAS, 2019a, p. 169).

As estratégias didático comunicativas tomam a própria didática como um ser com intenções. Essas intenções se encontram no bojo das necessidades educacionais que a realidade escolar vivencia. Assim, além da imparcialidade, um professor precisa ter uma leitura crítica construída pelo corpo docente, expondo com clareza todos os fatores que constituem a identidade e a realidade da escola. É uma forma de evidenciar as influências existentes, as regras que as ideologias constituem no âmbito das relações, os resultados conquistados, ou vindouros, assim como as sugestões estratégicas para lidar com essa realidade e suas problemáticas.

Sujeitos que agem de maneira estratégica, portanto, têm e estar muito bem equipados cognitivamente, a ponto de que para eles não possa haver somente objetos físicos no mundo, mas também sistemas ocupados em tomar decisões. Eles têm de ampliar seu aparato conceitual para o que pode ser o caso, mas não precisam de pressuposições *ontológicas* mais ricas. (HABERMAS, 2019a, p. 169).

Nos contextos sociais, é comum que os diálogos sejam regidos pelo agir estratégico, pois as condutas sociais são inclinadas ao jogo dos processos que emanam da motivação em influenciar, manipular e transmitir ideias que possam ser consensuais.

#### 4.2 *Dos Modelos da Idealidade do Agir Comunicativo*

Filtrando para um conjunto de critérios, onde a didática se utiliza da linguagem comunicativa, é possível colocar os modelos habermesianos em prol da pedagogia. Não há espaços coletivos que não haja, coincidentemente, padrões ideológicos enraizados, assim como, “na prática comunicativa, o ator, para chegar a definições de situações passíveis de consenso, serve-se da provisão de saber cultural válida.” (HABERMAS, 2019a, p. 156).

Numa escola, ou qualquer lugar que procede o processo ensino-aprendizagem, é de fato essencial compreender as “regras do jogo”, e para isso é vital ter uma leitura desse aparato, justamente por dar condições racionalmente mais elaboradas que aproxime o aluno dos conteúdos. A linguagem comunicativa, uma vez pensada didaticamente, acultura os aspectos da educação com o mundo dos alunos. Afinal,

Sob a pressão de tomar decisões em uma dada situação de ação, o leitor participa de interações com a intenção de coordenar as ações dos envolvidos por meio de um processo de entendimento mútuo, ou seja, mediante o emprego de um saber cultural comum. (HABERMAS, 2019, p. 156).

Ao destacar as questões básicas e intencionais dos temas inseridos em aula, o professor pode se valer de falas típicas da realidade que os alunos vivenciam, como estratégia para chamar o interesse dos participantes, assim como para ambientar o espaço, e, haver mais envolvimento, participação e espontaneidade dos alunos. Essa linguagem é de alcance do contexto cultural, local, assim como fatos típicos dessa mesma realidade. Filtrando o que é pertinente aos critérios didático comunicativos, o campo do saber tende a se fertilizar através da manutenção desses critérios.

Por ser um processo lento, é necessária uma observação constante em todo cenário, pois, dessa forma, a comunicação se naturaliza e a pretensão que os conteúdos pressupõem se enraízam no próprio interesse dos discentes. Quando o processo é acelerado, por algum motivo, se perde a natureza da espontaneidade comunicativa, e distancia os alunos do interesse e da verdadeira importância do conteúdo.

A tendência será, por exemplo, uma mera preocupação com a nota, mas não a apreensão significativa dos conteúdos. Não esquecendo que esses critérios se estabelecem em uma perspectiva diferente das demais propostas. Até por que, o agir estratégico se importa com a conquista, o êxito planejado, e deve ser colocado no processo ensino-aprendizagem com ênfase na ética e imparcialidade.

... o modelo estratégico de ação *dá-se por satisfeito* com a explanação das características do agir imediatamente voltado ao êxito; os demais modelos de ação, por sua vez, especificam as condições sob as quais o ator persegue seus fins – condições de legitimidade, de autorrepresentação ou do comum acordo linguisticamente almejado, sob as quais o *alter* pode “juntar” suas ações às do *ego*. (HABERMAS, 2019a, p. 195).

Ao se orientar por essas propostas, cabe uma interpretação autocrítica de cada profissional dentro da realidade e dos típicos problemas evidentes. Alinhar as personalidades e necessidades de cada contexto escolar, evitando os condicionamentos que afetam a livre iniciativa, criatividade e criticidade. O agir comunicativo é um estudo de ordem aplicável a realidade, mas sujeito a adaptações conforme as circunstâncias que alteram os contextos.

O planejamento é essencial para isso, mas, no entanto, não é algo elaborado e escrito para sua coordenação. As propostas são pensadas em ações direcionadas ao coletivo, para uma sala de aula, e não precisam ser concretizadas conforme o que outros professores o fazem. O importante é saber alinhar os parâmetros pessoais com os parâmetros coletivos. As propostas, segundo o agir comunicativo, se direcionam pelas reflexões das pessoas as usam. Não há como prever os acontecimentos de uma aula e seus resultados, e assim, as propostas são fontes de correspondência entre o professor e os alunos.

Outro fator é a relação do conhecimento com os alunos, pois, apesar do professor ser a autoridade reconhecida e legítima durante todo o processo, vale lembrar que esse processo faz sentido quando se cria possibilidades experimentais para que os alunos participem ativamente da descoberta, ou construção, do conhecimento. Não se deixando render pelos mecanismos autoritários, hierárquicos ou dominantes que as ideologias promovem ao inconsciente coletivo. A partir das ideologias, há o formato construtivo dos dogmas, valores, das opiniões e das relações mantidas pelas gerações. Por isso a importância de utilizar os princípios da idealidade.

A idealidade segue, relativamente, um fluxo parecido das ideologias, mas com parâmetros dos princípios ético-morais na estrutura do compromisso com a verdade e a validade dos argumentos. Tal como racionalizar, atributo característicos das propostas do agir comunicativo, a idealidade é um construto de perspectivas abstratas que se complementam. Destarte, estabelecem-se coletivamente, e guiando-se a partir dos mesmos construtos.

O agir comunicativo constitui a forma e o hábito, interagindo racionalmente com a autonomia dos entes e com o pensamento conjunto. Manter a ordem razoável dos diálogos é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, daí advêm o parâmetro da idealidade. A idealidade se constitui como abstração da forma como as ações comunicativas acontecem, e como elas interagem entre si. Assim,

Habermas faz questão de diferenciar duas formas de idealidade: a idealidade da universalidade do conceito, que coloca o problema de explicar de que maneira significados idênticos podem se manter na multiplicidade suas respectivas realizações linguísticas, e a idealidade da validade da verdade, que coloca o problema de explicar “como as pretensões de verdade, erguidas *hic et nunc* e estabelecidas mediante o reconhecimento ou a aceitação intersubjetivos, podem, ao mesmo tempo, ultrapassar os padrões aplicados em cada comunidade particular de intérpretes para tomadas de posição com sim e não” (SEGATTO, 2021, p. 46).

Partindo dessas idealidades habermesianas, os procedimentos a serem usados são estabelecidos como: *usufruto, adaptação, concentração, comoção, cognição e aplicação*. Os três primeiros têm relação com a primeira idealidade, donde se aproxima do princípio U, pois se constituem baseados em formas indutivas, por partirem de procedimentos particulares para se concluir algo em geral, conforme os objetivos dos contextos comunicativos. É o formato de parâmetros que servem de guias, conforme o consenso dos integrantes, para não haver perda do sentido e do foco durante o agir comunicativo.

Já a segunda forma de idealidade se diferencia dessa primeira, por ser mais inclinada ao princípio D. Nessa idealidade a organização do discurso sustenta uma norma que possa valer como fundamento primordial para gerar o processo comunicativo. Seria estabelecer racionalmente critérios de validade que possam ser aceitos e usados pelos envolvidos, para assim desenvolver parâmetros dedutivos, guiando-se por parâmetros gerais para constituir parâmetros particulares, de ação ético comunicativa.

“A idealidade que se projeta a partir da ação comunicativa é nada mais e nada menos do que a idealidade que emerge das próprias razões da linguagem, ou seja, dos seus pressupostos estruturantes” (BOUFLEUER, 1998, p. 51). Justamente por isso a idealidade é sustentada nos parâmetros U e D, e que as verdades intersubjetivas fluem para outros debates em outros contextos. Assim, a idealidade considera os fatos sociais emergidos culturalmente. Pois,

Quando eu falo de idealizações, não me refiro a ideias que o teórico erige contra a realidade tal qual é; eu apenas tenho em mente os conteúdos normativos encontráveis em nossas práticas, dos quais não podemos prescindir, porque a linguagem, junto com as idealizações que ela impõe aos falantes, é constitutiva para as formas de vida socioculturais. (HABERMAS apud BOUFLEUER, 2021, p. 52).

Durante o processo ensino-aprendizagem, que ocorre inevitavelmente pelo agir comunicativo, precisa ser constantemente debatido para que as interpretações das identidades racionais sejam esclarecidas, e os resultados mais razoáveis. Os itens sugeridos contribuem para essas reflexões. Observe como esses itens podem, sugestivamente, serem correlacionados com a pedagogia do agir comunicativo.

4.2.1 No **procedimento de usufruto**, o professor já tem uma intencionalidade com os alunos e com o conteúdo a ser ministrado, ele deve usar algo que já esteja em comum acordo com a opinião dos alunos. Não é para manipular, mas para administrar o início, o meio e o fim da aula, sem correr riscos e sem se perder durante o processo, agregando, assim, os pressupostos que os alunos deveriam digerir. Isso é muito útil quando os conteúdos são de ordem subjetiva, o que ocorre bastante na área de humanas e biológicas.

Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo. É por meio desse tipo de ação social que a racionalização da sociedade alcança seu nível mais avançado e que, portanto, a razão se manifesta na história. (BANNEL, 2013, p. 41).

Ao usar esse procedimento, a ideia é não deixar que os caminhos argumentativos desviem do foco da universalidade, que foi consensual. Jovens tendem a falar de questões que não condizem com o tema da aula, e por isso devem ser alertadas para que não haja fuga do princípio “U”. Ao usar o termo usufruto é com a intenção de esclarecimento, onde os conteúdos serão a propriedade usada em aula para alcançar um entendimento coletivo.

Veja bem que o caminho comunicativo é de ordem coletivista, e por ter a intenção de estabelecer uma ordem intersubjetiva com uma sala de aula, é necessário muita calma e paciência com o andamento desse procedimento. Direcionando, aos poucos, a importância de se autorregular mentalmente, na condição de focar nos conteúdos propostos sem se perder. Às vezes é razoável conduzir um grupo de estudantes em sala para influenciar os demais a cooperarem cognitivamente com o andamento da compreensão.

O ideal é iniciar com conceitos de fácil percepção, que não causem muitos contrastes de interesses em aula. O que é comum quando a aula não interessa a alguns alunos, e estes tendem a tumultuar a partir de seus grupos. Assim, como podem agir por suas particularidades, sentimentos e ansiedade, para evitar o comprometimento com o que deve ser ensinado e apreendido. Não há fórmula infalível para isso, mas é necessário administrar os próprios pensamentos para alcançar uma linguagem que filtre essas questões com mais eficácia.

Sala de aula não se limita a uma aula, mas a uma convivência ao longo de pelo menos um ano letivo. Ao usufruir de certos conteúdos, o professor deve se atentar para a realidade socioeducacional da disciplina que ministra. Há uma diferença de realidade de uma área que se apresenta de três a cinco vezes na mesma turma, e outra que só aparece de uma a duas vezes por semana para os alunos. Assim como deve se verificar a realidade das ciências humanas para áreas como: exatas e/ou biológicas. É uma constante reflexão e não há pausas.

**4.2.2 O Procedimento de Adaptação** se baseia no dia a dia dos alunos e professores, por usarem termos, referências e história que difundem ideias e opiniões que não são parte da linguagem pedagógica a ser usada em aula, mas, de certa forma, podem ser adaptados aos interesses da comunicação racional. Se há uma história que não condiz com a proposta da aula, leve em consideração os aspectos da linguagem, do tempo, da reação dos colegas, para encontrar algo que possa ser dado como comparativo.

A linguagem faz parte do raciocínio das pessoas, e é inevitável os alunos usarem as deles quando se expressam, tiram suas dúvidas ou comentam características dos conteúdos. Manter o raciocínio sempre disponível para pensar como isso deve ser analisado e, principalmente, como isso pode ser usado a favor da proposta didática. Para isso, pode-se incentivar alguns alunos a contarem parte de suas histórias, seus objetivos e angústias. Isso auxilia muito na proximidade dos conceitos e teorias para com o corpo discente.

Uma aula também gira em torno da capacidade de captar a atenção dos alunos, de fazê-los se interessarem pela proposta e provocá-los a participação. Uma série, filme ou animação podem ser adaptados a muitos conteúdos, e oferecem condições e exemplos para construir conceitos, justificativas ou padrões de ideias que possam ser utilizados na compreensão dos conteúdos. Requer criatividade e observação, pois é importante conhecer como o aluno pensa.

É certo que muitas das interações do nosso dia a dia, como as que ocorrem em família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer a certos princípios coordenadores, não têm a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa. Da escola esperam-se resultados bem definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade. São as expectativas nela depositadas que exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins. (BOUFLEUER, 1998, p. 89).

Ao se adaptar a certas interações, não há nesse procedimento a ideia de autoanulação da identidade do docente. Como o trabalho é de ordem coletiva, é de notório saber que a comunicação sofrerá danos se não houver flexibilidade de ambos os lados para estabelecer um convívio educacional mais harmonioso. Sem equilíbrio é possível fortalecer os conflitos e intolerância em relação as propostas, ao proceder com adaptação à realidade, o professor estará fortalecendo as aberturas para as propostas de conteúdos.

Para o professor é necessário refletir essas questões constantemente, para assim, de forma criativa, gerar ideias que possam ser colocadas nos modelos da pedagogia do agir comunicativo. A idealidade serve como condutor mental daquilo que se observa.

4.2.3 Partindo do **procedimento de concentração**, é importante saber que o limite de tempo para focar em diálogos é algo comum no mundo globalizado e virtualizado pelas redes sociais, assim, às vezes fazer comentários que fogem do padrão para retomar essa concentração pode ser útil em sala de aula. É claro que a carga de conteúdo de cada disciplina não abre muito espaço e tempo para experimentar esse procedimento.

Subjacente à proposta de uma coordenação comunicativa das ações está a certeza de que podem ser obtidos níveis de interação cada vez mais participativos e democráticos. Isso porque no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas. Indivíduos e grupos têm o momento da afirmação de suas posições particulares que, no entanto, precisam ser negociadas com as posições dos demais para que o entendimento seja possível (BOUFLEUER, 1998, p. 97).

Ao concretizar as negociações, a memória exerce o trabalho de manter concentrado os acordos acordados para não haver desvios que distorçam o que foi programado. Por isso, ao destacar conteúdos que sejam primordiais para colocar esse procedimento em prática, pode ser significativo ao andamento do entendimento. Nesse procedimento, cabe a repetição de certas ideias fundamentais, a relação com imagens, o uso de alunos como exemplos dinâmicos de ideias propostas, a leitura de histórias que tenham personagens dialogando entre eles etc.

A retomada da concentração é viável quando o professor é maleável para induzir o agir comunicativo, usando de todas as ferramentas disposta em aula. Alunos tem histórias, piadas, vaidades, simbologias, apelidos, gírias etc. Sabendo filtrar, e mantendo a consciência ética, é possível usar o que eles têm a oferecer em planejamentos didático comunicativos.

Durante a aula é comum alguns dos estudantes querer estar mais visível, assim, fazem comentários descontextualizados e fora do foco didático. Reconfigurar esses momentos requer primeiramente tranquilidade com o que está acontecendo, evitando que a mente se distraia e se perca em emoções negativas. A raiva, frustração e ansiedade desfocam o eixo da aula. Por mais complicado que seja, pois o trabalho intenso do professor tem uma carga de stress que extravasa inclusive para outros lugares fora do ambiente escolar, é de a realidade do docente aprender a lidar com fatores internos e externos para canalizar o centro das preocupações escolares.

Concentrar-se nos afazeres que a didática expõe, é o que a mente de um professor precisa centrar, mesmo quando o público não é passível para isso. Na função do docente não há como escolher o público a ser trabalhado, e faz parte dessa função lidar com as diversas personalidades que uma sala de aula acarreta. Para concentrar a mente naquilo que precisa ser feito é um exercício que requer tempo de maturação e sensibilidade, tal como a música ensina.

4.2.4 Naquilo chamado de **desvio da comoção**, é uma adequação da idealidade com os critérios da validade, mas também tem proximidade com as estratégias didático comunicativas, ou seja, com a ação estratégica. Justamente por ter proximidade com as individualidades e interesses dos envolvidos, precisa ser administrado. Essa relação com a validade é de cunho emotivo, visando o autocontrole das emoções para não haver exageros ou argumentos gerados pelo teor dos instintos.

Como o objetivo é uma trilha racional, é necessário saber conter ânimos e desregramentos para não desvirtuar o que realmente importa como objeto e objetivo. Até mesmo por ser comum usarem argumentos com carga emotiva para justificar e contra-argumentar: “E se fosse com sua filha, o que você sentiria? O que você faria?”.

Quando o argumento tem caráter emotivo, se limita a singularidade, ao que o ator sente em particular, e na ordem indutiva não cabe usar um interesse particular para justificar algo universal. No cerne das relações humanas é inevitável sentir sentimentos que antagonizam os princípios da racionalidade, e devido a isso, deve-se direcionar para que as pessoas ajam comunicativamente, administrando suas ênfases emotivas, evitando, principalmente, o estratagema 27 (Schopenhauer, 2014), que a erística se faz pelo ataque ao emocional.

Não se trata de anular os sentimentos, mas de transformá-los em impulsionadores para um desenvolvimento racional mais pleno. Principalmente, alunos que ao conhecer ou desconhecer certos conteúdos, podem gerar sensações de frustração, soberba, arrogância, empolgação ou vaidade, mas, em todos os casos, isso atrasa o agir comunicativo, por desviarem do entendimento racional coletivo.

Aqui, o critério de avaliação é a coerência entre os desejos e sentimentos expressados pelo agente e os padrões de valor compartilhados na sua cultura. Além disso, há a possibilidade de um descompasso entre a forma de expressar sua subjetividade e suas verdadeiras ações. Aprendizagem, nesse caso, se dá: pelo ajuste de nossos desejos e sentimentos aos padrões de valor da nossa cultura; pelo ajuste entre as maneiras de expressar esses aspectos de nossa natureza interior e as experiências internas que temos de fato, e pelo ajuste de nossas ações com os desejos e sentimentos que expressamos. (BANNEL, 2013, p. 39).

Em sala de aula, conteúdos podem afetar o lado emocional dos alunos, o que leva a ações de cunho provocativo para desestabilizar o lado emocional dos professores. O nível de dificuldade que isso carrega deve ser, possivelmente, um dos principais fatores que afetam a saúde dos docentes. Como não há muita preocupação em relação a essa questão, o professor é quem deve se preocupar em criar as estratégias que o mantém no controle da situação, sem se deixar perder em comoções que se voltam contra ele mesmo.

4.2.5 No entanto, o **desvio da cognição**, se depara com ideias propostas por aqueles que tentam gerar ideias mais inteligentes ao mecanismo, o que não é negativo, mas que devem ser inseridas de forma que não gere sensação de repressão ou insegurança em alguns. Conforme o estratagema 23 (Schopenhauer, 2019), quando se exagera numa afirmação para, propositadamente, desmerecer ou contra-argumentar a ideia original. O conhecimento válido é sempre bem-vindo e enriquece, mas este pode produzir coerções em volta de outros interessados, o que pode causar a perda do sentido primordial e elevar a outras intencionalidades, mesmo válidas, devido ao distanciamento da proposta central.

Casos assim, podem ser conduzidos com conversas em pequenos grupos, ou até mesmo particulares, para regular a conduta – não a ideia. O agir comunicativo é atributo de conduta – ação e reação – e implica não apenas na forma como as ideias são formadas, mas, principalmente, como elas são postas corporalmente em relação aos demais. Se o corpo se comunica, uma comunicação não escapa das possíveis interpretações que o corpo pode denunciar. Se houvesse aulas de teatro, essa disciplina ajudaria muito, pois auxiliaria em atos de cunho ilocucionário que requer embasamento no agir comunicativo.

Para Habermas, a noção de sucesso ilocucionário vai além da compreensão da expressão linguística para incluir o propósito de que o ouvinte aceita o enunciado como válido e assume obrigações relevantes para a sequência de interações. Sucesso ilocucionário, nesse sentido, consiste em um entendimento que tem um efeito coordenador: atos de fala têm o poder de coordenar a ação porque podem motivar, *racionalmente*, o ouvinte a entrar em uma relação com o falante; em uma ligação (*Bindung*). Quando um falante profere um ato de fala, ele levanta uma pretensão de validade que, se aceita pelo ouvinte, fundamenta um entendimento entre os dois. (BANNEL, 2013, p. 60).

O pensamento permanece firme na proposta comunicativa e não se deixa abalar pelas intervenções exageradas, ou irônicas perante os conteúdos. Basta se lembrar que conceitos, ou teorias, comprovados recentemente podem sofrer ares de deboche durante a explanação. Isso não é comum, pois confronta ideias majoritariamente aceitas pelo senso comum, e/ou outras autoridades intelectuais reconhecidas a certo tempo.

Principalmente quando o assunto requer uma discussão prévia, muitos alunos acreditam saber argumentar, mas, várias vezes, não percebem que mesmo que algo seja verdadeiro, é necessário saber o que é um argumento válido para se comprovar essa verdade. Principalmente por muitos estudantes não relacionarem raciocínios matemáticos com raciocínios linguísticos, o que traduz, de certa forma, o que se subtende como lógica. O ato de pensar e refletir essa realidade, requer do professor uma habilidade para manter a racionalidade caminhando na linha.

4.2.6 Por último há o **desvio da aplicação**, constituído pela relação comunicativa entre os temas e as aplicações paralelas de ideias, opiniões, exemplos, símbolos etc. Em termos de erística seria o item 22 (Schopenhauer, 2019), por inserir uma petição de princípio para romper o propósito do assunto e transformar em algo benéfico para um dos lados. Em relação a idealidade, a validade dessa aplicabilidade serve como base para fortalecer o entendimento das ideias em conjunto, esclarecendo com mais eficácia e propósito.

Principalmente quando os assuntos são mais complexos, ou polêmicos, aplicar certos exemplos é vital, pois auxilia muito no aprofundamento. No entanto, quando aplicado de forma equivocada, desvia a estrutura racional, causa confusões argumentativas e pode distorcer os principais conceitos sobre dado conteúdo. Conceitos se esclarecem por exemplos, assim como exemplos podem ser esclarecidos por conceitos. E nesse contexto, isso vale para todas as propostas dadas até aqui. Constituir parâmetros de pensamento comunicativo é algo arriscado e sem certezas específicas de resultados, já que a construção de uma comunicação não limita a resposta como “Sim” e “Não”, tal como se define “X” ou “Y”, mas a partir de referenciais.

Estabelece-se, dessa forma, um parâmetro para o diagnóstico de muitas das patologias no campo da educação. Patologias que, à luz de nossos referenciais, podem ser identificadas, por um lado, como “desvios” da comunicação, isto é, como situações em que a linguagem já não é utilizada para a busca do entendimento, mas para finalidades como o constrangimento, a imposição, a manipulação, etc., e por outro lado, como cerceamento dos espaços da ação comunicativa pelo avanço dos mecanismos sistêmicos de controle sobre âmbitos do mundo da vida. (BANNEL, 2013, p. 55).

É imaginável que todas as áreas tem conteúdos que causam efeitos pejorativos em sala de aula, pois afetam princípios morais, dogmáticos ou políticos. E por ser inevitável a ações comunicativas que distorçam a aplicação desses conteúdos, é de suma importância observar os influenciadores das ideias coletivas que as turmas reconhecem. Esses influenciadores não temem se manifestar e questionam os professores proferindo ideias que aparentam atingir o conteúdo, mas visa também atingir a competência do profissional, buscando desestabilizar a segurança cognitiva, ou criar uma imagem duvidosa sobre o que está ensinando.

Nesse desvio também ocorre a intencionalidade de proferir comentários dos alunos que classificam o professor como detentor das ideias dos conteúdos. Esse truque erístico é comum, mas para superar esse estratagemata basta deixar claro os autores e as questões com suas devidas referências, seus diagnósticos ou de verificação de aprendizagem. A ética ensinada na filosofia, por exemplo, é refutada quando aspectos como a liberdade não são reconhecidos como princípios éticos, ou quando gera contrastes com a moral tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa, e buscando o entendimento tanto do agir comunicativo como da erística, Habermas e Schopenhauer são pensadores que demonstram teorias, críticas e fundamentos da linguagem comunicativa, e que precisa ser sensatamente aprofundada. Apesar de ser usado em campos de estudos da política, religião, direitos ou cultura, e que se beneficiam em seus mercados, para uma pedagogia do agir comunicativo esse estudo tem propósitos diferenciados para o processo ensino-aprendizagem, mas que devem ser criteriosamente estudados e aplicados ao crescimento da linguagem educacional.

O conceito do agir comunicativo é diversificado na sua aplicação, e isso pode ser facilmente desviado por intencionalidades que atrapalhem o papel de um educador. Nesse trabalho, o intento foi a busca do entendimento, assim, como a análise das modelos de ações aplicadas em sala de aula. É de fato um desafio muito grande, já que se vivencia a linguagem com muitas cargas ideológicas a muito tempo presentes nas espontaneidades das falas, e por conta disso, colocar uma pragmática comunicativa habermesiana em aula é um processo lento. Requer muita abertura e leitura, e mais ainda uma tentativa constante em aplicá-las. Em projetos de debates, alunos se demonstram mais abertos a esse procedimento.

Foram esmiuçados os modelos comunicativos de Habermas conduzidos como modelos para a pedagogia do agir comunicativo na ordem prática do discurso, assim, como foi fragmentado a subjetividade da idealidade em prol de propostas abstratas de direcionamento da racionalidade, sem perder o foco educacional. Como a pesquisa visou, em parte, a adequação da racionalidade aos moldes da comunicação que as realidades sociais emergem, é perceptível que exista muita resistência em pensar, praticar e adaptar professores e alunos a critérios mais racionais no processo comunicativo.

Uma pedagogia do agir comunicativo é algo a ser muito investigado, até porque o mundo da vida, que Habermas considera em seus estudos, não é algo imediatista, requer abertura para enxergar as interações como objetos de estudo. E receber objetos de estudos, tais como alunos que muitos esperam ter em sala, e que torna o trabalho obviamente mais satisfatório, pois, alunos que já tem a iniciativa em aprender melhor satisfaz os interesses. Porém, na arte do ensinamento, professores se preparam para desenvolver suas disciplinas independente de objetos ideais. É claro que a falta de infraestrutura e superestrutura prejudicam muito o andamento do processo ensino-aprendizagem, e não negarei isso em momento algum. Para um professor direcionar os modelos educacionais propostos, leva-se em consideração as condições materiais e ideológicas desses procedimentos e idealidades.

No mais, o agir comunicativo tangencia os princípios éticos durante o processo, e por conta dessa condição, o aparato das relações no processo ensino-aprendizagem trava o andamento transparente que o agir comunicativo predispõe. Vícios de linguagem, regras institucionais convencionadas, interesses particulares, grupos isolados com intenções próprias, buscas constantes por resultados burocráticos, mascaramento de problemas sem evidências etc.

O agir comunicativo é recente para a realidade como fundamento filosófico, e precisa de tempo de adequação à realidade educacional, pois se vale a uma desconstrução dos mecanismos viciados e de atitudes costumeiras. Ao construir certos diagnósticos de imparcialidade para alcançar objetivos do processo ensino-aprendizagem previsto nos planejamentos escolares, é inevitável repensar a prática comunicativa sem amarras, e sem coerção, para que o professor pode oferecer. Levar em consideração que equívocos vão acontecer e que precisam ser analisados e discutidos conjuntamente, mas não como se aparentasse como um tribunal com réus e júri, mas com viabilidade discursiva voltada as condições razoáveis do corpo docente em relação ao corpo discente.

Habermas traz uma contribuição contingente a algo que ultrapassa o universo da própria educação, e é preciso estudar esses aspectos habermesianos para direcionar a princípios educacionais com maior propriedade e eficácia. O que obviamente não será uma missão fácil. Os pressupostos do agir comunicativo necessitam de adequação verbal esclarecedora e mediata, o que consiste na perseverança de absorver certas técnicas, sem se perder e sem perder a identidade do professor.

É uma forma de perceber que o mundo da vida é algo que reflete na percepção do eu com esse mundo. Enquanto professores é necessário perceber a identidade que se constitui a partir dessas experiências pedagógicas, o que se faz e o que se fala na dualidade dessa realidade. A racionalização social provém de diagnósticos analisados no mundo da aprendizagem, e que está em constante construção do eu com o mundo, e, devido a essa questão, não tem como pressuposto trazer uma técnica absoluta para o processo ensino aprendizagem, mas uma reflexão didática constante, que talvez tangencie ao universal pelo consenso racional e coletivo.

Modelos como o agir estratégico têm como perspectiva a preocupação com a valoração do mundo capitalista, o mundo do lucro, e a educação e em lugares como o Brasil, não fogem a essa realidade, infelizmente, e por isso, a partir da perspectiva do sistema social vigente tem-se uma racionalidade instrumentalizada, baseada no alcance econômico e unilateral, o que distancia o foco do mundo educacional e da imparcialidade. O que Schopenhauer alerta na sua filosofia é ao mesmo tempo um alerta para o sistema que o conhecimento tá inserido.

Afinal, ao criticar a erística, Schopenhauer deixa sua crítica alertando que o pressuposto de uma teoria filosófica deve ser imparcial, inclinada à verdade e atemporal. Não creio que a educação tenha que ter vieses diferentes dessa percepção. Se há pensadores que não conquistaram esse legado, dificilmente permanecem na consciência histórica da humanidade. Teorias educacionais, por serem elementares ao construto do mundo, precisam dessa significância para que possam ser pensadas e adaptadas às novas necessidades sociais. O paradigma da racionalidade comunicativa é de fundamentação elementar para o desenvolvimento da ruptura com a erística, e contribui ao desenvolvimento de uma realidade educacional em constante mudança.

O agir comunicativo em relação aos conteúdos não pressupõe vencer alguém em um diálogo, mas conduzir a uma idealidade direcionada na intenção da verdade conjunta, sem hierarquias e centralizações dos egos inflados. Todo conhecimento é de ordem social, produzido por interações racionais e comunicativas ao longo da história, normalmente validados em pesquisas diversas, dialogicamente conectadas em pesquisas vindouras, e sempre constatadas, ou confrontadas, por gerações. Aprender a se comunicar é essencial.

E dada essa realidade, antagonizada muitas vezes por aquilo que sociedade elege como base ou referência ideológica comunicativa, a colocação de um agir comunicativo sofrerá resistências de vários grupos e categorias. O que não deve ser interpretado como negativo, pois é um embasamento comum de toda e qualquer cultura. A racionalidade comunicativa não se limita ao entender as coisas por certo e errado. Ao se colocar procedimentos que possam criar caminhos comunicativos mais estáveis, racionais e razoáveis, é algo que se projeta a longo prazo. Os envolvidos na educação precisam estar abertos a iniciativa comunicativa racional.

Aos professores que somaram com essa pesquisa, é perceptível em suas respostas a necessidade de direcionamentos racionais mais pragmáticos em como “se deve falar”. Contribuíram para esclarecer problemáticas comunicativas comuns no processo ensino-aprendizagem, e, inclusive, a necessidade de uma formação mais focada no agir comunicativo.

Qualquer entendimento intersubjetivo será aberto a outras perspectivas comunicativas. Mesmo havendo conteúdos de ordem exata, objetiva, dada por incógnitas, a ação dialógica é a que promove o acesso aos mecanismos racionais. Por caminhos indutivos é possível chegar a conclusões aceitas universalmente, mas que precisam ser validadas em toda e qualquer aula. Aspectos das ciências humanas vivenciam a constância da subjetividade, pois precisam estar em constante revisão. O que se estabelece como legítimo em um processo ensino-aprendizagem, independente da área, a aceitação da experiência comunicativa participativa.

**BIBLIOGRAFIA**

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Educação. 4. ed. Lisboa: editorial Presença, 2000. Volume 5.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos, 1947. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 12/08/2022.

BALZAN, Newton Cesar. **Conversa com professores**: do fundamental à pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2005.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução Carmen C. Varriale. 11. ed. Brasília: editora da Universidade de Brasília, 1998.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Da Ação Comunicativa: Uma Leitura de Habermas**. Educação. 2. ed. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Os Pensadores).

FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012a.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 18. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012b.

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**: A Questão da Moralidade. 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 1992.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: Racionalidade da Ação e Racionalização Social. WMF: Martins Fontes, 2019a; 2019b.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. Rio Janeiro: Imago, 2006.

OLIVEIRA, Claudio Ladeira de. **Moralidade e Jurisdição: A Compreensão Procedimentalista do Direito em Jürgen Habermas**. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências Jurídicas – Curso de Pós-graduação em Direito. Florianópolis Janeiro de 2006.

PONCHIROLLI, Osmar. **Teoria da Ação Comunicativa como Fundamento Ético da Educação**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional - UTP, v. 6, n. 14, p. 202 - 235, dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/257305971>. Acesso em: 12/08/2022.

PROCOPIO, Marcos Luís. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Caderno Gestão Social. Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS & Rede de Pesquisadores em Gestão Social – RGS, v. 3, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/318946511\\_resenha\\_Consciencia\\_Moral\\_e\\_Agir\\_Comunicativo\\_Moral\\_Consciousness\\_and\\_Communicative\\_Action\\_Conciencia\\_Moral\\_y\\_Accion\\_Comunicativa](https://www.researchgate.net/publication/318946511_resenha_Consciencia_Moral_e_Agir_Comunicativo_Moral_Consciousness_and_Communicative_Action_Conciencia_Moral_y_Accion_Comunicativa). Acesso em: 12/08/2022.

SCHULZ, Almiro. **Max Scheler in Foco**. Curitiba, Editora CRV, 2022.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Ter Razão: 38 Estratégias para vencer qualquer debate**. Faro Editorial, Edição Padrão, janeiro de 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Ter Razão**. São Paulo: Edipro, 2019.

SEGATTO, Antonio Ianni. **Habermas e a tensão entre facticidade e validade imanente à linguagem**. Dois pontos: Revista do Departamento de Filosofia da Universidade do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, Curitiba, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 42-57, dezembro de 2021. Disponível em: [Habermas e a tensão entre facticidade.pdf](#). Acesso em: 12/08/2022.

## 5. ANEXO

### Formulário de perguntas para os entrevistados

O questionário abaixo é para o desenvolvimento de um estudo sobre a abordagem da razão dialógica de Jürgen Habermas no processo ensino-aprendizagem, para o qual conto com sua colaboração. Neste sentido, sua contribuição será de grande importância. Para esclarecimento, lembre-se que não precisa se identificar, e que, ainda, os resultados desses estudos não se referirão nominalmente às pessoas colaboradoras.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA:** \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO ACADÊMICA:** \_\_\_\_\_

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** \_\_\_\_\_ **TEMPO DE PROFISSÃO:** \_\_\_\_\_

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA:** \_\_\_\_\_

- 1) Caracterize o seu perfil como professor, sua prática docente, e os anos de trabalho com a educação na instituição em que ministra aulas.
- 2) Relate, de forma resumida, a forma como normalmente se inicia, desenvolve e finaliza o diálogo com as turmas.
- 3) Como você vê a importância, o entendimento e o uso da comunicação na relação do conteúdo com o corpo discente?
- 4) No geral, o aluno corresponde e interage comunicativamente em aula? Como esse processo desenrola ao longo do ano letivo?
- 5) Percebe que a proximidade e a relação comunicativa com o aluno têm algo a ver com a área do conhecimento? De que forma? O que normalmente é percebido?
- 6) No decorrer do ano letivo, a comunicação com os alunos se altera? Quais mudanças ocorrem? Como você reage a essas mudanças?

- 7) Constrói momentos para dialogar, conhecer e descontrair com os alunos? Percebe as dificuldades, limitações, resistências, um pouco de cada história e as angústias dos alunos?
- 8) Ao conhecer os alunos, a estratégia comunicativa permanece a mesma ou há adaptação e mudança? Explique e, se possível, relate um exemplo.
- 9) Em relação à fluência administrada dos conteúdos da sua área, explique se há variedade na forma sistemática, interativa, expositiva e comparativa e na aplicação dos conteúdos.
- 10) Oferece discussões/debates sobre temas polêmicos da sua disciplina? Provoca o aluno a argumentar esses temas? Quais estratégias comunicativas são viáveis na sua prática?
- 11) Os alunos manifestam opiniões e/ou argumentos discordantes sobre os conteúdos? Como são a ação e a reação dos alunos, e como a sua didática se posiciona em relação a isso?
- 12) Quando os conteúdos provocam os princípios morais de alguns alunos, quais estratégias comunicativas são utilizadas?
- 13) O aluno participa da solução dos dilemas éticos em sala? Administra isso abrindo o diálogo com total liberdade? Pode exemplificar?

Professor Humanas Instituição I

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: GEOGRAFIA E DIREITO**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 21 ANOS**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. Eu sou professor há 21 anos, então, desde 2002, tô na sala de aula como professor de geografia, como professor na área do direito. Em diversos momentos eu exerci a minha prática no ensino fundamental, ensino médio, preparatório pra vestibular, e eu me defino como professor que tem uma prática na preocupação de transformar o indivíduo para que nós tenhamos uma sociedade melhor. Tenho uma preocupação muito grande com o que a gente está formando para que tenhamos uma sociedade que esteja conectada com o bem. Com a possibilidade de nos vivermos melhor em comunidade, respeitando a diversidade e as diferenças, e formando a cidade realmente crítica pra prática do mundo que vivemos atualmente. Então assim, a minha preocupação realmente é essa de agir pra poder fazer a diferença na nossa comunidade.

2. A gente tenta estabelecer uma padronização que tenha esse começo, meio e fim preocupado com que o aluno compreenda a sua mensagem, logicamente que há uma distância muito grande no que perpassa a nossa formação e a formação atual dessa geração. Às vezes a linguagem tem que ser readequada com o que a gente tá lidando. Me preocupo bastante de atingir o aluno dentro daquilo que ele tá vivendo, trazer uma linguagem próxima do que é a juventude naquele momento.

3. Eu vejo que algumas áreas da minha matéria são mais bem compreendidas, porque o aluno consegue visualizar. Quando a gente fala daquilo que o aluno consegue enxergar é mais fácil o aprendizado, mas quando a gente fala de coisas mais abstratas, eu já sinto que eles têm uma dificuldade maior justamente porque eles não conseguem visualizar. Então aquilo que eles conseguem visualizar e colocar na prática, eles aprendem mais fácil.

4. Eu não me coloco nessa condição, é alguma coisa que eu acho que eu tinha que rever, mas há uma dificuldade da minha parte de interagir nesse sentido. Eu vejo que os alunos tem uma participação comunicativa nas minhas aulas, são bem participantes. eu vejo que os alunos tem uma boa relação que tange essa questão de aceitar a comunicação.

5. Tem a ver com a área de conhecimento, tem a ver com a forma que o professor procede. Hoje o aluno nessa fase em que nos estamos do ensino médio ou no final do ensino fundamental, ele também se apega a questão de quem é o professor. Às vezes isso faz a diferença no aprendizado dele, por exemplo se ele tomar “birra” d professor, ele cria um bloqueia pra aprender mesmo se o professor seja talentoso ou seja um professor com diversas metodologias. Então, temos que buscar hoje principalmente essa questão de estar de coração aberto com aluno, para que na sequência, começar absorver o conteúdo. O aluno tem que gostar primeiro do professor pra depois vir com conteúdo, porque há sim, essa questão de vínculo do aluno emocional com professor no que tange a gostar ou não gostar do professor.

6. Naturalmente ao longo do ano, você acaba como pessoa, tendo preferência. É natural que em uma sala de aula você desenvolva ação comunicativa de diversas formas dependendo dos alunos. Tenho turmas que sou muito mais amigo de alguns alunos do que outros, não porque há uma incompatibilidade de gosto entre o professor e os alunos, mas porque aquela relação se estreitou pelas duas partes fizeram com que se estreitar. Então, eu tenho alunos que chega e me abraça e têm outros que mal conversa. É natural que ao longo dessa jornada de estrada, tive alunos que ficaram meus amigos, tive alunos que a gente conversa até hoje justamente por esse vínculo de amizade. Por parte do professor, não é uma questão de preferir por preferir, mas é preferir por um vínculo que se deu partir das duas partes da relação do dia a dia. Então, o que é diferente é, como o professor tem uma maturidade maior, o professor sabe separar essa questão, o aluno muitas vezes leva o lado pessoal “por que o professor é assim com aluno tal e não é comigo!?””, então ele entra na questão do gostar e muitas vezes é questão das peculiaridades que acontece no dia a dia.

7. Eu tento dialogar com aluno no que tange na questão de focar no conhecimento. Mas em questões particulares em vida extrassalas eu confesso que me abro pouco.

8. Com desenvolvimento do ano escolar, a gente começa de um jeito e vai se abordando à aquela perspectiva/expectativa que se forma das relações que vão se dá ao longo de um ano. Então, numa sala de aula você começa com uma turma numa perspectiva comunicativa e no desenvolver do ano ela vai mudando, justamente onde há pessoas de um grau de proximidade maior, pessoas que são mais reservadas. Então com certeza ao longo do ano vai mudando, vai modificando a partir das relações interpessoais e das preferências que estabelece.

**9.** É questão da gente estabelecer essa questão de trabalhar e atingir a partir dessa complexibilidade dos conteúdos de tal forma que o aluno vai entender melhor. Então, a gente tem trabalhar uma perspectiva diferente para que essa comunicação se dê da melhor forma possível pra que ele possa aprender.

**10.** Com certeza eu sou um professor eu sou um professor do debate, gosto de fazer com que o aluno se expressa e que o aluno tenha uma visão crítica a certa dos temas que estão na agente tanto nacional como internacional. Infelizmente, nós vivemos um momento muito tenso onde você não pode ta falando tudo e nem propondo temas polêmicos, porque qualquer coisa é motivo de um estardalhaço total, a gente tem que ter muito cuidado com o que leva pra sala e com o que põe pra poder debater, porque e infelizmente, tem pessoas que não tem uma mente aberta pra questões importantes. Confesso que ultimamente eu tenho até evitado algumas polemicas pra poder não gerar uma problemática maior. Então assim, o ideal seria você ter uma parte do debate acerca de tudo, por exemplo, trabalhando com uma turma de 8º ano, menino de 12 ou 13 anos, eles exigiram que eu fizesse um debate sobre aborto, eu tive que fazer acontecer, mas foi tranquilo do ponto de vista do que eu pensei que poderia ser. São muitos temas que tão aparecendo e que os alunos exigem a discussão, mas muitas vezes alguns deles tão querendo discutir pra jogar lenha na fogueira. Temos que saber como encarar isso, mas não pode fugir...

**11.** Infelizmente não! Pouco acontece de o aluno levantar e falar “professor, eu discordo e eu queria analisar isso pro outro ângulo”, isso é o que faz com o que o conhecimento ele propague, porque quando você traz uma coisa toda com sua visão, você tem uma pegada, quando há uma divergência, o aluno fica esperto. Sou a favor do questionamento, de gente que discorda de mim, talvez a pessoa traz um caminho melhor pra resolver o problema. Até pela pouca leitura, então eles têm a figura do professor como uma pessoa que não erra. É difícil ter um contra ponto, seria melhor se acontecesse mais porque os alunos tem uma visão de mundo um pouco restrita até pela imaturidade, é mais um ambiente acadêmico de terceiro gral.

**12.** Pouco atinge, porque os alunos não conseguem fazer essa relação daquilo que eles estão estudando pra poder colocar na pratica deles. Assim, parece que tem gente que não quer ver o que ta acontecendo. Assim, atinge pouco essa questão do trabalho com conteúdo na prática, acho que tem a ver com papel que a escola tem que mudar.

**13.** Difícil participar porque pra participar é preciso ter conteúdo, pouco participa, mas os que participa eu sou coração aberto. A gente vê pouca leitura e logicamente sem intervenção.

Professor Linguagens Instituição I

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: LETRAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 13 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. Eu sou um professor que eu percebo a minha prática de uma forma muito responsável com os compromissos que há da escola. Com a preocupação centrada no desenvolvimento no aluno eu acho que um profissional da área da educação tem que ter isso. No ambiente de trabalho também, eu procuro me relacionar bem com todo mundo. Ao longo da minha jornada como professor eu atravessei fases diferentes onde, por exemplo, eu tive fases em que de acordo com o perfil da turma havia certos conflitos. O mais recente foi o ano de 2020 eu tava iniciando, e teve a pandemia e eu fui afastado, e agora que eu tô conhecendo esse novo espaço. Esse ano ele tem sido desafiador em muitos aspectos, tanto para o aluno como para os professores porque a questão emocional tá bem evidente, foi um ano, principalmente na rede pública, esse retorno foi marcado por alguns episódios de violência em várias escolas. Por conta do contexto político no país, parece que uma certa vigilância em torno no comportamento do professor que eu tenho tido bastante cuidado com tudo que eu faço e tudo que eu digo em sala de aula, porque queira ou não, modo do professor se comunicar em sala de aula hoje, ele tá sujeito à muitas coisas por conta, inclusive do aspecto da mídia, e qualquer coisa vai parar ali. Há esses momentos de conflitos, por exemplo, no meu caso eu sou um pouco formal, mas eu gosto de estabelecer uma comunicação muito preocupado que é de você estar sendo compreendido. Não adianta você falar pra poucos, pra um grupo reduzir, ou que você não seja compreendido. E eu não sou tão preocupado com a questão de ser mais formal ou que seja, de ser um nível mais acadêmico, mas a minha preocupação tá com a questão da compreensão com o aluno, se a minha comunicação tá sendo clara, ou se ela está sendo objetiva pra maior parte desse grupo, porque tem alguns que você precisa, inclusive, ser um pouco formal para que ele seja exposto a esse vocabulário. Você falar exclusivamente da gíria ou uma fala que é muito desconectada do didatismo que pertence mesmo ao ensino, isso também é prejudicial. Essa questão da língua padrão ao mesmo tempo também configura um aspecto de poder. Então assim, o aluno precisa ter o conhecimento dessas variações dele tá ciente de que linguagem ela é um aspecto de preconceito, e que ele precisa dominar esse aspecto da linguagem formal.

2. É uma coisa que eu tenho uma certa preocupação, a minha personalidade é de um cara um pouco sério, inclusive, outros colegas. Em sala de aula eu sempre gosto de chegar e cumprimentar à turma, mas como as turmas são cheias nem sempre eu consigo falar com cada um. As vezes em cada aula, no início quando eu entro na primeira vez na turma naquele dia, as vezes falo com um ou com outro, tem alguns alunos que tem uma abertura maior, são abertos a um diálogo ou uma pergunta, porque tem aluno que já de cara te dá uma mal resposta. Mas eu gosto de chegar, cumprimentar a turma, e em relação ao conteúdo eu gosto sempre de fazer uma retomada aquilo que foi dito na aula anterior. De uma forma, eu tento muito fazer de forma dialogada, e eu não consigo mais perceber a aula sem que haja um debate

3. Eu acho que o conhecimento vai nascer dessa interação, tanto da questão do próprio conteúdo como dessa formação humana que o aluno precisa, que envolve aspectos políticos. Eu acho que a construção do conhecimento, ela exige essa interação com o aluno porque isso é parte do processo de aprendizagem.

4. Eu percebo um desafio a ser trabalhado, e ao mesmo tempo tem a questão de comunicar com aluno e essa forma de permitir o aluno expor suas ideias. O ponto de vista dessa interação através do debate, eu digo que boa parte dos alunos ainda veem isso com uma certa resistência. A participação do aluno é muito reduzida, isso as vezes incomoda e especialmente quando conversa muito com parceiro, mas não diz nada em sala de aula.

5. Imagino que tem haver sim! Em algumas disciplinas, ela já tenha um potencial um pouco a mais de causar esse travamento, por exemplo, as disciplinas na área de exatas eu percebo uma problemática grande com essas disciplinas. Às vezes, no determinado conteúdo você está tão perdido que você não consegue formular nenhuma pergunta. Assim, a área de humanas são áreas de conhecimentos diferentes que exigem interações diferenciadas, no sentido que é uma ação que vem com a linguagem e que vem também com uma certa prática que tem que ser colocada em ação o quanto antes.

6. O debate pressupõe esse diálogo entre várias pessoas, as vezes o aluno se reconhece como homossexual e a fala vai refletir isso, ele vai criticar essas pessoas que censuram o comportamento dele, então vai gerar conflito entre um colega e outro, então é o momento do professor ser um mediador pra tentar moderar as emoções e administrar esse conflito, porque ele existe também fora da sala de aula.

7. Eles participam na medida em que eles expõem suas opiniões. Essas questões polêmicas, nós não temos o controle absoluto do o que vai acontecer entre uma parte e outra. O que a gente não pode é se esquivar, esse é um prejuízo até maior do que às vezes trazer um tema polêmico e o aluno se arranhar com outro, mas pelo menos você está colocando a coisa em questão.
8. Normalmente a linguagem permanece a mesma em muitas ocasiões, somente quando a escola passa por um momento que mexe com os alunos é que estabeleço uma linguagem diferente. Fica difícil fazer as mesmas coisas quando eles estão em semana de prova, jogos internos, festas etc.
9. Eu sempre monto um sistema para falar sobre os conceitos básicos sobre o conteúdo que irei ministrar, mas a interação comunicativa, que acho que é o que você gostaria mais de saber, ela vem quando os assuntos despertam a curiosidade: sexualidade, drogas etc. A exposição fica sempre da mesma forma, pois preciso de imagens para esclarecer vários conteúdos, assim como a aplicação desses conteúdos.
10. Os temas que abordo normalmente não geram polemicas, a não ser quando os alunos me perguntam sobre algumas coisas específicas que eles já haviam debatido antes. Eu fico mais ouvindo do que falando, mas eles se interessam muito.
11. Na maioria das vezes não. Eles são mais recuados quando tem que expressar suas ideias sentimentos e opiniões. Deixo-os bem à vontade, mas muitos se sentem inibidos por medo da zoação dos colegas.
12. Não tive um momento assim na minha aula, esses conteúdos normalmente atingem mais quando alcançam as questões da própria escola com suas regras e punições.
13. A maioria obedece ao que já está decidido e não se preocupam em debater para solucionar conflitos e expressar seus pontos de vistas.

Professor Biológicas Instituição I

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: BIOLOGIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 17 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. No mesmo sentido da ciência, mais objetiva, sempre tentando trabalhar de forma dinâmica no sentido de variando os métodos porque fica cansativo a mesma aula do mesmo jeito. Então assim, o meu trabalho sempre anda nesse sentido de estar buscando o que a ciências permite também, de estar fazendo uma aula de experimento ou outra aula expositiva, outra aula utilizando mais o livro, e sempre direcionando conhecimento científico forma mais objetiva.
2. Da mesma forma que eu comecei não, até porque a gente observa uma mudança de característica até dos alunos. Enquanto professora na sala, eu gostava de perceber bastante a característica da turma e mudando, e diversificando e tem a turma que fosse um pouco mais tranquila em questão da disciplina, um pouco mais solta principalmente quando você dá uma aula que tem que permitir um pouco mais de movimento pra se deslocar ali na sala pra poder visualizar alguma coisa, um microscópio ou alguma coisa nesse sentido. Então era de acordo com perfil da turma, que era possível experimentar esse diferente tipo de organização.
3. Tem tido bastante diálogo porque a gente precisa organizar uma outra forma de trabalhar e esse professor está constantemente buscando uma ajuda porque está um pouco perdido em relação ao o que fazer, em relação a nota e em relação ao processo avaliativo, é geralmente o que eles mais se preocupam. É uma comunicação muitas vezes de conscientizar o professor em sentido “olha! Ele não sabe mesmo, o aluno não sabe disso aqui que a gente tá falando, porque a gente tá com um público agora que ficaram dois anos sem escola mesmo, eles não tiveram ensino remoto”. Então a gente tá tendo muita dificuldade e o professor também, é uma comunicação sempre no sentido de falar “olha professor! Ele não está sabendo mesmo, a gente tem que buscar esse aluno de novo, tem que sonda aonde que ele tá, aonde ele parou ou o que precisa retomar”. É uma conversa o tempo inteiro, é a maior demanda da escola apesar de todas as outras coisas que a gente tem, mas é mais essa parte do pedagógico de “o que nós vamos fazer agora com essa situação aqui que nós estamos vivenciando?!”.

Muito diálogo e é uma conversa de sempre no sentido de buscar alternativas juntos. Nós temos alguns professores que estão sentindo dificuldade na comunicação de professor com aluno, a comunicação do professor com aluno já é em si um problema. Quando escuta o aluno e o professor também, a gente nota essa dificuldade no sentido de uma barreira muito grande entre os professores e os alunos. Os alunos vêm trazendo alguns conflitos, por exemplo, “o professor falou que não ta aqui pra ser amigo, e que não vai deixar ir ao banheiro na hora que quiser”, uma hora ou outra a gente precisar mediar, mas não é muito frequente não, mas uma hora ou outra os alunos estão vindo até a gente e os professores também. O professor ele ouve pouco os alunos, teve uma professora que falou que o aluno tem habito de não estar fazendo a matéria. Começamos a dar um pouco mais de atenção e vendo um pouco mais da realidade dele.

4. Tanto nos trabalhos que eles fazem na escola, estão relacionados em outras linguagens. A comunicação é diferente sim, se diferencia bastante sim e você vê pelas aulas, aula de um e a aula de outro. Em uma aula de matemática a comunicação fica mais formal e bem menor, porque o professor quer silêncio e todos concentrados, e a professora de artes ta trabalhando teatro e sai da sala as vezes gritando.

5. Ao longo do semestre a gente nota a diferença na comunicação, tanto no sentido bom como no relacionamento. No início você tinha um tratamento e pela convivência já conhece aquele aluno, ou o que ele faz ou deixa de fazer.

6. Nós estamos sempre conversando, as vezes a gente chega e conversa e a gente vai criando aquele momento. Eu sempre falo pra eles que estamos à disposição na coordenação.

7. Muda, quando a gente recebe aluno assim de transferência. Quando esse aluno chegou os percebemos muito a indisciplina, fumando no banheiro, a gente começou perceber que apesar da indisciplina, a gente entendeu que temos que fazer mais assim chamando e falando faz a tarefa. Hoje a gente o consegue dar melhor com esse aluno com o que ele trouxe pra nós.

8. Na sala de aula eu dou espaço para que eles falem e não tem tanta polêmica. Mas assim, talvez eu não tenha dado tanta abertura pra aquela polemica e está debatendo aquele assunto, as minhas aulas nunca foram abertas para mais discussão. Agora na coordenação eu observo muitas situações um pouco a postura do professor tendo dificuldade de diferentes ideias, por exemplo, pouco que o aluno fala ele dá um jeito de dar uma sufocada. Tem também uma diversidade muito grande entre os religiosos, as vezes eu escuto o professor falando que os alunos não tem valor e estão assim perdidos. A coordenação impõe o que acha moral.

9. Eu entrei na sala para dar aula pra substituir, eu aproveitei pra falar com eles sobre o dia da mulher e um dos alunos falou que as mulheres são nervosas quando falam na internet eu senti que eles ficaram com receio de falar e com medo daquilo ali virar uma discussão. De uma forma geral que eles entrem nesse embate e ter muita voz na àquela discussão, eles deixam mais naquilo que o professor falou valendo mesmo.
10. As polêmicas são tumultuadas pela falta de maturidade dos alunos e faço apenas conter e retornar para os assuntos de aula. Fica difícil lidar com temas complicadores, principalmente por desgastam nossas energias e não traz resultados plausíveis.
11. Eles falam mesmo quando não são provocados (risos). As falas deles são mais para chamar a atenção e não sei muito bem como intervir quando isso ocorre, mas sempre tento retomar os planejamentos e voltar a proposta da aula.
12. Acontece quando os religiosos e suas ideologias se impõem aos colegas, até porque trabalho em uma instituição religiosa, mas tem muitos alunos que não defendem essas crenças. Eles bagunçam um pouco, mas não passam dos limites. Muitas vezes faço algumas piadinhas para deixar mais leve o ambiente.
13. As turmas se fecham para essas questões por não saber o que falar e, além do mais, estão acostumados a obedecer a moral, mas não pensar ideias para confrontar os padrões morais.

Professor Exatas Instituição I

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: MATEMÁTICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 37 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. Sou um professor que tento não ficar no propedêutico (ensino-aprendizagem). Levo aos alunos, experiências do cotidiano pois, ao meu ver, faz parte de sua formação.
2. Sempre procuro iniciar com uma frase reflexiva. Apesar de pertencer à área de Exatas, vejo que é de extrema importância despertar o intelecto dos alunos para diversos temas do dia a dia. O desenvolvimento se dá através de uma explanação do conteúdo com a devida resolução de exercícios modelos, deixando para os alunos fazerem as atividades em casa. Ao término da aula sempre me despeço, agradecendo a atenção.
3. É importantíssimo termos uma boa comunicação, com falas que não sejam muito prolixas para que haja um bom entendimento do conteúdo ministrado.
4. No geral, creio que a interação do aluno, principalmente para com o professor deixa um pouco a desejar. Pois, obviamente, a interação é maior entre eles. Cabe ao professor tentar despertar esta interação com temas que lhes são mais favoráveis.
5. Sem dúvidas, o aluno tem uma maior proximidade com o Professor que ministra disciplina que Ele mais tem afinidade. É lógico que o docente, através do seu trabalho/carisma, pode tentar trazê-lo para mais próximo, fazendo que haja interesse por outras disciplinas.
6. Tento ser uniforme durante todo o ano. Creio que a mudança de comportamento, por exemplo, não seja adequada pois pode ocasionar um certo distanciamento entre Professor/Aluno, dificultando o processo ensino-aprendizagem.
7. Sim. É importantíssimo dar oportunidades aos alunos no que tange a deixarem falar o que sentem. Eles gostam de serem ouvidos. É bom para todo o processo.
8. Eu prezo muito pela unidade de ação. Creio que sermos nós mesmos a cada dia, com cada série, faz com que tenhamos credibilidade e aceitação junto aos discentes.

- 9.** Na área de Exatas, é fundamental termos uma boa linguagem, pois as palavras ajudam no entendimento da teoria. É lógico que, em alguma situação, podemos recorrer a alguns costumes para que os alunos possam ter uma melhor memorização do conteúdo. Por exemplo: No conteúdo de soma de arcos na trigonometria, recorreremos a um escrito de Gonçalves Dias: “Minha Terra tem Palmeira onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá”, Seno  $a$ , cosseno  $B$ , Seno  $B$ , cosseno  $A$ ...
- 10.** Na matemática é muito comum trazermos temas do cotidiano para uma pequena discussão antes da introdução de um determinado conteúdo. Por exemplo: Na introdução do conteúdo de Estatística, pode-se falar a respeito das pesquisas eleitorais.
- 11.** É muito difícil, na matemática, haver uma discordância dos alunos. Pois os conteúdos são de cunho abstrato e cabe ao docente despertar o interesse através de exemplos práticos.
- 12.** Apesar de não ser minha área de atuação, vejo que é extremamente importante mostrarmos que os princípios morais devem permear a vida de todos, para que tudo seja canalizado para o bem.
- 13.** Quando é de seu interesse, creio que há uma maior participação, embora, na maioria das vezes, os problemas entre eles são resolvidos por eles mesmos.

Coordenação Pedagógica Instituição I

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 28 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

1. Tenho perfil dinâmico, pró ativa e cooperativa.
2. Meu diálogo se inicia sempre com uma saudação barulhenta, contato físico e muita animação, o desenvolvimento segue no mesmo ritmo porque minha disciplina trabalha com o movimento corporal, então o diálogo também é corporal. A finalização é a tentativa final de trazer a calma para entrega-los aos próximos professores, mas isso nunca acontece, resumindo é barulho, animação e contato físico o tempo todo.
3. Se fazer entender, comunicar de forma clara e objetiva é o papel principal de nós educadores
4. Por se tratar de uma disciplina onde a comunicação é verbal e corporal ela acaba se desenvolvendo bem, durante o ano
5. A relação comunicativa com o aluno não está somente relacionada a área do conhecimento, mas também ao aspecto social e cultural. Percebemos que promove mudanças e melhorias no desenvolvimento social.
6. Sim, existe alterações durante o ano, de acordo com as atividades que estão acontecendo, percebemos mais ou menos interação com os alunos. Algumas atividades promovem uma integração maior e outras podem trazer um distanciamento e até frustrações.
7. Sim, há um certo tempo reconheço em meus alunos sintomas de tristeza, angustia, apatia e tento através do diálogo sem ser muito invasiva levar a uma reflexão sobre os acontecimentos que podem estar sendo os causadores desses comportamentos.
8. Sim, existe adaptações, porque cada indivíduo tem suas características que devem ser observadas e respeitadas

9. Sim, cada conteúdo precisa de abordagem diferenciada
10. As vezes levo algumas reflexões sobre temas polêmicos, utilizo sempre a produção de texto para ouvir a opinião do aluno em relação ao tema abordado
11. Raramente, mas as vezes acontece, tento mostrar a importância daquele conteúdo mesmo que o aluno argumente contra, mostrando a importância e a relevância do conteúdo.
12. Evito abordar conteúdos polêmicos, mas se for condizente com a minha disciplina, tento ser o mais clara possível, explicando que é apenas um ponto de vista e não uma verdadeira absoluta.
13. Sim, geralmente abro para o diálogo, permito os alunos resolverem alguns desentendimentos ou proporcionam uma discussão sobre o que vamos trabalhar na aula, deixando os alunos serem os protagonistas na escolha das atividades, vivenciando papéis diferente dentro da atividade proposta.

Professor Humanas Instituição II

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 10 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. De acordo com o que eu estudei e com o que eu vejo meus colegas conversando, eu acredito que essa relação de comunicação precisa se estabelecer, exemplo, nosso colega na dissertação de mestrado dele, ele desenvolveu uma catapulta pra trabalhar o conceito de energia, e durante a escrita ele colocava os alunos pra construir conjuntamente aquela catapulta, como eles construía eles não tava construindo só a catapulta mas eles estavam construindo conhecimento estavam construindo saberes sobre a dinâmica de energia. É fenomenal essa forma de lidar, porque foge daquele sufoco que tem na sala de aula e a gente sabe que vai se transformando no cansativo, e depois e um tipo de dinâmica aonde você pega aquilo que aprendeu e tem a possibilidade de aprender de uma forma diferente. Eu acho bastante importante mas eu não posso falar que todos os professores tem que ser assim, mas essa forma de interacional é mais produtiva na relação do conhecimento. É uma proposta de autonomia do conhecimento que eu acho muito próxima do o que meu orientador falou, nós não estamos falando de graduação e nem mestrado, nos estamos falando de doutorado, a gente precisa entender de vocês como nossos orientandos precisam ter uma autonomia na produção do conhecimento. Então a nossa orientação ela vai ser mais distante no sentido que eu vou te deixar produzir mais, eu vou te dar autonomia e vou te dar liberdade de você pensar pra você fazer suas propostas, o que você tem que fazer, você vai me enviar essas hipóteses que você formulou que você acredita ser importante pra sua pesquisa, e eu vou avaliar e vou ver de que maneira eu posso contribuir com isso, se isso procede ou não. Isso me parece ser interessante pra ser pensado nessa dinâmica relacional, essa proposta de autonomia do conhecimento é muito próxima a uma orientação de elaboração de um projeto de doutoramento, é aquele momento que a orientação já não é mais aquela coisa. Você já passou por estagio e já ta no nível de maturidade que precisar aprender caminhar com as próprias pernas, então daqui em diante você precisa fazer isso.

Quando fala na questão da produção acadêmico ou não, na própria participação do aluno em sala de aula, no 3ºano, em momentos que ele está ali em vias de entrar no mundo universitário, tem um outro complexo, pelo menos quem atingiu durante determinados estágios, tem o complexo da genialidade, à necessidade que o discente tem de se posicionar naquele momento. Ele acaba por engessar muito mais do que ajudar, tem que desentender até onde vai sua limitação intelectual e tentar pegar e ir adiante pra superar aquilo ali.

2. Eu estabeleço uma dinâmica de trabalhar em sala de aula, dessa forma, o que acontece na verdade essa quebra de padrões hierárquicos ela se dá de uma maneira até muito radical as vezes, mas avaliando dentro da sala de aula, isso também tem um viés negativo, porque se eu pego algumas turmas que eram mais difíceis de lidar com a disciplina, como eu criei aquela relação de muita proximidade, eu tento criar relações de distanciamento e se tem mais dificuldade.

3. Isso é um dos benefícios dessa estratégia que eu delimito pra mim. Realmente a gente tem uma facilidade pra captar isso, por exemplo filosofia e sociologia são duas disciplinas que dentro de sala de aula elas exigem essa comunicação, mas existe momentos e mesmo os bons alunos a gente percebe que eles não estão participando porque realmente não estão entendendo, e é aquele momento que chega e procura outro caminho e outra estratégia agora pra mostrar de uma maneira mais fácil. O bom professor é aquele que transmite conteúdos difíceis de uma maneira fácil, aquele que se faz entender mesmo em momentos que o conteúdo é extremamente complexo.

4. Eu tento utilizar de exemplos engraçados dentro da minha sala de aula, porque as vezes o aluno não gosta de filosofia e eu tô dando aula e esse aluno tá pensando em outra coisa, e eu dou um exemplo engraçado e ele vê todo mundo rir e ele quer participar também, e de repente promove uma interação maior. Quando a gente fala de uma escola com perfil mais conservador isso já é mais difícil de acontecer.

5. A gente fez um debate sobre a legalização do aborto e antes de começar o debate eu falei pros meninos, olha a gente tá vivendo em um mundo onde as ideias digitais tentam a todo momento buscar uma lógica constritiva entre o certo e o errado. Olha a gente vai fazer um debate quem é a favor e quem é contra nós vamos fazer um debate e esse debate não é uma proposição de conflito, ela é um momento em que vamos debater sobre um tema que ele é altamente complexo, não dá pra defender ou negar sobre o senso comum.

Então eu tinha utilizado uma estratégia que era grupo a favor e grupo contra, e eu percebi que a quantidade argumentos de um fazia prevalecer a ideia de que aquele grupo tinha prevalecido aquele debate, e não é essa ideia, a ideia é mostrar sobre diferentes pontos de vista, esse debate é complexo demais. Não dá pra gente pensar diante dessa realidade que a gente tá vivendo hoje, esse tipo de posicionamento em sala de aula nos locais que eu trabalho, não dá pra eu dizer que eu sou contra ou que eu sou a favor, infelizmente não dá, lá dentro eu preciso mostrar que tem uma viabilidade, ao invés de ir enumerando pra tentar aparecer que um grupo tinha ganhado do outro, eu coloco o mesmo número de argumentos de um para o outro.

6. Em uma das salas que eu trabalhava, uma das debatedoras tinha posição religiosa dela, e se sentiu extremamente incomodada que outras alunas fizeram fora da sala de aula, não citei nomes, falei “gente aconteceu isso e eu notei que vocês não têm maturidade pra debater esse tema, então não vamos debater enquanto eu não notar que vocês adquiriram essa maturidade”, então os alunos se sentem diminuídos. Falei “olha gente, eu já disse pra vocês e estabeleci os parâmetros que a ideia não é criar conflitos, se vocês não compreenderam isso, então é porque faltou maturidade da parte de vocês”, é aquele momento que a gente precisa falar e se colocar na posição de um professor.

7. Eu acredito nós vivemos em um mundo hoje que parece que ele estabelece o conflito como uma ideia como vencedor, alguém precisa ser exaltado e alguém precisa ser humilhado, e isso tem muito a ver com o guia ideológico que as pessoas tem hoje em dia. Estamos em uma geração que a gente precisa mostrar como professores, que o problema não é assim, a gente não pode se deixar levar por esse discurso vazio do conflito do extremamente necessário.

8. Tem conteúdos que me força, de certa forma, a falar de forma diferente devido aos contextos que serão dados como exemplos. A mitologia ou a história antiga em geral me fornece situações em sala que os alunos acabam interagindo e brincando mais, por conta dos dogmas. Com a convivência isso vai ficando mais evidente, e por conta da proximidade alguns até exageram no teor das palavras.

9. Sempre estou pisando em ovos, principalmente em dias como os de hoje. Muitos temas da história divergem das religiosidades e daquilo que a bíblia termina, aí há muitos conflitos ideológicos que causam confusões em aula. Os jovens já vêm de suas famílias com verdades firmadas e “incontestáveis”, e muitos não conseguem ser imparciais e relação a comunicação.

- 10.** Depende da turma, por que certas salas demonstram maior maturidade para interagir com debates, mas outras já se demonstram mais reacionárias. As lideranças entre os alunos e alunas é que definem o pensamento coletivo, divulgando as estratégias didáticas.
- 11.** O tempo todo, mas evito dar corda para não extravasar as ações entre eles. As turmas são grandes, com mais de 40 linhas por sala. É com muita dificuldade que se mantém a disciplina, se haver polemicas em sala, fica ainda mais difícil.
- 12.** Eu antecipo na maioria das vezes, já para evitar essas possibilidades. Deixo claro os conceitos que quero que saibam, e a importância de não levar para o lado pessoal.
- 13.** As turmas, apesar da bagunça, são muito obedientes e não demonstram muitos impasses morais entre eles.

Professor Exatas Instituição II

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: FÍSICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 20 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO (1º, 2º E 3º ANOS)**

1. Eu me considero um professor tradicional, aquela situação do aluno é o recebedor do conhecimento, 90% do meu comportamento em sala de aula é com relação a esse método tradicional, até porque existem umas situações a serem rompidas que vem desde minha própria formação que também tinha uma educação bancária. Mas no dia a dia com os meninos, eu sou uma pessoa muito aberta com o que os meninos gostam. Eu tento manter uma boa relação boa até mesmo afetiva com os meninos até mesmo pra ser uma maneira mais fácil de lidar, você ser carismático com eles funciona melhor do que ferro e fogo, melhor o diálogo do que as vezes bater na palmatória apesar de manter essa questão de tradicionalista que faz um rompimento essa situação de tentar ser mais próximo deles.

2. Com essas reviravoltas que estamos vivenciando, eu acho que a questão do conteúdo da minha área ele está deixando de ser algo pertinente para formação dos alunos no sentido vestibulando, uma situação é você ter uma formação de cidadão e outra coisa ter formação do vestibulando pensando na escola particular. Pensando na formação do cidadão, é uma disciplina que sempre vai ajudar eles a entender o motivo de alguma coisa de funcionamento, mas com o passar do tempo eu estou perdendo espaço, eu não estou conseguindo mais mostrar pros meus estudantes a importância da disciplina. Eles veem como algo interessante, mas é algo que eles conseguem pegar na internet com muita facilidade e estão deixando de ser algo que vá fazer uma mudança na vida dele. Quando eu falo de uma escola pública eu vejo mais aplicabilidade minha com os alunos do mostrar, do fazer, do pegar, de realmente da ligação do conteúdo com a vida. Na escola particular eu vejo um distanciamento entre o conteúdo e a vida do menino, é simplesmente um conteúdo jogado, e a gente segue pra poder terminar. Eu vejo os conteúdos da minha frente com os alunos, eles estão deixando de ser interessante, eu não estou conseguindo uma maneira legal de fazer essa ligação do conteúdo para ser interessante para esses meninos.

3. Em termos de conteúdo quando fala de não estar conseguindo alcançar é não conseguir perceber que o aluno tenha condições mínimas de conhecimento de tal conteúdo que esteja lidando, eu particularmente eu consigo dialogar com os meninos em relação ao conteúdo, as vezes algo interessantes, mas é algo que é banal pra eles. Durante as aulas eles tem interesse no sentido de falar comigo sobre tal assunto, mas 50 minutos eles falaram sobre aquele assunto, dali pra fora é outro assunto.
4. Eu acho que a comunicação da minha área do conhecimento e os alunos comigo e eu com eles, eu tenho liberdade pra falar com eles mas eles não tem liberdade pra me questionar, porque por ser uma área considerada difícil as vezes eles ficam receosos de falar alguma coisa e haver alguma recriminação, mas existe um impedimento desde o início com relação à minha frente dos alunos terem essa liberdade, mas que eles tem medo de falar sobre a minha disciplina, medo de sempre estar errado e de continuar errado, é algo muito comum. É muito difícil você ter a participação em uma aula da minha frente, diferente por exemplo de outro que vão tentar falar sobre a experiência, na minha na maioria das vezes eu faço um monólogo se eu não chamar atenção, eu falo 50 minutos e ninguém me questiona sobre nada, as vezes eu posso falar sobre coisas aleatórias e erradas que ninguém me questiona na maioria das vezes.
5. Com relação entre professor e aluno sempre muito aberto com os meninos e os meninos também comigo, sempre muito tranquilo em relação a isso. Com relação ao conteúdo existe impedimento, com relação a professor e aluno é super tranquilo.
6. Eu não tenho problema com isso não desde que haja respeito tanto da minha parte pra/com eles eu sou apenas mais um, eu tô ali pra complementar.
7. Eu procuro sempre em todas as possibilidades, parar uma aula perguntar para o menino qual é a dificuldade que ele tem.
8. Essa situação fora do que você tem que conhecer ele, facilita porque você pode realmente adaptar. Relacionar com o aluno fora do conteúdo, faz com o que a gente faz com o que a gente possa remodelar novos caminhos para conseguir novos objetivos.
9. Com relação aos tratamentos dos conteúdos, com tudo que dá pra fazer piada. Aluno aprende tudo que é coisa errada, então relacionar seu conteúdo com coisa errada, a chance de ele lembrar é muito maior. Eles relacionam isso com mais facilidade, e eu preciso falar um pouco menos pra que eles entendam o que eu tô querendo dizer.

- 10.** Não são todos os temas que gente consegue fazer isso, alguns temas causam debates muito interessante, por exemplo a gente tava falando de radiação eletromagnéticas, na última vez que eu ministrei esse conteúdo eu perguntei pros meninos como que seria possível roubar um carro sem você ter a chave e foi um tema que teve bastante debate. Tem temas que levam a ter um debate outros por serem muito engessados ou às vezes matemáticos, nesses temas o debate é um pouco menor, as vezes não existe um interesse dos meninos com relação quando é mais cálculos.
- 11.** Quando eles perguntam alguma coisa é por dúvida e não por discordar. Por justamente por conta daquele impedimento por medo de “ele está certo e eu tô errado”.
- 12.** Na minha área normalmente isso não acontece.
- 13.** Às vezes quando chego em sala, os dilemas são por outros assuntos e ocasiões fora da minha disciplina. Deixo-os terminarem suas falas e me direciono rapidamente para a minha aula. Não há porque deixá-los com a conversa sobre situações que desconheço.

Professor Linguagens Instituição II

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: LITERATURA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 25 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO**

1. Desde que me formei eu sempre atuei em sala de aula e sempre fui apaixonada por essa profissão. Tive a oportunidade de dar aula aos meus dois filhos nessa escola que trabalho a muitos anos. Sempre fui sensível a história dos meus alunos e muito amorosa/brincalhona com eles. Muitas vezes me vejo como eles, me divertindo, gritando, fazendo algazarra....
2. Eu sou muito barulhenta e empolgada. Como eles dizem “a professora chega chegando”, porque falo muito alto e já vou colocando todos em seus lugares e já começando a aula. Normalmente eu finalizo minhas aulas, elas sempre ficam em aberto, e o desenvolvimento vai de acordo com o que a turma manda.
3. Eu sou suspeita para falar, por que sempre ministrei literatura e minha turmas sempre tiveram a liberdade de falar como quisessem. Muitas vezes me pego falando como eles, às vezes eu reflito que devo repensar minha postura, mas acabo sempre agindo da mesma forma.
4. Eles interagem muito e conforme aumenta a intimidade a gente vai se empolgando e se libertando ainda mais. Eles se sentem muito à vontade comigo.
5. Acredito que sim, pois na minha área eles tem maior liberdade de opinião e interpretação. Áreas como exatas eles se reprimem mais, acho que por conta da falta de subjetividade. Comigo eles podem criar suas respostas.
6. Durante o ano normalmente não, porém de um ano a outro se altera muito. Meus alunos e alunas me acompanham do sexto ano até o fim do ensino médio. Eu os vejo crescerem, amadurecerem e vivenciarem as primeiras experiências e desafios da vida. Às vezes me vejo como mãe e psicólogas deles.

7. Sim, sim e sim... sou muito matriarcal e acabo colocando essas crianças no meu colo. Já perdi muitas aulas para ouvir e aconselhar, de por conta disso absorvo muito disso em mim.
8. Depende mais da série do que do conteúdo, pois como as obras que escolho para trabalhar depende da faixa etária, e normalmente elas têm a mesma linguagem. O que muda muitas vezes é o fato deles permanecerem mais calados, tímido e isolados. Como preciso atender as exigências da escola, não posso escolher obras com linguagens diferentes, isso pode provocar conflitos inclusive com os pais e mães.
9. Não varia muito, pois como disse a linguagem para cada série é homogênea e me possibilita pouco alcance intersubjetivo.
10. Sim, mas quando o livro literário me fornece algum estudo de caso
11. Todas as minhas aulas, eles são muito curiosos e críticos. Não temem se expor e confrontar outras ideias. O que faço é policiar a linguagem depreciativa, os palavrões. Essa geração, tanto os meninos como as meninas não têm muito pudor para falar e ofender.
12. Eu os organizo em debates, cronometrando o tempo de fala e anotando a fila para que todos tenham a oportunidade. É comum eu remarcar outro dia para debater, até porque assim eu tenho tempo para organizar e deixar eles esfriarem os ânimos.
13. Sim, nos debates que promovo eu organizo e demonstro a importância de serem mais democráticos diplomáticos. Respeitar as decisões coletivas. Os exemplos são suscitados pelas próprias obras que lemos no período escolar.

Professor Biológicas Instituição II

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: QUÍMICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 30 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO**

1. Eu trabalho com educação mesmo antes de me formar, apesar de que não atuo apenas em escolas particulares, eu trabalho Estado a muito anos já. Sou conhecido como professor sério e sistemático. Não deixo a sala correr frouxa e sem rumo. Sou muito disciplinador e me importo com o futuro desses jovens, por isso me caracterizo com maior rigor em sala de aula.
2. Eu só entro em sala se todos estiverem sentados e em silêncio. Cumprimento eles e início a chamada. Logo em seguida faço copiarem o conteúdo do quadro marcando o tempo no relógio. Normalmente falo pouco, no máximo uns 20 minutos, pois não acho que alunos consigam se concentrar mais do que isso. Sempre termino com três ou cinco minutos antes de bater o sinal, para esclarecer alguma dúvida que tenham e para desejar uma boa semana a eles.
3. Admito que me comunico de forma bem sistemática, sem muito incrementação. Sou muito conceitual e metodológico, mas sempre uso uma comunicação dentro da faixa etária das séries em que estou.
4. Não muito, os alunos mais ouvem e pouco interagem. Eles só fazem perguntas e comentários bem pontuais, sem muitos desvios. Nas minhas aulas eles se expõe pouco.
5. Com certeza, na minha área a proximidade é menor comparado com as humanas e as linguagens. Só muda quando abordo assuntos temáticos como drogas e anticoncepcionais. No laboratório eles se comunicam mais, mas acho que é pela curiosidade e o que estão descobrindo.
6. Na maioria das vezes permanece a mesma.
7. Não. Não sou habilidoso para lidar com essas questões, prefiro aplicar novas atividades para sanar as dificuldades com as notas.

- 8.** Às vezes altero algumas formas de falar por conta da agitação dos alunos ou dos comentários maldosos que eles fazem em relação a algumas ideias. Por exemplo, uma vez um aluno fez uma brincadeira sem graça, simplesmente resolveu esfregar o giz branco e montar listras na carteira para aspirar pelo nariz, simulando o uso de um alucinógeno. A turma estava rindo daquilo e tive que pegar mais pesado na forma de falar com eles. Teve a intervenção da coordenação e pais, mas isso não vem ao caso.
- 9.** Normalmente não varia muito, apenas sigo um modelo padrão.
- 10.** Não...
- 11.** As turmas demonstram no olhar suas discordâncias, mas não muito de expressar em palavras.
- 12.** Meus conteúdos não refletem questões morais, pois trabalho o lado mais sistemático e conceitual da disciplina. Só ocorre isso quando vem de outra disciplina antes da minha aula.
- 13.** Já vi acontecer com a coordenação, quando os alunos questionavam as normas da escola.

Professor Coordenação Instituição II

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: PEDAGOGIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 18 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO**

1. Venho de uma família de educadores e senti essa influência desde pequena. Quando adolescente, ajudava meus primos e primas nas disciplinas dando aula de reforço. Sempre tive certa facilidade em lidar com crianças com dificuldades de aprendizado, e logo que entrei em uma sala de aula não demorou muito virar coordenadora pedagógica. Liderar uma equipe de professores, me ajudou muito em entender como a educação ocorre e como ela deveria ocorrer. Sou muito próxima da minha equipe, assim como dos meus alunos. Admito que lidar com os pais e mães é mais complexo e difícil.
2. Considero fundamental e de uma importância singular se cada professor levasse em consideração a forma como se comunica com suas turmas. Muitos problemas seriam sanados com maior humanismo se os educadores refletissem mais as palavras e ações com suas turmas.
3. Minha linguagem é firme com os estudantes, mas sou muito afetuosa. Na maioria das vezes esses jovens não se sentem ouvidos, inclusive dentro de casa. Eu prefiro manter uma comunicação mais próxima deles, pois gosto de cativar com as palavras e os ouvidos. Muitos se sentem mais estimulados a estudar quando sabemos comunicar com maior humanismo. Eu sou muito a favor da comunicação não violenta.
4. Como não estou em sala de aula eu só converso com os estudantes na minha sala, ou quando dou algum aviso escolar.
5. Acho que tem a ver mais com a personalidade do professor. É comum achar que a área de humanas e linguagens tem mais facilidade nesse sentido, mas já vi várias vezes que não pé bem assim. Atualmente, a equipe de matemática é mais carismática e empática.

6. Pra mim é normal isso acontecer, até porque a convivência cria certa intimidade. O que vejo é que alguns professores tem dificuldade para lidar com isso, mas eu analiso como algo que deve acontecer. Escola é um ambiente de convivência e necessita acompanhar as mudanças no comportamento, postura e linguagem das turmas, pois estão em processo de crescimento.
7. No meu caso, somente nos eventos da escola.
8. Está em constante mudança, não há como permanecer a mesma quando se conhece os jovens. Eles sempre estão vivendo novas experiências, e muitas delas dolorosas. Como é o caso da minha aluna que não aceita a separação dos pais.
9. Nesse caso eu não interajo por não estar em sala de aula.
10. Faço isso com os casos que ocorrem em minha sala, mas não com uma turma inteira. Sempre deixo eles falarem e se justificarem, mas ressalto a importância de entender e aceitar os padrões e normas da escola: tanto da instituição como dos professores.
11. Eles se manifestam quando certos conteúdos dados pelos professores despertam a atenção deles. Normalmente são os mais conservadores que me procuram, e sempre por causa de questões relacionadas a aborto, drogas, sexualidade etc. Administro para que eles entendam que esses conteúdos fazem parte dos cronogramas, que estão nos livros didático e que são cobrados em muitas provas de vestibulares, Enem e concursos. Normalmente eu tenho tido bons resultados por conta dessa postura.
12. Eles me veem como mediadora dos conflitos e sempre apoiam as decisões que tomo. Seria como um referencial moral para eles, já que a maioria são inseguros para lidar com o oposto ideológico.
13. Nas reuniões que tenho com as turmas, os impasses discorrem com muitos conflitos, mas sempre finalizamos com abraços e sorrisos. Eles se sentem bem à vontade comigo, mas não dou total liberdade, principalmente porque eles têm a boca um pouco “sujinha” (risos).

Professor Exatas Instituição III

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: MATEMÁTICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 11 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Eu acho que o importante, no primeiro contato com cada turma por exemplo, é você deixar bem claro que é uma relação entre iguais, em que sentido? É claro que eu estou anos à frente deles na experiência, na questão acadêmica, mas de lembrar eles que um dia estive na mesma posição que eles e eu não me esqueci disso. Eu acho que eu tento criar um vínculo a partir disso, contando ali no decorrer da trajetória quem eu fui, quem eu sou hoje, de onde eu vim, pra que eles não vejam uma distância muito grande, porque a distância ela já tá quase que intrínseca, eu tento 33 anos e eles 13, 14, 15. Então, parece que existe ali um abismo entre as gerações, mas à medida em que você vai mostrando que as dificuldades elas existem pra ambos os lados, que eu me lembro das dificuldades que eu tive, e por isso eu não vou exigir deles muito além do que é o suficiente pra que eles aprendam aprendem o conteúdo, eu acho que essa é a forma como que eu estabeleço esse primeiro contato e essa abordagem pra fazer aquilo que eu disse na primeira questão, de considerar o aluno como um ser humano, com limitações e um diferente do outro. Entender que fulano “A”, ele tem as suas características, as suas qualidades, mas ele tem limite ali naquele momento que eu preciso ajudar ele a superar esse limite. Mas o fulano “B” tá numa outra situação, então ele exige de mim uma postura diferente do que o fulano “A”, uma abordagem diferente, uma comunicação diferente. Tem alunos que estão mais fáceis de se alcançarem e tem outros mais difíceis, mas retrospectivos. Então, olhar pra cada aluno e ter compaixão dessa história dele a partir da minha história, das dificuldades que eu tive, eu acho que é a forma como eu estabeleço esse contato.

2. Então! Como um professor de área de exatas, assim, eu preciso sempre tá equilibrando o rigor da proposição matemática, um exemplo, o princípio fundamental das proporções. Não adianta você falar que é “multiplica cruzado”, mas na sua fala durante o dia você quer que ele entenda que é multiplicar cruzado, e você fala multiplicar cruzado porque vai ser mais fácil dele entender, só que durante o dia você é extremamente inacessível, então não adiantou você facilitar no rigor matemático e ser inacessível nas relações.

Então, a proposta é, “você estão preocupados com a prova? Não se preocupe! Quem elabora a prova sou eu, eu não vou fugir do que a gente tá trabalhando aqui, não precisam ficar ansiosos com a avaliação. Avaliação é um instrumento, ela não é uma forma de torturar vocês, não uso a avaliação pra que vocês se sintam oprimidos, não fiquem preocupados com isso”. Então, vai aproximando, “qual que é a sua dúvida?”, “qual que é o medo que você tem?”, “professor, eu não entendi. Não entendeu aonde?”, “Aonde você quer que eu volte?” “quantas vezes for necessário”, e essa é a forma que eu tento me aproximar desse aluno, mas quando estiver falando do conteúdo matemático uma vez que a gente já se conectou, uma vez que a gente já tem uma relação. A partir de então eu vou apresentar o rigor matemático. A gente não vai multiplicar cruzado quando tiver uma proporção, a gente vai fazer o produto dos extremos igual o produto dos meios, e eu vou explicar o porquê que é produto, o porquê que é igual e porquê que é os extremos igual aos meios. Porque já tem a comunicação, já tem o contato, já tem a conexão então agora eu já posso falar com ele de uma forma mais acadêmica. Então esses termos, eles são trabalhados em momentos diferentes,”. Olha! Eu estou mostrando pra vocês aqui que eu também tive essa dificuldade, que eu tô a sua disposição porque quando a gente tiver falando da matéria matemática em si, eu não vou poder negociar as proposições, os teoremas, eu vou precisar usar uma linguagem mais dura que a gente cria uma conexão pra poder fazer com o que o conteúdo aconteça de uma forma cada vez menos intensa”. Claro que isso é a minha intuição, o sucesso disso tá um pouco fora do nosso alcance.

**3.** Eu creio que toda comunicação exige uma resposta, e é claro, a gente tá falando de uma comunicação verbal aqui no caso, em que você fala algo, eu creio que você tenha falado de uma comunicação no sentido mais ampla, olhares, postura, mas nos últimos 4 ou 5 anos em que eu tenho entendido esse processo de um modo geral, existe sim uma correspondência, nunca num primeiro instante mas sempre num processo, então pra mim foi muito importante entender que eu começo esse janeiro e talvez eu só consiga isso lá em dezembro, mas pelo menos a conexão aconteceu e a comunicação se estabeleceu. Então sim! Eu creio que sim!

**4.** Eu creio que não! Eu acho que é muito mais uma relação entre pessoas mesmo. Quando você estabelece um vínculo com a pessoa. Acho que qualquer assunto é possível, é claro que vai haver uma resistência maior porque tem uma preferência da outra pessoa pelo conteúdo que você ministra ou não, mas de um modo geral uma vez que se estabelece a conexão, estabelece a relação, o conteúdo ou a área de conhecimento ela tende a fluir melhor ou pior dependendo do tipo de conexão que você estabeleceu ou não.

Então eu creio que não, eu creio que é muito mais uma questão relacional do que necessariamente de conteúdo. Só pra encerrar a fala, eu já ouvi várias vezes “professor, eu gosto de você, mas não gosto do seu conteúdo”. Então isso me mostra que as vezes o aluno não estaria disposto à aprender aquele conteúdo, mas pela ralação que a gente o estabeleceu até dá uma chance, e quando ele vai entendendo ele vai vendo que o conteúdo também é atrativo por si só.

5. É uma dança, eu acostumo dizer isso como uma dança porque você estabelece essa relação e a conexão acontece, agora, é uma dança porque você tem que tá sempre movimentando entre os limites, “olha eu te dei um espaço pra que você tivesse abertura pra falar sobre as suas dificuldades, mas existe um limite”. Então ela oscila, em alguns momentos o aluno se muito à vontade, mas em outros momentos é importante o professor barra o avanço da indisciplina, barrar o avanço da falta de compromisso, e é nesse momento as vezes aquela comunicação ela retrocede um pouco, talvez o aluno estivesse esperando que com a liberdade que eu tivesse dado eu não teria coragem de punir ele com a sala da coordenação por exemplo. Então é uma dança, eu creio que isso oscila e no momento em que ele é repreendido muitas vezes essa comunicação ela dá uma regredida, e talvez a expectativa que ele tenha criado de comunicação tenha sido diferente. Então eu costumo olhar o ano como um todo assim, então de um modo geral entre avanços e retrocessos por causa dessas questões relacionais, o saldo costuma ser positivo. Tenho essa impressão assim, pelos menos eu tenho terminando o ano com uma sensação de dever cumprido na relação que eu estabeleci com aquele aluno, na comunicação que eu consegui estabelecer com aquele aluno.

6. Consigo perceber, mas eu prefiro em outros momentos da minha carreira eu tentava construir esse momento, mas quando isso é um esforço meu pra construir esse momento, muitas vezes isso acaba indo tomando outro foco, tomando um outro viés, por exemplo, minha matéria é matemática e os meus alunos esperam de mim que eu ensine matemática, e os pais também e a escola também. Então as vezes eu construo um momento pra conversar sobre algum outro assunto pra criar essa comunicação, muitas vezes o que os alunos faziam eram aproveitar desse momento pra não ter a aula. Então eu mudei o foco, eu me mostrei aberto e os momentos surgiam durante as circunstâncias de sala de aula, e quando esse momento acontece eu não jogo ele fora, eu não o desperdiço. É uma oportunidade. Então é muito mais uma questão de oportunidade do que uma questão de construção, “olha esse momento eu vou tirar pra falar isso”, não! A oportunidade acontece, o assunto veio à tona. Então, é um momento de falar sobre isso, não vou desperdiçar essa oportunidade.

Então eu creio que a minha abordagem é essa de aproveitar as oportunidades de comunicação, de diálogos sobre assuntos específicos com que haja essa interação entre professor e aluno, e conseqüentemente a conexão.

7. É importante se adaptar, até porque eu me lembro de há 4 anos por exemplo, eu consegui tirar um tempo em sala de aula pra falar sobre um assunto que não tinha nada a ver com matemática, e eu ter um bom feedback das salas de aulas. Essa mesma estratégia hoje, agora, você é o professor palestrinha e você tá “pagando sapo”, então assim, o momento mudou, as pessoas mudaram e isso não acontece de um ano pro outro, acontece de um dia pro outro. Então, é muito importante você observar, entrar em sala de aula e escutar o que os alunos estão falando na conversa entre eles mesmo, escuta, observa que tipo de assunto e qual que é o teor do assunto, e porque você acha que aquele aluno que no início do ano era um pouco mais introspectivo e agora ele tá tão comunicativo, observa onde ele senta, e o que mudou. Então, é entrar na sala de aula com uma presença fiel, estou aqui, mas não estou aqui pensando lá, toda minha atenção tá aqui e você observa, tem um conteúdo pra ministrar pras pessoas, e essas pessoas elas são dinâmicas e não dá pra ter uma estratégia. Eu acho difícil essa questão da estratégia, “olha tem uma estratégia aqui que você vai alcançar 7 passos pra uma ordem sucedida”. Primeiro eu acho que é um passo pra que uma aula ocorra, observe cada aula de forma individual, cada turma de forma individual. Os meus alunos me perguntam muito qual que é minha turma e aluno preferido e eu falo uma coisa pra eles que eu desenvolvi na caminhada, falo “ olha! Eu já tive umas turmas preferidas e já tive alunos preferidos, isso foi muito negativo pra mim porque o tempo que eu estava na sala que eu não tinha o aluno preferido ou não era a turma preferida, eu tava lamentando aquele tempo”, eu queria que acabasse logo o momento naquela sala pra ir pra aquela turma preferida. Eu aprendi a disfrutar da sala de aula no tempo da sala de aula e eu sei que tem aluno que vai mandar coração pra mim e tem aluno que vai ficar calado a aula inteira, e a gente vai ter abordagens diferentes com alunos diferentes, com aulas diferentes. Então, é muito mais uma questão dinâmica, então acho que é isso.

8. Com certeza! Inclusive da honestidade, aquele conteúdo foi mais simples, foi menos complexo por isso, e por isso. Esse aqui vai exigir mais de vocês e avisar “olha, por eu estar exigindo mais de vocês, vocês terão mais dificuldade em se relacionar com as aulas de agora em diante”. Então, é o momento da dança em que você dá uma retraída na relação, o aluno te vê muito mais como um rival naquele momento, é dinâmico e você tem que reconstruir, tem que deixá-lo entender que aquilo ali não é tão simples como anterior.

Então vamos agora partir de novo, as vezes acontece de você explicar um conteúdo inteiro e lá no final o aluno entende que aquilo é muito difícil, e que ele vai se dar mal na prova. Então você tem que acalmar aquele aluno, voltar do início e explicar pra ele com uma outra postura. Então com certeza!

**9.** Não! É muito difícil o aluno entender que no tempo em que a gente vive, em que as pessoas tendem relativizar conceitos que anteriormente eram absolutos, é muito tranquilo pros nossos alunos inclusive, eles não conseguem fazer essa conexão e aceitam que a matemática é absoluta. Quase um senso comum, nunca falei em sala de aula que duas retas paralelas nunca se encontram, eu sempre falo “duas retas paralelas na geometria Euclidiana nunca se encontram, mas na geometria do taxista você não tem o mesmo comportamento, na geometria hiperbólica não existe retas paralelas”. Então, mesmo que eu não fale isso pra eles, eles recebem isso de forma muito absoluta, eu acho que quase um senso comum. Eles vêm de casa ouvindo na rua “tudo é matemática, tudo é número”, e eles trazem isso pra dentro de sala de aula. Isso não gera polemica nenhuma.

**10.** Teria que ser uma outra abordagem educacional pra ter espaço pra isso. Por exemplo, eu creio que todos nós falamos a partir de nossa visão de mundo. Nós não somos neutros, eu como um professor e cristão, eu entendo de onde surge esses absolutos e eu poderia falar, a partir da minha visão de mundo, aonde esses absolutos se fundamentam. Mas teria que ter uma abertura para que nós pudéssemos falar a respeito do que nós cremos enquanto indivíduo, sem que isso se parecesse com um discurso de doutrinação, e essas coisas todas que a gente vê nos nossos dias. Então, teria que ser um outro modelo, creio que nesse não.

**11.** Na matemática não necessariamente. Nunca vi ninguém questionar, uma vez ou outra acontece se um aluno questionar, porque isso é muito questionar o conteúdo em si. É muito mais uma forma de tentar fugir do trabalho que aquilo vai dar do que necessariamente de questionar os fundamentos. Na matemática, isso não acontece muito não...

**12.** A sala de aula com ambiente, não é um ambiente neutro. Mas a sala de aula é um ambiente público. E sobretudo, um ambiente privado de uma escola particular, a gente precisa permitir com que aquela determinada pessoa fale do que crê, sem que outro critique, que ele consiga falar o que crê, mas sem que isso se torne polêmico. Eu acho que o papel do professor é ser um mediador nesse processo.

**13.** Eu creio que, quando o professor como mediador estabelece essas diretrizes “aqui agora é um momento em que o fulano A vai falar e o fulano B vai falar. Enquanto um estiver falando, o outro vai estar calado”. A gente vai conversar, mas se isso for de forma à revelia, eu creio que terá algo impossível. É muita acalorado, a gente ta falando de conexões profundas, as vezes a pessoa nem sabe porque crê naquilo, mas defende aquilo com a vida. Na matemática em si, não é um problema. Uma comunicação de sala de aula é muito mais uma questão de momentos no que de estratégias do que sensibilidade ao o que ta acontecendo naquele momento ali, do que necessariamente 7 passos para uma aula bem sucedida. Essa comunicação exige presença fiel, é o professor dentro de sala de aula, integralmente na sala de aula naquele momento. E prestando atenção em todo resto. Eu creio no que desrespeita comunicação no processo de aprendizagem.

Professor Biológicas Instituição III

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: CIÊNCIAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 19 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Na minha atividade duas coisas se misturam, minha vida como professora e meus estudos na área da psicologia. Como sou educadora a muito tempo, venho recentemente a observar certas coisas em meus alunos, ou seja, seus comportamentos, linguagens e problemas. Passei a ser uma professora mais autocrítica e a destacar pontos mais específicos no aprendizado dessas crianças. Apesar de muito séria eu me preocupo muito com os desenvolvimentos dos meus estudantes. Gostaria de ajudar mais, mas a cultura da educação brasileira é muito engessada, conteudista e capitalista (voltada somente ao lucro). Somos, como professores, muito reprimidos e assediados, o que faz reprimir suas críticas, conhecimentos e leitura da realidade em sala de aula.

2. Eu sou meio acelerada, e você sabe disso Enilson (risos), chego na sala começando o que tenho que fazer e não observo muito o que falo e como falo. Quando as salas ainda estão me conhecendo, é comum estranharem meu jeito, mas depois fica “de boas”, como eles mesmo dizem. Saio da sala que nem um foguete, mas sou apaixonada pelo que faço.

3. Os meus conteúdos despertam muito curiosidade nas salas que entro, assim a comunicação começa pelos próprios alunos fazendo perguntas diversas. Eu meio que entro no ritmo deles.

4. Muito, mas muito mesmo. Imagino que no ensino médio é mais sem graça por causa do vestibular, mas no fundamental é muito divertido.

5. Nunca fiz essa reflexão, mas agora que perguntou, acredito que sim. Quase em todas as aulas as salas reclamam de disciplinas como a matemática, mas não é pelo professor, mas os conteúdos que ele ministra. Eles têm muito medo da matéria e fazem festa quando não terão aula de matemática.

6. Os alunos mudam um pouco, mas eu permaneço a mesma. Eles mudam por que vão se aproximando mais de mim, mas não são exagerados, mantêm a compostura.
7. Principalmente em relação ao corpo, em especial as alunas, sempre reservo momentos para conversar. Conhecer um pouco mais de suas paranoias, curiosidades e medos. Principalmente em relação a sexualidade, elas têm muitas perguntas e insatisfações. Como conversam pouco com suas famílias, e muitas dessas famílias não sabem falar sobre o assunto, fica em aulas como as minhas orientar essas crianças.
8. Como disse antes, eu permaneço a mesma. Já os jovens, com o tempo, vão mudando um pouco. As ideias e personalidades fazem parte do processo de mudança, mas fica mais engraçado quando os meninos começam a engrossar a voz e demonstram maior masculinidade, como muitos ficam envaidecidos com a academia de musculação, os meninos ficam mostrando seus braços e pernas para mostrar como estão grandes e sarados.
9. Não, como no meu cronograma não tem temas polêmicos com as drogas, a escola não permite, eu fico nos conteúdos de base. Então não há motivo para alterar a forma como me comunico com os jovens.
10. Acho riquíssimo deixá-los debater e demonstrar suas opiniões. Eu não marco dia para isso, sempre deixo eles se expressarem naturalmente. Eu só controlo a situação para não deixar empolgar demais e ofender os colegas. Minha fala é dura, mas sempre deixo claro que eles têm total liberdade em falar das coisas.
11. Normalmente não.
12. Os conteúdos que ministro não tem carga moral, aparentemente não, mas eles são tranquilos em relação a isso e só perguntam para entender.
13. Eles são educados a obedecer e não ofendem as normas éticas da escola ou da minha aula. Eles não veem porque deveriam discordar ou afrontar os padrões.

Professor Linguagens Instituição III

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: LETRAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 19 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Por conta da minha disciplina, sempre tive que ser mais liberal para cativar os alunos e atingir resultados mais razoáveis para a escola. Se eu fosse mais radical, não conseguiria extrair dos meus alunos e alunas a criatividade e o gosto pela matéria. Evito muita proximidade com minhas turmas, mas gosto de colocar temas mais complexos para fazê-los pensar a realidade do mundo e em torno deles. Às vezes me pego estressada com minhas crianças, pois como é uma escola de setor nobre, e as turmas são grandes, junta-se a arrogância e a agitação na sala de aula e vira um tumulto sem precedentes.
2. Eu não abro mão das formalidades de base, dar um bom dia, pedir licença, obrigado e por favor fazem parte das minhas aulas, e não abro mão disso. Os bons modos começam na linguagem, na forma como nos comunicamos uns com os outros. Proíbo que interrompam a aula, a explicação do conteúdo para sair de sala por qualquer motivo que seja, isso só pode acontecer antes ou depois da explicação. Isso quer dizer que estabeleço as regras da comunicação no primeiro dia de aula.
3. A comunicação é tudo, sem ela não haveria processo de passar o conhecimento a diante. Principalmente na minha matéria, que além de ser da área das letras, eu devo guia-los a escrever.
4. Eles falam muito, e preciso muitas vezes silenciá-los para conduzir a proposta da aula. Como são muito agitados ele exagera na forma de falar, atropelam uns aos outros e se agriem. Imponho a regra que só podem falar quando for permitido e só depois que eu explicar a proposta da aula.
5. Não sei dizer... vejo tantos professores, cada um a seu modo, se comunicar com as turmas tão bem. É claro que os interesses pela área despertam as crianças a falarem mais, mas isso varia dentro da sala de aula, e sempre é uma minoria.

6. Se altera sim, mas dentro de um limite. Não permito que eles vão além e não deixo muita intimidade. Jovens confundem as coisas e não sabem separar as coisas. Todo cuidado é pouco, além do mais, vivemos uma época de um conservadorismo muito agressivo.
7. No meu caso é preciso fazer isso, por causa do desenvolvimento dos conteúdos e da produção textual das minhas turmas, devo abrir espaço para entender mais meus estudantes. Isso dá muito trabalho, até porque eles adoram falar deles mesmos com muitos detalhes. A gente acaba descobrindo até coisas que não devia.
8. Só com alguns alunos, pois quando conheço a realidade destes eu desenvolvo uma comunicação mais matriarcal, mais fraterna e acolhedora. Muitas dessas crianças se sentem só e precisam de atenção. Eu tenho alunos por exemplo que são muito isolados e tímidos, uma simples frase afetuosa já os desarma os deixam mais suscetíveis a uma conversa.
9. Sempre... preciso adaptar os temas das redações a uma linguagem emotivamente produtiva. Quando precisam ser críticos sobre a política, é diferente quando eles têm que se emocionar com crianças abandonadas.
10. Provoco sim, mas não é fácil. Eles falam muitos palavrões e xingam muitos uns aos outros. Levam os temas para o lado pessoal, o que dificulta mais ainda.
11. Muitos por serem conservadores se manifestam de forma agressiva, e os demais fazem com que não fiquem por baixo. Responde a altura.
12. Eu crio regras de manifestação. Deixo claro quem deve falar e quem deve responder a fala. Proíbo as brincadeiras, deboches e ironias.
13. Sim... deixo, mas como disse, administro para estragar o momento.

Professor Humanas Instituição III

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: HISTÓRIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: FILOSOFIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 31 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Sou um professor muito sistemático e organizado. Deixo as aulas todas organizadas e cumpro as diretrizes e o cronograma à risca. Os alunos já se acostumaram com meu modelo e quando se adaptam ao meu esquema, ficam mais seguros e respeitosos. Gosto muito da disciplina, e desde o começo da minha profissão sempre mantive com rigor as normas da minha. Mas isso não quer dizer que sou extremista, pois quando necessário altero alguns padrões para desenvolver melhor o ritmo dos alunos e alcançar maior produtividade.
2. Início minhas aulas sempre cumprimentando com um bom dia, mas os primeiros minutos eu ouço alguns alunos as novidades que eles. Gosto de saber mais ou menos o que está acontecendo, para não ficar muito incisivo e distante deles. Quando me despeço, sempre desejo uma boa semana e cuidado com o que vão fazer.
3. A minha comunicação em aula é técnica e didática, não abro muito para informalidades e intimidades. Desenvolvo os conteúdos com uma linguagem quase acadêmica, até para não ficar complexo demais para as turmas. Tomo cuidado com o vocabulário, até para incentivar eles a questão dos bons modos.
4. Eles intervêm quando termino a explicação. Não deixo eles perguntarem ou comentarem durante a explicação. Fica mais organizado e esclarecedor dessa forma, até porque evita tumultos e falas fora do contexto da aula.
5. Com certeza, os assuntos de áreas como a minha estimulam naturalmente os alunos. Desperta a curiosidade deles e deixam eles mais falantes.
6. Não... como sou mais sistemático os alunos sempre mantêm a mesma forma. Eles não se aproximam com intimidade e gracejos. Mantenho um lado profissional muito constante.

7. Percebo essas questões mais nas atividades, como não deixo as aberturas para as intimidades, somente nas dinâmicas e escritas é que tenho noção de quem são meus alunos.
8. Sou bem metódico e não sou de alterar minha forma de me comunicar com as pessoas, principalmente com minhas turmas. Quando os alunos vêm com piadinhas eu já dispensei logo.
9. Não vario muito, apesar de que existem leves mudanças dependendo do conteúdo. Veja bem, há uma diferença entre explicar história antiga, mesopotâmia por exemplo, e comentar sobre a revolução industrial.
10. Só quando marco um dia específico, assim eles estudam os assuntos e demonstram maior preparo para debater e argumentar.
11. Sou muito conceitual e os alunos desafiam pouco as teorias históricas.
12. Não tenho estratégias, não permito choques morais em minhas aulas, para evitar polêmicas. Quando aparecem assuntos dessa ordem, normalmente levo para a coordenação.
13. A coordenação lidera isso com mais facilidade do que eu. Quando surgem questões éticas, na maioria das vezes é de ordem política, mas evito desenrolar isso em minhas aulas. As atuais confusões entre direita e esquerda estão dando muita dor de cabeça e prefiro me ausentar desses embates. Não acho que valha a pena.

Professor Coordenação Instituição III

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: COORDENAÇÃO**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: PEDAGOGIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 37 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Adoro lecionar, mas tem anos que não faço isso. Quando peguei a coordenação pela primeira vez, nunca deixei essa função e retornei à sala de aula. O contato que tenho com os alunos é mediando a relação deles com os professores. Sou o mais imparcial possível, mas na maioria das vezes sempre decido a favor dos professores. Vivemos numa geração que as pessoas só respeitam umas às outras quando querem, quando é necessário ou quando sentem medo da punição. A nova juventude requer muita paciência para mostrar que as coisas não são do jeito que elas querem. Tento me manter sempre lúcida para decidir da forma mais profissional possível.
2. Eu sempre cumprimento os alunos quando estão nos corredores da escola, mas gosto de ficar na portaria para observar quando chegam, conhecer eles melhor e verificar as famílias.
3. Sem a comunicação decente não se desenvolve educação. Tem professores que parecem não entender muito bem isso, é na comunicação que o processo se constrói e se desenvolve. Devemos pensar não só o que falamos, mas como falamos com as pessoas.
4. Eles interagem comigo nos corredores da escola. Me procuram para contar histórias, fazer piadas e me perguntar sobre coisas como os projetos da escola, se vai ter aula no feriado emendado ou se vão sair mais cedo.
5. Sim, sim, sim... tanto a área do conhecimento como o conteúdo a ser ministrado intriga os alunos de formas diferentes. É claro que tem a questão de como se aplica a matéria e o conteúdo, mas por si só a disciplina tem um padrão de recepção dos alunos. Existem aberturas ou resistências naturais pelas áreas de conhecimento. Nós mesmos sentíamos isso quando éramos estudantes, afinal, sentou na carteira passa a ser aluno. Quando chega tal aula, já sabemos como os alunos vão reagir.

6. Para mim é normal a mudança, eles crescem e as posturas mudam naturalmente. Prefiro assim, porque faz parte do desenvolvimento deles. É lindo ver como eles crescem e amadurecem, gosto de sentir isso aos olhos.
7. Eles vêm diretamente na minha sala para falar de seus problemas e preocupações. Me sinto muitas vezes a mãe deles. Principalmente as meninas conversam muito comigo sobre namoros e outras coisas. Elas se sentem bem à vontade para falar.
8. Muda muito. Como sempre estão com o emocional de um jeito diferente, é comum mudar a forma de falar e de olhar para esses jovens. Me sinto muito responsável pelo sofrimento deles e gosto de saber de tudo que acontece na vida deles.
9. Como não dou conteúdos, apenas ajudo eles a perceberem as aulas de forma diferente. Não ter medo de perguntar, de pedir para repetir ou pedir uma revisão. Tudo que for melhor para eles estudarem e alcançarem nota.
10. Comigo não, mas já participei de muitos debates nas aulas dos professores. Isso quando eles autorizam, os alunos gostam quando os professores dialogam entre eles.
11. Quando eles discordam dos conteúdos eles me procuram para intervir em relação aos professores. Principalmente quando se sentem prejudicados em termos de nota, é algo complicado por que na maioria das vezes os alunos não entenderam o que foi ensinado. Eles questionam baseados na falta de conhecimento. Isso dificulta muito o diálogo.
12. Eu primeiro ouço tudo o que eles querem falar, e logo depois faço perguntas pontuais para esclarecer os acontecidos. Por fim, gosto de demonstrar os pontos em que eles estão equivocados e como eles podem resolver isso de forma mais ponderada, sensata. Eles chegam nervosos e ansiosos, é preciso baixar os ânimos para depois continuar a conversação.
13. Eles gostam de se sentirem participativos. Ajudam nas soluções do jeito deles, mas ainda são crianças e não entendem as consequências de tomar decisões que envolvem muitas pessoas. Eles pensam a ética como algo que deve beneficiar eles, o que torna as coisas difíceis e me obriga a ser mais dura na maioria das vezes.

Professor Pedagógico Instituição IV.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: PEDAGOGIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: COORDENAÇÃO**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 18 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL I (1º, 2º, 3º, 4º E 5º ANOS)**

1. No decorrer dos anos de trabalho com a educação, principalmente nessa instituição, a gente vai aprimorando o diálogo com os alunos. Então, eu procuro sempre de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), desenvolver a parte do diálogo com eles, e eu sempre trabalho na questão de o aluno ser o protagonista do diálogo, sempre deixando que o aluno fique bem à vontade nas dúvidas, nos esclarecimentos e trabalhar de forma individual com cada aluno, tirando suas dúvidas. É questão de deixar o aluno bem à vontade pra um diálogo mais acessível a ele.

2. Como a minha turma é do 3º ano do Fundamental 1, o diálogo não é de forma tão infantil. É um diálogo com uma criança, mas ele já pode ser direcionado mais firme, com comandos mais firmes, com palavras mais complexas que eu já posso conversar com eles. E a gente inicia com um tom de voz firme porque são várias crianças sem sala de aula, então a gente não pode falar muito baixo e nem falar muito alto pra eles assustarem e tomar medo da professora. Então, nessa fase com que eu estou atualmente, eu procuro falar com firmeza, com clareza, procuro também trabalhar com palavras mais complexas pra eles se desenvolverem no vocabulário deles, por exemplo, questões relacionadas ao conteúdo, a gente esclarece, vai conversando e vai esclarecendo aquela palavra que tá em dificuldade. Mas é bem firme o diálogo, deve ser assim.

3. Com algumas crianças que tem mais dificuldade em aprendizagem, a gente tem que adaptar a linguagem sim! Deve ser uma linguagem mais clara, mais objetiva com alguns comandos que tem que ser sempre feitos no início, por exemplo, de se sentarem de forma mais adequada, de prestar atenção no conteúdo que está sendo esclarecido em sala. Então, pra alguns alunos, esse comando é mais repetitivo, agora, pra alguns alunos esse comando é bem mais claro, a gente já fala e já é executado. Mas pra alguns, a gente tem que sempre repetir e estar entonando várias vezes aquele comando.

4. No começo do ano eu acostumo dizer que eu demoro uns dois a três meses pra eu colocar o meu aluno na minha linguagem. Então, depois que eles adaptam a minha linguagem, a linguagem da sala de aula, da nova turma que eles estão já fluem, já vão caminhando praticamente todos juntos. Mas no começo do ano letivo, eu vejo essa dificuldade, porque eles estão passando de uma série que exige mais, então cada ano vai exigindo mais. Então essa comunicação no início ela é mais repetitiva, por exemplo, de comandos de fazer alguma atividade no quadro e tem que falar várias vezes se é livro ou caderno, então eles não entendem muito isso no início, eles confundem o livro com o caderno. Então a partir do terceiro mês do ano, eles já estão mais adaptados.

5. Com certeza tem haver! Por que uma comunicação bem feita com aluno, eu ir à mesa do aluno, conversar de forma individual, respondendo alguma dúvida de forma individual, ela contribui muito mais pra essa interação do conteúdo, principalmente quando o aluno está com alguma dificuldade. Esse diálogo entre professor e aluno é muito importante. Na matemática já uso comandos diferentes, por exemplo, já uso palavras diferentes como reagrupamento, agora, na língua portuguesa quando a gente vai trabalhar pontuação, a linguagem tem que ser diferente, e eles até acham essa linguagem mais leve mais solta. Na matemática ela é mais técnica.

6. Na minha faixa etária não! Não ocorre muito essas mudanças, por que eles têm de 8 para 9 anos, então ainda não estão mudando assim de forma desrespeitosa da parte deles. Assim que eles vão crescendo, até acontece, mas de forma desrespeitosa ou de enfrentamento, na parte da linguagem assim não, na parte do responder ríspido não. Quando a gente constrói aquele vínculo do diálogo, isso é mantido até o final do ano, vai criando mais vínculo com a professora. Quando há essa interação de vínculo, a conversa fica mais à vontade, o diálogo fica mais próximo cada vez mais. Acontece de algum soltar alguma coisa que veio até de casa e partilhar só comigo ou com a turma inteira.

7. A gente faz rodas de conversas semanalmente e cada um expõe seu ponto de vista através do diálogo, expõe alguma coisa que aconteceu em casa, algum probleminha de saúde que algum familiar tem, é bem falado. A partir do momento que eles criam esse vínculo com a turma, com a sala e com a professora, eles se sentem bem à vontade pra falar. É uma faixa etária que eles querem muito falar, tem até que direcionar quem vai falar, a vez do outro falar e dar o espaço pro outro falar. Eles querem passar para os outros o que eles sentem, eles querem partilhar. Isso é muito feito nessa faixa etária.

**8.** De acordo com o que a gente vai construindo esse diálogo e essa comunicação mais estreita com aluno, você vai vendo que alguns alunos tem uma dificuldade quem vem de casa como disciplina, então essa linguagem não permanece a mesma durante o ano, porque o aluno chega no começo do ano e tem uma postura e quando vai perdendo essa timidez, principalmente quando o aluno é novato, ele vai ficando mais à vontade na escola. Realmente a construção da linguagem vai afunilando, e você tem que falar mais firme, se não deu certo, tem que tentar uma linguagem mais firme, assim cada etapa que ele vai passando e que ele vai construindo um diálogo mais íntimo com a professora. Acho que sim, que eu tento mudar a forma de falar com ele e também a forma de lidar com aquele aluno.

**9.** Tem algumas matérias, algumas disciplinas que a gente trabalha mais com a interação com o diálogo pela roda de conversa, sai da sala e faz uma a roda em algum lugar mais fresco como um gramado. Então essa interação é de forma diferente, já tem outras disciplinas, por exemplo, ciências tem que subir pro laboratório, tem que dar aquela aula mostrando o concreto, mostrando o material. Na matemática também tem que trabalhar mais com o concreto nessa fase, com objetos, formas geométricas, mostrar o objeto. Tem disciplinas que elas são mais concretas, tem que trabalhar mais o concreto pra essa fase vivenciar, não só através do diálogo, mas do objeto em si. Fica mais estreito e aquele diálogo se concretiza. Disciplinas como língua portuguesa já são mais abstratas, a linguagem é bem aula expositiva mesmo ou se quiser variar, pode mostrar um vídeo, mas essas já são mais abstratas.

**10.** Alguns temas polêmicos para faixa de idades são por exemplo, situações de pessoas de rua que é trabalhado e a gente conversa sobre o que eles acham quando eles passam em sinal de trânsito e eles veem aquela pessoa, porque aquela criança está ali vendendo balas no sinal. Então assim, é polêmico na idade deles, é forte pra eles vivenciarem. Então é bem trabalhado, bem discutido, eles argumentam, eles gostam de falar, eles perguntam o motivo daquilo acontecer.

**11.** Em relação à conteúdo não! Eles abordam o conteúdo de maneira bem tranquila. Eles estão aprendendo então não tem aquela oposição. E as estratégias comunicativas, no ângulo do terceiro ano, não pode ficar só em uma prática, gente tem sempre que estar renovando, por exemplo, uma leitura de um livro literário que tem que fazer algo novo pra chamar atenção pra leitura, do interesse. Abordar algo pra eles se sentirem atraídos, porque se usar a mesma coisa todas as vezes, eles vão se sentir cansados.

**12.** A gente deixa o aluno bem livre, porque não só alunos católicos que estudam aqui, então a nossa orientação quando tem que utilizar um espaço voltado pra Igreja católica como a capela, a gente já deixa bem claro, já procura saber se aquele aluno é católico, vai um comunicado perguntando pra família se o aluno pode entrar na capela. E quando não pode, a gente respeita muito, a gente não obriga, por exemplo, a gente não vai contra aqueles princípios que ele traz de casa, que é o ensinamento dele.

**13.** Sim! Eles têm total liberdade pra abrir o diálogo, por exemplo, se eles trazem algum problema que aconteceu ou que passou no jornal. Então eles têm total abertura pra isso. Eles podem discordar entre si, então eu intervenho e falo que aqui não é lugar, que a sala de aula não é pra isso, a gente pode debater, mas a gente não pode desrespeitar a opinião do outro, então a gente não pode falar que aquela pessoa ali tem um candidato que não é bom sendo que o outro acha que é bom. Então a gente não pode desrespeitar a opinião do colega. É trabalhado dessa forma, sempre respeitando o outro.

Professor Exatas Instituição IV.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: MATEMÁTICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 11 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Bom! Embora a minha área de atuação seja uma disciplina dita como dura, uma disciplina exata, e que não permite tantos desvios assim, eu tento equilibrar essa “frieza” da disciplina, da exatidão da resolução dos exercícios, e das suas teorias. Eu tento equilibrar isso nas relações interpessoais, criando vínculos com alunos de modo que eu consiga priorizar também, colocar em destaque também as emoções do aluno. Olhar pro ser humano de forma mais individual, cada aluno como um indivíduo específico. Então, eu creio que meu perfil de sala de aula ele é bem...Embora considerando sempre o rigor matemático que a disciplina exige, eu creio que a minha abordagem em sala de aula ela é bem relacional, assim, considerando a particularidade do aluno, considerando o aluno como indivíduo em si. Eu acho que é mais ou menos isso que eu considero assim que é meu destaque. É ser irredutível naquilo que é o conteúdo, mas olhar também para o indivíduo como um ser humano, como uma pessoa que tem as suas emoções e as suas particularidades.

2. Sou bem formal. Começo com um “bom dia” e me despeço com um “até logo”, como entro nas turmas várias vezes na semana, às vezes parece que nem sai da turma.

3. Não, com certeza! A comunicação é a arte pedagógica mais maravilhosa que se tem, mesmo quando há certa punição. Veja bem, inclusive nenhuma punição é aplicada de cara, ele não conseguiria compreender. A punição não faria o menor sentido se ele não entendesse o motivo dela, então existe um processo até a punição. A punição é quando a comunicação com aluno não é mais eficaz.

4. A comunicação é muito importante, principalmente quando a gente respeita o aluno, a sua comunicação que ele traz de casa. Ser professor não é só falar, não é só expor o que eu vim expor, não é só expor o meu conhecimento. É deixar também que o aluno compartilhe o que ele tem, porque a gente também aprende muito.

5. Acho que sim, na matemática principalmente os alunos tem muito medo e receio. Enfrento isso me aproximando comunicativamente deles, tentando desarma-los na medida do possível. Fazer com que eles não se sintam reprimidos.
6. Muda.... alguns vão ficando mais audaciosos e “sem noção” (risos).
7. Faço isso quando eles não estão afim de aula. Quando o conteúdo é chato pra eles, ou consideram muito difícil, eu gosto de conversar para desestressar o ambiente e deixá-los mais à vontade. Como é ensino fundamental, fico mais tranquilo em fazer isso, mas no ensino médio é mais problemático. No ensino médio se cobra muito da minha área por conta dos vestibulares e do Enem. Isso cansa e intoxica os momentos da aula.
8. Me adapto em todas as aulas. Observo como está o clima e sigo com alguma estratégia mais razoável para aquele momento.
9. Há sim. Gosto de construir dinâmicas quando passo geometria para eles, mas quando é a aritmética eu invisto mais em exercícios no quadro fazendo brincadeiras. O humor é uma ferramenta comunicativa muito boa se souber usar.
10. Normalmente não há polêmicas em minhas aulas, quando ocorre algo assim é por conta de algo que eles querem conversar, se abrir ou sanar curiosidades. Gosto disso, mas não tem como gerar isso nos meus conteúdos.
11. Houve uma vez que questionaram questões religiosas quando mencionei o criador do plano cartesiano: Rene Descartes. Alguns se levantaram para falar que como outros, por exemplo Galileu, também deveria ter sido jogado na fogueira. Foi tenso. Deixei-os falarem, mas aos poucos fui cortando o assunto para voltar a aula. Não dou conta nisso, até porque não me sinto preparado para esse tipo de confronto.
12. Na maioria das minhas aulas não há isso. Eles se colocam sempre apáticos a conversas desse tipo. Admito que acho até estranho.
13. Não... eles preferem muitas vezes deixar que as regras das escolas determinem o que deve ser e como deve acontecer. Afinal, quando o aluno escolhe a escola, ele também escolheu as regras dessa escola. Não é verdade?

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: GEOGRAFIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 15 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Sou professor de geografia a um bom tempo, mas não planeje ser na vida um professor. Começou por acaso. Com os anos me acostumei e aprendi a gostar da profissão. Ainda não tenho problemas em aceitar certas coisas, mas já entendi que fazem parte da realidade das escolas. Me mantenho muito disciplinador e me aproximo pouco dos professores. Prefiro a formalidade e o profissionalismo. Nas escolas que trabalho fico mais isolado, decidi falar só o necessário e fazer só o necessário, parece algo meio “antissocial”, mas é que tomo muito cuidado com o que pode acontecer e como as pessoas vão me interpretar.
2. Sempre dou um “bom dia” e pergunto se estão bem e como vai a vida. Monto meu esqueleto no quadro e dou início a explicação, como sempre termino com as atividades propostas, normalmente nem me despeço. Deixo-os terminarem e resolvo na próxima aula.
3. Como mantenho uma formalidade muito constante com os alunos, minha comunicação com eles é rasa. Eu me expesso de forma simples e direta. Não dou espaço para muitas discussões, até porque sempre trabalhei com a geografia física, e por isso minhas aulas são mais conceituais e resumidas.
4. Eles só fazem perguntas pontuais sobre os conteúdos. Não interagem muito comigo.
5. Acredito que não, porque os alunos aceitam melhor os professores despojados, independente das áreas que lecionam. Está mais para a identidade do professor do que para a área de conhecimento, pelo menos é assim que vejo.
6. Não... mantenho a mesma forma de falar e não dou abertura para mudarem comigo. Tenho resistências em relação a intimidade com jovens, já vi problemas demais por conta disso. Assim, o ambiente profissional fica mais razoável.
7. Percebo algumas coisas só de olhar, mas não me aproximo muito deles. Só descontraio com eles na época de jogos internos ou de mostras culturais. No geral, me mantenho formal.

8. As mudanças são de série para série. Quando leciono no sexto ano tenho uma bem diferente em relação a linguagem que uso o nono ano. No mesmo ano, a linguagem fica a mesma. Os alunos mais velhos se conduzem, por exemplo, através de gírias, mas os mais novos não têm essa perspectiva. Os mais novos seguem as regras da família e se soltam menos.
9. Meus conteúdos são muito simplórios e objetivos, não há porque mudar a linguagem.
10. Não faço isso. Até por que não tenho assuntos para tratar nesse sentido, e não discuto os assuntos que outras matérias promoveram.
11. Ensino muitos conteúdos já comprovados, e por isso não tenho muito que me preocupar com questionamentos. É fundamental o aluno entender a ideia.
12. Já houve uma vez que os alunos questionaram o porquê do movimento da terra, baseando-se em ideias religiosas. Não dei muita atenção pra isso, deixei que pensassem o que quisessem e continuei meus conteúdos.
13. Não tenho esse tipo de experiência.

Professor Linguagens Instituição IV.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: LETRAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 17 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Meu perfil é mais humano, adoro ficar mais perto dos meus alunos. Me sinto uma tia mais alternativa nas minhas turmas (risos). Gosto de aplicar meus conteúdos baseando na história deles e suas personalidades.
2. Eu chego como uma louca, abraçando e brincando com eles. Gosto da energia da juventude e me empolgo quando estou com minhas turmas. Interajo muito e não tenho uma forma única de falar com eles. Deixo as coisas acontecerem normalmente.
3. A comunicação é tudo, a forma como falo com minhas crianças e adolescentes reflete meu amor por eles. Me preocupo muito com que minha linguagem seja afetiva, humana e matriarcal, coisa que muitos colegas me questionam.
4. Eles falam muito comigo, muitos assuntos são fora da intenção da aula, mas não me importo com isso. Deixo acontecer.
5. Sim, com certeza. Na minha área sempre tive maior liberdade e envolvimento com as turmas. Posso recorrer as dinâmicas, brincadeiras, debates etc. Consigo ter um conhecimento mais profundo sobre eles e suas histórias, inclusive nos conselhos de classe me sirvo como psicóloga que intervém sobre eles.
6. Eles ficam cada vez mais íntimos sem se preocupar em como devem falar comigo. Principalmente quando são os meninos, eles muitas vezes exageram na forma de falar e perdem a noção. Contorno com tranquilidade e educação, mas é divertido lidar com eles.
7. Todas as minhas aulas (risos), quando aplico os temas de redação eu já os incentivo mostrarem parte da vida deles sobre o assunto. Eles se empolgam e demonstram muitas ideias.

8. Mudo conforme eles crescem. Eles apresentam sempre novas histórias e envolvimento com os temas. Trazem ideias novas, o que faz com que as aulas fiquem mais inusitadas.
9. Vários conforme a aceitação das turmas e do envolvimento deles com a proposta. Normalmente me adapto aos interesses deles, acho que assim fica mais espontâneo para eles escreverem, se expressarem e perguntarem. É uma alegria permanecer em sala com eles produzindo, escrevendo e me chamando para ver como está ficando.
10. Todas as minhas aulas faço, só tomo cuidado para eles não se ofenderem e controlarem o linguajar. Detesto palavrões e disso não abro mão. Organizo as falas e algumas vezes marco o tempo para ninguém abusar do momento.
11. Demonstram muito, até porque são muito curiosos e não gostam de coisas que não fazem sentido. Como eles tem maior intimidade nas minhas aulas, demonstram suas opiniões sem pudor, sem resistências.
12. Eles procuram muito em relação a temas criados dentro de suas casas. Existem muitos confrontos com famílias, as hierarquias e as proibições. Trazem para sala de aula e prefiro deixar eles falarem. Isso ajuda muito na produção textual.
13. Participam, mas eu antecipo e organizo como isso vai acontecer. As turmas entram em confronto facilmente, e partem para ofensa pessoal. Eu administro para as coisas não saírem do controle. Permaneço firme com as regras, mas no final, muitas vezes, chegam a um acordo.

Professor Biológicas Instituição IV.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: CIÊNCIAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 25 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II (6º, 7º, 8º E 9º ANOS)**

1. Minha formação foi farmácia e encontrei a sala de aula por um acaso na minha vida. Aprendi a forma como ensinar e comecei a entrar em outras escolas. Como o tempo foi passando, e rápido, cheguei a mais de 20 anos de sala de aula. Fiz especializações na área, trabalhei com coordenação e parti para lecionar na faculdade. Sou muito metódico, mas me divirto muito com os jovens. Levo temas que eles gostam e programo aulas interativas no laboratório. Incentivo os trabalhos em grupo.
2. Eu entro cumprimentando de forma formal. Sem muitas delongas. No desenvolvimento eu aplico questões problemas para ver a reação deles. Me despeço também de forma formal.
3. Eu sempre penso a comunicação que vou usar em cada sala. Como saio de uma sala de uma certa idade e vou pra outra com idade superior, tomo o cuidado para não usar uma linhagem desapropriada. A mudança de salas confunde os dizeres.
4. Interação nos assuntos que convém a eles. Fora disso permanecem em silêncio e introspectivos. Às vezes eu provooco através de filmes e séries sobre certos assuntos.
5. Como estou no ensino fundamental, percebo que as minhas temáticas seduzem mais por conta dos conteúdos que leciono. Quando é no ensino médio, muitos ficam mais indiferentes. A área de conhecimento já tem uma visão preestabelecida, engessada, assim os alunos tem maior resistência sobre as questões ensinadas. Não me parece ser um problema em relação ao professor, mas somente a própria disciplina em si.
6. Eles mudam naturalmente, até por que eles vão conhecendo melhor meu ritmo e minha forma de trabalhar. Eles vão agindo no instinto e rapidamente vão ficar mais “folgados”. Eles são espertos e percebem como o mundo é como funciona.

7. Eu só percebo coisas relacionadas ao corpo e aos medicamentos que eles usam. Os alunos do último ano já estão na academia e ficam me perguntando em como vou fortalecer músculos e ficar mais esbelto. As meninas perguntam muito sobre sexualidade e percebe-se que estão afloradas e perdidas em relação a isso. Assim, acho que muitos ficam inquietos por conta dessas preocupações que emanam deles, prejudicando parte da disciplina.
8. Eu não mudo meu modo de falar, mas os alunos mudam. Dou umas cortadas em algumas linguagens que eles usam comigo. Quando os assuntos são de curiosidade juvenil, como as drogas, eles fazem piadas que não permito.
9. Não altero minhas estratégias, me mantenho o mesmo na organização e fala dos conteúdos. Sou muito tradicional e gosto de conservar meus modelos.
10. Só faço quando interajo com outras disciplinas, evitando confrontos que depois não saberei resolver. Assuntos como aborto sempre atingem minha área, mas prefiro me relacionar com algum projeto das humanas ou linguagens. Fica mais razoável assim.
11. Não, normalmente não. Minhas turmas não de questionar assuntos da minha área, quando eles perguntam é mais por curiosidade.
12. Apesar de ter estudantes adventistas e de outras religiões, normalmente eles permanecem em silêncio e se expressam muito pouco. Eles são muito dóceis e sempre deixo claro que os conteúdos são das plataformas.
13. Não há envolvimento dessas temáticas em minhas aulas.

Professor Biológicas Instituição V.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: CIÊNCIAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 09 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II (6º E 7º ANOS)**

1. Sou muito recente na profissão e não tenho perfil bem definido ainda. Sou mais acadêmica, pesquisadora, do que educadora. Me envolvo com as turmas, mas ainda me confundem como uma das alunas da turma. Minha cara de menina sempre me denuncia nesse sentido. Busco estudar mais essa área, mas não pretendo ficar pro resto da vida.
2. Sou muito educada com as salas de aula e desenvolvo minhas aulas com paciência e tranquilidade. Não gosto de falar muito e nem de falar muito rápido, me mantenho cativo às minhas turmas por conta da idade deles.
3. Eu me preocupo muito com isso, até porque não gosto que gritem comigo e me pressionem. Minha linguagem é amorosa e carinhosa, e fico chateada quando os professores gritam com as crianças. Os alunos reproduzem isso em outros lugares e a responsabilidade é nossa. Devemos nos importar mais com a importância da comunicação, isso faz todo sentido para a aprendizagem.
4. Eles interagem sim, mas é porque eles me veem como uma irmã mais velha, ou até mesmo uma tia. Eu pego eles muito no colo e isso me aproxima mais deles.
5. Não sei dizer, até porque invisto mais na minha pessoa como professora. Se eu tivesse que dar aula de outra matéria, ainda seria a mesma em sala de aula.
6. Eles crescem e naturalmente mudam. Eu permaneço com as mesmas falas sem me importar com essas questões. Evito intimidades que extrapolam, e por isso prefiro mexer com os pequenos, não daria conta dos grandes do ensino médio. Os meninos são desrespeitosos.
7. Eu não crio os momentos, mas eles me procuram muito para essas questões.

8. Mantenho-me a mesma, mas os alunos voltem e meia vem com falas diferentes. Interessante, pois eles são muito carentes de atenção. Eles falam até o que não devem.
9. Não altero nada nas minhas aulas. Somente os alunos é que fazem comentários que às vezes me pegam de surpresa. Me pegam de saia curta, pois eles têm acesso a muita informação. E por isso, acho mais preservador, não inventar demais nas minhas aulas.
10. Eles não são muito de debater. Eles são “comportatinhos” e muito educados. Meus conteúdos também não têm espaço para debates, discussões e polemicas. Se fosse nos outros anos acho que seria mais possível.
11. Não fazem isso. O material didático só traz conteúdos básicos.
12. Não tive essa experiência. Por serem muito novinhos, os conteúdos são apenas de conceitos básicos e curiosidades. O que acontece é eles discutirem entre si temas fora da minha aula, mas rapidamente organizo a sala e saio à francesa da situação (risos).
13. Já vi acontecer em situações da própria escola. Eles são bem participativos, mas quem organiza isso é a coordenadora. Me mantenho imparcial sobre esses dilemas. Nem sei como pensar essas coisas.

Professor Coordenação Instituição V.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: PEDAGOGIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 32 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO**

1. Entrei pra coordenação recentemente. Meus anos de profissão são mais em sala de aula. Estou aprendendo essa nova realidade, mas acho que venho me saindo bem nesse sentido. É de comum acordo na equipe que trabalho, que professores que lecionaram na escola e viraram coordenadores depois de um tempo, são melhores para liderar equipes. Já conheço meus alunos e a cultura da escola, e os professores são recíprocos à minhas forma de organizar.
2. Eu não entro mais em sala de aula, mas fico perto da entrada para cumprimentar tantos os alunos como os pais. Não vejo eles na saída, porque sempre estou resolvendo outros problemas. No dia a dia fico mais à mercê das questões que resolvo com os alunos e seus professores. Então é bem fragmentado meus diálogos, dificilmente falo com a turma inteira.
3. É nessa habilidade, é assim que vejo, que os problemas se resolvem e ficam mais distantes dos conflitos e maiores dores de cabeça. Desde a sala de aula, quando eu lecionava, já tinha essa visão, depois que passei a coordenar, verifiquei mais ainda essa importância.
4. Como só recebo eles na minha sala em situações adversas, normalmente eles argumentam, mas em grupos menores. Não tem a extensão de uma sala de aula. Porém, eu os conheço mais de perto... todos acabam passando pela sala, mais ou mais tarde.
5. Existem opiniões sobre as matérias antes mesmo dos alunos conhecerem os professores. É algo cultural, mas a fôrma do professor faz parte do processo, mais do que a disciplina em si. Tem alunos que gostam de aprender com determinados professores, mas com outros não. Basta o professor observar isso.
6. Eles ficam mais próximos e íntimos, mas outros ficam mais distantes e ríspidos. Alunos são caixinhas de surpresas, não sabem lidar com as mudanças no corpo e nas emoções.

7. Só quando são enviados para minha sala, ou quando aparecem naturalmente para saber alguma coisa. Nisso eu fico bem atenciosa em relação ao que eles me trazem como problemas. Alguns passam tempo demais comigo, mas é porque eles precisam de certa atenção. Eles são cheios de dúvidas e aprendi ser uma boa ouvinte.
8. Não tenho estratégias, simplesmente me adapto ao que acontece. São tantas coisas que não saberia me antecipar a elas. Ajo com naturalidade e me relaciono da forma mais humana possível. Eles se sentem cuidados na maioria das vezes.
9. Eu mudo conforme a circunstância e ao problema que me aparece. Tem coisas bem complicadas e difíceis de resolver, mas lido de forma técnica e humana. Tem que ter a paciência de ouvir, antes de saber o que falar.
10. Eu debato com eles apenas questões da vida deles. Nada mais.
11. Sobre conteúdos não tem como, mas em relação aos fatos da escola de ordem disciplinar é constante. Eu os deixo falarem e demonstrarem os pontos de vista deles, apesar de que muitos querem desobedecer às normas da escola. E quanto isso eu não posso deixar, mas não quer dizer que vou deixar correr frouxo.
12. Eles só provocados quando as regras morais da escola pensam sobre eles. No mais, eles vêm de uma cultura conservadora e não são de desafiar os princípios morais. O que acontece de vez em quando é a falta de entendimento da realidade que está em volta deles.
13. Quando o assunto envolve grupos, eu me coloco dentro da sala de aula para resolver a situação. Os professores ficam mais inibidos quanto a isso, mas eu gerencio para evitar fofocas descabidas nos corredores da escola. Eu tento controlar ao máximo o que eles foram por aí. Inclusive os próprios professores, por isso tento deixar tudo às claras.

Professor Exatas Instituição V.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: FÍSICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 23 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO**

1. Sou muito solícito na vida dos meus alunos e sempre tento ajudá-los na medida do possível. Como trabalho mais com o ensino médio, minhas disciplinas é um dos terrores que eles enfrentam nas provas. Tento acalmá-los e direcionar minhas aulas para eles ficarem menos na defensiva. Sou da tribo do abraço, apesar que hoje é proibido encostar nos alunos, eu sinto que eles precisam mais do contato afetivo e uma alavancada na autoestima.
2. Sempre início minhas aulas agradecendo a Deus e desejando a eles uma ótima semana. Pergunto a eles o que lembram dos conteúdos passados e dou prosseguimento a partir daquilo que eles ainda têm dúvidas. Acompanho de perto como eles estão resolvendo os exercícios, e tento dar assistência quase individual para auxiliá-los.
3. É a comunicação bem direcionada é o melhor caminho para desarmar nossos alunos. Não vejo outra forma de direcionar suas ideias sem se aproximar desses alunos com delicadeza e atenção. A comunicação é o que mais nos ensina na vida, sabendo ouvir e sabendo falar se conquista tudo na vida.
4. Eles interagem conforme seus núcleos, ou seja, quando me aproximo da carteira deles e direciono mais de perto o raciocínio deles, os resultados são positivos. Eles têm vergonha de perguntar frente a turma e por isso muitos deles não desenvolvem o entendimento. Por isso tento me aproximar e conquistar sua confiança.
5. Aos meus olhos, a área de conhecimento pode reprimir o aluno, mas não por conta do professor, mas pela cultura que se criou em volta da disciplina. Eles temem o desenvolvimento da matéria desacreditando que são capazes de ir em frente. Eles se sentem amedrontados e envergonhados com o que pode acontecer. Tento mostrar a eles que não é algo para temer, mas muitas vezes eles acabam sucumbindo ao receio de não conseguir. É um desafio.

6. Eles vão ficando menos inibidos, mas eles conseguem se soltar conforme vão percebendo minhas aberturas e contato com eles. Eles ficam mais alegres e contentes em comentar sobre certas coisas.
7. Construo sim, e aproveito para conversar com eles sobre outras coisas. Apesar das escolas forçarem a ideia de que devemos dar aula o tempo inteiro, eu me permito conhecer os meus alunos para romper certas resistências.
8. Mantenho sempre a mesma estratégia, a não ser quando na sala de aula existe algo que difere. Às vezes eles parecem mais sonolentos, tristes ou agitados. Tento me aproximar com outras abordagens, mas evito mudar muito ou ficar forçando a barra.
9. Alguns conteúdos necessitam de visibilidade. Se trabalho com ótica, é necessário montar um esquema que eles observem como isso funciona. Passo vídeos, imagens ou experimentos que demonstrem isso. Eles bagunçam um pouco, mas é normal, pois eles são empolgados e ansiosos.
10. Não muito. Minhas frentes são de uso racional e técnico e normalmente não desafiam princípios morais. Alguns gostam de conversar comigo sobre outros assuntos, mais específicos sobre a vida deles. Fora isso, nada mais acontece.
11. Também não... são conceitos da física muito bem constituídos e comprovados. Não há porque ficar criando discussões e problemas a mais sobre isso. A era mitológica já passou, daqui pra frente só resta o espetáculo da física (rs).
12. Nunca aconteceu nas minhas aulas.
13. Eles são muito proativos e muito amorosos. Os problemas que surgem são das normas escolares, mas eles conversam entre si nas minhas aulas e se resolvem rapidamente. Principalmente a turma que sou padrinho.

Professor Linguagens Instituição V.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: LETRAS**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 30 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO**

1. Sou uma professora super mãe. Gosto de ensinar e puxar as orelhas dessa molecada. Adoro secar as lágrimas deles e colocar debaixo da asa. Sou mãe coruja e criei três filhos, batia, mas abraçava e cuidava o tempo inteiro. Sou à moda antiga, gosto de preservar o tradicional na relação com as crianças. Ensino como se fosse meus filhos e filhas. E dou bronca mais vezes do que as mães biológicas deles.
2. Eu chego tumultuando mais do que eles, eles me esperam na porta e me abraçam e me beijam e começamos a gritar e vibrar. Às vezes os outros professores vão na minha sala pedir silêncio. Como eu sou mais empolgada que a juventude, me espalho na vida dessa molecada.
3. Sem comunicação não há educação. Preciso falar com minhas turmas, assim como preciso ouvir cada um deles. A primeira coisa que os professores deveriam se alertar é a forma como se relaciona comunicativamente com essas turmas.
4. Muito... eles adoram falar, apesar de lecionar gramática, que para muitos é uma matéria chata, eu consigo fazer eles interagirem bastante.
5. Depende de como o professor administra isso. Muitos jovens não gostam naturalmente de estudar, então vão ter sempre resistências em ler, fazer atividades e participar das aulas. Eles querem que termine logo. Mas sabendo levar, você consegue direcionar esses alunos a uma prática discursiva e a produção.
6. Para mim sempre é a mesma. Eu que tiro eles da zona de conforto, porque transformo a sala em uma zorra. Não deixo eles ficarem preguiçosos e apáticos. E sempre mantenho a mesma perspectiva. Para mim os alunos devem se sentir à vontade com os professores, senão não faz sentido ser professor.

7. Em todas as minhas aulas. É a única forma que vejo de entender quem são eles, e como eles podem se tornar mais produtivos nas minhas aulas. Desafio temas mais enigmáticos e dinâmicos para extrair deles maior interesse, e isso ocorre quando conheço parte de suas histórias, problemas e angústias.
8. Eu não mudo minha forma, de forma alguma. Se a escola não me quer nesse sentido, eu sinto muito. Sou do jeito que sou e não me importo com o que rola.
9. Me direciono sempre em direção ao coração deles, para desarmá-los e provocá-los ao crescimento/amadurecimento. Eu vario as dinâmicas e atividades para elevá-los em outros sentidos possíveis. Gosto de ver eles produzindo e eu fico atrás ferroando para fazerem as coisas com qualidade e dedicação.
10. Eu não tenho amarras na língua. Pra mim tudo deve ser discutido e nada deve ser proibido. Não há conhecimento sem desafios mentais, e para isso devemos falar o que pensamos, desejamos e discordamos.
11. Contra os conteúdos não, pois trabalho com regras gramaticais. Não há controvérsias em relação a isso. Eles implicam mais com as avaliações, normas da escola ou a visão de justiça que a escola defende.
12. Eu os deixo debaterem entre si. Deixo claro para evitar violência de qualquer gênero. Só aviso a escola, antes ou depois, do que aconteceu na minha aula ou o que vai acontecer. Preciso ficar ressabiada sobre as consequências.
13. Eu os ajudo a exorcizar seus demônios, e por assim dizer, eu os incentivo ao confronto direto com argumentos. Fica remoendo situações em silêncio faz mal, precisamos tocar o dedo na ferida e expurgar os males que nos afligem. E se for preciso vomitar certas ideias, que assim seja.

Professor Humanas Instituição V.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: GOIÂNIA**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: GEOGRAFIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 05 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Bom dia. Sou uma professora recente na escola e recente de formação. Ainda estou aprendendo meu jeito de ser em relação aos meus alunos. Como estou apreendendo essas habilidades, eu me mantenho como uma professora muito sistemática, evitando desconfortos com as turmas e fica com uma boa visão da escola sobre mim.
2. Tenho uma linguagem muito formal e séria. Não gosto de intimidade com as crianças, e por isso dizem que sou muito nervosa, mas na verdade sou apenas séria. Cumprimento minhas turmas com educação e me despeço com a mesma educação. Enquanto estou explicando os conteúdos não gosto que interrompam a aula. Espaço para perguntas só depois da explicação.
3. Eu gosto de ser ouvida e compreendida, e por isso cobro deles muita atenção. Quando eles não perguntam nada sobre o assunto, eu pergunto a eles para ver até onde alcançaram conhecimentos. É uma forma para eu perceber em que nível eles estão.
4. Admito que não dou muita abertura para isso. Eles sempre fogem do assunto e bagunçam a proposta. Sou muito disciplinadora e só aceito falas que tem a ver com o que está sendo explicado.
5. Acho que tem mais a ver com o conteúdo da matéria, mais do que a matéria em si. Tem conteúdos em relação a mapas que certos alunos adoram, mas quando entramos em vegetação e outras coisas sobre esse assunto eles detestam. Acho que nas demais matérias acontece o mesmo, pelo menos já ouvi de outros colegas.
6. Não dou abertura para isso. Deixo claro um esquema que sigo durante o ano e não me redireciono para outras propostas. Sou da ideia de que time que está ganhando não se mexe. Como venho trazendo resultados, permaneço a mesma com as minhas diretrizes.

7. Eu não abro muito para intimidades com os alunos, e muitas vezes, nem com os professores. Me mantenho mais afastada e indiferente. Sou meio insegura em relação a algumas conversas e prefiro me manter distante para evitar constrangimentos. Fora o fato de que sou muito tímida e retraída.
8. Me mantenho firme na minha proposta e na minha maneira. Não sou de mudar de humor, linguagem e comportamento.
9. Não tem variação... sou muito homogênea.
10. Não me meto nessas questões. Evito problemas com os alunos e nem tenho preparo para organizar essas coisas.
11. Na minha matéria não. Os meus conteúdos são muito simples e o material didático não tem abertura para polêmicas. Até prefiro que seja assim.
12. Minha única estratégia é mandar para coordenação ou pedir para chamá-la. Tenho receio do que pode acontecer e por isso não pegou a frente dessas questões. Me limito a apenas segurar a barra até alguém mais qualificado intervir.
13. Puxando o gancho da última pergunta, prefiro que a escola, no caso a coordenação, intervenha nesse sentido. Só observo o que acontece e tento aprender o que fazer no futuro, apesar de que não me disponho a vivenciar essas questões. Por isso me mantenho longe do ensino médio e da possibilidade de coordenação.

Professor Humanas Instituição VI.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: INHUMAS**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: SOCIOLOGIA E PROJETO DE VIDA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 25 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

1. Sou um professor academicista. Gosto de me dedicar a pesquisa e a escrita. Fiz meu doutorado a alguns anos, mas nunca deixei a sala de aula do ensino de base. Tenho a fama de ser rigoroso e detalhista com meus alunos, mas gosto dessa reputação. Vejo cada um deles de forma única e humana. Me preocupo com o desenvolvimento deles e com seus problemas em relação a aprendizagem.
2. Sou formal e direto com meus alunos. Já chego cumprimentando e direcionando para a aula. Encho o quadro de conteúdo e começo a explicação. Depois deixo eles copiarem e tirarem dúvidas. Saio da sala na correria, porque tenho que sair de um prédio a outro na velocidade da luz, e assim não chegar atrasado na próxima aula.
3. A personalidade das turmas faz diferença nessa questão. A comunicação é definida conforme a receptividade que a linguagem atinge. A comunicação tem que ser pensada antecipadamente conforme a identidade dessas turmas. Existem formas diferentes de atingir os alunos e fazê-los produzirem.
4. Eles são bem tranquilos nesse sentido, como tento deixar tudo bem explicado, eles só intervêm quando realmente necessário.
5. Imagino que sim, as minhas turmas são muito voltadas para o ensino de exatas e por isso sofro um pouco com o descaso deles com meus conteúdos. Até por que é comum discriminarem matérias como a Sociologia, pois eles não percebem a importância e o valor da disciplina. Complicado esse mundo nosso.
6. Não altera muito, pois depois que determino a forma da linguagem eu não altero muitas coisas. Os alunos caem no costume e só produzem e reproduzem conforme o que mando.

7. Não tenho muito tempo para isso porque meu tempo é muito curto. Prefiro me manter mais afastado nessas questões. Se me envolvo nisso, depois não terei tempo para conduzir e administrar as situações. E isso fica meio falacioso quando você não convive e não se aproxima da realidade dos alunos.
8. Continuo na mesma pegada. Enquanto não perceber a importância, ou necessidade, de mudar, ou se adaptar às novas formas de lecionar, prefiro ficar no mesmo segmento.
9. Meus conteúdos são muito retilíneos e engessados. Não vejo porque alterar algum padrão. Quando altero alguma coisa é por conta de favorecer um novo ideal educacional, uma nova dinâmica ou simplesmente uma aula diferente.
10. Faço com outros professores os debates. Como tenho apenas uma aula por semana, fico mais à mercê do tempo e dos projetos dos demais colegas. Evito ficar viajando no tempo espaço em realidades que não correspondem as minhas.
11. De forma bem pontual, quando, por exemplo, instigo eles a vivência política. Na prática eles abrem mais suas ideias e percepções do mundo. Como muitos são de direita, eles tendenciam a defender seus pontos com certa agressividade.
12. Acontece somente na política, mas administro baseando-se nos conceitos básicos da sociologia e constituição. A maioria não tem leitura ou entendimento do processo político, então filtro com mais eficácia dando a eles uma leitura mais sistemática e científica.
13. Depois que amadurecem, eu os incentivo a serem mais democráticos e a argumentar seus pontos de vista. Demonstro a importância em chegar a acordos coletivos e sintetizar a vontade comum coletiva. Alguns tem resistências, o que é normal, mas a maioria colabora.

Professor Biológicas Instituição VI.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: INHUMAS**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: QUÍMICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 10 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

1. Como acompanhei sua pesquisa de perto, já vou avisando que sou o tipo de professor que não mede muitas as palavras. Falo muito besteiro em sala e minhas piadas chamam a atenção da turma. Sempre fui assim com minhas turmas e as escolas nunca reclamaram, mesmo em tempos como os de hoje. Os alunos se comunicam assim comigo também e eles gostam. Mantenho meus planejamentos e aplico as atividades sempre fazendo brincadeiras. O tempo da aula voa que nem vemos.
2. Eu começando xingando-os e já fazendo piadas ou ouvindo piadas. Eles são engraçados, mas eles não são maldosos. São muito solícitos e educados. Durante a aula dou exemplos debochados para chamar a atenção da turma, e na maioria das vezes funciona bem. Quando saio, na correria para a outra unidade, saio xingando-os de novo, pra variar. Sempre soltamos muitas risadas nesses interdícios.
3. Sempre vi a comunicação como uma coisa natural, diferente da faculdade que passamos tanto tempo aprendendo uma linguagem difícil, acadêmica. Gosto de falar naturalmente, sem pensar o que vai acontecer. Sou muito expressivo e acho importante ter uma comunicação natural, espontânea e impulsiva. Mesmo em uma sala de aula isso pode ser benéfico.
4. Até demais Enilson... eles participam e riem comigo o tempo inteiro. Adoro as intervenções e provoco para que continuem. Eles são adoráveis nesse sentido. Só que muitas vezes eles exageram, o que acaba chamando a atenção da coordenação. O pior é que a coordenadora já sabe que a culpa é minha.
5. Nunca... muita mais importante é a forma como nos comunicamos com os alunos. Professores que querem só o silêncio e a obediência dos jovens está função errada, precisavam criar vergonha e se importar mais com os estudantes. Estes têm muito a oferecer.

6. Bem no começo eles ficam bem retraídos e inibidos, mas depois se soltam e se acostumam. Mas depois disso nada muda, pois o lance é garantir a espontaneidade deles comigo. Fico feliz quando eles me aceitam do jeito que sou e prefiro que eles falem do jeito deles, demonstrando quem são na verdade.
7. Apesar de conversarmos mais sobre besteiras, eles sempre me contam histórias da vida deles. Os meninos falam muito das trapalhadas deles e dos amigos que transformamos em piada e diversão. Como eles estão cheios dos namoricos, eles pegam no pé um do outro o tempo inteiro. As meninas também fazem isso, mas quando os meninos não estão prestando atenção.
8. Desde a primeira aula sinto que já os conheço, e por isso já me sinto íntimo e próximo para falar da minha maneira sem papas na língua. O que acontece é que pegou um pouco mais leve com a turma do sexto ano, eles são muito fofos e delicados. O xodó dos pais e das mães. Mas, não tem jeito, quando passa um curto espaço de tempo já estou sendo eu de novo.
9. Não. Quanto a isso eu não altero linhagem com eles, é mais fácil quando desenvolvo alguma atividade ou dinâmica mais específica para lidar com certos conteúdos, mas a comunicação permanece a mesma. Sem desvios.
10. Polêmicas só dentro das piadas ou comentários fora da aula. Pelos conteúdos isso não ocorre, é mais fácil interagindo com temas aleatórios. Eles são muito curiosos e gostam de uma linguagem mais rasgada. Se sentem mais à vontade.
11. Eles discordam mais entre eles mesmos. Eles me cansam às vezes com comentários fora de órbita, mas ao mesmo tempo é muito engraçado quando eles se empolgam e enfrentam as meninas em temas sobre sexualidade.
12. Eles não ofendem princípios morais professor, ao meu ver, eles só querem demonstrar o que pensam pela fala. Eles não têm maturidade, mas isso não quer dizer que eles não tenham opiniões. Eles gostam de expressar suas ideias pelas piadas, e como não sabem se expressar fazem infantilidade, mas não de forma imoral.
13. Eles se resolvem entre eles mesmos. Eles têm convivência e suas intimidades, e por isso, mesmo que controlemos suas ações em sala, no pátio e na vizinhança estarão reféns da realidade entre eles mesmo. Já fomos jovens e sabemos que é assim. Não podemos querer controlar isso.

Professor Linguagens Instituição VI.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA:** INHUMAS

**FORMAÇÃO ACADÊMICA:** INGLÊS E ESPANHOL

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** DOCÊNCIA

**TEMPO DE PROFISSÃO:** 35 ANOS.

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA:** ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

1. Eu sou uma professora que está prestes a aposentar e já dei muito sangue para a educação. Pretendo continuar em sala depois que sair minha aposentadoria, mas me sinto um pouco vizinha deles hoje, mas dou conta do recado. Nessa escola me sinto em casa e me acostumei com a cultura daqui e com essas crianças. Sou muito madrinha deles e me emociono muito com que eles têm a oferecer e o que tem a viver. Procuro eles para resolver muitas questões e adoro quando eles passam e conseguem seus objetivos.
2. Já tem uns e outras que quando chego já vem me abraçando. São meus amores e passo nos corredores entre as carteiras acariciando e perguntando como estão. Amo essa meninada.
3. Minha comunicação é humana.... melhorou mais ainda depois que estudei mais sobre a comunicação não violenta. Consigo mais resultados assim e eles se aproximam mais. A maior importância em saber se comunicar é justamente saber se aproximar do público que estamos envolvidos. Pense bem antes de falar, mas pense mais ainda em como falar.
4. Eles interagem muito e refletem muito as propostas da minha aula. Eles são dedicados e curiosos. Eles perguntam sobre as culturas dos idiomas que ensino e ajuda no desenvolvimento da minha didática.
5. Acho que influencia em parte, mas a personalidade do professor fala mais alto. Como gosto de ensinar exemplificando culturas, comportamentos e gostos, eles despertam um certo prazer em querer saber. Acho bacana e fico feliz, pois isso melhora o desenvolvimento da aula.
6. Acho que pela minha idade eles não tendem a mudar a forma de falar comigo, mesmo eu sendo mais liberal em sala de aula, quando chego perto eles evitam palavrões, certas piadas e ações. Parece que eles ficam envergonhados quando sou eu que estou ali.

7. Para mim só falta colocar no colo, levar para casa e colocar pra dormir. Eu pergunto tudo da vida deles e quero saber porque me preocupo muito em saber como eles estão em casa, na escola, nas relações etc. Eu cresci com alguns dos pais e mães deles, então sou mais próxima e vívida como se fosse de dentro da casa deles.
8. Nunca percebi alguma mudança, minha forma de comunicar é sempre a mesma. Não altero tom de voz, olhares ou gesticulações. Continuo a mesma sem alterar nada, mas se altero em algum momento eu não percebo. Eu vou muito no automático.
9. No ensino médio é sempre voltada para os vestibulares e por isso não há mudanças significativas, mas no ensino fundamental altero algumas estratégias comunicativas para auxiliar as crianças a entender melhor. Como trabalho com duas disciplinas de linguagens, às vezes incorporo alguns personagens para interpretar melhor os conteúdos. O teatro é muito bom nesse sentido, uso e abuso.
10. Eu não tenho temas específicos para tanto, deixo isso mais pra você professor. Eles só ficam mais inquietos quando mostro algumas curiosidades nas culturas espanholas, principalmente pela gastronomia e pelas artes.
11. Quanto a isso não ocorre. Deixo claro que são meras curiosidades de nada mais, e que não devemos jamais condenar e julgar as culturas dos outros.
12. Ao longo desses anos eu não tive essa experiência, mas apenas a singularidade das questões escolares, suas normas e ideologias. Os conteúdos que ministro não trazem essa perspectiva, pelo menos ainda não.
13. Eles são muito obedientes e educados. A maioria deles aceitam as normas e entendem que são necessárias e verdadeiras. Se isso acontece, acontece fora da minha aula, mas acredito que se houvesse formas de conflitos de opiniões, nossos alunos tirariam de letra.

Professor Coordenação Instituição VI.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: INHUMAS**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: PEDAGOGIA E BIOLOGIA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA/COORDENAÇÃO**

**TEMPO DE PROFISSÃO: 35 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO**

1. Apesar de estar tanto na direção da escola como na coordenação, ainda permaneço em sala de aula. Ministro as aulas de biologia para o ensino médio, mas exerço os cargos administrativos. Meu perfil é montado a partir da realidade sala de aula e por isso não abro mão da sala de aula. Não há como coordenar toda uma equipe se você não as turmas que essa equipe enfrenta todos os dias. Sou matriarcalista demais com esses jovens, principalmente por que nasci e cresci nessa cidade e fundei essa escola. Conheço até os filhos dos meus ex alunos. Tenho orgulho de fazer parte da história da cidade e das pessoas que aqui nasceram e cresceram.
2. Eu espero na portaria todos entrarem e faço questão de cumprimentar a todos. Recolho as atividades do dia e fiscalizo a qualidade dessas atividades. Acompanho na saída esses estudantes irem e sou muito próxima das famílias para alertarem sobre qualquer novidade.
3. Tanto eu como o meu parceiro de caminhada, sempre investimos na qualidade da comunicação, muito mais do que no patrimônio físico. A cada funcionário, aluno e aluna, assim como pais e mães, tratamos com dignidade e uma linguagem amorosa. Acreditamos que devemos montar as relações humanas em primeiro lugar, para depois pensarmos as demais questões como o financeiro.
4. Eu interajo com cada um deles, assim como eles interagem comigo todos os dias. Eles sabem do meu olhar cuidadoso, de mãe coruja, e não dispenso saber da vida deles. Vejo isso tanto na sala de aula, assim como também na minha sala.
5. É comum termos certo receio com certas disciplinas. Encaramos algumas como bicho papão, mas é porque temos medo de não conseguir ou simplesmente temos dificuldade. Cada turma tem suas personalidades. Tem turmas que são mais para humanas, enquanto outras tem maior afinco com exatas ou biológicas. Cabe a nós professores saber lidar com isso.

6. Como acompanho o crescimento deles eu percebo muitas mudanças no corpo, na voz, na postura etc. Isso tudo, pra mim, influencia a forma como nos comunicamos e relacionamos. Não dá para ser criança a vida inteira, então eles se alteram e tenho que alterar para mostrar a eles que eles não são mais crianças. Até eu fico me policiando para isso.
7. Temos projetos para isso, inclusive com a psicóloga da escola. Sempre estou presente para analisar por conta própria como as coisas estão. Apesar de defender muito o diálogo, prefiro ter uma visão profissional. Quero identificar qualquer coisa que possa prejudicar o desenvolvimento desses jovens ou desvirtuar seus caminhos.
8. Eu me adapto conforme a mudança da função. Há diferença quando sou professora, diretora ou coordenadora. Minha comunicação muda constantemente, mas já me acostumei com isso. Como professora sou mais didática em sala de aula, mas como coordenadora verifico mais os contextos para decidir qual a melhor forma de administrar cada situação, principalmente quando envolve conflitos com os professores. É uma questão de mediação.
9. Nesse caso, a pergunta é para professora que há em mim. Eu mudo um pouco a linguagem quando saio de conteúdos como a botânica e passo para aparelhos reprodutores. Tomo cuidado como devo usar a linguagem nesses conteúdos.
10. Depois que o senhor chegou na escola, nunca mais fiz debates. Deixo a seu encargo, principalmente porque posso assistir e interagir nessas discussões.
11. Não, quanto a isso não. Eles permanecem passivos e bem tranquilos.
12. Eu já me antecipo porque sei o que pode causar conflitos morais. Quando começo conteúdos que põem em dúvida certos fatores morais, já introduzo a ideia de imparcialidade moral, justamente para direcionar a proposta mais para os vestibulares e o Enem.
13. Eles não desafiam questões e por isso não há por que pensar em soluções conjuntas. Sempre deixo tudo muito bem explicado para não haver mal entendidos. Na escola, no ato da matrícula, é tudo bem explicado em relação às normas. Os pais e alunos sabem disso. Se acontecer algo, com raramente acontece, eu já direciono a visão ética da escola.

Professor Exatas Instituição VI.

**CIDADE DA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA: INHUMAS**

**FORMAÇÃO ACADÊMICA: QUÍMICA**

**ÁREA DE ATUAÇÃO: DOCÊNCIA**

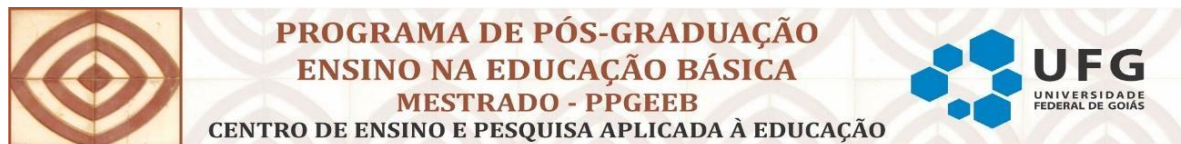
**TEMPO DE PROFISSÃO: 42 ANOS.**

**SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA: ENSINO MÉDIO**

1. Sou professor das antigas e continuo em sala de aula para manter contato com juventude. Me aposentei tem mais de cinco anos, mas permaneço firme em sala de aula. Venho dos tempos tradicionais e conservadores. Muitas coisas mudaram de lá pra cá, mas hoje tenho principalmente resistência com as novas tecnologias. Ainda sou muito tradicional, mas a idade impõe respeito aos alunos.
2. Sempre dou um bom dia e um até logo. Durante a aula eu tenho a mania de perguntar se entenderão e se tem dúvidas.
3. Venho de uma época que o aluno só podia falar quanto era permitido ou perguntado algo a ele. Hoje eles não temem falar e fico às vezes perdido sobre o que fazer. Vou deixando, mas isso atrapalha muito a aula.
4. Comigo eles interagem pouco. Acho que por conta da idade. Alguns me chamam de vovô, fazendo piada. Não me importo e entro na brincadeira.
5. Eles sempre tiveram receio da química. Em dias como os de hoje, isso não mudou nada. Ainda sinto que há uma resistência muito grande na minha área, mas vou levando.
6. Eles e nem eu mudei. Ficamos na mesma, mas isso não quer dizer muita coisa. Fica mais fácil manter a convivência.
7. Desenvolvia vinte anos atras, mas hoje só fico no básico das aulas. Até por que entro menos em sala de aula e em cada turma.
8. Não mudo nada. Tenho meus cronogramas anotados e só mantenho o que preciso. Nunca precisei alterar meus padrões.

9. Algumas coisas mudam quando passo de química orgânica para inorgânica. Uma delas tem mais a ver com a matemática e a outra tem nomenclaturas. Isso afeta a forma como explicou s conteúdos e as propostas.
10. Nunca nem tentei... Não tenho características políticas e não sei como conduzir isso.
11. Não, eles não se manifestam. Acho que têm medo do que pode acontecer, ou só acham que não devem me “desrespeitar”.
12. Nas minhas aulas não aparecem situações como essas.
13. Tudo que pode ocorrer nesse sentido, eu repasso para a coordenação. Deixo que eles decidam. Nas minhas aulas eu não permito essas possibilidades, até por que podem gerar falas que atraem problemas para mim.

## 6. APÊNDICE



**ENILSON MACEDO FERREIRA**

***AGIR COMUNICATIVO***

***Introduzindo Aspectos Didático Pedagógicos na Relação Comunicativa entre  
Docentes e Discentes***

**GOIÂNIA  
2024**

ENILSON MACEDO FERREIRA

**AGIR COMUNICATIVO**

**Introduzindo Aspectos Didático Pedagógicos na Relação Comunicativa  
entre Docentes e Discentes**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador(a): Professor(a) Dr. Almiro Schulz

**GOIÂNIA**  
**2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Enilson Macedo

AGIR COMUNICATIVO [manuscrito] : Introduzindo Aspectos Didático Pedagógicos na Relação Comunicativa entre Docentes e Discentes / Enilson Macedo Ferreira, Almiro Schulz. - 2024.  
XLVIII, 48 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Almiro Schulz.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

1. comunicativo. . 2. modelo. . 3. idealidade. . 4. princípio. . 5. pedagogia.. I. Schulz, Almiro. II. Schulz, Almiro, orient. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos dez dias do mês de janeiro do ano 2024, às 15:00 horas, no Cepae/UFG, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada **Razão comunicativa e educação: uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer**, e do Produto Educacional intitulado **Agir comunicativo introduzindo aspectos didático pedagógicos na relação comunicativa entre docentes e discentes**, pelo discente **ENILSON MACEDO FERREIRA**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

**Área de Concentração:** Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente Ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Almiro Schulz (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,  
Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,  
Prof. Dr. Fabricio David de Queiroz (CEPAE/UFG) – membro externo.

#### TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Almiro Schulz Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 06:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evandson Paiva Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabricio David De Queiroz, Professor do Magistério Superior**, em 11/01/2024, às 13:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4271929** e o código CRC **A5C07EA3**.

## TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de material didático e instrucional** (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

**Especificação:** Orientações de uso do Agir Comunicativo nas Relações Pedagógicas.

### DIVULGAÇÃO

- Filme
- Hipertexto
- Impresso
- Meio digital
- Meio Magnético
- Outros. Especificar: \_\_\_\_

### FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material instrucional direcionado aos profissionais que lidam com o corpo discente. Serve como guia de orientação e reflexão sobre o uso da comunicação de forma ética e racional.

### PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores de todas as áreas do ensino de base.

### IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### O Produto Educacional apresenta:

- Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
- Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
- Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

#### Área impactada pelo Produto Educacional:

- Ensino
- Aprendizagem
- Econômico
- Saúde
- Social
- Ambiental
- Científico

**O impacto do Produto Educacional é:**

**Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

**Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

**O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores (inicial, continuada, cursos etc.)?**

Sim       Não

**Em caso afirmativo, descreva essa situação:**

O produto educacional foi vivenciado com 20 estudantes, das turmas de Ensino Médio da Escola da Rede Particular de Ensino, intitulada Colégio Santa Clara. A vivência teve duração de 20 horas. O produto educacional também foi aplicado com um grupo de 15 alunos na Universidade Federal de Goiás, na turma de estágio, em forma de curso de aperfeiçoamento, gerando 6 aulas de duração.

**REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

Sim       Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

Local       Regional       Nacional       Internacional

**COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**O Produto Educacional possui:**

**Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

**Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

**Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

## INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

- Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.
- Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.
- Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

## FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

- Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

- Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB
- Cooperação com outra instituição
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

## REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

- Sim       Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

- Licença Creative Commons
- Domínio de Internet
- Patente
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

- Sim       Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência:

## DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

<p>O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?</p> <p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> Sim      ( ) Não</p>
<p style="text-align: center;">Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:</p> <p>Aula expositiva na Universidade Federal de Goiás, no Centro de aulas C, Caraíbas, disciplina Estágio II, do Curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia no dia 11 de dezembro de 2023, no horário das 08h às 11h. sobre <b>“Pedagogia do Agir Comunicativo”</b> à luz de Habermas.</p>
<p>O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p style="text-align: center;">Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:</p>

## **REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:  
<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740478>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,  
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**  
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

FERREIRA, Enilson Macedo. Agir comunicativo introduzindo aspectos didático pedagógicos na relação comunicativa entre docentes e discentes. 2024. 48 f. Produto Educacional (Produzido durante o Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

### RESUMO

No estudo sobre a pedagogia do agir comunicativo é perceptível o esclarecimento racional dos fundamentos, metodologias e caminhos da intersubjetividade, onde requer análises anteriores e posteriores da aplicação didático comunicativa. Nesse trabalho, foi estudado os parâmetros do agir comunicativo, segundo Jürgen Habermas, relacionando os modelos de ação com as respostas dos docentes que se voluntariaram a responder um questionário sobre suas ações comunicativas. A sugestão que esse produto educacional compõe, servirá como molde dos modelos comunicativos e modelos de idealidade, auxiliando a conduzir possibilidades para o uso didático da fala em relação ao processo ensino-aprendizagem, com os devidos conteúdos das ciências. Os modelos habermesianos serão adaptados como forma de orientações técnicas, partindo das análises dos professores que contribuíram com essa pesquisa, assim como contrapondo com os estratagemas erísticos investigados na filosofia de Schopenhauer, explicados na terceira parte que evidencia os parâmetros da pedagogia do agir comunicativo. O uso da fala, de forma apropriada, aliado às teorias didáticas e conduzidas segundo os modelos habermesianos, é a base para uma tentativa de fundamentar uma pedagogia do agir comunicativo que possa ser utilizável durante o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa de caráter teórico prático, resultou nesse trabalho intitulado “Agir comunicativo introduzindo aspectos didático pedagógicos na relação comunicativa entre docentes e discentes”, de caráter instrucional, contendo aspectos elucidativos obtidos após as leituras teóricas dos modelos de ação habermasianos, e das análises das entrevistas coletadas por voluntários da área da educação, utilizando-se do gênero discursivo/textual. Assim, os resultados foram promissores após tentativas de uso no ensino regular. O produto está disponível nos apêndices e acessível no banco de dissertações da UFG. Este produto educacional foi desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG intitulado: “Razão comunicativa e educação: uma relação didático-metodológica do estudo da razão dialógica em Jürgen Habermas, com a erística segundo Arthur Schopenhauer”.

**Palavras-chave:** comunicativo. modelo. idealidade. princípio. pedagogia.

FERREIRA, Enilson Macedo. Act communicatively by introducing didactic and pedagogical aspects into the communicative relationship between teachers and students. 2024. 48 s. Educational Product (Produced during the Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Postgraduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

## ABSTRACT

In the study of the pedagogy of communicative action, the rational clarification of the foundations, methodologies and paths of intersubjectivity is noticeable, which requires previous and subsequent analyzes of the communicative didactic application. In this work, the parameters of communicative action were studied, according to Jürgen Habermas, relating the action models with the responses of teachers who volunteered to answer a questionnaire about their communicative actions. The suggestion that this educational product comprises will serve as a template for communicative models and models of ideality, helping to create possibilities for the didactic use of speech in relation to the teaching-learning process, with the appropriate science content. The Habermasian models will be adapted as a form of technical guidance, based on the analyzes of the teachers who contributed to this research, as well as contrasting with the eristic stratagems investigated in Schopenhauer's philosophy, explained in the third part that highlights the parameters of the pedagogy of communicative action. The use of speech, appropriately, combined with didactic theories and conducted according to Habermasian models, is the basis for an attempt to found a pedagogy of communicative action that can be used during the teaching-learning process. The research of a theoretical and practical nature resulted in this work entitled “Communicative action introducing didactic pedagogical aspects in the communicative relationship between teachers and students”, of an instructional nature, containing elucidative aspects obtained after theoretical readings of Habermasian action models, and analysis of the interviews collected by volunteers in the field of education, using the discursive/textual genre. Thus, the results were promising after attempts to use it in regular education. The product is available in the appendices and accessible in the UFG dissertation database. This educational product was developed during the Professional Master's Degree in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Postgraduate Program at CEPAE/UFG entitled: “Communicative reason and education: a didactic-methodological relationship of the study of dialogic reason in Jürgen Habermas, with the eristics according to Arthur Schopenhauer”.

**Keywords:** communicative. model. ideality. principle. pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1. SUSPENSÃO DOS PRINCÍPIOS “U” E “D”</b>	14
<b>2. MODELOS DA PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO</b>	16
1.1 <i>Clareza dos Fins</i>	17
1.2 <i>Consenso Normativo</i>	20
1.3 <i>Atuação Identitária</i>	23
1.4 <i>Razão Dialógica</i>	26
1.5 <i>Estratégias Didático Comunicativas</i>	29
<b>3. MODELOS DA IDEALIDADE DO AGIR COMUNICATIVO</b>	31
2.1 <i>Procedimento de Usufruto</i>	35
2.2 <i>Procedimento de Adaptação</i>	36
2.3 <i>Procedimento e Concentração</i>	37
2.4 <i>Desvio de Comoção</i>	38
2.5 <i>Desvio de Cognição</i>	39
2.6 <i>Desvio de Aplicação</i>	40
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	41
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	43
<b>APÊNDICE (Glossário)</b>	44

## INTRODUÇÃO

Com a análise das entrevistas, e a relação com os modelos da pedagogia do agir comunicativo, foi possível um caminho para a adequação entre comunicação e didática. Como esboço, é uma perspectiva empírico teórica sobre o uso racional do agir comunicativo, baseando-se nos modos racionais que Habermas constrói em sua obra, e antagonizando com os itens mais utilizados pelo uso, muitas vezes, equivocado da comunicação.

A relação sujeito e sujeito é, ao mesmo tempo, o objeto a ser mencionado nessa pesquisa que professores voluntários contribuíram, já que, mesmo como teoria, o agir comunicativo é uma relação entre pessoas em prol do conhecimento, da verdade e da validade dos argumentos, e, justamente, devido a isso, a forma da comunicação precisa ser elucidada para ser mais promissora e adaptável.

Visando a esse objetivo, as sugestões de como direcionar a comunicação entre os envolvidos no processo, serão montadas em termos mais práticos, elucidativos e resumidos no produto educacional. O livro eletrônico disposto em PDF, como uma proposta de orientação pedagógica, é aquilo percebido no cotidiano da comunicação segundo dados das respostas dos profissionais colaboradores, para que isso possa se romper e, em seguida, servir de parâmetro de reflexão a certas resistências com conteúdos e disciplinas, e/ou abrir as possibilidades dos potenciais que capacitam ao envolvimento com o conhecimento em coletividade, pautado em critérios racionais e com consciência ética.

Em formato acessível em PDF, esse material propõe sugestões que servirão para orientar os professores a praticarem os modelos de ações do agir comunicativo de Habermas, a serem conduzidos didaticamente através das conversações com os conteúdos, de forma que seja possível os discentes participarem e se adaptem aos raciocínios com foco, autonomia e espontaneidade, sem se perder ou se omitir nos andamentos dos conteúdos.

Esses modelos terão maior ênfase nos hábitos do agir comunicativo, voltados aos objetivos didáticos pedagógicos segundo a proposta de cada planejamento feito pelos professores e coordenação. Isso difere da idealidade, por ter uma estrutura mais abstrata e autorreflexiva em primeira instância, e justamente por ser dada pelo momento de adaptação dos estudantes a proposta do conteúdo. Os modelos de ação e de idealidade caminham juntos em formato de orientação um com o outro, conduzindo ação e pensamento. Algumas das situações requer não apenas adaptação, mas tentativas de antecipação, que ficam mais evidentes quando mais se avança na convivência com os estudantes e fortalece hábitos e vínculos.

Do entendimento sobre idealidade, o intelecto é direcionado por critérios metodológicos abstratos, percebendo como argumentos erísticos podem ser desconstruídos. Ao se basear nos próprios exemplos do cotidiano das salas de aula, graças a participação dos profissionais nesse trabalho, elucidou a compreensão dos diálogos durante o processo ensino-aprendizagem.

Com as respostas, a construção dessas reflexões causou um aprofundamento teórico empírico em relação às leituras, até por ser um estudo em constante movimento. Esse material de orientação, propõe *técnicas apropriadas* a serem aplicadas pela adequação da teoria do agir comunicativo. Racionalizar e idealidade, que favorecem para os professores alguns atributos para estabelecer os parâmetros do agir comunicativo que fundamentam o andamento, a adaptação e objetivos que intentam alcançar no processo ensino-aprendizagem.

À medida que o mundo da vida é submetido a um processo de racionalização suas estruturas desenvolvem a tendência para tornar reflexivas e passíveis de revisão tradições antes dogmáticas (cultura), exigir procedimentos formais para justificar as ordens aceitas como legítimas (sociedade) e estabilizar identidades dos sujeitos de modo autônomo e segundo princípios mais abstratos (personalidade). (OLIVEIRA 2006, p. 142)

Esse, é de fato um objetivo fundamental para a estruturação do conhecimento nos processos educacionais, já que depende do fato de delinear uma comunicação que defina o aluno no processo do conhecimento. O estudo da filosofia de Habermas é muito abrangente e diversificado. O pensador frankfurtiano não se direciona especificamente para a educação, mas é possível redigir um entendimento que possa contribuir com o processo ensino-aprendizagem, talvez por serem bases teóricas que se relacionam, de certa forma, com todas as áreas de conhecimento, ou pelo menos com aquelas que possam necessitar do agir comunicativo.

Há como estabelecer modelos universais de raciocínio para a educação de forma geral? Mesmo a escola sendo uma estrutura que envolve ciências, conteúdos éticos e estéticos, cultura e linguagem, questões políticas e econômicas, e sendo institucionalizada, cada escola, assim como cada turma, tem realidades que se diferem. Daí o questionamento: que modelo poderia satisfizer pressupostos da autonomia, criticidade, identidade e emoções dos alunos?

A resposta é registrada segundo a ideia de cada profissional que o insere na realidade da escola que está inserido, e até por ser caracterizado segundo as circunstâncias dos conteúdos ministrados e de suas respectivas áreas de conhecimento. Nem toda proposta de conteúdo é recepcionada, ou faz sentido, em todas as realidades escolares. Por isso o agir comunicativo diferencia a cada ambiente, segundo os modelos de ações colocados, assim como as identidades de cada grupo escolar e suas regiões.

## SUSPENSÃO DOS PRINCÍPIOS “U” E “D”

Os princípios “U” e “D”, estão relacionados com modelos racionais do agir comunicativo de Habermas. Muito do que a erística se alimenta, vem de parâmetros, dedutivos ou indutivos, considerados não só verdadeiros, mas amplamente aceitos por todos ou pelo menos pela maioria das pessoas. Em uma conversação onde as opiniões se antagonizam, um raciocínio dedutivo se inicia a partir de uma informação universal que se conclui em alguma informação em particular, enquanto que a indução parte de alguma informação particularizada, ou um conjunto de informações, que alcança alguma informação universalizável, ou seja, válida para todos.

Como no exemplo mais comum da dedução: *Todos os homens são mortais. Sócrates é homem. Logo, Sócrates é mortal.* Essa forma de raciocínio, muito comum nas áreas de exatas, tende a ser vista como inquestionável e imutável. Porém, quando usada pelas conveniências pessoais ou institucionais, retiram dos demais a experiência racional, assim como podem inclusive criar verdades que sejam desejadas por essas conveniências. Já a indução, por funcionar ao contrário da dedução, torna mais fácil o caminho das conveniências erísticas, tal como defender um medicamento eficaz para certos sintomas, porque teve resultados positivos em certas pessoas, no entanto, não prova com absoluta certeza que será eficaz com todos.

Baseando-se tanto da dedução como na indução, os princípios “U” e “D” se conduzem a partir deles, pois podem ser usados no agir comunicativo como ferramenta de raciocínio, reflexão e orientação para melhor uso das ferramentas linguísticas que a comunicação pode se utilizar. O **princípio “U”** é o que reflete uma forma de parâmetro a ser usado como direcionamento das discussões, ou àquilo que tangencia ao propósito do universalizável, pois almeja a fundamentação de aspectos como a ética pela a razão dialógica entre os que debatem.

Quando uma norma é questionada pelos envolvidos em um discurso prático, o critério de universalização adotado, fará com que haja aceitabilidade sem coerção de qualquer um dos que estejam ali inseridos. Basta entrar em acordo em suspender uma ideia direcionada a algo universalizável pelos mecanismos ideológicos, e abrir outros caminhos que possam levar a uma outra ideia que seja melhor aceita pelos envolvidos.

Por exemplo, ao levantar um fato comprovadamente verdadeiro sobre a violência nas periferias, suspende-se essa ideia por ser tendenciosa ao interpretar que todos, ou a maioria, das pessoas de uma periferia são violentas. Suspender não é sinônimo de abandonar as próprias ideias, mas estar aberto a trilhar novas perspectivas de raciocínio, caracterizando outros fatos como ponto de partida de uma ideia que também pode ser universalizável.

O princípio “U” se refere às possibilidades de equilíbrio e à justa medida das normas, para que assim ocorram clareza e aderência ao processo argumentativo, sem se deixar perder, desviar ou mascarar os critérios de validade. Enquanto o princípio “U” é validado, ou seja, comprovado pela veracidade dos itens que o compõe a partir do seu uso no agir comunicativo, o **princípio “D”**, segue uma trilha mais orgânica, por se basear em premissas universais de raciocínio. Isso ocorre quando no passado se aceitava o sistema geocêntrico, e passaram a pesquisar o heliocentrismo. Ao suspender aquilo já aceito como verdade, abre o caminho para pensar o mesmo tema por outro caminho, e assim, analisar se haveria fundamentação outro aspecto, como no exemplo do heliocentrismo. Alcançar um conhecimento novo acerca de algo, requer a possibilidade de os conversadores suspenderem suas ideias

Suspender esses princípios não se resume seu uso apenas a debates ou situações de opiniões antagônicas sobre a realidade do mundo e das sociedades, mas também ao alcance pedagógico através da experiência do conhecimento. Mesmo um conteúdo consolidado em qualquer uma das matérias lecionadas em aula, vale estabelecer uma sugestão de suspensão das verdades científicas, para que o aluno possa desenvolver uma experiência racional de primeira mão. A partir disso, se abre o espaço para que pensem possíveis outros resultados e alcancem resultados que possam não apenas comprovar o que é verdadeiro, mas aquilo que pode ser falso.

Levante um debate sobre justiça, e peça às turmas para suspender parâmetros já consolidados, como a constituição federal ou padrões escritos religiosos (qualquer que seja), assim, não haverá nada que limite o pensamento livre e nem se deixar levarem por aquilo amplamente aceito com “verdadeira justiça”, e que já está dada e é inquestionável. Deixe os alunos desenvolverem suas opiniões e esclareça a eles se estão pensando de forma dedutiva ou indutiva. Durante o desenrolar daquilo que conseguiram, motive-os a debater com outros colegas que conquistaram pensamentos diferentes.

O princípio “U” seve ao processo indutivo de investigação coletiva, que irá somar as particularidades em busca da universalidade dessa informação sobre o que é a possível “justiça”, comprovada racionalmente como “verdade”. Já o critério “D” entra como verificador, quando a informação universalizável é aplicada a exemplos do mundo atual. Dinâmicas como essa podem ser adaptadas aos contextos das aulas de qualquer disciplina, e favorecem experiências onde os estudantes participam do processo conhecimento por dentro.

Habermas ao estabelecer os modelos de ação, gera ao mesmo tempo mecanismo de contraponto na relação com a razão instrumentalizada, desconstruindo padrões do uso da racionalidade, e evocando novas oportunidades do uso do agir comunicativo.

## MODELOS DA PEDAGOGIA DO AGIR COMUNICATIVO

*Agir comunicativamente baseando-se nos critérios da racionalidade, e inclusive da ética, é passível de fundamentação, assim como é possível praticar através de dinâmicas, debates etc. Assim como a filosofia de Habermas (2019a): ações de fala ou externalizações não verbais equivalentes – assumem a função de coordenar ações e de que maneira contribuem para que se construam interações.*



Ao racionalizar uma comunicação, o funcionamento dos modelos habermesianos auxiliam para afunilar e determinar certos parâmetros que podem ser benéficos no alcance de uma proposta pedagógica. Para que o diálogo didático não se desvie por discursos dogmáticos, erísticos e unilaterais, essa proposta tende a dar maior amadurecimento na construção do conhecimento, mesmo não sendo muito comum em hábitos comunicativos tradicionais. Quando se inicia uma interação, um contato social, geralmente são as ideologias da comunicação falada, fincadas culturalmente, que constituem os critérios para interagir, e se relacionar, durante os diálogos em seus devidos contextos sociais.

As formas comunicativas não tem intenção de hábitos que geram certas artimanhas argumentativas, afastando possibilidades mais promissoras de construção de ideias mais coesas e consensuais. Como também é típico que, na esperança de atacar certas opiniões argumentadas, se use de certas estratégias erísticas que acabam por fazer prevalecer o senso comum. Assim, se cria, fortalece, as zonas de conforto que deixam parte dos envolvidos em relativa “vantagem” no confronto de opiniões, exaltando possíveis ações soberbas em relação aos assuntos em pauta.

Partindo disso, pode acarretar prejuízos quando afeta os espaços em salas de aula, criando hábitos que distanciem o corpo educacional da preocupação com a verdade, a validade e o processo do entendimento, gerando ações de indiferença em relação àquilo que o outro e a relação podem evidenciar como conhecimento. Esses modelos, são estudados a partir do que Habermas classifica como ações comunicativas: teleológica, segundo normas, dramatúrgica, comunicativa e estratégica.

Essas ações serão as bases para configurar meios que possam ser empregados em didáticas. Porém, a ação estratégica, não tem um aspecto ético, mas será colocada como forma objetiva de direcionar a comunicação, para não haver desvio da idealidade. Partindo disso, será proposto, os seguintes modelos para a pedagogia da teoria do agir comunicativo:

A **Clareza dos Fins** se faz referência, em especial, com o “Agir Teleológico” habermesiano, parte em primeira instância do professor, e os fins que este pretende alcançar, mas que deve ser colocado em pauta para que os alunos possam ter uma clareza do objetivo a ser alcançado. Veja bem, que esse objetivo é para direcionar a finalidade que os participantes devem ter consciência, o que não quer dizer que o processo levará isso ao absoluto.

Serve para não haver mudança do resultado de onde se quer chegar, mas pode haver caminhos e desvios que as divagações podem, espontaneamente, conduzir, desde que não distorçam, desviem ou camuflem verdades, validades e dados. Assim como a teoria do agir comunicativo retrata na obra:

Habermas (2019a): *O conceito central é o da decisão entre diversas alternativas, voltada à realização de um propósito, derivada de máximas e apoiada em uma interpretação da situação.*



É fundamental que alunos participem da proposta da aula, e para isso é fundamental eles participarem comunicativamente. Quando isso ocorre, vale lembrar da importância da clareza do fato, da teoria ou do conceito que está sendo investigado. Como começar uma comunicação racional sobre a Ditadura Militar no Brasil, se alunos afirmam que nunca houve Ditadura no Brasil? Se eles afirmam, eles não estão abertos a outra perspectiva.

Enquanto não resolver o esclarecimento do fato e do conceito sobre ditadura, não há como começar um agir comunicativo que adentra o porquê, as consequências, os efeitos e possíveis interpretações críticas sobre esse momento histórico.

Cabe ao professor destacar essa preocupação com os alunos, pois caso contrário haverá travamento na aceitação do conteúdo. Isso afeta a produção, a participação e o alcance do entendimento, pois pode incentivar uma resistência na tentativa de entender o conteúdo. Por isso, uma imposição como autoridade em sala de aula dificilmente desarma os alunos, o mais comum seria se limitarem mais.

Talvez com uma dinâmica, uma ficção ou proposta diferente de aula, onde esses alunos expõem seus pontos de vista, argumentando e demonstrando ideias, pode gerar uma abertura para evidência da situação a ser estudada. Inclusive, o professor pode observar e explorar aquilo que os alunos apreciam falar em conjunto, adaptando isso a uma forma de retratar uma comparação desses elementos com a clareza desses fins.



Segundo Habermas (2019a), o agir teleológico pressupõe relações entre um ator e um mundo de estados de coisas. Esse mundo objetivo é definido como conjunto dos estados de coisas que subsistem ou passam a existir, ou que podem ser criados por meio de intervenções voltadas a esse fim.

Pelo agir teleológico, os objetivos são fundamentais, mas a linguagem é proeminente, destacada e volúvel. Alcançar certos fins necessita pousar no núcleo das necessidades linguísticas expressivas, e fazer dela a carruagem que levará ao produto que se quer alcançar. Mesmo com os impulsos, a impaciência e aceleratividade dos alunos, é possível frear e centralizar a discussão com ênfase naquilo que é o foco do propósito. Ou seja, agir com clareza.

Por isso que para Habermas (2019a), o modelo teleológico de ação aborda a linguagem como um entre muitos media com os quais falantes orientados pelo próprio êxito atuam uns sobre os outros, determinados falantes têm, assim, o intuito de ensinar que seus adversários formem ou apreendam opiniões ou intenções que eles mesmos, os falantes, tenham almejado de acordo com interesses próprios.



A proposta em relação a clareza dos fins, é primeiramente uma abordagem autorreguladora, pois visa uma percepção do professor perante o exposto que a realidade remete. Alunos podem ter essa mesma percepção e contribuir com o processo, desde que saibam como conduzir a linguagem adequada.

Conhecer esses alunos e, de certa forma, orientá-los, sem forçá-los ou responsabilizá-los, para os interesses didáticos, auxilia muito na validação dos fins almejados. Visto que a linguagem precisa ser construída, com paciência e perseverança, pois não é um processo abrupto e rápido. Educação não é uma competição ou uma corrida, mesmo que o sistema force essa perspectiva.

Quando estiver bem consolidada, a linguagem fluirá naturalmente e sem represálias, o que não quer dizer que será de forma absoluta e cem por cento aceita pelo corpo discente. Aqui, o estudo é inclinado ao agir comunicativo, e assim, uma ação não se envereda pelos fomentos institucionais, cuja a estruturação se consolida coercitivamente.



*Estruturas geradas operativamente, consideradas por si mesmas, podem ser julgadas como mais ou menos corretas, conformes com a regra ou bem formadas; porém, não são como as ações, que estão acessíveis a uma crítica sob pontos de vista da verdade, eficiência, correção ou veracidade; pois é só como infraestrutura de outras ações que elas ganham uma referência ao mundo.*

(HABERMAS, 2019a, p. 189).

No âmbito de um processo ensino-aprendizagem, o professor tem as normas institucionais, o que é de fato notório, no entanto, esta lida com material humano em desenvolvimento cognitivo, emocional e moral.

Alunos tem reações subjetivas e inesperadas, e a linguagem comunicativa de um professor não se constrói institucionalmente, mas, como Habermas evidencia, é um construto cultural e interativo. Ou seja, “todo processo de entendimento acontece ante o pano de fundo de um pré-entendimento exercitado culturalmente.” (HABERMAS, 2019a, p. 193).

No **Consenso Normativo**, que se envereda nos padrões comportamentalistas comunicativos, funciona quando as normas, ou regras, da conversação são elucidadas e decididas coletivamente. Essas normas podem ser evidenciadas a cada aula, mas que também podem ser consolidadas a médio e longo prazo, para o processo de entendimento dos conteúdos anualmente propostos. Acordos coletivos favorecem hábitos razoáveis para direcionar os temas, e, inclusive, diminuir linguagens debochadas, agressivas ou preconceituosas. Como o consenso normativo é fundamentado no modelo que Habermas chama de “ação segundo normas”, é indispensável os critérios de seriedade, respeito e compromisso com os agrupamentos inseridos no processo do agir comunicativo.



*Habermas (2019a): O conceito central de cumprimento da norma significa a satisfação de uma expectativa de comportamento generalizada. A expectativa de comportamento generalizada. A expectativa de comportamento não tem o sentido cognitivo da expectativa de um acontecimento prognosticado, mas o sentido normativo de que o partícipe goze do direito à expectativa de um comportamento. Esse modelo normativo da ação subjaz à teoria dos papéis.*

Uma pedagogia do agir comunicativo, enquanto teoria, se conduz através das firmes convicções normativas, desde que sejam alertadas pelos presentes. Assim, todos devem estar conscientes da prática dessas normas. Ao levantar uma norma que estabeleça uma lista organizada, por ordem, deixando claro quem deve falar em tal momento e quanto tempo de fala essa pessoa tem. Tanto as pessoas como os mediadores devem garantir a seriedade, o respeito e o compromisso com essa norma. Normalmente, isso não ocorre facilmente, requer repetição e tentativas de diálogos para fortalecer o agir da norma decidida pelo coletivo.

As culturas influenciam os indivíduos a obedecer, com maior facilidade, certas regras por conta da posição de autoridades que espaços sociais se acostumaram ter, mas quando as normas são constituídas por todos, é comum os envolvidos tenderem a não levar tão a sério. Assim, o professor terá que perseverar em sua mediação com o agir comunicativo, para que se concretize as normas como princípio razoável da ação, e não como algo mecânico e inconsciente.

É necessário que todos observem se as normas estão em ação, e lembrem uns aos outros do que pode ou não pode, evitando o distanciamento e o deslocamento da proposta. Acordos estabelecidos só tem validade quando as ações sociais constantemente evidenciam.

*O conceito de agir regulado por normas não se refere ao comportamento de um ator, em princípio solitário, que encontra outros atores no entorno, mas a membros de um grupo social, que orientam seu agir segundo valores em comum. O ator individual segue uma norma (ou colide com ela), tão logo as condições se apresentem em uma dada situação na qual se possa empregá-las. As normas expressam o comum acordo subsistente em um grupo social.*

(HABERMAS, 2019a, p. 164).



A norma não é uma forma de relação de poder, mas de administrar os interesses grupais em prol do equilíbrio das ideias e como elas são ouvidas e difundidas. Por isso, ela deve ser observada não apenas na prática, mas como está sendo aceita, e quais efeitos estão sendo distorcidos ou distantes da proposta inicial. Muitas ideologias fazem acreditar que o ato de estudar serve para ser alguém maior do que os outros, e isso influencia vários jovens a quererem estar à frente de outros. No processo comunicativo, isso pode ocorrer quando algumas pessoas transformam uma comunicação em monólogo, ou seja, monopolizam as conversações para que girem em torno de ideias unilaterais. O professor precisa alertar sobre isso e estabelecer opções para redirecionar o agir comunicativo.



*Ademais, para Habermas (2019a), tampouco a interação baseada em consenso normativo limita-se a assumir a forma de um agir convencional ligado a tradições; o sistema jurídico moderno depende de uma crença na legitimidade que se mostre suficientemente esclarecida e que se possa remeter pelo direito natural a procedimentos de formação racional da vontade, mediante a ideia de um contrato básico celebrado entre pessoas livre e iguais.*

O direcionamento dessas normas, que recai principalmente nas ações do professor, deve sempre ser administrado prevendo adaptações, para que não angustie os envolvidos ao se sentirem limitados e presos a um relativo agir reacionário.

Ao estabelecer normas para a comunicação, é viável considerar aspectos elementares da turma como: os impulsos que levam a cortar a interromper a fala de outros sem, por exemplo, levantar o braço; alunos que falam baixo ou de forma acelerada; criar formas de orientar os alunos para que o tom de voz, e o semblante, não expresse agressividade com os demais colegas (principalmente quando há discordância); tem pessoas que pensam rápido e expressam suas ideias de forma precisa, porém, existem aqueles que pensam devagar e precisam de certo tempo para organizar e expor a fala.

Quando ocorrerem aspectos como esses, cabe ao professor equilibrar essas ações de alguma forma, como por exemplo fazer sutis intervenções para acalmar, focar e assegurar a qualidade da fala dos alunos. Esse modelo faz com que certos valores sejam experimentados na ordem prática do processo ensino-aprendizagem, e, quando bem conduzidos, satisfaz o mesmo processo através dos resultados constituídos. Assim, é razoável expressar esses resultados como fator motivacional, para assim ficarem mais enraizados na organização das comunicações.

Habermas (2019a): *O modelo de ação passa a vincular-se a um modelo de aprendizagem da internalização dos valores.*

Habermas (2019a): *De acordo com esse modelo, as normas vigentes adquirem força motivadora de ação na mesma medida em que os valores nelas corporificados representam os padrões segundo os quais se interpretam as carências no círculo dos destinatários da norma, e segundo os quais elas se transformam em posicionamentos de carência ao longo de processos de aprendizagem.*



A **Atuação Identitária** é baseada no formato do modelo dramatúrgico habermesiano. Esse modelo caracteriza a importância de uma identidade coletiva, embora não determine a ausência de identidades individuais, já que o agir comunicativo considera os fundamentos da linguagem direcionado em prol da formação de uma identidade social. Essa identidade se externaliza filtrando o que emana dos fatores internalizados do indivíduo, dando uma forma mais adequada para quem recebe a informação.

*O conceito do agir dramatúrgico não se refere primeiramente ao ator solitário, nem ao membro de um grupo social, mas aos participantes de uma interação que constituem uns para os outros um público a cujos olhos eles se apresentam. O ator suscita em seu público uma determinada imagem, uma impressão de si mesmo, ao desvelar subjetividade em maior ou menor medida.*

(HABERMAS, 2019a, p. 165).

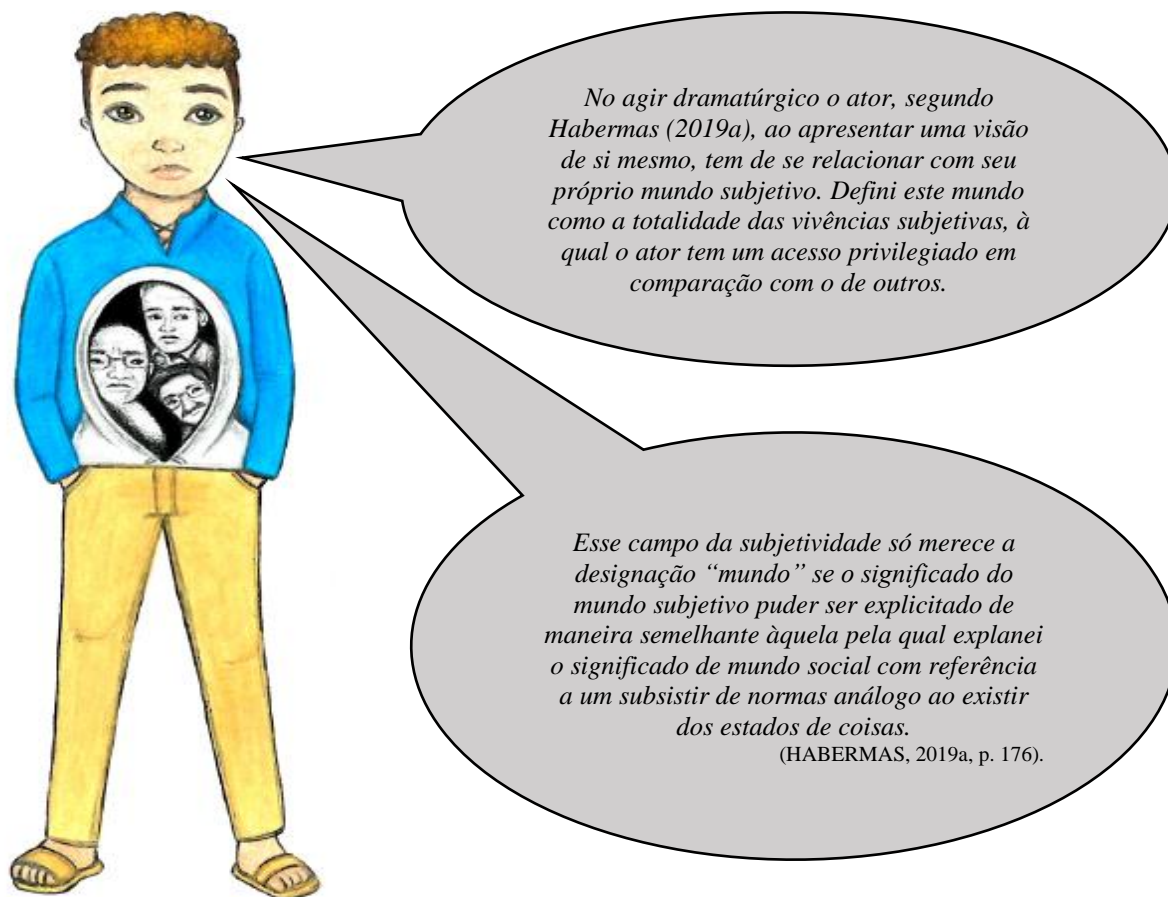


Nesse modelo se reflete não apenas a identidade eleita para aquele trabalho comunicativo, mas a forma como se deve agir perante essa identidade. É só observar a forma como o público está reagindo à fala, logo perceberá se os ouvintes estão sendo recíprocos ao que está sendo dito.

Se não haver essa reciprocidade, se deve pensar não apenas o uso argumentativo das palavras, mas também como está sendo dito. Ou seja, como o semblante está se expressando, a entonação da voz, os questionamentos provocativos que trazem o aluno para a aula, os exemplos viáveis relacionados a realidade do público inserido nessa conversação etc.

Atuar com uma identidade dentro do processo ensino-aprendizagem, requer observação constante, tanto do público como de si mesmo. Refletir, quando possível, os resultados das interações comunicativas, é uma forma de melhorar a atuação comunicativa em relação à realidade estudantil, desenvolvendo e fortalecendo a identidade ideal que deve ser concretizada ao longo do processo.

Com o agir comunicativo deve-se aprender com os equívocos da comunicação, para assim evoluir conforme as adaptações benéficas que cada experiência em aula pode fornecer.



Como dito, a atuação identitária é uma proposta que não elimina características pessoais, mas que contribui para investigar a melhor forma de usar os atributos da personalidade em prol de uma identidade socioeducacional. Afinal, características intrínsecas da pessoa do professor não podem, e não devem, serem eliminadas, mas podem ser equilibradas razoavelmente. Nem todos são extrovertidos, assim como nem todos são introvertidos. Nem todos são metódicos, assim como nem todos são impulsivos.

Nem todos são sistemáticos, assim como nem todos são criativos. Nem todos são controladores, assim como nem todos são liberais. Cada professor, com suas características comunicativas marcantes, assim como os alunos, é necessário conduzir essas características de forma que some com a prática didático comunicativa.

Esse modelo não seria sinônimo de mascaramento, falsidade ou conveniência para alcançar fins pessoais, mas um modelo que auxilie uma proximidade, e uma interatividade, racional comunicativa com os discentes. Da mesma forma que é possível usar uma peça de teatro, uma poesia ou um vídeo para chamar a atenção dos alunos a um certo conteúdo, o professor atua com foco na atenção e interesse desses alunos. Com a reciprocidade pode acontecer, pelo agir dramaturgico, em uma aula, estimular alunos a participarem com mais tranquilidade e sem se sentirem pressionados.

*No agir dramático os participantes fazem uso dessa circunstância e monitoram sua interação por meio da regulação do acesso recíproco à subjetividade própria. Portanto, o conceito central de autorregulação não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estilização da expressão de vivências próprias, endereçada a espectadores. Esse modelo dramático de ação serve em primeira linha a descrições da interação fenomenologicamente orientadas; até o momento, porém, ele não foi elaborado a ponto de constituir uma abordagem teoricamente generalizante.*

(HABERMAS, 2019a, p. 165).



Assim, ao incorporar um personagem durante o processo ensino-aprendizagem, o professor intenta conquistar uma identidade coletivista baseada na construção comunicativa ideal. Apesar de ser subjetivista essa proposta, não deixa de ser viável para o entendimento da capacidade, ou potencial, que os alunos muitas vezes não expressam em atividades e avaliações. A construção de uma concepção sobre a pedagogia do agir comunicativo, traz evidências empíricas que podem ser validadas em aulas, turmas e temáticas. Mesmo que os resultados não sejam apreciados em algumas experiências, ainda assim pode ser benéfico em outros espaços.



*Sob o ponto de vista do agir dramático, entendemos interação social como o encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível. Aí, as encenações são recíprocas. “Encounter” e “Performance” são os conceitos-chaves. O espetáculo de um grupo diante de terceiros é apenas um caso especial.*

(HABERMAS, 2019a, p. 175).

Portanto, Habermas parte de um princípio que reflete a qualidade das interações diretamente relacionadas às atuações recíprocas dos indivíduos envolvidos durante o agir comunicativo. Para isso, se configura a necessidade em pensar como atuar com o corpo discente, gerando uma conexão significativa com os conteúdos, o entendimento e a realidade.

**Razão Dialógica**, por sua vez, considera os aspectos do modelo do agir comunicativo, pois este é focado em certa intencionalidade situacional. Visa o entendimento de uma questão que se sustenta na perspectiva de dois ou mais envolvidos, ou de duas ou mais soluções possíveis, para alcançarem resultados, superações ou consensos racionalmente coletivos. Uma situação problema é posta em sala de aula e que precisa ser resolvida, mas também precisa que seja de forma conjunta e racional.

É possível que seja dada uma problemática já “superada” por algum campo de conhecimento, mas a intenção é conduzir os alunos para que resolvam segundo a própria ótica, construindo o próprio caminho até a resposta, dentro de suas condições intelectuais. O objetivo é fazer com que aprendizes participem do processo racional que auxilie o desvendar das ideias, mesmo que essas ideias já estejam, de certa forma, comprovadas em livros, faculdades, constituições, leis e artigos. O professor deve estimular para que seja atrativo e importante para o amadurecimento das inteligências, lembrando também da importância coletiva com a turma, através de uma comunicação filtrada para esse propósito.



*o conceito de agir comunicativo, para Habermas (2019a), por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações.*

*Habermas (2019a) ainda defende que o conceito central de interpretação se refere em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem assume, como veremos, uma posição proeminente.*



No agir comunicativo a intersubjetividade faz parte do plano de ação coletiva, em prol de verdades que possam ser validadas pelos envolvidos na discussão. Na realidade educacional, esse agir, que aqui se coloca como razão dialógica, tem posição em destaque em um diálogo cuja a objetividade foca nessas verdades intersubjetivas.

O limiar das verdades está em saber quando se deve avançar ou parar, para que outros momentos se possam valer de outras possibilidades de entendimento, procedimento e elucidação das antigas superações.

Como as áreas de conhecimento são divergentes em caminhos e critérios de pensamento, cabe aos envolvidos resolver as arestas, partindo desse modelo, e colocar em prática segundo as características de suas determinadas áreas e objetos de estudo. Por exemplo, no campo de exatas se propõe o desafio de se calcular certa distância, velocidade ou altura de dado objeto.

Sem ajuda de fórmulas, os alunos precisam resolver a questão se comunicando uns com os outros, através de questionamentos e sugestões de raciocínio que eles mesmos se enveredam. Deixar fluir o que conseguem elaborar.

Conforme o andar do processo, o professor pode interferir em alguns critérios que os alunos destacarem, orientando verbalmente as possibilidades de resoluções. É óbvio que muitos professores já fizeram algo parecido, e com a experiência profissional já perceberam resultados promissores em relação a isso. A razão dialógica é um meio para auxiliar o alcance comunicativo mais elaborado desse tipo de aula. Como é comum o raciocínio ser indutivo (do particular para o geral) ou dedutivo (do geral para o particular), é necessário ao professor identificar qual desses caminhos está sendo usado por seus alunos. Tal como também, caso os alunos demonstrarem características dogmáticas ou céticas em relação à proposta, deve-se elucidar os possíveis caminhos racionais que estes devem seguir.



Ao analisar uma aula das ciências biológicas, que se usa da indução, e o desafio das turmas é encontrar uma possível solução para uma questão de saúde, de uma planta ou certo padrão entre os animais, lembre-se que resultados indutivos produzem conclusões aproximadas, mas não absolutas. Já esses caminhos comunicativos tendem a se diferenciar da área de exatas, que dedutivamente atingem verdades plenas. Ao perceber o raciocínio dado nas falas, o ceticismo pode ser abrangido, investigado e estimulado, pois gera questionamentos e embates.

*Com o conceito de agir comunicativo, passa a ter vez o pressuposto adicional de um medium linguístico em que o referencial de mundo do ator reflete-se como tal. Nesse nível, de formação conceitual, a problemática da racionalidade, que antes só se constitua para o cientista social, passa a integrar a perspectiva do próprio ator. Precisamos aclarar em que sentido se introduz com isso o entendimento linguístico enquanto mecanismo de coordenação da ação.*

(HABERMAS, 2019a, p. 182).



A razão dialógica se configura a partir da proposta e do objetivo que se pretende esclarecer. Os atores munidos desse esclarecimento, perfazem os caminhos conjuntamente de entrega, elucidação e subjetividade dos argumentos. Ou seja, linguagem é a ferramenta a ser utilizada, mas lembrando que essa ferramenta, quando usada equivocadamente, atrapalha a adaptação da racionalidade.

Ao orientar a razão dialógica, o professor identifica primeiramente quais os critérios de pensamento estão sendo colocados (indução, dedução, dogmatismo, ceticismo etc.), para direcionar apropriadamente os argumentos. Não é de interesse desvalidar qualquer um desses critérios, mas apenas destacar o objetivo que se quer alcançar, e que, devido ao objeto de estudo, um ou outro critério não leva a esse objetivo.

A experiência comunicativa é uma constante investigação sobre si e o outro, na ordem grupal de intencionalidades. Em um processo ensino-aprendizagem, cabe sempre autorregular os parâmetros do pensamento e contribuir com os demais para que isso também ocorra. A instigação pelo conhecimento requer adaptação dos critérios de racionalidade, assim como apreender um conteúdo pela pesquisa pessoal, requer também ajustes de critérios de leitura.

Como já mencionado, o modelo estratégico será filtrado para **Estratégias Didático Comunicativas**, com fins didáticos e favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Este modelo tem proximidade com as particularidades ideológicas, e relacionados a conveniência de pessoas e grupos. Assim, se mantém essa perspectiva particularizada, mas em conformidade aos interesses da didática e da conveniência educacional, mas não com intuito de estabelecer conquistas unilaterais, que não contribuem com os alcances de uma proposta pedagógica.

*... podemos classificar o agir teleológico como conceito que pressupõe um mundo, a saber, o mundo objetivo. O mesmo vale para o conceito de agir estratégico. Aí tomamos como ponto de partida dois sujeitos que estejam agindo voltados a um fim e concretizem seus propósitos pela via da orientação segundo decisões de outros atores, e pela via da influência de outros atores.*

(HABERMAS, 2019a, p. 168).



Por existir decisões e influências de outros personagens externos a comunicação do momento, é que o agir estratégico pode distanciar-se da preocupação com a verdade e a validade das argumentações. Para esse modelo, as estratégias didático comunicativas é uma proposta pedagógico racional, com objetivos de uma didática esclarecedora. Por ser fundamentado numa ação que, de certa forma, tem um preceito pejorativo na colocação intencional e individual, é de suma importância o direcionamento moral da proposta, sem se deixar levar por parcialidades.



*O êxito da ação também é dependente de outros atores que se orientam cada qual segundo seu próprio êxito e se comportam cooperativamente apenas, na medida em que isso corresponda a seu cálculo egocêntrico das vantagens.*

(HABERMAS, 2019a, p. 169).

As estratégias didático comunicativas tomam a própria didática como um ser com intenções. Essas intenções se encontram no bojo das necessidades educacionais que a realidade escolar vivencia. Assim, além da imparcialidade, um professor precisa ter uma leitura crítica construída pelo corpo docente, expondo com clareza todos os fatores que constituem a identidade e a realidade da escola.

É uma forma de evidenciar as influências existentes, as regras que as ideologias constituem no âmbito das relações, os resultados conquistados, ou vindouros, assim como as sugestões estratégicas para lidar com essa realidade e suas problemáticas.



Nos contextos sociais, é comum que os diálogos sejam regidos pelo agir estratégico, pois as condutas sociais são inclinadas ao jogo dos processos que emanam da motivação em influenciar, manipular e transmitir ideias que possam ser consensuais.

## MODELOS DA IDEALIDADE DO AGIR COMUNICATIVO

Filtrando para um conjunto de critérios, onde a didática se utiliza da linguagem comunicativa, é possível colocar os modelos habermesianos em prol da pedagogia. Não há espaços coletivos que não haja, coincidentemente, padrões ideológicos enraizados, assim como, “na prática comunicativa, o ator, para chegar a definições de situações passíveis de consenso, serve-se da provisão de saber cultural válida.” (HABERMAS, 2019a, p. 156).

Numa escola, ou qualquer lugar que procede o processo ensino-aprendizagem, é de fato essencial compreender as “regras do jogo”, e para isso é vital ter uma leitura desse aparato, justamente por dar condições racionalmente mais elaboradas que aproxime o aluno dos conteúdos. A linguagem comunicativa, uma vez pensada didaticamente, acultura os aspectos da educação com o mundo dos alunos. Afinal,



*Sob a pressão de tomar decisões em uma dada situação de ação, o leitor participa de interações com a intenção de coordenar as ações dos envolvidos por meio de um processo de entendimento mútuo, ou seja, mediante o emprego de um saber cultural comum.*

(HABERMAS, 2019a, p. 156).

Ao destacar as questões básicas e intencionais dos temas inseridos em aula, o professor pode se valer de falas típicas da realidade que os alunos vivenciam, como estratégia para chamar o interesse dos participantes, assim como para ambientalizar o espaço, e, haver mais envolvimento, participação e espontaneidade dos alunos. Essa linguagem é de alcance do contexto cultural, local, assim como fatos típicos dessa mesma realidade. Filtrando o que é pertinente aos critérios didático comunicativos, o campo do saber tende a se fertilizar através da manutenção desses critérios.

Por ser um processo lento, é necessária uma observação constante em todo cenário, pois, dessa forma, a comunicação se naturaliza e a pretensão que os conteúdos pressupõem se enraízam no próprio interesse dos discentes. Quando o processo é acelerado, por algum motivo, se perde a natureza da espontaneidade comunicativa, e distancia os alunos do interesse e da verdadeira importância do conteúdo.

A tendência será, por exemplo, uma mera preocupação com a nota, mas não a apreensão significativa dos conteúdos. Não esquecendo que esses critérios se estabelecem em uma perspectiva diferente das demais propostas. Até por que, o agir estratégico se importa com a conquista, o êxito planejado, e deve ser colocado no processo ensino-aprendizagem com ênfase na ética e imparcialidade.

*... o modelo estratégico de ação dá-se por satisfeito com a explanação das características do agir imediatamente voltado ao êxito; os demais modelos de ação, por sua vez, especificam as condições sob as quais o ator persegue seus fins – condições de legitimidade, de autorrepresentação ou do comum acordo linguisticamente almejado, sob as quais o alter pode “juntar” suas ações às do ego.*

(HABERMAS, 2019a, p. 195).



Ao se orientar por essas propostas, cabe uma interpretação autocrítica de cada profissional dentro da realidade e dos típicos problemas evidentes. Alinhar as personalidades e necessidades de cada contexto escolar, evitando os condicionamentos que afetam a livre iniciativa, criatividade e criticidade. O agir comunicativo é um estudo de ordem aplicável a realidade, mas sujeito a adaptações conforme as circunstâncias que alteram os contextos.

O planejamento é essencial para isso, mas, no entanto, não é algo elaborado e escrito para sua coordenação. As propostas são pensadas em ações direcionadas ao coletivo, para uma sala de aula, e não precisam ser concretizadas conforme o que outros professores o fazem. O importante é saber alinhar os parâmetros pessoais com os parâmetros coletivos. As propostas, segundo o agir comunicativo, se direcionam pelas reflexões das pessoas as usam. Não há como prever os acontecimentos de uma aula e seus resultados, e assim, as propostas são fontes de correspondência entre o professor e os alunos.

Outro fator é a relação do conhecimento com os alunos, pois, apesar do professor ser a autoridade reconhecida e legítima durante todo o processo, vale lembrar que esse processo faz sentido quando se cria possibilidades experimentais para que os alunos participem ativamente da descoberta, ou construção, do conhecimento. Não se deixando render pelos mecanismos autoritários, hierárquicos ou dominantes que as ideologias promovem ao inconsciente coletivo. A partir das ideologias, há o formato construtivo dos dogmas, valores, das opiniões e das relações mantidas pelas gerações. Por isso a importância de utilizar os princípios da idealidade.

A idealidade segue, relativamente, um fluxo parecido das ideologias, mas com parâmetros dos princípios ético-morais na estrutura do compromisso com a verdade e a validade dos argumentos. Tal como racionalizar, atributo característicos das propostas do agir comunicativo, a idealidade é um construto de perspectivas abstratas que se complementam. Destarte, estabelecem-se coletivamente, e guiando-se a partir dos mesmos construtos.

O agir comunicativo constitui a forma e o hábito, interagindo racionalmente com a autonomia dos entes e com o pensamento conjunto. Manter a ordem razoável dos diálogos é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, daí advêm o parâmetro da idealidade. A idealidade se constitui como abstração da forma como as ações comunicativas acontecem, e como elas interagem entre si. Assim,



*Habermas faz questão de diferenciar duas formas de idealidade: a idealidade da universalidade do conceito, que coloca o problema de explicar de que maneira significados idênticos podem se manter na multiplicidade suas respectivas realizações linguísticas, e a idealidade da validade da verdade, que coloca o problema de explicar “como as pretensões de verdade, erguidas hic et nunc e estabelecidas mediante o reconhecimento ou a aceitação intersubjetivos, podem, ao mesmo tempo, ultrapassar os padrões aplicados em cada comunidade particular de intérpretes para tomadas de posição com sim e não”*

(SEGATTO, 2021, p. 46).

Partindo dessas idealidades habermesianas, os procedimentos a serem usados são estabelecidos como: *usufruto, adaptação, concentração, comoção, cognição e aplicação*. Os três primeiros têm relação com a primeira idealidade, donde se aproxima do princípio U, pois se constituem baseados em formas indutivas, por partirem de procedimentos particulares para se concluir algo em geral, conforme os objetivos dos contextos comunicativos. É o formato de parâmetros que servem de guias, conforme o consenso dos integrantes, para não haver perda do sentido e do foco durante o agir comunicativo.

Já a segunda forma de idealidade se diferencia dessa primeira, por ser mais inclinada ao princípio D. Nessa idealidade a organização do discurso sustenta uma norma que possa valer como fundamento primordial para gerar o processo comunicativo. Seria estabelecer racionalmente critérios de validade que possam ser aceitos e usados pelos envolvidos, para assim desenvolver parâmetros dedutivos, guiando-se por parâmetros gerais para constituir parâmetros particulares, de ação ético comunicativa.

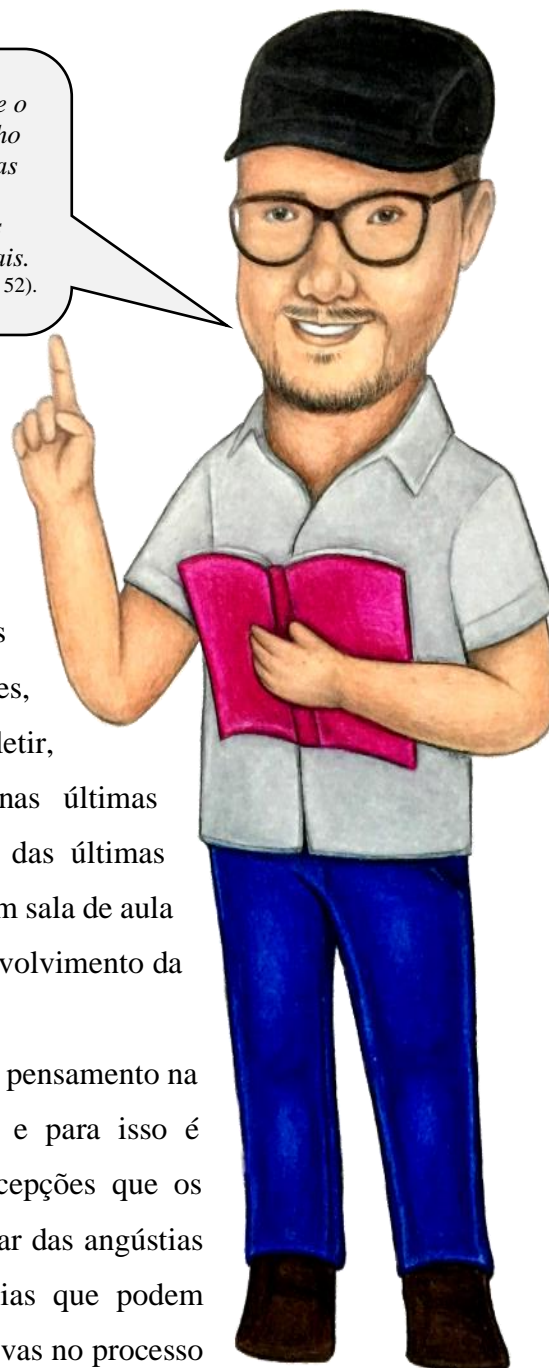
“A idealidade que se projeta a partir da ação comunicativa é nada mais e nada menos do que a idealidade que emerge das próprias razões da linguagem, ou seja, dos seus pressupostos estruturantes” (BOUFLEUER, 1998, p. 51). Justamente por isso a idealidade é sustentada nos parâmetros U e D, e que as verdades intersubjetivas fluem para outros debates em outros contextos. Assim, a idealidade considera os fatos sociais emergidos culturalmente.

*Quando eu falo de idealizações, não me refiro a ideias que o teórico erige contra a realidade tal qual é; eu apenas tenho em mente os conteúdos normativos encontráveis em nossas práticas, dos quais não podemos prescindir, porque a linguagem, junto com as idealizações que ela impõe aos falantes, é constitutiva para as formas de vida socioculturais.*  
(HABERMAS apud BOUFLEUER, 2021, p. 52).

Durante o processo ensino-aprendizagem, que ocorre pelo agir comunicativo, precisa ser constantemente discutido criticamente, para que as interpretações das identidades racionais sejam esclarecidas, e os resultados mais razoáveis. Os pressupostos da idealidade ficam mais consistentes, quando é possível gerar momentos de ócio para refletir, resgatando na memória, fatos que ocorreram nas últimas experiências docentes. Reavaliando os resultados das últimas tentativas, aproveitando o que pode ser reutilizado em sala de aula e descartando o que não foi proveitoso para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

A idealidade sugere possibilidades de uso do pensamento na relação do conhecimento com o corpo discente, e para isso é importante não se deixar embrutecer-se pelas decepções que os resultados podem evidenciar em sala de aula. Apesar das angústias que podem acarretar, existem muitas circunstâncias que podem favorecer o amadurecimento e as perspectivas positivas no processo ensino-aprendizagem.

Os itens sugeridos que se seguem contribuem para essas reflexões. Observe como esses itens podem, sugestivamente, serem correlacionados com a pedagogia do agir comunicativo.



No **Procedimento de Usufruto**, o professor já tem uma intencionalidade com os alunos e com o conteúdo a ser ministrado, ele deve usar algo que já esteja em comum acordo com a opinião dos alunos. Não é para manipular, mas para administrar o início, o meio e o fim da aula, sem correr riscos e sem se perder durante o processo, agregando, assim, os pressupostos que os alunos deveriam digerir. Isso é muito útil quando os conteúdos são de ordem subjetiva, o que ocorre bastante na área de humanas e biológicas.



*Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo. É por meio desse tipo de ação social que a racionalização da sociedade alcança seu nível mais avançado e que, portanto, a razão se manifesta na história. (BANNEL, 2013, p. 41).*

Ao usar esse procedimento, a ideia é não deixar que os caminhos argumentativos desviem do foco da universalidade, que foi consensual. Jovens tendem a falar de questões que não condizem com o tema da aula, e por isso devem ser alertadas para que não haja fuga do princípio “U”. Ao usar o termo usufruto é com a intenção de esclarecimento, onde os conteúdos serão a propriedade usada em aula para alcançar um entendimento coletivo.

Veja bem que o caminho comunicativo é de ordem coletivista, e por ter a intenção de estabelecer uma ordem intersubjetiva com uma sala de aula, é necessário muita calma e paciência com o andamento desse procedimento. Direcionando, aos poucos, a importância de se autorregular mentalmente, na condição de focar nos conteúdos propostos sem se perder. Às vezes é razoável conduzir um grupo de estudantes em sala para influenciar os demais a cooperarem cognitivamente com o andamento da compreensão.

O ideal é iniciar com conceitos de fácil percepção, que não causem muitos contrastes de interesses em aula. O que é comum quando a aula não interessa a alguns alunos, e estes tendem a tumultuar a partir de seus grupos. Assim, como podem agir por suas particularidades, sentimentos e ansiedade, para evitar o comprometimento com o que deve ser ensinado e apreendido. Não há fórmula infalível para isso, mas é necessário administrar os próprios pensamentos para alcançar uma linguagem que filtre essas questões com mais eficácia.

Sala de aula não se limita a uma aula, mas a uma convivência ao longo de pelo menos um ano letivo. Ao usufruir de certos conteúdos, o professor deve se atentar para a realidade socioeducacional da disciplina que ministra. Há uma diferença de realidade de uma área que se apresenta de três a cinco vezes na mesma turma, e outra que só aparece de uma a duas vezes por semana para os alunos.

O **Procedimento de Adaptação** se baseia no dia a dia dos alunos e professores, por usarem termos, referências e história que difundem ideias e opiniões que não são parte da linguagem pedagógica a ser usada em aula, mas, de certa forma, podem ser adaptados aos interesses da comunicação racional. Se há uma história que não condiz com a proposta da aula, leve em consideração os aspectos da linguagem, do tempo, da reação dos colegas, para encontrar algo que possa ser dado como comparativo.

A linguagem faz parte do raciocínio das pessoas, e é inevitável os alunos usarem as deles quando se expressam, tiram suas dúvidas ou comentam características dos conteúdos. Manter o raciocínio sempre disponível para pensar como isso deve ser analisado e, principalmente, como isso pode ser usado a favor da proposta didática. Para isso, pode-se incentivar alguns alunos a contarem parte de suas histórias, seus objetivos e angústias. Isso auxilia muito na proximidade dos conceitos e teorias para com o corpo discente.

Uma aula também gira em torno da capacidade de captar a atenção dos alunos, de fazê-los se interessarem pela proposta e provocá-los a participação. Uma série, filme ou animação podem ser adaptados a muitos conteúdos, e oferecem condições e exemplos para construir conceitos, justificativas ou padrões de ideias que possam ser utilizados na compreensão dos conteúdos. Requer criatividade e observação, pois é importante conhecer como o aluno pensa.

*Boufleuer (1998) diz que é certo que muitas das interações do nosso dia a dia, como as que ocorrem em família, no trabalho e no lazer, também possuem um caráter educativo. Mas tais interações, embora possam obedecer a certos princípios coordenadores, não têm a característica das ações intencionais e planejadas de uma instituição educativa. Da escola esperam-se resultados bem definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade. São as expectativas nela depositadas que exigem que sua ação se realize baseada num planejamento, numa tomada de decisões, numa articulação de esforços em vista de certos fins.*



Ao se adaptar a certas interações, não há nesse procedimento a ideia de autoanulação da identidade do docente. Como o trabalho é de ordem coletiva, é de notório saber que a comunicação sofrerá danos se não houver flexibilidade de ambos os lados para estabelecer um convívio educacional mais harmonioso. Sem equilíbrio é possível fortalecer os conflitos e intolerância em relação as propostas, ao proceder com adaptação à realidade, o professor estará fortalecendo as aberturas para as propostas de conteúdos. Para o professor é necessário refletir essas questões constantemente, para assim, de forma criativa, gerar ideias que possam ser colocadas nos modelos da pedagogia do agir comunicativo. A idealidade serve como condutor mental daquilo que se observa.

Partindo do **Procedimento de Concentração**, é importante saber que o limite de tempo para focar em diálogos é algo comum no mundo globalizado e virtualizado pelas redes sociais, assim, às vezes fazer comentários que fogem do padrão para retomar essa concentração pode ser útil em sala de aula. É claro que a carga de conteúdo de cada disciplina não abre muito espaço e tempo para experimentar esse procedimento.



*Isso porque no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas. Indivíduos e grupos têm o momento da afirmação de suas posições particulares que, no entanto, precisam ser negociadas com as posições dos demais para que o entendimento seja possível (BOUFLEUER, 1998, p. 97).*

Ao concretizar as negociações, a memória exerce o trabalho de manter concentrado os acordos acordados para não haver desvios que distorçam o que foi programado. Por isso, ao destacar conteúdos que sejam primordiais para colocar esse procedimento em prática, pode ser significativo ao andamento do entendimento. Nesse procedimento, cabe a repetição de certas ideias fundamentais, a relação com imagens, o uso de alunos como exemplos dinâmicos de ideias propostas, a leitura de histórias que tenham personagens dialogando entre eles etc. A retomada da concentração é viável quando o professor é maleável para induzir o agir comunicativo, usando de todas as ferramentas disposta em aula. Alunos tem histórias, piadas, vaidades, simbologias, apelidos, gírias etc. Sabendo filtrar, e mantendo a consciência ética, é possível usar o que eles têm a oferecer em planejamentos.

Durante a aula é comum alguns dos estudantes querer estar mais visível, assim, fazem comentários descontextualizados e fora do foco didático. Reconfigurar esses momentos requer primeiramente tranquilidade com o que está acontecendo, evitando que a mente se distraia e se perca em emoções negativas. A raiva, frustração e ansiedade desfocam o eixo da aula. Por mais complicado que seja, pois o trabalho intenso do professor tem uma carga de stress que extravasa inclusive para outros lugares fora do ambiente escolar, é de a realidade do docente aprender a lidar com fatores internos e externos para canalizar o centro das preocupações escolares.

Concentrar-se nos afazeres que a didática expõe, é o que a mente de um professor precisa centrar, mesmo quando o público não é passível para isso. Na função do docente não há como escolher o público a ser trabalhado, e faz parte dessa função lidar com as diversas personalidades que uma sala de aula acarreta. Para concentrar a mente naquilo que precisa ser feito é um exercício que requer tempo de maturação e sensibilidade, tal como a música ensina.

Naquilo chamado de **Desvio da Comoção**, é uma adequação da idealidade com os critérios da validade, mas também tem proximidade com as estratégias didático comunicativas, ou seja, com a ação estratégica. Justamente por ter proximidade com as individualidades e interesses dos envolvidos, precisa ser administrado. Essa relação com a validade é de cunho emotivo, visando o autocontrole das emoções para não haver exageros ou argumentos gerados pelo teor dos instintos.

Como o objetivo é uma trilha racional, é necessário saber conter ânimos e desregramentos para não desvirtuar o que realmente importa como objeto e objetivo. Até mesmo por ser comum usarem argumentos com carga emotiva para justificar e contrargumentar: “E se fosse com sua filha, o que você sentiria? O que você faria?”.

Quando o argumento tem caráter emotivo, se limita a singularidade, ao que o ator sente em particular, e na ordem indutiva não cabe usar um interesse particular para justificar algo universal. No cerne das relações humanas é inevitável sentir sentimentos que antagonizam os princípios da racionalidade, e devido a isso, deve-se direcionar para que as pessoas ajam comunicativamente, administrando suas ênfases emotivas, evitando, principalmente, o estratagema 27 (Schopenhauer, 2014), que a erística se faz pelo ataque ao emocional.

Não se trata de anular os sentimentos, mas de transformá-los em impulsionadores para um desenvolvimento racional mais pleno. Principalmente, alunos que ao conhecer ou desconhecer certos conteúdos, podem gerar sensações de frustração, soberba, arrogância, empolgação ou vaidade, mas, em todos os casos, isso atrasa o agir comunicativo, por desviarem do entendimento racional coletivo.

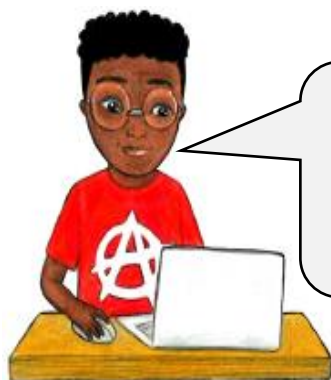


*Aprendizagem, nesse caso, se dá: pelo ajuste de nossos desejos e sentimentos aos padrões de valor da nossa cultura; pelo ajuste entre as maneiras de expressar esses aspectos de nossa natureza interior e as experiências internas que temos de fato, e pelo ajuste de nossas ações com os desejos e sentimentos que expressamos.*  
(BANNEL, 2013, p. 39).

Em sala de aula, conteúdos podem afetar o lado emocional dos alunos, o que leva a ações de cunho provocativo para desestabilizar o lado emocional dos professores. O nível de dificuldade que isso carrega deve ser, possivelmente, um dos principais fatores que afetam a saúde dos docentes. Como não há muita preocupação em relação a essa questão, o professor é quem deve se preocupar em criar as estratégias que o mantém no controle da situação, sem se deixar perder em comoções que se voltam contra ele mesmo.

No entanto, o **Desvio da Cognição**, se depara com ideias propostas por aqueles que tentam gerar ideias mais inteligentes ao mecanismo, o que não é negativo, mas que devem ser inseridas de forma que não gere sensação de repressão ou insegurança em alguns. Conforme o *estratagema 23* (Schopenhauer, 2019), quando se exagera numa afirmação para, propositadamente, desmerecer ou contra-argumentar a ideia original. O conhecimento válido é sempre bem-vindo e enriquece, mas este pode produzir coerções em volta de outros interessados, o que pode causar a perda do sentido primordial e elevar a outras intencionalidades, mesmo válidas, devido ao distanciamento da proposta central.

Casos assim, podem ser conduzidos com conversas em pequenos grupos, ou até mesmo particulares, para regular a conduta – não a ideia. O agir comunicativo é atributo de conduta – ação e reação – e implica não apenas na forma como as ideias são formadas, mas, principalmente, como elas são postas corporalmente em relação aos demais. Se o corpo se comunica, uma comunicação não escapa das possíveis interpretações que o corpo pode denunciar. Se houvesse aulas de teatro, essa disciplina ajudaria muito, pois auxiliaria em atos de cujo sucesso ilocucionário requer embasamento no agir comunicativo.



*Sucesso ilocucionário, nesse sentido, consiste em um entendimento que tem um efeito coordenador: atos de fala têm o poder de coordenar a ação porque podem motivar, racionalmente, o ouvinte a entrar em uma relação com o falante; em uma ligação (Bindung). Quando um falante profere um ato de fala, ele levanta uma pretensão de validade que, se aceita pelo ouvinte, fundamenta um entendimento entre os dois. (BANNEL, 2013, p. 60).*

O pensamento permanece firme na proposta comunicativa e não se deixa abalar pelas intervenções exageradas, ou irônicas perante os conteúdos. Basta se lembrar que conceitos, ou teorias, comprovados recentemente podem sofrer ares de deboche durante a explanação. Isso não é comum, pois confronta ideias majoritariamente aceitas pelo senso comum, e/ou outras autoridades intelectuais reconhecidas a certo tempo.

Principalmente quando o assunto requer uma discussão prévia, muitos alunos acreditam saber argumentar, mas, várias vezes, não percebem que mesmo que algo seja verdadeiro, é necessário saber o que é um argumento válido para se comprovar essa verdade. Principalmente por muitos estudantes não relacionarem raciocínios matemáticos com raciocínios linguísticos, o que traduz, de certa forma, o que se subtende como lógica. O ato de pensar e refletir essa realidade, requer do professor uma habilidade para manter a racionalidade caminhando na linha.

Por último há o **Desvio da Aplicação**, constituído pela relação comunicativa entre os temas e as aplicações paralelas de ideias, opiniões, exemplos, símbolos etc. Em termos de erística seria o item 22 (Schopenhauer, 2019), por inserir uma petição de princípio para romper o propósito do assunto e transformar em algo benéfico para um dos lados. Em relação a idealidade, a validade dessa aplicabilidade serve como base para fortalecer o entendimento das ideias em conjunto, esclarecendo com mais eficácia e propósito.

Principalmente quando os assuntos são mais complexos, ou polêmicos, aplicar certos exemplos é vital, pois auxilia muito no aprofundamento. No entanto, quando aplicado de forma equivocada, desvia a estrutura racional, causa confusões argumentativas e pode distorcer os principais conceitos sobre dado conteúdo. Conceitos se esclarecem por exemplos, assim como exemplos podem ser esclarecidos por conceitos. E nesse contexto, isso vale para todas as propostas dadas até aqui. Constituir parâmetros de pensamento comunicativo é algo arriscado e sem certezas específicas de resultados, já que a construção de uma comunicação não limita a resposta como “Sim” e “Não”, tal como se define “X” ou “Y”, mas a partir de referenciais.

*Estabelece-se, dessa forma, segundo Bannel (2013), um parâmetro para o diagnóstico de muitas das patologias no campo da educação. Patologias que, à luz de nossos referenciais, podem ser identificadas, por um lado, como “desvios” da comunicação, isto é, como situações em que a linguagem já não é utilizada para a busca do entendimento, mas para finalidades como o constrangimento, a imposição, a manipulação, etc., e por outro lado, como cerceamento dos espaços da ação comunicativa pelo avanço dos mecanismos sistêmicos de controle sobre âmbitos do mundo da vida.*



É imaginável que todas as áreas tem conteúdos que causam efeitos pejorativos em sala de aula, pois afetam princípios morais, dogmáticos ou políticos. E por ser inevitável a ações comunicativas que distorçam a aplicação desses conteúdos, é de suma importância observar os influenciadores das ideias coletivas que as turmas reconhecem. Esses influenciadores não temem se manifestar e questionam os professores proferindo ideias que aparentam atingir o conteúdo, mas visa também atingir a competência do profissional, buscando desestabilizar a segurança cognitiva, ou criar uma imagem duvidosa sobre o que está ensinando.

Nesse desvio também ocorre a intencionalidade de proferir comentários dos alunos que classificam o professor como detentor das ideias dos conteúdos. Esse truque erístico é comum, mas para superar esse estratagemas basta deixar claro os autores e as questões com suas devidas referências, seus diagnósticos ou de verificação de aprendizagem. A ética ensinada na filosofia, por exemplo, é refutada quando aspectos como a liberdade não são reconhecidos como princípios éticos, ou quando gera contrastes com a moral tradicional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desse estudo demonstrou a amplitude tanto do entendimento, como da aplicação do agir comunicativo. Por ser de ordem teórico prático, as leituras feitas sobre o pensamento de Habermas, ao mesmo tempo que esclarece muitos pressupostos, evidencia a profundidade a ser explorada empiricamente sobre as questões que Habermas levanta. Questões transitadas pelos diversos mecanismos do mundo da vida, e teorizadas conforme as leituras que se faz desse mesmo mundo. Assim, estudar a teoria do agir comunicativo requer mais do que atributos como a paciência, mas a tolerância em se perceber na pequenez dessa problemática comunicativa, assim como na humildade em se ver perante o agigantamento das subjetividades, que se alargam nesse mundo globalizado de dinâmicas linguísticas e comportamentalistas.

Daquilo que foi possível conceber, a teoria do agir comunicativo é aplicável aos contextos mais elementares da vida social, dentre eles o processo ensino-aprendizagem. Pensar uma comunicabilidade onde a didática se desenvolve com mais dinâmica e clareza na proliferação dos conteúdos, demonstra que um planejamento pedagógico se faz consistente quando aliado a critérios comunicativos, em que a racionalidade se mantém presente, mediada por ações e ideais que auxiliem no foco e na proposta de uma aula.

Por ser um estudo de mão dupla, já que além da leitura da obra há também a leitura das entrevistas dadas pelos profissionais voluntários, foi perceptível a noção e a importância do uso de uma comunicação didática no processo ensino-aprendizagem. Apesar de muitos fazerem desuso desse aspecto, ainda sim, graças a isso, foi crucial para a pesquisa o esclarecimento da importância da aplicação de modelos de ação e de pensamento que oriente retamente a interação comunicativa. Os professores que aplicaram os modelos em suas salas, revelaram o quanto foi significativo experimentar a coparticipação dos alunos em alguns conteúdos, desenvolvendo uma experiência onde o professor não se caracteriza meramente como detentor, impositor e referencial do conhecimento, mas que contribui para que seus alunos se revelem e demonstrem o que sabem, e o que podem, em termos de inteligência.

A isso Habermas destaca a contribuição da intersubjetividade, por registrar que o processo comunicativo não retém ponto final, assim como no processo ensino-aprendizagem. Por se estabelecer tanto pela interação como pela subjetividade, a intersubjetividade é um campo aberto para a infinitude de possibilidades que a racionalidade coletiva pode explorar, e ao deixar esse campo fértil, sempre haverá novas tentativas de alcançar novas ideias, assim como acessar novos caminhos para a mesma ideia. Essa fertilidade é de notória perspectiva para o apreender, tanto para o perceber sobre si, como para o outro na trajetória da racionalidade.

Pelas entrevistas, os profissionais voluntários contribuíram na medida em que foi possível detectar parâmetros clarividentes da razão instrumental e da erística, mas também a preocupação deles em pensar uma comunicação mais focada no processo ensino-aprendizagem. Mesmo não tendo demonstrado um saber sobre essas concepções, esses profissionais, inconscientemente, difundem caracteres da erística que são constituídos pelas ideologias marcantes da cultura linguística, pois definem opiniões, moralidades e gostos.

Pelo desafio em entender a teoria do agir comunicativo, percebe-se que pensar uma comunicação para o processo ensino-aprendizagem, não é a mesma coisa que pensar uma linguagem formal ou eticamente correta, mesmo estando correlacionadas. Pois, por exemplo, a polidez de uma pessoa demonstra a qualidade da conduta e da fala, no entanto, não demonstra que está sendo sincera, ou que esteja certa sobre o que se diz, e nem que esteja preocupada com a verdade sobre o que se pronuncia. Até porque, mesmo os padrões das normas morais, podem favorecer o crescimento da erística e da razão instrumentalizada, por engessar o livre caminhar da racionalidade e da comunicação.

Por assim dizer, para a experiência educacional cabe uma comunicação mais do que polida, mas uma que reflita as necessidades da experiência intersubjetiva. Aproximar-se das inteligências dos alunos, requer também se aproximar da linguagem que eles usam. Assim, a teoria do agir comunicativo considera a elevação do projeto da humanidade, considerando a interação racional dialógica. Se a construção do saber é mútua e contínua, no processo ensino-aprendizagem o professor é participante do processo e aprende junto com os demais.

É facultativa a ideia de uso da erística, assim como o desuso da teoria do agir comunicativo, desde que haja percepção da realidade em volta. Porém, quando estratégias da erística ocorrem, muitas das vezes advêm por falta de atributos racionais ou por se aparelhar dos hábitos que a cultura comunicativa local introjetou. Fica mais evidente nas leituras das respostas dos profissionais que contribuíram com a pesquisa, e deixa claro simultaneamente a necessidade de explanar um estudo mais congruente sobre como atuar comunicativamente em sala de aula, e com os demais profissionais.

Essa necessidade faz com que uma pedagogia sobre o agir comunicativo, seja uma das propostas de desenvolvimento científico da atualidade. Propagandas, marketing, notícias, política etc., deixam claro suas influências na construção das ideias de senso comum. Cabe à educação um aporte comunicativo que coloque em evidência uma racionalidade mais crítica e intersubjetiva, mas, para tanto, é fundamental a percepção da pedagogia sobre o agir comunicativo como estudo científico e pragmático, assim como qualquer área acadêmica.

## BIBLIOGRAFIA

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Da Ação Comunicativa: Uma Leitura de Habermas**. Educação. 2. ed. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da Ação e Racionalização Social**. WMF: Martins Fontes, 2019a; 2019b.

OLIVEIRA, Claudio Ladeira de. **Moralidade e Jurisdição: A Compreensão Procedimentalista do Direito em Jürgen Habermas**. Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências Jurídicas – Curso de Pós-graduação em Direito. Florianópolis Janeiro de 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Ter Razão: 38 Estratégias para Vencer Qualquer Debate**. **Faro Editorial**, Edição Padrão, janeiro de 2014.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A Arte de Ter Razão**. São Paulo: Edipro, 2019.

SEGATTO, Antonio Ianni. Habermas e a tensão entre facticidade e validade imanente à linguagem. **Dois pontos**: Revista do Departamento de Filosofia da Universidade do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, Curitiba, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 42-57, dezembro de 2021. Disponível em: [Habermas e a tensão entre facticidade.pdf](#). Acesso em: 12/08/2022.

## APÊNDICE (GLOSSÁRIO)

Apresento aqui uma cópia adaptada do glossário que se encontra ao final do livro de B. Mondin<sup>1</sup>. Trata-se de material de referência apenas. O glossário pode servir como uma primeira aproximação dos conceitos apresentados no trabalho acerca do produto educacional.

**ABSTRAÇÃO:** Indica a atividade com que o intelecto (agente) obtém o conhecimento das ideias universais. O seu conhecimento segundo a teoria da abstração, através da ação do intelecto, que tira dos dados da fantasia o que é fundamental, essencial, negligenciando o que é acidental, peculiar de um fenômeno particular.

**ALIENAÇÃO:** Este termo deriva do latim alienado; na origem, tinha um significado jurídico e significava a venda ou a cessão a outro (alius) de alguma coisa. No uso filosófico corrente, alienação significa a condição daquele que, por diferentes razões (sociais, políticas, econômicas, religiosas, metafísicas etc.), não pertence a si mesmo.

**ANALOGIA:** Em geral, significa "semelhança". Em lógica, designa tanto uma forma de raciocínio como um tipo de predicação. O raciocínio por analogia distingue-se tanto da dedução como da indução, enquanto procede do particular ao particular, ao passo que a dedução procede do universal para o particular e, vice-versa, a indução do particular ao universal. Como forma de predicação, a analogia se distingue da univocidade e da equivocidade.

**ANTROPOLOGIA:** É o estudo do homem (do grego anthropos = homem, logos = estudo). Dão-se três tipos principais de antropologia: cultural (ou científica), filosófica e teológica. A primeira estuda o homem com critérios científicos e se propõe a reconstruir os elementos constitutivos das culturas primitivas ou tradicionais. A antropologia filosófica busca resolver apenas com o raciocínio o enigma humano em todos os seus múltiplos aspectos: ontológico, ético, político, religioso, histórico etc.

**CIÊNCIA:** Termo polivalente, cuja gama semântica vai do conhecer em geral ao conhecimento metódico mais rigoroso e sofisticado. De todo modo, geralmente se entende um conhecimento sistemático em torno de um determinado objeto, conduzido com rigor e objetividade. É um conceito essencialmente analógico, na medida em que tanto o rigor como a objetividade variam de objeto a objeto. Hoje que as ambições da ciência estão sendo fortemente redimensionadas, quer quanto ao alcance quer quanto ao rigor e à objetividade.

**CONCEITO:** Denota um conhecimento universal, abstrato, e é praticamente sinônimo de ideia universal. As diversas escolas filosóficas diferem na explicação da origem dos conceitos quanto na determinação de seu valor.

**CONHECIMENTO:** O termo é usado tanto para designar a atividade com que se toma conhecimento de alguma coisa, de algum objeto, como a informação adquirida através de tal atividade. No homem distinguem-se várias formas de conhecimento: em particular, o sensitivo, o imaginativo (ou fantástico) e o intelectual. O intelectual pode novamente subdividir-se em ordinário (ou comum), científico, filosófico e religioso.

**DEDUÇÃO:** É um processo raciocinativo com o qual de princípios ou proposições gerais ou universais se desce a conclusões menos universais ou particulares. A forma ideal e perfeita da dedução é o silogismo; este é um raciocínio que consta simplesmente de duas premissas e de uma conclusão. Aristóteles foi o criador da ciência da dedução, isto é, da Lógica. Kant denomina "dedução transcendental" o seu processo com que busca estabelecer quais os conceitos a priori (ou seja, as categorias) que são aplicados aos objetos da experiência nos tipos de juízos.

**DEFINIÇÃO:** Segundo Aristóteles, a definição é "o enunciado que exprime a qualidade, ou seja, a essência de uma coisa". A filosofia moderna se recusa a dar à definição um sentido tão marcante ontológico e metafísico, e por definição entende simplesmente uma operação lógica mediante a qual se determina a compreensão que caracteriza um conceito ou uma palavra.

**DIALÉTICA:** Este é um termo que através dos séculos adquiriu valências semânticas muito diversas. Na filosofia grega, geralmente significa a "arte do diálogo e da discussão". Na filosofia medieval, equivale à lógica formal em oposição à retórica. Kant chama dialética todos os raciocínios ilusórios e define em geral a dialética como "uma lógica da aparência". Para Hegel, a dialética é, pelo contrário, o processo de todo autêntico conhecer, enquanto a própria realidade (da ideia) envolve através de um movimento dialético, ou seja, passando da tese à antítese, para alcançar sucessivamente uma síntese que, por sua vez, constitui a tese para uma nova antítese, e assim por diante. O termo segundo o uso hegeliano foi retomado por Marx; mas este não concebe a dialética de maneira ternária (tese, antítese, síntese) e sim binária (tese, negação da tese, negação da negação, e assim por diante).

**EPISTEMOLOGIA:** O termo significa "estudo da consciência" (do grego *epistheme* = conhecimento e *logos* = estudo). É usada em dois sentidos: para indicar o estudo da origem e do valor do conhecimento humano em geral (e neste sentido é sinônimo de gnosiologia ou crítica) ou para significar o estudo das ciências (físicas e humanas) dos princípios que se fundam dos seus critérios de verificação e de verdade, do valor dos sistemas científicos.

**ESSÊNCIA:** Este termo denota o elemento formal constitutivo de uma coisa, o elemento que a atribui à determinada espécie e, ao mesmo tempo, a separa de todas as outras espécies. Por exemplo, a racionalidade para o homem. Não basta a essência para formar o ser de uma coisa. Para isso exige-se um segundo princípio, a existência ou o ato de ser. Os dois princípios, essência e existência não são distinguíveis fisicamente, mas só metafisicamente.

**ÉTICA:** Do grego *ethos* = costume. É a ciência que tem por objeto o fim da vida humana e os meios para alcançá-lo. Historicamente, a palavra ética foi aplicada à moral sob todas as suas formas, quer como ciência do comportamento efetivo dos homens, quer como arte de guiar o comportamento. Propriamente a ética deveria ocupar-se do bem como valor primário a ser assumido pela liberdade como guia das próprias escolhas.

**EXISTÊNCIA:** Na linguagem mais comum, o termo denota simplesmente o fato de que alguma coisa existe. Em filosofia, adquiriu valências semânticas mais precisas, sobre tudo no pensamento de Tomás de Aquino e de Heidegger. Para Aquino, a existência é o que dá atualidade a uma essência, e com a essência constitui os dois princípios ontológicos de qualquer ente. Para Heidegger, a existência é a propriedade do homem de não estar fechado dentro de sua essência, mas de encontrar-se fora de si, encaminhado em direção às próprias possibilidades.

**EXPERIÊNCIA:** Termo que junto aos filósofos modernos adquiriu valências semânticas muito diferentes e divergentes. Para os filósofos, ingleses, a experiência identifica-se como conhecimento sensitivo e representa a expressão máxima do saber humano (e conseqüentemente toma-se critério de verdade e verificação para qualquer outra forma de saber). Por esse motivo, nega-se valor cognitivo a tudo o que não é redutível à experiência.

**FENÔMENO:** Do grego *phainomenon* = aparecer. Para Kant, o fenômeno é o objeto do nosso conhecer, um objeto que sendo síntese de um contributo subjetivo (as formas e as categorias) e de um objetivo (os estímulos produzidos pelas coisas sobre os nossos sentidos) é nitidamente diferente das coisas que em si mesmas permanecem incognoscíveis (*noumenon*). Para Husserl estudar os fenômenos é estudar as próprias coisas na sua forma eidética, ou seja, nas formas que assumem na consciência.

**FILOSOFIA:** Do grego *philosophia* = amigo da sabedoria. Com este termo entende-se uma forma de saber que se distingue daquele comum porque é sistemático e rigoroso, e daquele científico porque é exaustivo, com total abrangência inclusiva e explicativa. Tudo é suscetível de investigação filosófica; por esta razão dá-se uma filosofia do homem, uma filosofia do mundo, uma filosofia da arte, da religião, da história, da cultura, do esporte, da técnica, do trabalho, do direito etc.

**IDEOLOGIA:** Do grego *idea* = ideia e *logos* = estudo; por isso, etimologicamente, o termo significa estudo das ideias, e alguns autores o usaram neste sentido. Segundo Marx a ideologia é a superestrutura conceitual com que a classe dominante justifica e mantém a estrutura econômica vigente.

**INDUÇÃO:** É uma forma de raciocínio com o qual, partindo de casos particulares suficientemente documentados e enumerados, se obtém uma conclusão ou lei universal. É o processo próprio da ciência experimental. Ao contrário da dedução, que obtém sempre conclusões apodíticas (parte de premissas certas), a indução (não podendo jamais efetuar uma enumeração completa dos casos particulares) só pode alcançar conclusões prováveis.

**INTELECTO:** Do latim *intus-legere* — ler dentro. Para Aristóteles ilumina os fantasmas (isto é, as imagens da fantasia) e desse modo capta o núcleo essencial, isto é, as ideias; o segundo recolhe e conserva a ideia elaborada pelo intelecto agente. Na filosofia kantiana e pós-kantiana, a palavra intelecto é a faculdade do juízo; ao passo que a tarefa de formular os raciocínios é dar razão. A distinção kantiana deu origem a um uso diferente, que consiste em atribuir à razão o conhecimento do eterno e do absoluto, ao passo que o intelecto se exerce sobre o que é empírico.

**JUÍZO:** Uma das principais operações do intelecto. Consiste em estabelecer uma relação de identidade ou de exclusão entre dois termos. Dá-se juízo afirmativo no primeiro caso, negativo no segundo. Só ao juízo compete a prerrogativa de ser verdadeiro ou falso; porque é no juízo que a mente toma posição diante da realidade: quando a posição da mente está de acordo com as coisas, o juízo é verdadeiro; quando está em desacordo, o juízo é falso.

**LIBERDADE:** Este termo denota a propriedade própria e exclusiva que o homem tem de ser senhor dos próprios atos e, portanto, responsável pelas próprias ações. Propriedade singularíssima, a liberdade deu lugar a inúmeras e intrincadíssimas questões. Ademais, em que consiste precisamente a liberdade: é uma função da razão, da vontade, ou de ambas? Para todas estas e muitas outras questões referentes à liberdade, a história da filosofia ofereceu as soluções mais divergentes e contraditórias. Contudo, embora entre os filósofos a discórdia reine soberanamente, ao menos num ponto existe o consenso quase universal: a liberdade é o maior título de nobreza de que o homem é dotado, e por isso constitui também o seu primeiro direito, direito sagrado e inviolável.

**LINGUAGEM:** O termo denota a capacidade que o homem tem de se comunicar com os próprios semelhantes através de sinais convencionais. Os sinais convencionais são as palavras, ditas ou escritas. Um determinado sistema de sinais com regras precisas de pronúncia, gramática e sintaxe chama-se língua. Como o pensamento e o trabalho, a linguagem é faculdade própria, exclusiva do homem e, no campo genético, é o fator primário da cultura.

**LÓGICA:** Este termo indica "a arte de bem raciocinar"; mais exatamente, é aquela parte preliminar da filosofia que estuda e, ao mesmo tempo, prescreve as leis do pensamento, em todas as suas fases: formação das ideias, divisão, definição, juízo, raciocínio, construção das sínteses científicas. Na sua parte essencial, já se encontra perfeitamente construída por Aristóteles no Organon; mas recebeu contributos significativos dos lógicos contemporâneos que tentaram formalizar procedimentos indutivos e dedutivos mais vastos e mais complexos do que aqueles previstos pela lógica aristotélica. Normalmente se dá o nome de lógica a esta extensão da lógica.

**METAFÍSICA:** Do grego meta tá physiká = depois da física. O termo teve uma origem casual. Aristóteles define a metafísica como ciência das causas últimas, dos princípios supremos, ou também "ciência do ente enquanto ente e daquilo que o acompanha necessariamente". A metafísica constrói-se com base em intuições geniais e corajosas especulações. Baseia-se no raciocínio puro; por isso só pode ser cultivada em épocas em que alimenta confiança na razão. Quando a humanidade é cética sob as forças da razão, considera-se verdadeiro o que é experimental.

**MÉTODO:** Este termo designa todo procedimento preciso, rigoroso, sistemático na realização de um determinado estudo. Segundo as várias disciplinas distinguem-se vários métodos: filosófico, científico, pedagógico, fenomenológico, transcendental etc. A questão metodológica assume grande importância no início da época moderna; nos primeiros salvos res da ciência constituiu um dos temas principais da filosofia daquela época. Naquela época distinguiam-se e contrapunham-se o método dedutivo e o método indutivo.

**ONTOLOGIA:** O termo significa o estudo do ser (do grego logos = estudo e on = ser), e denomina a parte principal da metafísica: a que se refere ao estudo do ser em geral e de todas as suas propriedades transcendentais: unidade, bondade, verdade, beleza, valor. É a disciplina fundamental enquanto enfrenta o problema de todos os problemas, o principal problema da investigação filosófica. É disciplina importante também para a teologia porque a inteligência da fé (que é o objetivo da teologia) se realiza em seu nível máximo, quando se recorre ao grau mais alto de inteligibilidade, e este é precisamente o ontológico ou metafísico.

**PEDAGOGIA:** É a ciência da educação. Do grego pais = criança, agogia = guia. Cultivada com grande empenho desde a antiguidade grega (particularmente por Platão, Aristóteles e os estoicos), sofreu profundas transformações por obra da filosofia cristã, do pensamento humanista e do pensamento moderno. Com efeito, a concepção que se tem da pedagogia depende da concepção que se tem do homem e do seu destino.

**POLÍTICA:** É o estudo dos fatos políticos, isto é, dos fatos referentes ao Estado e ao governo, em oposição aos fatos econômicos, culturais e sociais. A filosofia política estuda principalmente a questão da origem do Estado, a sua estruturação e a sua melhor forma, a questão das relações entre o Estado, as classes sociais, os partidos e as pessoas individuais, a questão das relações entre política e moral, política e cultura, política e religião etc.

**PRÁXIS:** Do grego práxis = ação. Conceito-chave da filosofia marxista, para a qual somente a práxis é critério de validade e verdade. Por isso um sistema de pensamento é bom enquanto se revela eficaz na práxis, no mundo da ação política, econômica, social, cultural.

**PROBLEMA:** Diz daquilo que é tema de discussão e de investigação, isto é, as questões abertas, é tarefa tanto da ciência (Popper) como da filosofia. Tarefa da filosofia é enfrentar e resolver "os problemas últimos".

**RAZÃO:** Com este termo, hoje geralmente se entende a faculdade cognoscitiva própria do homem e da qual só ele está dotado. Substancialmente, este é o sentido que se dá ao termo também na filosofia escolástica e moderna até Kant. É uma faculdade discursiva, que alcança a verdade não imediatamente, por intuição (como faz o intelecto), mas através de alguma forma de raciocínio.

**SÍNTESE:** Em geral, significa composição: o fato de colocar juntos elementos antes separados. Em particular e em sentido técnico, síntese indica aquele processo lógico — típico das ciências experimentais — pelo qual se passa de noções mais simples ou de dados particulares para obter asserções mais complexas e universais.

**SOCIOLOGIA:** Como sugere a própria etimologia do termo, sociologia significa estudo da sociedade; com efeito, é a ciência da "atividade social" e, visto que esta atividade está sempre orientada para sistemas sociais, pode-se também dizer que a sociologia é a ciência dos sistemas ou dos grupos sociais (pequenos e grandes). O termo foi introduzido por Comte, que em seu estudo se propôs fazer para a sociedade o que os cientistas haviam realizado para a natureza: Elaborar uma ciência análoga na sua objetividade e no rigor à ciência da natureza.

**TRADIÇÃO:** Comumente o termo tradição significa aquilo que numa sociedade pequena ou grande se transmite de maneira viva, tanto por meio da palavra como da escritura e das maneiras de agir. Neste sentido, a tradição representa a própria vida de uma cultura, a sua história. Portanto, não pode haver cultura sem tradição nem tradição sem cultura. O valor de uma tradição deve ser controlado com a balança do valor-homem. Este controle permitirá constatar que, analogamente às culturas, nenhuma tradição é um valor inteiramente positivo sob todos os aspectos e em todas as circunstâncias, porque em nenhuma tradição se realiza plenamente aquele valor ou aqueles valores em que uma cultura pretende especializar-se e muito menos todo o universo dos valores. Por isso nenhuma tradição sob o ponto de vista da razão se apresenta como divina, absoluta, perfeita, sagrada e intocável. Pelo contrário, há culturas e também tradição muito pobres, e às vezes também gravemente defeituosas e erradas.

**UTOPIA:** Do grego ou = não e topos = lugar, e, portanto, significa uma realidade que não existe em lugar algum. O nome foi introduzido por Tomás Morus no título da sua famosa obra De ótimo república e status de que nova insula Utopia, na qual descreve um povo perfeitamente sábio, forte e feliz graças às instituições de que goza, o qual habita precisamente na ilha da Utopia. Organizações ideais e imaginárias da sociedade humana, a exemplo de Morus, foram excogitadas, por Campanella, Fénelon e, com pretensões mais científicas, por Comte e Marx. Só recentemente se começou a tratar do papel da utopia na dinâmica social e cultural da filosofia.

**VERDADE:** Segundo a definição mais clássica, a verdade é a conformidade da mente, isto é, do conhecimento com a realidade (em latim: *adaequatio rei et intellectus*). Esta se chama também verdade lógica. A ela se contrapõe à verdade ontológica, que é a correspondência das coisas com a mente divina, que as ideou. Não há dúvida de que a verdade é um valor fundamental antes de tudo na ordem na ética, porque ela constitui o objetivo principal de tal ordem, mas é valor primário também para outras ordens: pedagógica, epistemológica, ontológica e cultural. Os filósofos se ocuparam da verdade desde sempre quer para definir sua essência, quer para descobrir os caminhos a fim de alcançá-la ou também para determinar os critérios para identificá-la.

**VIDA:** É a capacidade pela qual um ser é capaz de mover-se a si mesmo. Do ponto de vista da biologia molecular, a vida consiste exclusivamente numa singular e mais complexa estruturação das moléculas do que a estruturação que se encontra na substância inorgânica. Fenomenologicamente, a vida se manifesta como um movimento que, ao contrário do movimento mecânico, é imanente (isto é, vantajoso para o sujeito que o produz) e espontâneo (é produzido diretamente pelo próprio sujeito graças à sua constituição intrínseca). As principais características da vida são: poder de crescer, de responder ao ambiente e de reproduzir-se. Costuma-se distinguir três graus de vida: vegetativa, sensitiva, racional; a primeira é própria das plantas, a segunda dos animais, a terceira do homem.

**VIRTUDE:** Se entende um hábito, isto é, uma disposição firme e constante, para bem agir: é uma inclinação para o bem que se consolidou, tanto é verdade que o virtuoso é levado a agir bem (por exemplo, a ser casto, generoso, corajoso, humilde etc.) com espontaneidade e até com veemência. A virtude é o objeto primário da ética, enquanto esta estuda o fim do homem e os meios para alcançá-lo; a virtude é o principal meio. A virtude pode ser dividida e classificada de várias maneiras. É importante a divisão entre virtudes éticas e virtudes dianoéticas: as primeiras são as disposições a agir bem na ordem moral; as segundas, na ordem especulativa ou intelectual.

**VONTADE:** É o nome que se dá à faculdade que o homem tem de tender para o bem; diz-se também do apetite racional, para distingui-lo do apetite sensitivo que é próprio dos animais. Enquanto o apetite sensitivo é uma tendência instintiva, o racional, ou seja, a inclinação da vontade é um apetite guiado, calculado, livre. Com efeito, o privilégio da vontade é o de ser livre: isto é, senhora dos próprios atos e por isso também dos objetos para os quais tende com suas decisões. Em filosofia, duas grandes questões foram ventiladas em todos os tempos a propósito da vontade: uma se refere precisamente à liberdade. A questão é saber se, apesar de todos os condicionamentos, a que está sujeita à vontade humana, ela pode ser considerada verdadeiramente livre (é a controvérsia entre os deterministas e os indeterministas). A segunda é se no homem é mais importante o conhecimento ou a vontade (é a controvérsia entre intelectualistas, que atribuem o primado ao conhecimento, e os voluntaristas que, pelo contrário, atribuem o primado à vontade).