

DA PRÁXIS TRANSFORMADORA E RAZÃO COMUNICATIVA: INTERAÇÕES DE ESTUDANTES DE PROJETO DE VIDA SOB AS LENTES DE SAVIANI E HABERMAS

*Carlos Rodrigo Viana Galdino *, Rosalvo Nobre Carneiro ***

RESUMO

Dermeval Saviani postula que a verdadeira ação educativa não se limita à mera transmissão de conhecimento ou à adaptação do indivíduo à sociedade, mas sim, se configura como uma atividade intencional e consciente que atua como mediação no interior da prática social mais ampla. Já o filósofo político alemão Jürgen Habermas apresenta sua teoria da democracia deliberativa, que foca na razão comunicativa e na busca do consenso por meio de um discurso racional em uma esfera pública livre de coerções. Neste trabalho, objetiva-se articular os quadros teóricos de Dermeval Saviani (conceito de Práxis Transformadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e Jürgen Habermas (conceito de Razão Comunicativa e Ação Comunicativa) para estabelecer um referencial analítico capaz de interpretar as dinâmicas comunicativas e o potencial emancipatório das interações de estudantes no contexto da disciplina Projeto de Vida de uma escola específica no Alto Oeste Potiguar. Apesar do fato que se trata de uma teoria educacional e uma teoria política, esta pesquisa se justifica pela relevância teórica inovadora de articular dois quadros conceituais que dialogam com o contexto educacional: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria do Agir Comunicativa (TAC). Os resultados da pesquisa demonstram uma notável convergência entre os ideais do componente curricular Projeto de Vida e a perspectiva emancipatória dos referenciais teóricos adotados. Sugere-se, assim, que o componente Projeto de Vida cumpre sua função de

* Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2567-6370>. Correio eletrônico: rodrigosofo@hotmail.com.

** Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da UERN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3468-5194>. Correio eletrônico: rosalvonobre@uern.br.

promover a racionalização do Mundo da Vida, fomentando um discurso ético-político que é a base da participação democrática legítima e da autonomia.

Palavras-chave: práxis transformadora; democracia deliberativa; ação comunicativa. projeto de vida; ensino médio.

**TRANSFORMATIVE PRAXIS AND COMMUNICATIVE REASON: INTERACTIONS
OF LIFE PROJECT STUDENTS THROUGH THE LENSES OF SAVIANI AND
HABERMAS**

ABSTRACT

Dermeval Saviani posits that genuine educational action is not confined to the mere transmission of knowledge or the adaptation of individuals to society. Rather, it is conceived as an intentional and conscious activity that operates as a mediating process within the broader framework of social practice. The German political philosopher Jürgen Habermas, in turn, presents his theory of deliberative democracy, which centers on communicative reason and the pursuit of consensus through rational discourse within a public sphere free from coercion. This study aims to articulate the theoretical frameworks of Dermeval Saviani — particularly his concepts of Transformative Praxis and Historical-Critical Pedagogy — and Jürgen Habermas — specifically his notions of Communicative Reason and Communicative Action — in order to establish an analytical framework capable of interpreting the communicative dynamics and emancipatory potential of student interactions within the context of the Projeto de Vida (Life Project) course at a specific school in the Alto Oeste Potiguar region of Brazil. Despite the fact that these are an educational theory and a political theory, the relevance of this research lies in its innovative theoretical contribution, as it integrates two conceptual frameworks that engage directly with the educational context: Historical-Critical Pedagogy (HCP) and the Theory of Communicative Action (TCA). The findings reveal a remarkable convergence between the ideals underpinning the Projeto de Vida curricular component and the emancipatory orientation of the adopted theoretical references. Accordingly, it is suggested that the Projeto de Vida component fulfills its role in promoting the rationalization of the Lifeworld, fostering an ethical-political discourse that underpins legitimate democratic participation and autonomy.

Keywords: *transformative praxis; deliberative democracy; communicative action; project of life; high school.*

**DE LA PRAXIS TRANSFORMADORA Y LA RAZÓN COMUNICATIVA:
INTERACCIONES DE ESTUDIANTES DEL PROYECTO DE VIDA BAJO LAS
LENTES DE SAVIANI Y HABERMAS**

RESUMEN

Dermeval Saviani postula que la verdadera acción educativa no se limita a la mera transmisión del conocimiento ni a la adaptación del individuo a la sociedad, sino que se configura como una actividad intencional y consciente que actúa como mediación en el interior de la práctica social más amplia. Por su parte, el filósofo político alemán Jürgen Habermas presenta su teoría de la democracia deliberativa, centrada en la razón comunicativa y en la búsqueda del consenso a través de un discurso racional en una esfera pública libre de coerciones. En este trabajo, se tiene como objetivo articular los marcos teóricos de Dermeval Saviani (concepto de Praxis Transformadora y Pedagogía Histórico-Crítica) y de Jürgen Habermas (concepto de Razón Comunicativa y Acción Comunicativa) con el propósito de establecer un marco analítico capaz de interpretar las dinámicas comunicativas y el potencial emancipador de las interacciones de los estudiantes en el contexto de la asignatura Proyecto de Vida de una escuela específica del Alto Oeste Potiguar. A pesar de que se trata de una teoría educativa y una teoría política, esta investigación se justifica por la relevancia teórica e innovadora de articular dos marcos conceptuales que dialogan con el contexto educativo: la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) y la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC). Los resultados de la investigación demuestran una notable convergencia entre los ideales del componente curricular Proyecto de Vida y la perspectiva emancipadora de los referentes teóricos adoptados. Se sugiere, por tanto, que dicho componente cumple su función de promover la racionalización del Mundo de la Vida, fomentando un discurso ético-político que constituye la base de la participación democrática legítima y de la autonomía.

Palabras clave: *praxis transformadora; democracia deliberativa; acción comunicativa.*

1 INTRODUÇÃO

O conceito de práxis transformadora constitui o alicerce da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria desenvolvida por Dermeval Saviani no campo da Educação, em uma perspectiva explicitamente marxista. Este conceito postula que a verdadeira ação educativa não se limita à mera transmissão de conhecimento ou à adaptação do indivíduo à sociedade, mas sim, se configura como uma atividade intencional e consciente que atua como mediação no interior da prática social mais ampla. Para Saviani (1991), a práxis transformadora é o movimento dialético de superação do senso comum em direção à consciência filosófica, permitindo aos sujeitos (educadores e educandos) a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade — os chamados "clássicos" — e, a partir dessa consciência elevada, o engajamento na transformação das relações sociais vigentes.

Dermeval Saviani é um estudioso educacional de base marxista que vê a prática democrática como um resultado de diversas lutas sociais e históricas, que tem uma ligação intrínseca com a superação das desigualdades de classe. Nessa perspectiva, a educação tem um papel central na formação de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade e construir uma sociedade mais democrática. Com sua Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani objetiva propor meios para que a Escola instrua os estudantes com o conhecimento historicamente acumulado para culminar na emancipação humana, para que o homem seja capaz de gozar do exercício pleno da cidadania, que é a base da democracia.

Neste prisma, o filósofo político alemão Jürgen Habermas apresenta sua teoria da democracia deliberativa, que foca na razão comunicativa e na busca do consenso por meio de um discurso racional em uma esfera pública livre de coerções. O pensador também conceitua a esfera pública como um espaço de formação da opinião e da vontade dos cidadãos, e também como a legitimidade das decisões políticas advém da participação em um processo de deliberação inclusivo e racional.

Nessa feita, a escola pública brasileira é um terreno fértil para pesquisas que aproximem os estudos dos dois pensadores. Neste espaço, é preciso sempre lembrar o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Todavia, diversos estudos e pesquisas no Brasil e no mundo, como os de Carvalho (2018), Libâneo (2008), Vieira e Vidal (2015) e Oliveira (2025) mostram que,

apesar do ideal de uma gestão democrática, sua implementação enfrenta muitos desafios e, em muitos casos, a escola ainda não é um espaço verdadeiramente democrático.

Diante desse cenário complexo, que aponta para a distância entre o ideal democrático e a prática escolar, faz-se crucial buscar caminhos que promovam não apenas a gestão participativa, mas também o desenvolvimento integral do estudante como agente de sua própria trajetória e da transformação social. É nesse contexto que o componente curricular Projeto de Vida, presente no currículo de escolas do Ensino Médio, tem a finalidade de contribuir para que o estudante desenvolva autoconhecimento, autonomia, responsabilidade e propósito, sendo capaz de planejar e gerir sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional de forma consciente e ética (Brasil, 2018).

Dessa forma, nossa questão de pesquisa é: De que maneira a articulação dos quadros teóricos de Dermeval Saviani (Práxis Transformadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e Jürgen Habermas (Razão Comunicativa e Ação Comunicativa) contribui para a construção de um referencial analítico capaz de interpretar as dinâmicas comunicativas e o potencial emancipatório das interações de estudantes no componente curricular de Projeto de Vida de uma escola de ensino médio no Alto Oeste Potiguar? Objetiva-se articular os quadros teóricos de Dermeval Saviani (conceito de Práxis Transformadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e Jürgen Habermas (conceito de Razão Comunicativa e Ação Comunicativa) para estabelecer um referencial analítico capaz de interpretar as dinâmicas comunicativas e o potencial emancipatório das interações de estudantes no contexto da disciplina Projeto de Vida de uma escola específica no Alto Oeste Potiguar.

Esta pesquisa se justifica pela relevância teórica inovadora de articular dois quadros conceituais que dialogam com o contexto educacional: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Teoria do Agir Comunicativa (TAC). A PHC, com os conceitos de Práxis Transformadora, oferece o meio para a análise da intencionalidade da educação como mediadora entre o senso comum e o saber sistematizado. Ela permite avaliar se o componente Projeto de Vida está, de fato, contribuindo para a apropriação dos instrumentos culturais necessários para que os estudantes se tornem sujeitos históricos capazes de atuar na transformação social, ou se restringe a um caráter meramente pragmático ou ideológico. Já a TAC, com a Razão Comunicativa e a Ação Comunicativa, fornece a base para a interpretação das interações em sala de aula, permitindo distinguir o agir orientado para o mero sucesso (instrumental) daquele orientado para o entendimento mútuo e o consenso racional. A teoria habermasiana é fundamental para desvelar se as dinâmicas de comunicação no Projeto de Vida estão livres de

coerção e se promovem um processo de formação de vontade genuinamente democrático e autônomo.

A estrutura deste artigo se desdobra em quatro partes após esta introdução: a seção de Metodologia, que descreve os procedimentos de pesquisa; o Referencial Teórico, dedicado à articulação dos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria do Agir Comunicativo; a apresentação e discussão dos Resultados obtidos com os estudantes; e, por último, as Considerações Finais, que encerram o trabalho com as conclusões e implicações da pesquisa.

2 MÉTODO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por buscar compreender em profundidade os significados e as dinâmicas sociais da comunicação e da participação dos estudantes. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se dedica a investigar aspectos da realidade social que não podem ser expressos apenas por números. Seu foco está no universo de significados, motivações, valores e crenças dos sujeitos, buscando compreender a profundidade das relações e dos fenômenos sociais que transcendem a quantificação de variáveis.

De acordo com Yin (2016, p. 29),

a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores.

A pesquisa qualitativa abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos. Por essa razão, a abordagem qualitativa não busca isolar variáveis ou generalizar resultados de forma estatística. Pelo contrário, ela se concentra na interpretação profunda dos fenômenos, reconhecendo que o significado e a experiência humana são inseparáveis do seu ambiente. Desconsiderar o contexto significaria perder a riqueza e a complexidade que moldam o comportamento, as interações e as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Assim, aqui reforça-se a natureza interpretativa e contextual da pesquisa qualitativa, destacando seu compromisso com a compreensão profunda das experiências humanas em

seus ambientes reais. Ao priorizar as percepções dos participantes e as condições em que elas emergem, esse tipo de abordagem permite construir conhecimento a partir da realidade vivida, valorizando a subjetividade e a complexidade dos fenômenos sociais.

Para Minayo (2001), os sujeitos não são vistos como meros informantes ou fontes de dados, mas como participantes ativos, cujas interpretações, valores, crenças e práticas ajudam a compreender a realidade social investigada. Nessa perspectiva, essa pesquisa se desenvolveu em uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual, do Alto Oeste Potiguar, a partir da análise de um grupo de cinco estudantes. O recorte dos participantes foi definido a partir dos seguintes critérios de inclusão: a) Estar regularmente matriculado; b) Cursar a turma selecionada de 1.ª série do Ensino Médio, que têm o componente curricular "Projeto de Vida"; c) Aceitar participar voluntariamente do estudo. É importante frisar que o número dos participantes não compromete a qualidade da pesquisa, uma vez que a abordagem qualitativa não visa a representatividade numérica, mas busca representar os significados, as experiências, percepções e contextos dos participantes do estudo (Minayo, 2001; Yin, 2016).

Em consonância com o caráter qualitativo desta investigação e a necessidade de capturar a riqueza das percepções e significados atribuídos pelos estudantes, o instrumento de coleta de dados foi delineado para incentivar a expressão aprofundada. Para tanto, inicialmente, foi utilizado um questionário estruturado em duas seções: a) duas questões abertas, voltadas às expressões, sentimentos, significados e experiências livres da percepção dos estudantes; b) cinco questões fechadas, com alternativas previamente definidas com o objetivo de identificar tendências de posicionamento em relação a temática investigada. Complementarmente, para captar a dinâmica da comunicação e participação, foi utilizada uma entrevista semiestruturada a fim de aprofundar a percepção dos alunos e do professor participante sobre os temas de cidadania, participação e a efetividade da comunicação em sala. As questões desta entrevista foram elaboradas sob uma perspectiva teórica que busca captar a práxis de Saviani (1991) e a razão comunicativa de Habermas (1981).

O foco de questões abertas é essencial, pois move o foco da simples confirmação de hipóteses para a compreensão aprofundada da experiência e do significado atribuído pelos participantes.

as perguntas mais importantes em uma entrevista qualitativa serão *abertas* mais do que *fechadas*. Fazer os participantes limitarem suas respostas a respostas de uma palavra única seria a última coisa que um pesquisador qualitativo iria querer. Pelo contrário, o pesquisador procura fazer com que os participantes usem suas próprias palavras, não aquelas predefinidas pelo próprio pesquisador, para discutir os temas (Yin, 2016, p. 143).

Na qualidade de docente responsável pela disciplina de Projeto de Vida em uma turma de primeira série do ensino médio, optamos por selecionar este grupo como lócus para a coleta de dados da presente investigação. Em um momento letivo específico, as questões do instrumento de pesquisa, elaborado no formato *Google Forms*, foram introduzidas à turma. Após uma breve discussão preliminar, foi realizado um convite para que cinco estudantes se voluntariassem a participar do estudo. Ainda durante essa aula, os cinco voluntários foram selecionados e o link para acesso ao formulário foi-lhes imediatamente enviado. Foi estabelecido um prazo de três dias corridos, a partir daquela data, para a devolução das respostas. Salienta-se que o anonimato dos participantes foi integralmente preservado durante todo o processo.

A primeira questão aberta focava no que Saviani (1991) conecta entre a Práxis Transformadora e o Senso Comum: Pensando na disciplina Projeto de Vida e em outras matérias, de que maneira a escola tem ajudado você a transformar o que você já sabia (senso comum) em um conhecimento mais aprofundado (saber sistematizado) que possa ser usado para planejar uma mudança positiva na sua comunidade ou na sua própria vida?

A segunda pergunta aberta enfocava o papel da comunicação e da liberdade de expressão, em relação ao agir comunicativo de Habermas (2012): em sua experiência na disciplina Projeto de Vida, você se sente totalmente à vontade para expressar opiniões que são diferentes das dos seus colegas ou do professor? Quais elementos (sejam regras, atitudes ou a forma como a aula é conduzida) tornam o ambiente de debate mais livre e democrático ou, pelo contrário, mais restrito?

Em relação às questões fechadas com opções de respostas, optamos por questioná-los o seguinte na primeira questão, seguida das opções de respostas em que eles teriam que marcar uma:

Qual você acredita ser a principal função da disciplina Projeto de Vida, considerando seu potencial de transformar o que você sabe e sua capacidade de agir na sociedade?

- I. Ajudar a transformar o conhecimento comum que você já tem (senso comum) em um conhecimento mais aprofundado e crítico (saber sistematizado) para que você possa atuar na melhoria da sociedade.
- II. Garantir que você aprenda a diferenciá-las formas de comunicação em sala de aula, como a que busca o sucesso pessoal da que busca o entendimento mútuo.
- III. Focar apenas em estratégias para passar no ENEM ou conseguir um bom emprego (metas pessoais e pragmáticas).
- IV. Fazer com que você entenda e aceite o conteúdo do componente de forma passiva, sem questionar a intenção por trás dele.

A segunda questão fechada focou no que é mais estimulado nos professores nas aulas do componente curricular de Projeto de Vida.

Ao analisar as discussões e atividades no Projeto de Vida, qual foco você percebe ser o mais estimulado no comportamento e nas interações dos alunos?

- I. Foco principal no sucesso individual, na eficiência e na busca de metas pessoais, mesmo que isso restrinja o debate.
- II. Foco na busca por um entendimento comum, na argumentação racional e no consenso mútuo, livre de pressões ou coerções.
- III. Foco na apropriação de conteúdos culturais complexos para serem usados em projetos de intervenção social.
- IV. Foco na criação de regras de conduta e convivência para manter a ordem na sala de aula.

9

Na terceira questão, voltamos o olhar para as suas percepções e avaliações sobre o tema em análise. A questão a seguir é de natureza fechada e busca capturar, de forma objetiva, a sua opinião a respeito da liberdade de expressão e autonomia dos estudantes nas aulas:

Pensando nas dinâmicas de comunicação e debate no Projeto de Vida, em qual cenário você considera que a liberdade de expressão e a autonomia dos alunos é mais promovida?

- I. Quando o professor e o material didático apresentam as ideias como verdades inquestionáveis, limitando a divergência.
- II. Quando os debates são fortemente guiados para uma única conclusão aceita pela maioria, desencorajando opiniões minoritárias.
- III. Quando a interação é conduzida de forma que todos se sintam livres para expressar opiniões contrárias e para buscar um consenso racional, sem medo de retaliação.
- IV. Quando a interação é conduzida de forma que todos se sintam livres para expressar opiniões contrárias e para buscar um consenso racional, sem medo de retaliação.

Considerando o contexto desta análise, a quarta questão focava em situações listadas para os alunos escolherem em qual delas há maior probabilidade de o componente apresentar um viés prejudicial para a formação deles (seja ele de natureza “ideológica” ou “pragmática”):

A BNCC, Base Nacional Comum Curricular, busca garantir que o Projeto de Vida não se restrinja a um caráter 'meramente pragmático ou ideológico'. Qual das situações abaixo representa o maior risco de o componente ter um caráter 'ideológico' ou 'pragmático' prejudicial, conforme o foco desta análise?

- I. Quando a disciplina estimula o aluno a questionar a sociedade e a buscar soluções coletivas.
- II. Quando a disciplina é usada apenas para ensinar metas de sucesso pessoal ou impõe valores específicos como se fossem a única verdade, sem espaço para a crítica.
- III. Quando o aluno usa o conhecimento sistematizado para planejar sua intervenção no mundo real.
- IV. Quando o foco do professor está na qualidade da comunicação e na busca pelo entendimento mútuo entre os estudantes.

A quinta e última questão era sobre o papel componente curricular Projeto de Vida na formação de um sujeito histórico:

O objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é formar o estudante como um 'sujeito histórico'. Em sua opinião, o que significa essa capacidade no contexto do Projeto de Vida?

- I. Ser capaz de atuar ativamente na transformação e melhoria da sociedade, usando os conhecimentos adquiridos.
- II. Ser capaz de memorizar os principais fatos históricos para passar em testes e provas.
- III. Ser capaz de se adaptar a qualquer situação profissional, sem questionar o sistema.
- IV. Ser capaz de distinguir entre a forma como o professor ensina e a forma como o aluno aprende.

10

Os dados coletados através do questionário e das entrevistas semiestruturadas foram analisados mediante uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa, com base em procedimentos de leitura e interpretação à luz do referencial teórico adotado. Para tanto, foi realizada uma leitura integral das respostas dos estudantes, buscando identificar aproximações com os conceitos de práxis transformadora (Saviani, 1991) e agir comunicativo (Habermas, 1981). Em seguida, foi realizada a interpretação teórica dos dados à luz desse referencial, de modo a compreender as percepções e os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

Segundo Minayo (2001), interpretar qualitativamente implica ir além da simples descrição dos dados, buscando apreender as estruturas simbólicas, valores e sentidos que orientam as ações humanas. Essa abordagem se fundamenta na ideia de que a realidade social é construída e interpretada pelos sujeitos, o que requer do pesquisador uma postura reflexiva e dialógica diante dos dados (Flick, 2009). Conforme Denzin e Lincoln (2018), a análise

interpretativa é um movimento hermenêutico, no qual o pesquisador articula teoria e empiria de modo a construir compreensões situadas, abertas à complexidade e à pluralidade das experiências humanas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

No clássico “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Aqui, a escola seria um espaço de criação, produção e reprodução do conhecimento, e não apenas para transmitir saberes acumulados. Nessa perspectiva, trata-se de um espaço de diálogo onde o educar e o educando estão em constante troca, aprendendo juntos.

Carneiro (2022) afirmar que a aprendizagem é um processo social, pois ela acontece no meio da intersubjetividade. Este ideal de escola, que também é desenhado por Freire (1996), exige uma reflexão crítica e multidimensional sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Essa análise encontra pilares robustos nas contribuições teóricas de Dermeval Saviani e Jürgen Habermas, autores que, embora de tradições distintas, convergem na defesa de uma educação que transcenda a mera reprodução social e se pautar pela emancipação humana.

Enquanto Saviani, com sua Pedagogia Histórico-Crítica, demarca o campo da escola como local de apropriação do saber historicamente produzido – o “domínio do que os dominantes dominam” – como condição para a libertação dos marginalizados, Habermas oferece, com a Teoria do Agir Comunicativo, o instrumental para pensar a escola como um espaço de racionalidade dialógica, onde a busca pelo consenso livre de coerção e a legitimação das normas por meio da argumentação sincera e correta constituem o cerne da formação para a autonomia e a democracia. Assim, a discussão sobre a escola ideal se inicia no entrecruzamento dessas perspectivas, desafiando-nos a conciliar a apropriação rigorosa do conhecimento (Saviani) com a consolidação de práticas comunicativas e democráticas no cotidiano escolar (Habermas).

Para Carvalho (2018, p. 42),

a escola que queremos precisa desenvolver novos conceitos, buscar novas alternativas e práticas pedagógicas educacionais compatíveis com a inclusão. Para deixar a escola que temos e alcançar a que queremos, todos os atores educacionais devem assumir o seu compromisso com a qualidade da educação inclusiva. Não estamos falando que é um processo fácil, porém temos certeza de que é possível, desde que haja o envolvimento de todos.

A perspectiva de Carvalho (2018) enfatiza a necessidade de uma escola inclusiva que ativamente desenvolva novos conceitos e práticas pedagógicas, assumindo um compromisso compartilhado por todos os atores educacionais para superar os desafios e atingir a qualidade desejada. Nesta mesma perspectiva, Saviani (1991, p. 6) destaca que

a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Como a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, a compreensão da natureza da educação deve passar pela própria compreensão da natureza humana. Saviani (1991) argumenta que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência; dessa maneira, o homem tende a adaptar a natureza a si mesmo, ou seja, transformando-a, através do trabalho, resultando em uma ação intencional.

Assim, a escola funciona como um meio para a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), o que chamamos de currículo. Saviani (1991) nos lembra que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar, visto que a cultura erudita é uma cultura letrada; por isso, o autor defende que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em essência, a ênfase no saber sistematizado – materializado no currículo, como via de acesso à cultura letrada e à ciência – é o pilar fundamental para que o indivíduo possa, de fato, alcançar o objetivo maior da educação na perspectiva histórico-crítica, que é a transformação social e humana. O domínio do conhecimento científico, iniciado pela leitura e escrita, não se esgota em si mesmo, mas é o instrumento crítico indispensável que capacita o ser humano a conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a, guiando o movimento de superar o que é em direção ao que deve ser pautado pelos valores de

liberdade e colaboração. Sobre a promoção e transformação social e humana, Saviani (1996, p. 40) afirma que

do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser contraposição aquilo que é. A valoração e o próprio esforço do homem em transformarei que é naquilo que deve ser.

Nesta perspectiva, essa consciência do que o homem deve ser só se adquire através da comunicação. Ainda segundo Saviani (1996), a educação deve ser voltada para a comunicação, por isso que é necessário que se adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva. O resultado disso, ainda segundo o autor, é o que ele chama de educação para a transformação, que é a consideração do problema dos valores do homem em face da realidade existencial concreta dele.

Nessa perspectiva, a comunicação é concebida como elemento central para o desenvolvimento da consciência humana e, em particular, de uma educação voltada para a transformação social. Habermas (2012) propõe a ação comunicativa como um modelo de interação social orientado para o entendimento mútuo e para o consenso racional, em contraste com as formas de ação orientadas meramente para o sucesso ou para a lógica instrumental que ele critica na modernidade. O núcleo dos pressupostos habermasianos reside na convicção de que a própria linguagem, utilizada em sua potencialidade pragmática, carrega consigo um "*telos*" (fim) de entendimento, que é construído quando os participantes se engajam num diálogo livre de coerções e no qual são levantadas as chamadas pretensões de validade: a verdade (sobre o mundo objetivo), a correção normativa (sobre o mundo social) e a sinceridade (sobre o mundo subjetivo). É através do reconhecimento intersubjetivo dessas pretensões que se torna possível, segundo o autor, a coordenação de ações e a construção de um consenso legítimo, essencial para a integração social e a emancipação. Para Habermas (2003, p. 164-165),

na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou sedução, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, estrategicamente, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

Nesse sentido, Habermas diferencia os tipos de ação de um sujeito ou de um grupo de pessoas com base na forma como elas são voltadas a um entendimento (Habermas, 2003), ou a um processo de convencimento ou dominação de outrem por meio do uso da fala. Nessa compreensão, as ações exercidas carregam consigo marcas de sua racionalidade, que pode ser comunicativa ou estratégica.

Assim, a distinção fundamental entre os tipos de ação e racionalidade é o cerne da TAC, já que o contraste entre a ação comunicativa e a ação estratégica é o ponto de partida para sua análise. Logo, para Habermas (1989, p. 165), “o primeiro conceito essencial para o agir comunicativo seria a orientação para o entendimento mútuo que se contrapõe à orientação para o sucesso”, voltado para o interesse pessoal ou de grupos.

14

3 PONTES PARA A EMANCIPAÇÃO: O DIÁLOGO ANALÍTICO ENTRE SAVIANI E HABERMAS E OS DADOS EMPÍRICOS

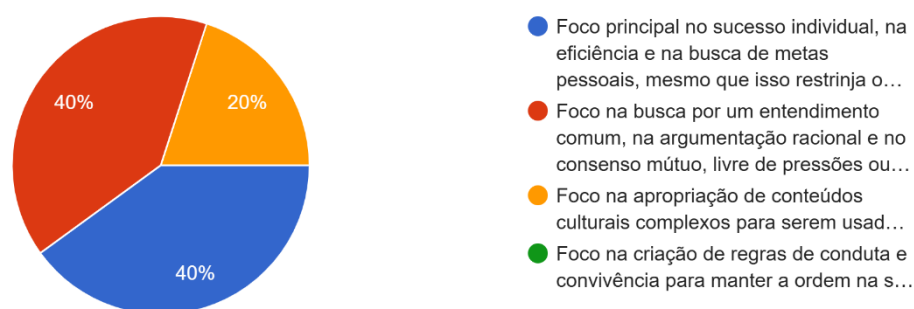
Nesta seção, procura-se interpretar as respostas dos estudantes ao questionário elaborado com perguntas em englobam e os práxis transformadora de Saviani e os pressupostos da ação comunicativa de Habermas.

Todos os cinco estudantes responderam que o objetivo central do componente curricular Projeto de Vida é “Ajudar a transformar o conhecimento comum que você já tem (senso comum) em um conhecimento mais aprofundado e crítico (saber sistematizado) para que você possa atuar na melhoria da sociedade.” Inicialmente, esta resposta está em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1991), especialmente no que se refere à função específica da escola justamente como a mediação entre o saber sincrético (senso comum, fragmentado, imediato) e o saber sintético (saber sistematizado, científico, filosófico, artístico), que são os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela

humanidade. Além disso, a passagem do senso comum ao saber sistematizado serve como meio para que o indivíduo seja capaz de fazer uma intervenção consciente e intencional da realidade.

No entanto, a homogeneidade das repostas analisadas demanda cautela analítica, uma vez que pode indicar não apenas a compreensão do conceito, mas a reprodução de um discurso já legitimado no contexto escolar. Nesse sentido, embora os estudantes reconheçam a importância da passagem do senso comum ao saber sistematizado como condição para uma atuação consciente na sua realidade, as respostas iniciais não permitem afirmar, de forma conclusiva, que a mediação se efetiva na prática social dos sujeitos.

Gráfico 1 – Questão 2: Ao analisar as discussões e atividades no Projeto de Vida, qual foco você percebe ser o mais estimulado no comportamento e nas interações dos alunos?



Fonte: elaborado pelos autores.

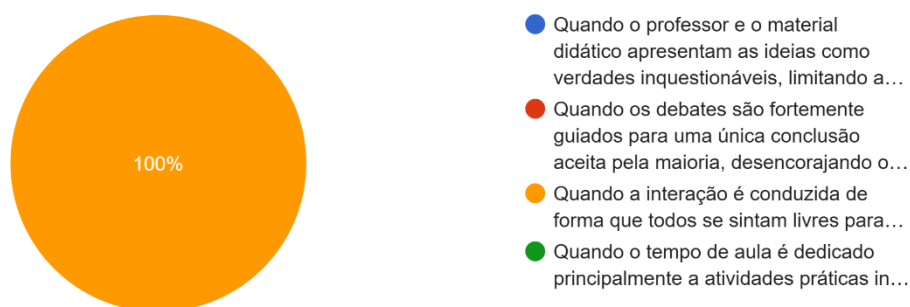
Em relação à questão dois, que foi elaborada no intuito de averiguar se os pressupostos da ação comunicativa são seguidos em sala de aula, obtivemos respostas diversas. É preciso lembrar que os estudantes só poderiam escolher uma opção: dois marcaram que o foco mais estimulado no comportamento e nas interações dos alunos é “Foco principal no sucesso individual, na eficiência e na busca de metas pessoais, mesmo que isso restrinja o debate”, dois sugerem que o foco é “na busca por um entendimento comum, na argumentação racional e no consenso mútuo, livre de pressões ou coerções” e um em “Foco na apropriação de conteúdos culturais complexos para serem usados em projetos de intervenção social”.

Esta diversidade de respostas, em relação aos pressupostos de Habermas (2012), revela as tensões centrais da sociedade moderna, particularmente o conflito entre a racionalidade sistêmica/instrumental e a racionalidade comunicativa no espaço da sala de aula (o "Mundo da Vida"). No contexto da sala de aula, essas tensões manifestam-se quando

práticas pedagógicas tendem a privilegiar a transmissão técnica de conteúdos em detrimento do diálogo crítico e da construção compartilhada de conhecimento.

E, embora a Teoria da Ação Comunicativa se concentre no processo discursivo como meio de validade do conhecimento, a finalidade de Habermas (2012) converge com Saviani (1991) ao situar a emancipação do sujeito como horizonte formativo. Nesse sentido, os dados analisados sugerem que a efetivação dessa emancipação depende não apenas da abertura do diálogo, mas da mediação pedagógica intencional capaz de possibilitar que os estudantes ultrapassem as condições de receptores e assumam a posição de sujeito crítico da sua formação.

Gráfico 2 – Questão 3: Pensando nas dinâmicas de comunicação e debate no Projeto de Vida, em qual cenário você considera que a liberdade de expressão e a autonomia dos alunos é mais promovida?



Fonte: elaborado pelos autores.

Aqui, os cinco respondentes optaram pela mesma resposta em relação à dinâmica de comunicação e debates nas aulas de Projeto de Vida: “Quando a interação é conduzida de forma que todos se sintam livres para expressar opiniões contrárias e para buscar um consenso racional, sem medo de retaliação”. Esse resultado pode representar o ideal de Habermas (2012) em um ambiente de sala de aula, contrastando com as tensões observadas na questão anterior. Em um sentido habermasiano, o componente curricular de Projeto de Vida estaria cumprindo sua função de promover a racionalização do mundo da vida por meio de um discurso ético-político, promovendo a autonomia e participação democrática legítima.

No entanto, esse resultado deve ser analisado com base em uma articulação com os dados da questão anterior, que evidenciam a presença de orientações distintas no interior das práticas escolas. Essa aparente dissonância sugere que o espaço da sala de aula pode estar atravessado por lógicas comunicativas diversas, nem sempre convergentes.

Assim, mais do que indicar a efetiva consolidação das práticas comunicativas livres de coerção, os dados parecem refletir a incorporação, no plano discursivo, de um ideal normativo de intenção, cuja materialização do cotidiano escolar permanece condicionada por tensões e limites ainda presentes.

Gráfico 3 – Questão 5: O objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é formar o estudante como um “sujeito histórico”. Em sua opinião, o que significa essa capacidade no contexto de Projeto de Vida?



Fonte: elaborado pelos autores.

Na última questão objetiva, todos os estudantes marcaram que formar o estudante como um sujeito histórico significa que ele seja “[...] capaz de atuar ativamente na transformação e melhoria da sociedade, usando os conhecimentos adquiridos”. A resposta unânime dos estudantes revela uma internalização do conceito central de sujeito histórico e sua relação indissolúvel com a práxis transformadora no referencial de Saviani (1991). É importante ressaltar que sua teoria tem como finalidade a formação do ser humano em sua plenitude histórica, o que ele chama de formação omnilateral. O cerne dessa formação é a constituição do sujeito como agente ativo de transformação. Portanto, o resultado sugere que, pelo menos no plano da consciência e do objetivo declarado, o componente curricular está alinhado com o projeto ético-político da Pedagogia Histórico-Crítica, que é formar indivíduos para a transformação radical da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise teve como cerne a investigação das interações dos estudantes do componente curricular Projeto de Vida, em uma escola do Alto Oeste Potiguar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani e da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas. Nossa questão de pesquisa era: De que maneira a articulação dos quadros teóricos de Dermeval Saviani (Práxis Transformadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e Jürgen Habermas (Razão Comunicativa e Ação Comunicativa) contribui para a construção de um referencial analítico capaz de interpretar as dinâmicas comunicativas e o potencial emancipatório das interações de estudantes no componente curricular de Projeto de Vida de uma escola de ensino médio no Alto Oeste Potiguar?

Nosso objetivo geral era articular os quadros teóricos de Dermeval Saviani (conceito de Práxis Transformadora e Pedagogia Histórico-Crítica) e Jürgen Habermas (conceito de Razão Comunicativa e Ação Comunicativa) para estabelecer um referencial analítico capaz de interpretar as dinâmicas comunicativas e o potencial emancipatório das interações de estudantes no contexto da disciplina Projeto de Vida de uma escola específica no Alto Oeste Potiguar.

Os resultados da pesquisa demonstram uma notável convergência entre os ideais do componente curricular Projeto de Vida e a perspectiva emancipatória dos referenciais teóricos adotados. A unanimidade dos respondentes ao definir o objetivo do componente como a passagem do "senso comum" ao "saber sistematizado" para a "atuação na melhoria da sociedade" confirma o alinhamento com a função específica da escola na perspectiva de Saviani. Essa internalização do conceito de mediação do saber como instrumentalização para a intervenção consciente e intencional na realidade é o prenúncio da formação do sujeito histórico em sua plenitude.

No plano da ação prática, as respostas revelaram uma leve tensão inerente à sociedade moderna: o conflito entre a racionalidade sistêmica/instrumental (cujo foco está no sucesso individual e eficiência) e a racionalidade comunicativa (que seria a busca por entendimento comum e consenso mútuo) no espaço da sala de aula, o "Mundo da Vida", proposto por Habermas. A diversidade de focos percebidos na questão dois aponta para o desafio concreto do educador em promover a primazia da razão comunicativa em um contexto social dominado pela lógica sistêmica.

Não obstante essa tensão, na análise da terceira questão, se destaca como um indicador de sucesso a unanimidade em descrever a dinâmica de comunicação em sala como um espaço de liberdade para expressar opiniões contrárias e buscar um consenso racional, "sem medo de retaliação". Este achado representa o ideal habermasiano de uma Situação Ideal de Fala em ambiente escolar.

Sugere-se, assim, que o componente Projeto de Vida cumpre sua função de promover a racionalização do Mundo da Vida, fomentando um discurso ético-político que é a base da participação democrática legítima e da autonomia.

Este trabalho abre caminhos para futuras pesquisas que se aprofundem em observar práticas pedagógicas concretas em sala de aula para verificar a efetivação do "consenso racional" no desenvolvimento de projetos de intervenção social. Além disso, é necessário haver mais pesquisas qualitativas e pesquisa-ação sobre os pressupostos do agir comunicativo nas salas de aula de escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2025.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre. **Educação geográfica do agir comunicativo**: geografia escolar do mundo da vida. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo Astor Soethe; revisão da tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

LERCHE VIEIRA, Sofia; VIDAL, Eloisa Maia. Gestión democrática de los colegios en Brasil: metas hacia la implementación de un nuevo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 67, p. 19-38, 2015. DOI: 10.35362/rie670203. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/203>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, N. P. *et al.* Gestão democrática e participativa: uma análise das reuniões em uma escola pública. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 6, e8307, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N6-018. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/8307>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. ePub.

Recebido em: 12 nov. 2025.

Aceito em: 12 maio. 2026.