

O papel formativo do *Lógos* enquanto palavra argumentada

The formative role of the *Lógos* as argued speech

Vicente Zatti^{1*} , Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio² , Bruno Drumond Mello Silva³ ,
Claudio Almir Dalbosco⁴

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Canoas, Canoas, RS, Brasil

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil

³ Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Igaratá, São Paulo, SP, Brasil

⁴ Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil

COMO CITAR: ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M.S.; SILVA, B.D.M.; DALBOSCO, C.A. O papel formativo do *Lógos* enquanto palavra argumentada. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19186, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1918601>

Resumo

No presente artigo, tematizamos o papel formativo do *lógos*, definido como palavra argumentada, ao discutirmos as relações entre racionalidade, razoabilidade, palavra e educação. Para tal, realizamos uma revisão teórica, a partir de pesquisa bibliográfica, situada na área de filosofia da educação. Inicialmente, definimos a educação como processo de formação humana, de seres capazes de falar e agir, para, em seguida, estruturar o percurso argumentativo em duas partes: na primeira, tratamos da reconstrução do *lógos* no pensamento de Jürgen Habermas; na segunda, da origem do *lógos* no pensamento grego antigo. Defendemos que nos dois contextos, o *lógos* pode ser entendido como palavra argumentada, e sua importância formativa, se dá por meio de seu papel na humanização do humano e na elaboração de uma esfera política comum.

Palavras-chave: *lógos*; formação humana; educação pela palavra; *paideia*; Habermas.

Abstract

This paper examines the formative role of *lógos*, understood as argued speech, by exploring the relationships between rationality, reasonableness, speech, and education. To this end, we conducted a theoretical review based on bibliographical research within the field of Philosophy of Education. We begin by defining education as a process of human formation—specifically, the development of beings capable of speaking and acting. The argument is structured in two parts: first, a reconstruction of the concept of *lógos* in Jürgen Habermas' thought; second, an investigation of its origins in Ancient Greek thought. We propose that, in both contexts, *lógos* can be understood as argued speech, and that its formative significance lies in its role in the humanization of individuals and the establishment of a shared political sphere.

Keywords: *lógos*; human formation; education through speech; *paideia*; Habermas.

INTRODUÇÃO

Embora, nos últimos tempos, interesses utilitaristas e instrumentalizadores vêm, cada vez mais, ganhando espaço e cooptando as narrativas sobre educação - por exemplo, citemos os conceitos de capital humano e de competências - na longa tradição filosófica ocidental a educação é entendida, antes de tudo, como processo de formação humana. Nesse sentido, formação significa constituir a própria humanidade do homem, refere-se ao processo pelo qual o ente cujo nascimento é marcado pela inconclusão, ou condição de abertura, devém humano¹. Pela educação ou pela possibilidade de educabilidade humana nos alçamos a um modo de ser não dado *a priori* na natureza, mas elaborado como cultura ao longo da história.

¹ Severino (2006, p. 621), defende que na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Também, define a formação como a própria humanização do homem, "processo de devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural". De outra parte, para uma problematização atualizada sobre a ideia de formação no contexto anglosaxônico ver Andrea R. English (2013) e, no contexto alemão, Heiner Hastedt (2012).

***Autor correspondente:** vicente.zatti@canoas.ifrs.edu.br

Submetido: Abril 07, 2024

Revisado: Abril 28, 2025

Aprovado: Maio 15, 2025

Fonte de financiamento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) através do Edital Propri 19/2023 – Fomento Interno para Projetos de Pesquisa e Inovação 2024 e Edital Propri 18/2024 - Fomento Interno para Projetos de Pesquisa e Inovação 2025.
Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: O trabalho não passou por comitê de ética, pois não se faz necessário, tendo em vista que é uma pesquisa bibliográfica, de caráter teórico, do campo da filosofia da educação.

Disponibilidade de dados: Os materiais utilizados estão disponíveis através das citações e das referências bibliográficas. Trabalho realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Canoas, RS, Brasil. Com a colaboração de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil e Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Somos herdeiros, portanto, de uma tradição intelectual que concebe a educação não como meio para realizar certas finalidades extrínsecas, mas, sim, para realizar um propósito intrínseco, qual seja: o da formação humana². Nesse sentido, se “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem no mundo” (Arendt, 2016, p. 222)³, tal advento é duplo. A natalidade biológica marca o nascimento para o mundo dos viventes, mas, para além disso, há um segundo parto, o que insere os nascidos em um mundo elaborado como artifício humano. Nas palavras de Rousseau (2014, p. 285): “Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver”. A essência da educação diz respeito a esse segundo parto, e sua finalidade intrínseca, à formação dos viventes nascidos para o mundo humano. Assim, o conceito de formação se impõe de modo imperativo sempre que nasce uma criança: do fato da natalidade decorre a exigência educativa, a constituição do humano como inserção crítica do vivente em uma tradição simbólica elaborada, por óbvio, na forma de uma linguagem.

“Com a palavra, o homem se faz homem” (Fiori, 1983, p. 7)⁴ é outra forma de dizer que a formação humana se dá por meio de um processo de inserção linguística em uma tradição simbólica. Também Gusdorf (2021, p. 49)⁵, na mesma direção, afirma: “É pela palavra que o homem vem ao mundo e que o mundo vem ao pensamento”. E, para tornar claro o sentido de tal proposição, Jürgen Habermas (1929-), elaborou uma análise da evolução social, tomando por base os conceitos de trabalho e interação, em uma reconstrução do materialismo histórico que defende a tese, segundo a qual a reprodução da vida humana não depende apenas do trabalho, como postulado por Karl Marx (1818-1883). Embora dele dependa a reprodução material, a reprodução da humanidade depende, primeiramente, da interação mediada linguisticamente. Para Habermas, a reprodução da vida humana se funda primeiramente “em interações mediatizadas simbolicamente (no sentido de G. H. Mead) – por um sistema de normas sociais que pressupõe linguagem” (Habermas, 1983, p. 116-117). A partir da distinção entre trabalho e interação como condições para a autoconstituição e reprodução da humanidade, Habermas identifica na racionalidade dois tipos de interesse, relacionados a duas formas de ação social: um interesse técnico, preocupado em controlar e dominar a natureza; e outro interesse prático, orientador da ação humana em direção do entendimento comunicativo. Assim, a racionalidade humana possuiria duas dimensões: a instrumental e a comunicativa. Habermas relaciona a formação humana à racionalidade comunicativa, na medida em que tais processos de interação possibilitam a humanização ao inserirem linguisticamente os nascidos em uma tradição simbólica.

Desse modo, Habermas elabora um caminho de reconstrução de uma racionalidade em sentido ampliado, enquanto *lógos* comunicativo, não restrito à dimensão cognitivo-instrumental. Mais que instrumental, para ele a racionalidade é, fundamentalmente, comunicativa, não operando por meio apenas da técnica e da ciência, mas estruturando, simbolicamente, o mundo da vida. Enquanto a racionalidade instrumental está relacionada ao conhecimento e aos meios eficientes para chegar a fins, a racionalidade comunicativa está relacionada com a interação humana, ao falar e ao agir: “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.” (Habermas, 2012, p. 31).

A educação como processo de formação humana supõe uma forma de aprendizagem ampliada, relacionada à operacionalização desse *lógos* procedimental, o qual não é algo técnico e resta como fundamento da fala e da ação humana. A finalidade intrínseca da educação, desde os primórdios de nossa tradição, reafirmamos, é a formação de um ser humano capaz de falar e de agir. Sendo assim, a aprendizagem de conhecimentos úteis, embora importantes para a reprodução material, tem relevância secundária, sendo a importância primeira aquela relacionada ao exercício da racionalidade em sentido amplo, enquanto *lógos* comunicativo. *Lógos* é razão enquanto capacidade de “pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros” (Chauí, 2003, p. 62). Ou seja, é racionalidade enquanto capacidade discursiva pública, palavra argumentada, compartilhada e validada publicamente. *Lógos* remonta a uma elaboração intelectual grega antiga, expressa na ligação indissociável entre o pensar e o falar (Cassin, 2005), e que constitui o saber humano (Colli, 1992).

² Para saber mais sobre o conceito de educação como formação humana, ver Zatti e Pagotto-Euzebio (2022).

³ Hannah Arendt (1906-1975) na obra *Entre o passado e o futuro*, apresenta a natalidade como o nascimento para o mundo propriamente humano. Além do nascimento biológico, que possuímos em comum com os outros animais, pela educação nascemos para o mundo da cultura.

⁴ Ernani Maria Fiori (1914-1985) escreveu *Aprender a dizer a sua palavra*, como prefácio à *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire, no qual tematiza a relação entre palavra, educação e formação humana.

⁵ Georges Gusdorf (1912-2000), em *A Palavra*, apresenta a palavra como o elemento decisivo para a humanização, como o limiar entre o homem e o animal.

Há, em Habermas, a recepção dessa ideia-força do pensamento antigo, no conceito, por ele criado, de razão comunicativa. Sua reconstrução vincula à racionalidade possível a afirmação da verdade pela aceitabilidade razoável: a justificação da validade se dá pela força não coativa do melhor argumento. Nesse sentido, entendemos que, em Habermas, o *lógos* mantém o sentido de palavra argumentada, caracterizando a ligação entre o conceito de racionalidade comunicativa e o *lógos* da antiguidade grega. O vínculo é explicitamente anunciado por Habermas (2012), na *Teoria do agir comunicativo*, quando apresenta a racionalidade comunicativa como uma reconstrução em favor de um conceito ampliado de razão, o qual remonta à compreensão de *lógos* grego. Também nesta grande obra mestra, Habermas retoma e amplia aquela distinção entre trabalho e interação que ainda dominava, em certo sentido, sua teoria dos interesses cognitivos exposta em *Conhecimento e Interesse*⁶.

Na sequência de nosso artigo, buscamos demonstrar o papel do *lógos* enquanto palavra argumentada na formação humana. Para tal, estruturamos o texto em duas partes. Na primeira, apresentamos a concepção de racionalidade de Habermas como reconstrução comunicativa em favor do *lógos* grego, relacionando tal racionalidade com os conceitos de palavra argumentada e formação humana. Na segunda, nos voltamos ao conceito de *lógos* no pensamento grego antigo, para analisar sua relação com a educação (*paideia*) de homens capazes de falar e agir. Com essa abordagem, pretendemos afirmar a importância central, tanto em Habermas quanto no pensamento grego antigo, do exercício do *lógos* para a formação humana.

RECONSTRUÇÃO HABERMASIANA DA RACIONALIDADE COMO LÓGOS COMUNICATIVO

Habermas (2012) inicia a obra *Teoria do agir comunicativo* reconhecendo na razão o tema central da filosofia. Relaciona a origem da filosofia à reflexividade da razão corporificada no conhecer, no falar e no agir. Em *Técnica e ciência como ideologia*, diagnóstica, a partir da modernidade, processos de racionalização nos quais a decisão racional é regida pela ação relativa a fins, neles “não se implanta a racionalidade como tal, mas, em nome da racionalidade, uma forma determinada de dominação política oculta” (Habermas, 2009, p. 46). Nesses casos, a forma racional da técnica e da ciência, faz avançar a racionalidade instrumental, sobre a totalidade do mundo vital⁷. Desse modo, a racionalidade perde sua reflexividade: o elemento cognitivo-instrumental, próprio do conhecer, passa a operar também no campo do falar e agir. Contrapondo esse reducionismo da razão à racionalidade instrumental, Habermas realiza uma reconstrução destranscendentalizada em favor de “noções mais antigas de *lógos*” (Habermas, 2012, p. 35), na qual elabora o conceito de razão comunicativa.

Enquanto, no agir instrumental, racional é a ação que satisfaz as condições necessárias para a realização da intenção de intervir no mundo de forma bem-sucedida, no agir comunicativo, racional é a asserção pela qual o falante satisfaz a condição necessária para que se alcance um fim ilocucionário, o entendimento mútuo sobre algo no mundo (Habermas, 2012). Ou seja, na compreensão ampliada de razão como razão comunicativa, a racionalidade é entendida “como uma disposição de sujeitos capazes de falar e agir” (Habermas, 2012, p. 56). Enquanto disposição de sujeitos capazes de fala e ação, racionalizar não pode ser reduzido à elaboração de meios eficientes para alcançar fins almejados, mas, antes, o cancelamento das relações de coerção que distorcem sistematicamente a comunicação e impedem a regulação dos conflitos de modo consensual (Habermas, 1983). Racionalizar significa, nesse caso, superar as relações de comunicação distorcidas, para que a única autoridade a imperar seja a do melhor argumento, aquele aceito com base em razões validadas intersubjetivamente. Dito de outro modo, para Habermas (2002a, p. 102), “Ser racional é estar obrigado a ser coagido por estas normas, estando sujeito à autoridade das razões”. A normatividade da linguagem serve como um caminho para a prática discursiva, na qual participantes da fala justificam racionalmente suas asserções na direção de reconhecer como válidos os melhores argumentos. A racionalidade comunicativa é aquela inerente à prática comunicativa cotidiana, está relacionada ao entendimento entre os falantes, ancora-se em uma

⁶ Cabe ressaltar a coletânea comemorativa aos 30 anos de *Conhecimento e interesse*, organizada por Stefan Müller-Doohm (2000), que contém vários ensaios críticos, indicando os limites da referida obra e o quanto a *Teoria do agir comunicativo* é uma tentativa de superar tais limites.

⁷ Para aprofundar a questão da forma racional da técnica e da ciência, seus limites e suas tentativas de colonizar o mundo da vida, ver Zatti (2016).

série de pressupostos pragmáticos os quais exercem um papel normativo. Esses pressupostos pragmáticos partilhados intersubjetivamente, como condição do entendimento, estabelecem, como uma espécie de dever racional, o horizonte do melhor argumento.

Quando indivíduos se comunicam por meio de atos de fala, precisam apoiar-se necessariamente num consenso que serve de pano de fundo, o qual é explicitado pelo reconhecimento recíproco de pretensões universais de validade (inteligibilidade, verdade, correção e sinceridade) (Habermas, 1997). Elas são pressupostos pragmáticos: enquanto alguém quiser participar de um processo de entendimento, não pode deixar de assegurá-los. Por meio dos atos de fala, os falantes levantam pretensões de validade, as quais dependem do reconhecimento intersubjetivo (Habermas, 2002b). O reconhecimento intersubjetivo da pretensão é o que garante seu caráter universal e define sua aceitabilidade racional. A verdade passa a estar relacionada à aceitabilidade racional: verdadeiro é o enunciado cuja pretensão de validade do ato de fala é justificada por sua motivação racional. Toda vez que uma pretensão de validade numa ação comunicativa torna-se problemática, ela precisa ser tematizada no âmbito do discurso, para poder ser redefinida e restabelecer o consenso de fundo. O âmbito do discurso é a forma de comunicação caracterizada pela argumentação. Os discursos “são organizações racionais através das quais tentamos fundamentar pretensões de verdade e de correção que se tornaram problemáticas” (Siebeneichler, 1989, p. 98). O discurso estabelece a possibilidade de superação da comunicação distorcida, na medida em que pode redefinir as pretensões de validade, justificando-as com base em argumentos.

Habermas (2012), define argumentação como o tipo de discurso pelo qual os participantes da comunicação podem tematizar pretensões de validade controversas e resolvê-las com base em argumentos. A argumentação, portanto, é a forma reflexiva do agir comunicativo. O argumento diz respeito à capacidade de justificar racionalmente as pretensões de validade, de modo a poder convencer ou não os participantes do discurso, quanto ao assentimento à respectiva pretensão de validade. Esse processo de verificação das pretensões de validade por meio do discurso, possui caráter intersubjetivo, dado que, os pressupostos universais a partir dos quais se pode justificar a validade dos atos de fala, não dizem respeito a um sujeito transcendental, mas ao consenso intersubjetivo tido como pano de fundo em uma comunidade de falantes⁸.

Pela argumentação, indicamos nossas pretensões, as submetemos à crítica, e, quando refutadas, diante do fracasso, podemos corrigi-las. Desse modo, a racionalidade é relacionada por Habermas (2012) à capacidade de aprender a partir dos fracassos. Por isso, “os processos de aprendizagem dependem de argumentações” (Habermas, 2012, p. 57). Para a argumentação poder desempenhar o papel atribuído por Habermas, relacionado, ao mesmo tempo, à aprendizagem e à superação das formas distorcidas de comunicação, é preciso pressupor a exclusão de toda e qualquer coação, exceto a do melhor argumento, a qual consiste em um pressuposto comunicativo: “Participantes de uma argumentação têm de pressupor de maneira geral que a estrutura de sua comunicação, [...] exclui toda coação [...] exceto a coação do melhor argumento.” (Habermas, 2012, p. 61). O melhor argumento é aquele reconhecido intersubjetivamente como tal, por sua justificação racional, em outras palavras, é aquele que pode ser aceito racionalmente. Então, a motivação racional é o critério definidor do melhor argumento, apenas ela pode ser aceita como desfecho da ação discursiva, pois se constitui como uma “coação não coativa”. Somente na pressuposição de uma comunidade comunicativa livre de coação, onde há distribuição simétrica do uso dos atos de fala, é possível o entendimento com base no recurso não violento do melhor argumento.

A argumentação é apresentada por Habermas (2012) como um procedimento discursivo, pelo qual se busca convencer um auditório universal e obter a concordância geral ou um acordo racionalmente motivado sobre a validade das pretensões presumidas no argumento. A capacidade de convencimento em relação aos melhores argumentos está fundada na aceitabilidade racional, o acordo racionalmente motivado. Habermas (2002) apresenta quatro pressupostos pragmáticos como necessários para que o discurso se constitua como argumentação: 1) publicidade e inclusão; 2) direitos comunicativos iguais; 3) exclusão de enganos e ilusões; 4) não coação. Eles constituem uma “situação ideal de fala” e possibilitam um universalismo igualitário, cujo aspecto procedimental está também relacionado ao aprendizado, pois oportuniza a constante reelaboração segundo

⁸ O esforço de transformação pragmático-universal da filosofia transcendental kantiana foi uma propedêutica filosófica indispensável à elaboração da *Teoria do agir comunicativo*. Sobre isso, ver Thomas McCarthy (1980).

perspectivas intersubjetivas mais universalistas. Nesse sentido, a argumentação refere-se à operação da racionalidade em sentido amplo, como *lógos* comunicativo.

A reconstrução comunicativa da racionalidade realizada por Habermas reabilita o ideário emancipatório moderno, particularmente o de Immanuel Kant (1724-1804). Ao mesmo tempo, busca superar o logocentrismo do sujeito kantiano e reabilitar as promessas emancipatórias de seu pensamento iluminista. Essa continuidade, mesmo parcial, do ideário kantiano em Habermas, parece-nos clara se considerarmos o conceito de uso público da razão. No artigo *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, Kant apresenta o esclarecimento como a saída da menoridade, definida como incapacidade de fazer uso do entendimento sem a tutela de outro indivíduo. Tal esclarecimento torna-se possível se as pessoas tiverem liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões. O uso público da razão é aquele feito por qualquer um diante do “grande público do mundo letrado” (Kant, 2005, p. 65). Tal uso, no qual um indivíduo se coloca, enquanto ser racional, diante de um auditório universal para expor livremente seus argumentos, é a chave para o esclarecimento. O *Gelehrter* (escritor) é tomado por Kant como modelo do indivíduo racional capaz de fazer por conta própria o uso público da razão. Há aqui uma ligação muito clara, ao menos enquanto ideário, entre o uso público da razão em Kant e a argumentação entendida como procedimento discursivo de Habermas, pois com ele também o sujeito comunicativo está diante de um auditório universal e precisa convencê-lo argumentativamente. Ou seja, por meio do conceito de uso público da razão Kant vislumbra um elemento discursivo da racionalidade, que é redefinido em termos de razão comunicativa por Habermas.

A reconstrução da racionalidade como razão comunicativa também revitaliza o ideal de formação humana, uma vez que Habermas relaciona-a à racionalidade comunicativa. A reprodução da humanidade é primeiramente reprodução simbólica das estruturas do mundo da vida, genuinamente constituídas pela racionalidade comunicativa. Se a racionalidade instrumental é necessária para a reprodução material da sociedade, a racionalidade comunicativa é necessária para a reprodução simbólica da humanidade. Em termos sociais, enquanto a racionalidade instrumental está corporificada no sistema, a racionalidade comunicativa enraíza-se, no mundo da vida. Assim, a sociedade é compreendida, complementarmente, como sistema e mundo da vida simbolicamente estruturado⁹.

O sistema se refere às estruturas societárias relacionadas à reprodução material e institucional da sociedade, através da economia e do Estado (Freitag, 2005), que desenvolvem os mecanismos do dinheiro e do poder. O sistema é operado com a racionalidade instrumental, e seu sucesso se dá na condição de os meios serem articulados de modo eficiente para alcançar fins, portanto, o sistema diz respeito à operação de elementos utilitários. Já o mundo da vida é o horizonte do agir comunicativo, operado com a racionalidade comunicativa, e seu sucesso se dá na condição da constituição do entendimento. “Ora, o mundo da vida é algo que todos nós temos sempre presente, de modo intuitivo e não-problemático, como sendo uma totalidade pré-teórica, não objetiva - como esfera das auto-evidências cotidianas, do *common sense*.” (Habermas, 2002b, p. 48). O mundo da vida é constituído pela linguagem e cultura, e forma um pano de fundo quase-transcendental em que ocorre a práxis comunicativa cotidiana e se formam os processos do entendimento. Seu caráter quase-transcendental se refere ao fato de ser uma condição inescapável do humano, na qual nos encontramos desde sempre. Ele é constitutivo do entendimento, pois é a partir do mundo da vida comum que falantes e ouvintes conseguem se entender sobre algo (Habermas, 2002b). Por ter o entendimento como finalidade, é o espaço típico da razão comunicativa, em que se dá a reprodução simbólica da vida humana. A educação, entendida como formação humana, está vinculada ao mundo da vida e, enquanto tal, depende da existência de um mundo vital não colonizado pela racionalidade instrumental, em que a racionalidade comunicativa possa florescer livre de coações exteriores. Em outras palavras, a educação depende de um mundo da vida não distorcido pelos interesses sistêmicos, condição para o exercício do *lógos* como palavra argumentada, em que a aceitabilidade racional dos melhores argumentos é o critério de validade da fala e ação. De outra parte, quando tal mundo não existe, a própria educação orientada comunicativamente pode abrir espaços para que o mesmo comece a nascer. Por isso, pode-se dizer que há, em certo sentido, uma boa circularidade entre educação comunicativa e mundo da vida.

⁹ Para uma crítica pontual ao dualismo habermasiano mundo da vida e sistema, a qual não podemos desenvolver aqui, ver o instigante ensaio de Hans Joas (2002).

Se tratarmos especificamente da educação escolar, precisamos reconhecer a escola como pertencente às duas esferas: sistema e mundo da vida. Enquanto faz parte do aparelho de Estado, vinculado à reprodução institucional e material da sociedade, a escola situa-se no âmbito do sistema. Mas enquanto participa da educação propriamente dita, a escola é espaço-tempo de formação, está fundamentalmente relacionada ao mundo da vida e, por isso, relacionada ao espaço de comunicação possível entre seus participantes. Daí a necessidade de a escola não se esgotar em uma série de mecanismos e técnicas. Muito antes de ser meio para atender demandas extrínsecas, a escola, tomada como espaço-tempo de formação, constitui-se como um espaço vital cuja finalidade é o entendimento. A orientação para o entendimento de interações típicas do mundo da vida pressupõe relações não instrumentalizadas, não coagidas, enfim, livres. Pensada desse modo, a escola é um espaço público regido pela racionalidade comunicativa, onde os educandos podem ter a liberdade para o exercício do *lógos* enquanto palavra argumentada. Considerada espaço público livre, no qual os participantes da comunicação estão livres de distorções comunicativas, constitui-se como uma espécie de comunidade comunicativa. Seu valor formativo está em ensinar a pautar a fala e a ação de modo não violento, perseguindo sempre a afirmação das pretensões apenas pela capacidade de validação dos melhores argumentos. Isso demarca a importância da existência de instituições, como a escola, que podem se constituir como espaços públicos livres, fomentadores da aprendizagem na perspectiva da racionalidade comunicativa, em que a justificação da fala e da ação esteja assentada sobre a força não violenta do *lógos* enquanto palavra argumentada. A existência de sociedades democráticas, plurais, tolerantes, não violentas, depende dessa formação ampla operada pelo *lógos* comunicativo.

Ao relacionar a evolução social não apenas à racionalidade instrumental, mas principalmente à racionalidade comunicativa, Habermas vincula a aprendizagem a um *lógos* cujo critério de validade é a força não coativa do melhor argumento, ou seja, a capacidade de aceitabilidade racional de um argumento em uma comunidade de falantes. A educação como processo amplo de formação, como humanização, supõe a aprendizagem relacionada à operacionalização desse *lógos* comunicativo, fundamento da fala e da ação humana. O processo formativo visa ao fortalecimento da forma reflexiva da ação comunicativa, a racionalidade discursiva ou discurso, como caminho para formar um sujeito racional e autônomo. Entretanto, nessa perspectiva, a autonomia está relacionada à participação nos processos discursivos, não mais ao sujeito monológico que predomina na racionalidade moderna. A autonomia vincula-se à capacidade de afirmação da validade racional dos argumentos pelo falante participante da comunidade comunicativa, ou seja, possui um incontornável caráter intersubjetivo.

Habermas vislumbra na argumentação o caminho para eliminar possíveis distorções, realizar correções e elaborar perspectivas mais gerais e inclusivas. Assim, vincula a aprendizagem, bem como a evolução social decorrente dela, aos processos argumentativos. Apresenta a formação como um processo sempre mais elevado, possível no horizonte discursivo, no qual a relação intersubjetiva nos leva à adoção de patamares cada vez mais universalizáveis. “Na medida em que o saber se justifica por um processo de aprendizado que supera os velhos erros, mas não nos protege dos novos, cada estado de saber atual permanece relativo à melhor situação epistêmica possível.” (Habermas, 2004, p. 52). Nesse procedimento de universalização, o sujeito transcendental de Kant é substituído pela comunidade comunicativa. No horizonte da comunidade comunicativa, as pretensões contidas nos atos de fala são consensualizadas e validadas argumentativamente, de acordo com uma perspectiva racional intersubjetiva, possibilitadora da aprendizagem no sentido de fazê-las cada vez mais universais e inclusivas. Deste modo, abre um leque enorme para se pensar a formação humana não mais centrada na figura de um sujeito monológico, mas sim como um processo comunicativo entre sujeitos que buscam o entendimento por meio do uso público da linguagem.

Enfim, na perspectiva do pensamento de Habermas, a aprendizagem mobilizada pelo procedimento discursivo possibilita lidar com situações problemáticas de modo não violento, e a palavra argumentada torna-se o caminho para o reconhecimento da validade das pretensões apoiadas na força do melhor argumento. Isso demarca a importância da existência de instituições garantidoras de espaços formativos públicos, nos quais as interações possam realizar-se como exercício do *lógos* corporificado na palavra argumentada.

LÓGOS E FORMAÇÃO HUMANA NA GRÉCIA ANTIGA

Após analisarmos o pensamento de Habermas e, a partir dele, estabelecer as relações entre racionalidade, palavra argumentada e formação humana, vamos situar a questão no pensamento grego antigo, referência em favor da qual o filósofo alemão busca reconstruir o *lógos*. Recorreremos, para tanto, a uma breve apresentação do desenvolvimento da noção de *lógos* no contexto da *pólis*, apontando como ele vai assumindo centralidade no domínio do debate público e, conseqüentemente, no horizonte da formação humana, a partir de exemplos retirados da tradição poética, da filosofia de Heráclito de Éfeso e do caráter geral do movimento sofístico. De modo mais enfático, nos deteremos no exame das perspectivas elaboradas por Isócrates, e por Sócrates e Platão, dada a importância do legado desses autores para o pensamento ocidental e o debate educacional. É Isócrates quem primeiro funda a *paideia* na excelência da palavra, conferindo ao *lógos* um papel humanizador, que estabelece uma relação com a concepção de *lógos* de Habermas, a qual, entendemos, precisa ser tematizada. Sócrates e, principalmente, Platão, são aqueles que, por seu turno, consolidam os conceitos clássicos de *paideia* e *lógos*, com os quais dialoga a reconstrução habermasiana.

Historicamente, é preciso destacar: nem sempre o termo *lógos* carregou consigo a carga de racionalidade que a filosofia posteriormente irá lhe atribuir. Entre os séculos VIII e VI a.C., durante o chamado período arcaico – quando, então, já está em curso o processo que se convencionou denominar “laicização da palavra”, a partir dos helenistas franceses de meados do séc. XX –, “*lógos* e *mythos* são atores intercambiáveis” (Detienne, 1998, p. 94), e continuarão disputando um espaço conceitual indefinido até a filosofia se apropriar dele e o delimitar no sentido de uma razão ordenada e ordenadora (Detienne, 1991). Nesse contexto, encontramos no pensamento de Heráclito (540-470 a.C.) a exaltação mais evidente do *lógos*, entendido como uma espécie de inteligência (*phronésis*, *noûs*) que a tudo perpassa (frags. 1, 2 e 113)¹⁰, que no homem habita a alma (frags. 45 e 115), sendo capaz de revelar a harmonia invisível de toda natureza (frags. 54 e 123), apontando aquilo que é sábio (frag. 50). Amparado neste *lógos*, Heráclito acusará Homero e Hesíodo – os educadores da Grécia – por sua pouca inteligência (*noûs* – frags. 40, 42, 56 e 57), e aos homens, em geral, por julgarem erroneamente as coisas justas e as coisas injustas (frag. 102), exortando-os à necessidade de falarem com inteligência e fortalecerem as leis (frag. 114), uma vez que “pensar sensatamente é a virtude máxima, e sabedoria é enunciar o que é verdadeiro” (frag. 112). Aqui, a prudência ou sensatez (*phrónesis*) acompanha a verdade (*alétheia*): um espírito de finura, mais do que um espírito geométrico, com o qual ficaremos acostumados depois, é a marca da racionalidade do sábio.

Heráclito foi capaz de elencar com exatidão os elementos centrais do debate em torno do *lógos*, especialmente a importância da *pólis* e da instituição da participação popular na assembleia e nos tribunais, a partir de fins do séc. VI a.C. (Aristóteles, *Constituição de Atenas*, 43.1-6). Como bem percebeu Vernant, o estabelecimento da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) fomentou a emergência de uma cultura, na qual o debate público, a habilidade argumentativa e a capacidade persuasiva tornaram-se os instrumentos fundamentais da atuação política: “o sistema da *pólis* é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder” (Vernant, 2002, p. 53). Este aspecto não escapou aos antigos, e Tucídides, proclamando Atenas como “a Escola da Grécia”, tratou de enaltecer a *pólis*, na qual os homens usam da deliberação e do conhecimento, ao invés da violência, para administrar a cidade (Thucydides, II, 40, 41). É portanto no espaço laico da assembleia e no livre exercício do *lógos* – enquanto “palavra, discurso” –, que o *lógos* – enquanto “razão” – encontra o ambiente de seu desenvolvimento, marcando a relação de interdependência e reciprocidade entre *lógos* e política: a virtude política depende do *lógos* e o desenvolvimento do *lógos* depende do espaço político de discussão pública. (Colli, 1992).

O termo “virtude”, pelo qual se traduz aqui a noção de *areté*, implica uma concepção ampla de “excelência” que a princípio esteve ligada a privilégios hereditários, ao pertencimento a uma família nobre e aos benefícios concedidos pelos deuses. Capacidade para falar bem, decidir com justiça e persuadir através das palavras sempre foram qualidades identificadas com o indivíduo virtuoso e admiradas como um presente divino (Hesíodo, *Teogonia*, vv.81-93), mas, já, no período arcaico

¹⁰Os fragmentos de Heráclito são citados a partir da edição de Kirk e Raven (1975).

começaram a ser pensadas como produto de uma *paideia*, ou seja, de um processo formativo cuja finalidade é tornar o homem aquilo que ele deve ser, a exemplo do visto em Homero, quando este retrata Fênix, declarando que ensinou tudo a Aquiles, “como ser orador de discursos e fazedor de façanhas” (*Ilíada*, IX, 443). Mais tarde, no horizonte da *pólis* democrática, a concepção da virtude política como habilidade discursiva resultante de uma *paideia* colocará a questão educativa no centro das preocupações intelectuais, pois caberá à *paideia*, por meio do desenvolvimento do *lógos*, a tarefa de formar o homem virtuoso capaz de falar e agir na cidade, *lógos* este que: “na origem, toma consciência de si mesmo, de suas regras, de sua eficácia, por intermédio de sua função política” (Vernant, 2002, p. 54).

Quando a *pólis* institui a distinção entre as coisas de interesse público comum e as de interesse privado, se institui uma série de saberes considerados elementos de uma cultura comum, saberes que circunscrevem um *éthos* e uma *práxis*, os quais rapidamente tornam-se objeto daquele *lógos* deliberativo surgido das assembleias públicas. Analogamente à dinâmica do debate político, a virtude passa a ser concebida como algo cuja determinação está, em alguma medida, submetida ao julgamento coletivo. Assim, é o *lógos*, como prática discursiva pública, o que funda e viabiliza a vida cidadã, garantindo e dando forma à dimensão democrática necessária para seu funcionamento. A determinação da legalidade política (*nomos*) como resultado de um *lógos* deliberativo cuja finalidade é a persuasão e a produção do consentimento geral, corresponde à própria instituição do espaço político e à busca pelos critérios de legitimação da virtude política (Cassin, 2005).

A assembleia democrática simboliza o ambiente a partir do qual a relação entre *lógos* e *pólis* faz emergir, consciente de si, a questão pedagógica, ou seja, o debate sobre o papel da *paideia* na formação do cidadão virtuoso. A virtude, desvinculada do aspecto sagrado, não mais está identificada aos valores da aristocracia arcaica agrário-militar, e passa a ser considerada como um saber - ou uma espécie de saber - possível de ser aprendido através da educação, por meio de ensinamentos e práticas. O homem virtuoso, por seu turno, será aquele que dedica seu tempo livre (*skholé*) a esta educação, mediante a qual ele seria capaz de realizar em si o ideal político de formação humana (Jaeger, 2003). A *paideia*, por conseguinte, não será concebida nem como mera instrução, nem como capacitação técnica, mas enquanto “formação espiritual” (Jaeger, 2003, p. 343), o que implica, como Platão mostrou paradigmaticamente em *A República*, a educação de todas as capacidades humanas, não só cognitivas, mas também éticas e estéticas. Tem-se aí, sem dúvida, as ideias originárias dos dois principais projetos educacionais subsequentes: a *humanitas* latina e a *Bildung* alemã.

No contexto da democracia ateniense, uma vez que a eloquência e o domínio da palavra se tornam decisivas no estabelecimento das deliberações políticas nas assembleias, a virtude passa a ser identificada especialmente com a capacidade de vencer debates e persuadir através do *lógos* (Jaeger, 2003), o que caracteriza claramente a virada da concepção de *areté* em favor da tarefa educativa. É nesse cenário, pois, que os sofistas aparecem como os primeiros mestres da virtude política, proclamando-se capazes de educar os homens a falar bem (Platão, *Górgias*, 449e), torná-los aptos a convencer juízes, governantes e homens comuns (Platão, *Górgias*, 452d-e), e a “refutar qualquer proposição, tanto verdadeira como falsa, indistintamente” (Platão, *Eutidemo*, 272a). Assumindo um radical relativismo epistemológico, os sofistas caracterizavam-se pela postura profundamente erística e pelo uso de uma série variada de recursos discursivos a fim de vencer debates, demonstrando pouca ou nenhuma consideração por qualquer concepção de verdade que não estivesse subsumida ao critério da eficácia persuasiva (Kerferd, 2003). A rigor, para os sofistas, a virtude política se manifestava no *lógos* capaz de emocionar e persuadir uma grande multidão, em razão da habilidade com que foi composto, e “não pela verdade de suas afirmações” (Kerferd, 2003, p. 138); esvaziado de qualquer pretensão ontológica, de qualquer vinculação essencial com as coisas a que se refere, o *lógos* torna-se, ele mesmo, produtor da realidade (Guthrie, 1977). Essa é, em linhas gerais, a concepção de *lógos* com que nos deparamos nos escritos de Górgias de Leontinos (485-380 a.C.), e a partir da qual se delimita a finalidade da *paideia* que ele oferecia. Isócrates (436-388 a.C.), cujo lugar na história do pensamento ainda é objeto de disputa - para alguns, um sofista autêntico, para outros, alguém que supera a sofística -, também toma o domínio da palavra como o fim da educação. No entanto, diferentemente dos sofistas erísticos, não considera o discurso como mero instrumento para o sucesso (Marrou, 1990). Entendendo o mundo da cultura e dos valores como obra do espírito humano por meio do *lógos*, Isócrates funda a *paideia* na excelência da palavra que permite e fomenta o desenvolvimento da civilização e da

cultura (Marrou, 1990). A palavra enquanto linguagem nos alça do mundo da natureza (*phýsis*) para o mundo dos valores (*éthos*), ou seja, o universo da cultura só é possível em função do *lógos*; e graças à força criadora desse *lógos* é que os humanos se reúnem para fazer cidades, fixar leis, estabelecer valores, intermediar negócios e prosseguir investigações (Isócrates, *Antídosis*, 254). Nesse sentido, para Isócrates a virtude política se manifesta como algo mais próximo às convenções e às demandas pragmáticas da vida humana, diferentemente de Platão, para quem o fundamento da virtude deve ser estabelecido de modo transcendente no plano do mundo inteligível.

Contrastar o pensamento de Isócrates com a filosofia de Platão evidencia com clareza a particularidade do primeiro: enquanto Platão entende haver uma *epistéme*, um saber capaz de estabelecer a verdade definitiva, superando as contradições das simples opiniões, e que configura a finalidade da *paideia*, para Isócrates não há Verdade com V maiúsculo, pois o universo do humano é o universo do *lógos*, um mundo constituído de opiniões (*doxai*) e fundamentado em acordos e convenções. Nesse sentido, assim como os sofistas, Isócrates recusa uma ontologia essencialista, sem, contudo, adotar o relativismo radical que os caracterizava: se não há uma *epistéme*, então a finalidade da educação deve ser o desenvolvimento do *lógos* tendo em vista as opiniões mais razoáveis, adequadas e justas a cada circunstância. Citando Isócrates: “só me resta considerar sábios, por um lado, aqueles homens que são capazes de, através de opiniões, descobrir na maior parte dos casos aquilo que é melhor” (*Antídosis*, 271).

A compreensão do *lógos* como um domínio próprio da *dóxa*, e não da *epistéme*, leva Isócrates a estabelecer um sentido da *dóxa* antagônico àquele dado por Platão: *dóxa* não se refere à opinião ocasional, irrefletida ou oportunista, ontologicamente inferior à *epistéme*, mas a uma sabedoria adquirida por meio da experiência, e passível de ser comunicada a outrem, através de lições, exemplos, exortações e conselhos. Assim, pensada como aperfeiçoamento do *lógos*, a *paideia* assume, em Isócrates, o caráter de uma formação geral a partir de um repertório cultural geral e abrangente, permitindo àqueles que se põem nesse caminho transformarem seu interior, melhorarem e elevarem seu espírito (Barros, 1976). É evidente, nesse sentido, a importância central do *lógos* como capacidade discursiva, argumentativa e deliberativa, tendo em vista a construção do consenso em torno de opiniões razoáveis e edificadoras da vida política. “Este tipo de educação não consiste na acumulação de simples conhecimentos profissionais de um gênero qualquer, mas trata das forças que mantêm unida a comunidade humana.” (Jaeger, 2003, p. 1194-1195).

A questão da formação do *lógos* como meio para o estabelecimento da justa ordenação da *pólis* é elaborada de modo extensivo e detalhado na filosofia socrático-platônica, e não poderemos, aqui, oferecer mais do que algumas observações de caráter geral. Nesse sentido, o grande impacto representado pelo pensamento de Sócrates consiste no estabelecimento da interioridade do *lógos* na alma; alma essa que deve voltar-se para si mesma e perscrutar-se a si mesma - ecoando a inscrição délfica “conhece-te a ti mesmo”, presente no *Primeiro Alcibiades* (124b) -, na busca pelo conhecimento verdadeiro da virtude. Sócrates recusa o *lógos* sofístico motivado apenas pelo desejo de vencer debates (Platão, *Górgias*, 457d), substituindo-o pela forma do diálogo dialético, isto é, pelo *lógos* que toma como sua tarefa a investigação e a aquisição de um saber verdadeiro capaz de superar as contradições das simples e variadas opiniões humanas (Guthrie, 1977), por meio de um método que promova “não só a correção lógica das argumentações, mas também o consenso dos interlocutores” (Casertano, 2018, p. 171). O *lógos*, constitutivo da alma humana, aparece, por conseguinte, como aquela “capacidade de descoberta” que permite “distinguir o bem do mal, infalivelmente escolhendo o bem” (Cornford, 2001, p. 46). Entretanto, para que chegue a este ponto, é preciso que a alma se livre das concepções falsas que recebeu anteriormente, ou seja, é preciso que reflita, analise e reavalie suas próprias opiniões, e este é o sentido primeiro da dialética socrática: através do *lógos* dialético, conduzir os interlocutores ao reconhecimento da própria ignorância e “à necessidade de empreenderem, por si mesmos, esta busca do saber” (Dorion, 2011, p. 45). Desse modo, como bem observou Cornford (2001), Sócrates subverte a *paideia* sofística e a educação tradicional, substituindo uma “racionalidade dos meios”, por uma “razão teleológica” que toma para si a tarefa de determinar e perseguir o objetivo último da vida humana, a perfeição da alma (Platão, *Apologia de Sócrates*, 29d). Como sabemos, a prática dialética de Sócrates não trouxe ao filósofo um fim auspicioso; julgado e condenado à morte em 399 a.C. pelo que foi, fundamentalmente, um delito de opinião, sua biografia expõe com clareza a delicada relação entre a *pólis* democrática e a liberdade de pensamento e expressão (Canfora, 2015).

Como efeito, o choque da morte de Sócrates foi decisivo no desenvolvimento da filosofia de Platão, na qual encontramos a expressão máxima de uma cosmovisão que relaciona *lógos* e *pólis*, mas que, pela primeira vez, faz do problema educacional (a formação do *lógos*) uma tarefa política. Dito de outro modo: para Platão, a realização da *areté* política depende da formação da alma de cada homem, e ocupar-se dessa formação deve ser a função precípua da *pólis* (Jaeger, 2003). É assim que em *A República*, diálogo no qual investiga a constituição de uma cidade sumamente justa, Platão se preocupa sobretudo com a educação do “rei-filósofo”, aquele que, tendo cumprido todo o périclo formativo, foi capaz de convergir o olhar da alma para a Verdade e, portanto, adquiriu a *epistémē* necessária para governar com justiça. Assim, o que antes constituía o ideal socrático de autoconhecimento e autonomia do indivíduo, é colocado por Platão como o único e verdadeiro ideal político: a edificação de uma *paideia* libertadora, capaz de conduzir os homens à virtude e à felicidade (Cornford, 2001).

A imagem mais simbólica desse ideal platônico encontra-se no Livro VII de *A República* (514a-517b), na famosa “Alegoria da Caverna”, na qual Platão descreve o processo de ascensão da alma por meio da educação. Grosso modo, a Alegoria narra o percurso de um prisioneiro que só conhece o mundo através das imagens projetadas pela luz de uma fogueira no fundo da caverna e que, uma vez libertado, gradativamente vai em direção à saída, até contemplar, do lado de fora, o “mundo real”. As imagens (*eikóna*) vistas no fundo da caverna representam as opiniões infundadas, o mundo dominado pelas incertezas, enquanto o “lado de fora” representa o conhecimento verdadeiro (*epistémē*), aquilo que ficou conhecido como Mundo das Ideias ou das Formas. Assim, por meio da Alegoria, Platão pretende ilustrar os diferentes estratos ontológicos, aos quais cada forma de conhecimento corresponde: imagens e opiniões compreendem o “mundo sensível”, por um lado, enquanto a *epistémē* e a *noesis* pertencem ao “mundo inteligível” (Casertano, 2019). O *lógos* aparece então como a faculdade através da qual os homens podem se libertar das amarras que os prendem às opiniões, galgando, por meio de um currículo educacional bem organizado, a liberdade que apenas o saber verdadeiro pode proporcionar. Nesse sentido, Spinelli (2017) argumenta: embora Platão fundamente o *lógos* no inteligível, em momento algum do diálogo, Sócrates (o porta-voz de Platão) se coloca diante de um interlocutor na condição daquele que detém este saber absoluto; coloca-se, não como um sábio, mas como amante da sabedoria, como filósofo legítimo; seu *lógos* tem menos relação com um saber pronto a ser ensinado do que com o despertar para o exercício da razão como força produtiva e legitimadora do saber. Ou seja, a *paideia* que se propõe a partir do pensamento socrático-platônico tem como finalidade “fomentar uma educação continuada do exercício da potência racional” (Spinelli, 2017, p. 444), tendo em vista a necessidade de instaurar uma esfera de convívio comum - uma genuína vida política - fundada na Verdade, mesmo que, no limite, tal saber não seja possuído inteiramente por ninguém, mas precise, sim, ser constantemente perseguido pela alma racional convertida à filosofia.

No ápice da *paideia* que vislumbra, é significativo Platão ter reservado o lugar mais elevado à ciência da dialética (*A República*, 534e-535a). Não se trata mais aqui apenas do método dialógico empregado por Sócrates, mas de uma ciência que se configura, ao mesmo tempo, como pensamento abstrato, racional e discursivo (Colli, 1992); uma ciência que é, ao mesmo tempo, o método que permite “atingir o fim de todas as aprendizagens” (Casertano, 2018, p. 175). No contexto do diálogo socrático, era suficiente a Sócrates o estabelecimento de proposições cuja veracidade fosse aceita intersubjetivamente, por ele e seus interlocutores e, como bem observou Gusdorf (2021), vê-se aí a pretensão, ainda que rudimentar, de estabelecer a universalidade como critério de verdade dos conhecimentos; a dialética platônica, por sua vez, elevada à qualidade de ciência, ao possibilitar a descoberta de saberes universais que abarcam verdades superiores àquelas pretendidas em cada uma das proposições isoladas, sobrepõe ao acordo mútuo a exigência de um procedimento demonstrativo que evidencie a verdade do conhecimento. Assim, a filosofia socrático-platônica atribui ao exercício do *lógos*, tanto como capacidade racional quanto como palavra argumentada, o papel de formar os espíritos capazes de contemplarem a verdade inteligível, universal e necessária, na qual deve estar fundado o mundo comum, para haver justiça na *pólis*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da questão do *lógos* em Habermas e no pensamento grego antigo, nos levou a caracterizar seu papel formativo, ao longo do artigo, a partir de dois eixos centrais: o primeiro, ligado à

reprodução simbólica da humanidade ou humanização do ser humano, o segundo, ligado à elaboração de uma esfera política comum.

Habermas, com sua reconstrução comunicativa do *lógos*, relaciona a reprodução simbólica da humanidade não com elementos estratégico-instrumentais da racionalidade, mas sim, com seu elemento reflexivo, referindo-se à disposição de sujeitos capazes de falar e agir. Por isso, advoga pela preservação do mundo da vida como um espaço não colonizado pela racionalidade sistêmica, no qual vislumbra um sentido amplo de aprendizagem por meio de processos argumentativos. A humanização não distorcida por interesses violentos de dominação depende da preservação do mundo vital como esfera regida pelo *lógos* comunicativo, cujo fim é o entendimento. Tal papel humanizador do *lógos* já estava presente no pensamento grego antigo, com maior ênfase, talvez, em Sócrates, para quem o mundo humano é erigido a partir da palavra. Desse modo, identificamos uma convergência entre Habermas e os gregos antigos, pela qual a formação possibilitada no processo educativo deve visar o fortalecimento da racionalidade discursiva, o *lógos* enquanto palavra argumentada. O reconhecimento da força não coativa dos melhores argumentos como critério da ação, em vez da força coativa violenta, depende de um processo formativo pelo exercício do *lógos*, e estabelece uma imbricação irremediável entre palavra, educação e a humanização do ser humano. A reciprocidade e interdependência entre o *lógos* e o político, no mundo grego antigo, indicam que a existência de um espaço público comum depende da possibilidade de tratarmos nossos dissensos, através da palavra argumentada, e não da força violenta. Isso demarca a importância política da educação pela palavra: diante do *lógos* somos todos iguais, e a força persuasiva do discurso, estabelecida pela sua aceitabilidade racional, torna possível a elaboração de uma esfera política comum. Portanto, também nossa democracia depende da formação possibilitada pelo exercício do *lógos* enquanto palavra argumentada.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo fomento ao projeto de pesquisa Educação como Processo de Formação Humana, do qual o artigo é oriundo.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- ARISTOTLE. **The Athenian Constitution**. Translation H. Rackman. Cambridge: Harvard University Press, 1952.
- BARROS, R. S. M. Sócrates e a Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-27, 1976. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33213>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CANFORA, L. **O mundo de Atenas**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CASERTANO, G. Dialética. In: CORNELLI, G. et al. (ed.). **Platão**. São Paulo: Paulus, 2018. p. 169-188.
- CASERTANO, G. **Uma introdução à República de Platão**. Tradução Maria da Graça G. de Pina. São Paulo: Paulus, 2019.
- CASSIN, B. **O efeito sofístico**: sofística, filosofia, retórica, literatura. São Paulo: Editora 34, 2005.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- COLLI, G. **O nascimento da filosofia**. Tradução Federico Carotti. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.
- CORNFORN, F. M. **Antes e depois de Sócrates**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DETENNE, M. **A escrita de Orfeu**. Tradução Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- DETENNE, M. **A invenção da mitologia**. Tradução André Teles, Gilza Martins Saldanha da Gama. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- DORION, L.-A. **Compreender Sócrates**. 4. ed. Tradução Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ENGLISH, A. **Discontinuity in learning**: Dewey, Herbart, and education as transformation. New York: Cambridge University Press, 2013.
- FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). In: FREIRE, P (ed.). **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, B. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- GUSDORF, G. **A palavra**. Brasília: Academia Monergista, 2021.
- GUTHRIE, W. K. C. **The Sophists**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. DOI: <http://doi.org/10.1017/CBO9780511627385>.
- HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. 3. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HASTEDT, H. **Was ist Bildung?** Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 2012.

HESÍODO. **Teogonia**: a origem dos deuses. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2020.

HOMERO. **Ilíada**. Tradução Frederico Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ISÓCRATES. Antídosis. In: LACERDA, T. C. E. **As reflexões metadiscursivas no discurso Antídosis de Isócrates**. 2016. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-02122016-141549/pt-br.php>. Acesso em: 14 set. 2023.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOAS, H. Die ünglickliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus. In: HONNETH, A.; JOAS, H. (ed.). **Kommunikatives Handeln**: Beiträge zu Jürgen Habermas' "Theorie des kommunikativen Handelns". Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: o que é esclarecimento? In: KANT, I. (ed). **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KERFERD, G. B. **O movimento sofista**. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

KIRK, G. S.; RAVEN, J. E. **The presocratic philosophers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

MACCARTHY, T. **Kritik der Verständigungsverhältnisse**: zur Theorie von Jürgen Habermas. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980.

MARROU, H.-I. **História da educação na antiguidade**. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1990.

MÜLLER-DOOHM, S. (ed.). **Das Interesse der Vernunft**: Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit "Erkenntnis und Interesse". Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

PLATÃO. **A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Eutidemo**. Tradução Maura Iglésias. Rio de Janeiro: PUCRio, 2011.

PLATÃO. **Primeiro Alcibíades - Segundo Alcibíades**. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2015.

PLATÃO. **Górgias**. Tradução Daniel R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2020.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: PLATÃO (ed.). **Diálogos III** – Sócráticos: Fedro; Eutífron, Apologia de Sócrates; Críton, Fédon. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido na formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

SIEBENEICHLER, F. B. **Jurgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SPINELLI, M. Ética e política: a edificação do éthos cívico da *paideia* grega. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

THUCYDIDES. **The Peloponnesian War**. Translation Martin Hammond. Oxford: Oxford University Press, 2009.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. Tradução Ísis Borges da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZATTI, V. La cuestión de la técnica y la ciencia en Jürgen Habermas. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad**, Buenos Aires, v. 11, n. 31, p. 29-47, 2016. DOI: <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-478>

ZATTI, V.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S. **Educação como processo de formação humana**: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047294>

Contribuições dos autores

VZ: Conceitualização, Metodologia, Análise e interpretação dos dados, Redação do texto, Revisão. MSPE: Análise e interpretação dos dados, Redação do texto, Revisão. BDMS: Análise e interpretação dos dados, Redação do texto, Revisão, Redação da versão em Língua Inglesa. CAD: Análise e interpretação dos dados, Redação do texto, Revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara