



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO A PARTIR DE HABERMAS**

Londrina
2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2006

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO A PARTIR DE HABERMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lourenço Zancanaro

Londrina
2006

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**A AÇÃO COMUNICATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UM ESTUDO A PARTIR DE HABERMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra
UFSC - Florianópolis- SC

Londrina, 21 de novembro de 2006.

À minha mãe Maria Aparecida (*in memoriam*)
pelo exemplo de perseverança, fortaleza e
doação. Ao esposo Luiz e filhos Thiago,
Fernanda e Nathan.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Ao Prof. Dr. Lourenço Zancanaro, por sua orientação serena e segura.

Aos professores componentes da banca de qualificação, Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra e Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning, pelas sugestões que muito auxiliaram na organização de minhas idéias.

Aos professores e funcionário do Programa de Mestrado em Educação da UEL especialmente à Rosângela Volpato e à Maria Luiza Abbud, pelas sábias palavras proferidas no decorrer das aulas.

Ao Luiz, meu esposo, pelos momentos que teve de privar-se de minha companhia.

A Thiago, Fernanda e Nathan, pela alegria de tê-los como filhos.

A meu pai José por insistir no valor dos estudos.

A meus irmãos e irmãs por fazerem parte de minha caminhada existencial.

À amiga Zuleika Piassa, pela amorosidade e por indicar o caminho.

À amiga Adreana Platt, pela generosidade em compartilhar sua competência teórica.

Aos colegas de curso, pela partilha do saber e pela convivência acadêmica.

Ao Prof. Aluysio Fávaro, pela dedicação ao fazer a revisão de linguagem deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o trabalho pudesse ser realizado.

Meu processo de formação completa-se num contexto de tradições que partilho com outras pessoas; minha identidade também é marcada pelas identidades coletivas, e a minha história de vida está inserida em contexto de histórias de vida que se entremeiam. Nesta medida a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns (Habermas, 1991).

RUIZ, Maria José F. **A ação comunicativa na práxis pedagógica**: um estudo a partir de Habermas. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as contribuições da ação comunicativa habermasiana ao ambiente escolar. Parte da crítica à racionalidade moderna e enfatiza a forma como a racionalidade instrumental reflete na educação. Considera que desenvolver uma proposta educacional pautada na ação comunicativa é um desafio, já que a escola é ainda bastante permeada pela razão instrumental. Nesse *locus*, por vezes, os fins acabam por justificar os meios, valorizando-se mais os resultados estatísticos do que o processo em si mesmo. A escola, dessa forma, passa a ser “colonizada” pelo mundo sistêmico. A pesquisa discute como alguns estudiosos da educação vêem a possibilidade de aproximação das idéias da razão comunicativa à escola, como contraponto à racionalidade instrumental que reifica o homem, assim como a natureza. Nesse prisma, defende que essa aproximação traria suporte para uma gestão escolar democrática na qual a comunicação entre todos os atores envolvidos no processo estaria presente de forma institucional, tornando-se uma possibilidade de melhoria nos conflitos que assolam esse meio. Apresenta alguns princípios da “Teoria da ação comunicativa” e da “Teoria dos atos de fala” buscando empreender uma discussão de como essas podem subsidiar uma proposta de educação moral. Faz apontamentos sobre a educação moral em teóricos que deram sustentáculo a Habermas para a construção de sua “ética discursiva”. Estabelece, também, um confronto entre a dialogicidade e as possibilidades de formação moral na escola. Discute, ainda, alguns pressupostos da democracia e como estes poderiam estar presentes no interior da escola, estimulando a racionalidade comunicativa. Apresenta uma proposta prática: as assembleias escolares. Vê esta como possibilidade de empreender na escola a ação comunicativa. Finaliza compreendendo que, embora muitas críticas se façam à “Teoria da Ação Comunicativa”, a mesma tem muito a oferecer à práxis pedagógica na formação de pessoas comunicativamente competentes.

Palavras-chave: Ética discursiva. Razão instrumental. Razão comunicativa. Educação moral. Dialogicidade. Democracia. Assembleias escolares.

RUIZ, Maria Jose F. **The communicative action in the praxis pedagogical**: a study from Habermas. 2006. 106p. Dissertation (Master degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

ABSTRACT

This research searches to analyze the contributions of the habermasiana communicative action to the pertaining to school environment. Part of the critical one to the modern rationality and emphasizes the form that the instrumental rationality reflects in the education. It considers that to develop a educational proposal ruled for a communicative action is a challenge, since the school still is sufficiently permeated by the instrumental reason. In this locus, for times, the ends are for justifying the ways, valuing more, the statistical results than the process in itself exactly. By the way, the school passes “to be colonized” by the systematic world. It argues as some scholars of the education see the possibility of approach to the ideas of the communicative reason to the school, as counterpoint to the instrumental rationality that reifica the man, as well as the nature. In this prism, it defends that this approach would bring support for a democratic school management in which, the communication between all the involved actors in the process would be present in institutional form, becoming a possibility of improvement in the conflicts that devastate this way. It presents some principles of the “Theory of the communicative action” and of the “Theory of the acts of it speaks” searching to undertake a quarrel of as these can subsidize a proposal of moral education. It makes notes about the moral education in theoreticians who had given support to the Habermas for the construction of his “discursive ethics”. It establishes, also, a confrontation between the dialogicidade and the possibilities of moral formation in the school. It argues, still, some estimated of the democracy and as these could be present in the interior of the school, stimulating the communicative rationality. Set a practical proposal: the school assemblies. It sees this as a possibility of the undertaking in the school the communicative action. It finishes understanding that although, many critical they make to the “Theory of the Communicative Action”, the same one has much to offer to the pedagogical praxis in the formation of communicatively competent people.

Keywords: Discursive ethics. Instrumental reason. Communicative reason. Moral education. Dialogicidade. Democracy. Pertaining to school assemblies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – HABERMAS E A CRÍTICA À MODERNIDADE	16
1.1 RAZÃO NA PERSPECTIVA DO ESCLARECIMENTO (<i>AUFKLÄRUNG</i>) EM KANT	17
1.2 A CRÍTICA À RACIONALIDADE EM ADORNO E HORKHEIMER	21
1.3 RAZÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS	24
CAPÍTULO 2– AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO MORAL	32
2.1 APROXIMAÇÕES À ÉTICA DISCURSIVA E À TEORIA DOS ATOS DE FALA	32
2.2 FUNDAMENTOS PARA A AÇÃO MORAL.....	40
2.3 AÇÃO PRAGMÁTICA, ÉTICA E MORAL.....	50
2.4 O AGIR COMUNICATIVO PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL	55
2.5 EDUCAÇÃO MORAL EM KANT: A MORAL DO DEVER.....	58
2.6 EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET: DA MORAL HETERÔNOMA À MORAL AUTÔNOMA.....	63
2.7 EDUCAÇÃO MORAL EM KOHLBERG: COMUNIDADE JUSTA E DILEMAS MORAIS	69
2.8 EDUCAÇÃO MORAL E DIALOGICIDADE	71
CAPÍTULO 3 – AÇÃO COMUNICATIVA E PARTICIPAÇÃO	
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	74
3.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ADORNO	74
3.2 TEORIA CRÍTICA E PENSAMENTO PEDAGÓGICO	77
3.3 COLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA ESCOLAR	80
3.4 RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO	83
3.5 RAZÃO COMUNICATIVA, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E SABERES ESCOLARES.....	86
3.6 VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-DEMOCRÁTICAS.....	92
3.7 POSSÍVEL APLICAÇÃO PEDAGÓGICA AO AGIR COMUNICATIVO: AS ASSEMBLÉIAS ESCOLARES	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

As questões éticas vêm sendo bastante discutidas nesse início de século, haja vista os problemas como as injustiças sociais, a falta de respeito aos direitos humanos, a violência, as guerras, a corrupção, o avanço tecnológico e científico e o próprio descaso em relação à educação. A escola insere-se nessa controvérsia como uma instituição que pode substanciar a formação humana, estando atenta às questões apontadas acima, levando ao esclarecimento e inserindo em seu currículo o debate sobre os valores humanos na sociedade, na ciência, na política e nas tecnologias. Percebemos, no entanto, que muitas discussões que envolvem a ética na educação não chegam realmente à escola como espaço microssocial, ficando por vezes entre acadêmicos, filósofos e estudiosos da ética, que refletem sobre as idéias de diferentes pensadores, porém, não se ocupam da transposição didática necessária para realmente atingir a escola.

Devemos considerar ainda que, embora a escola, pautada em princípios éticos, seja condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa e para a formação da cidadania, esta instituição não é a única agência educativa na sociedade. Atualmente a mídia, as relações econômicas, enfim todas as instâncias sociais, com toda a complexidade que lhes é inerente, educam os sujeitos que ali estão, sendo talvez um erro atribuir à escola, e apenas a ela, o encargo de solucionar todas as mazelas sociais. A escola convive diariamente com problemas que não são dela ou, ao menos, não são originados dela. O desajuste familiar, a violência, a miséria, a fome, entre outros fatores, acabam por limitar suas possibilidades de ação.

Podemos ainda acrescentar aos problemas citados as análises sociológicas feitas por Zygmunt Bauman (2001, p.186) em seu livro “Modernidade Líquida”. Para esse pensador o individualismo está presente na sociedade moderna. As relações humanas se tornam fluídas, o outro, muitas vezes, é tido como objeto de consumo, descartável. Assim como as peças de um motor de carro não são mais consertadas e sim substituídas quando quebram, acontece na vida em geral: não se investe mais nas relações e sim troca-se o parceiro (cônjuge, amigo, funcionário). A desconfiança, também, está presente nessas relações; as pessoas têm medo de perder o que conquistaram, suas posições de trabalho, o capital que acumularam, entre outros bens. A competição se acirra em busca do mérito, de ser o melhor, de passar a frente do outro, que é visto como obstáculo a ser transposto. Diante dessas análises, pensamos que muito há que se discutir na esfera educacional na tentativa de

propiciar aos educandos momentos de relação intersubjetiva, na tentativa de compreender o outro, tendo como mediação o diálogo.

A necessidade de imprimir um caráter normativo à formação ética, foi percebida. Assim, as políticas curriculares incluem a ética como tema transversal, possível e necessário de ser discutido em todas as disciplinas, em documento como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). O documento organiza blocos de conteúdos, dando destaque ao diálogo como assunto a ser trabalhado. De acordo com os PCNs (1998, p. 109; 112), deve-se enfatizar na escola a:

Valorização do diálogo nas relações sociais. Valorização das próprias idéias; disponibilidade para ouvir idéias e argumentos do outro e reconhecimento da necessidade de rever pontos de vista. Utilização do diálogo como instrumento de cooperação. Transformação e enriquecimento do saber pessoal pelo diálogo. Participação dialógica na tomada de decisões coletivas.

Podemos fazer uma aproximação das idéias contidas nessa citação à ética comunicativa habermasiana que busca estabelecer princípios morais não no sujeito, mas na atividade comunicativa por ele exercida diante de seus semelhantes, com o propósito de chegar a consenso através do ato da fala, visando a auto-reflexão, a auto-avaliação e a autocorreção. Entretanto, percebemos que o ideário freireano, também, está fortemente presente nesse documento, haja vista a sua imensa contribuição à educação de forma geral, na qual a necessidade do diálogo entre os pares é uma constante.

Dessa forma, tanto Habermas como Paulo Freire, poderiam nos acompanhar mais diretamente nesta pesquisa. O fato de optarmos pelo primeiro se dá, todavia, pelos argumentos a seguir.

Primeiro, o próprio Paulo Freire tematiza incansavelmente sobre a educação, de forma direta ou indireta. Habermas, porém, deixa essa lacuna a ser preenchida. Em sua teoria, não versa muito sobre a educação, além de poucos comentários circunstanciais, deixando essa empreitada ainda por ser cumprida por pesquisas que venham fazer um esforço reflexivo de aproximar de seus pensamentos ao setor escolar.

Segundo, além da contribuição direta do próprio Freire, através dos livros que escreve, existem inúmeras pesquisas nacionais e internacionais, que buscam analisar a

educação, além de outros temas, à luz da teoria freireana¹. No entanto, pesquisas sobre as contribuições de Habermas à educação ainda são poucas, pelo menos de acordo com os dados que levantamos nesta pesquisa. Podemos citar aqui, sem desmerecer outras, (HERMANN, 1999; MÜHL, 2003; GOERGEN, 2004). Sendo assim, apresentamos ainda como último argumento o fato da escola necessitar de um amplo arcabouço teórico que dê conta de suas problemáticas. Habermas nos oferece mais uma, entre tantas outras possibilidades, de repensarmos a educação de nossos tempos, contribuindo assim para apontar caminhos para futuras práxis pedagógicas.

Concordamos, entretanto, com Goergen (2004, p.113), que estabelecer relações entre a teoria habermasiana e a educação é um “quase-atrevimento”, pois o próprio Habermas poderá ainda, quem sabe, vir a provocar alguns debates sobre esse tema. Sendo assim, já adiantamos que esta pesquisa tem um caráter temporal, provisório, seletivo e limitado.

Pensamos que tal empreitada possa vir a contribuir, auxiliando na reflexão da necessidade da efetivação de uma proposta pedagógica que, buscando estabelecer normas coletivamente para o bem viver, estimule a reflexão moral e a vivência democrática. Uma proposta na qual todos se sintam parte do processo educacional, e necessários, enquanto seres sociais que colocam suas idéias para a normatização do coletivo e discutem-nas racionalmente, buscando sempre o melhor argumento para pensar a convivência do grupo e estabelecer novas normas, quando necessário, embasando-se em alguns princípios da “Teoria da Ação Comunicativa” de Habermas. Acreditamos que isso possa gerar um sentimento de pertença ao grupo. Entendemos que, quando as pessoas se sentem realmente parte de uma coletividade, chamam para si a responsabilidade sobre os diversos fatores que emergem da ação pedagógica, não se colocando apenas como espectadoras e cumpridoras de funções desarticuladas e impensadas na escola.

Diante do exposto e convencidos da conveniência de aproximação das idéias de Habermas à educação, assumimos como problema nesta pesquisa verificar quais as contribuições, limites e possibilidades que a ação comunicativa habermasiana pode trazer à escola.

Dessa forma, esta pesquisa, além das justificativas supra citadas, também se justifica por unir esforços com aqueles que acreditam na educação como condição para a constituição de uma outra sociedade, entendendo que:

¹ Indicamos o site <http://www.paulofreire.org/sobrepf.htm> que faz uma compilação de várias pesquisas em torno do pensamento freireano, ao leitor interessado.

Há na educação uma dimensão ético-existencial. A busca da compreensão do sentido, corresponde ao desejo de melhores respostas [...]. Sem o desenvolvimento de nossa capacidade de dar respostas, que realmente correspondam ao sentido da estrutura de um mundo concreto, continuamos correndo o risco de reproduzir o mesmo, sem perspectiva de chegarmos a um mundo outro, outro porque melhor que o atual (REZENDE, 1990, p. 85).

Com esse entendimento e, diante dessas expectativas, temos como objetivo geral, na presente pesquisa, refletir sobre as possibilidades e limites da escola ser um espaço promotor das relações intersubjetivas, pautada na racionalidade comunicativa. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: entender a crise da racionalidade moderna; focar como essa crise reflete na educação; compreender os princípios da ação comunicativa; analisar suas contribuições a uma educação moral e democrática; relacionar, como possibilidade de estimular a reflexão moral, o conceito de democracia à ação da escola; e apresentar as assembleias escolares como momento para desenvolver a ação comunicativa na escola.

Em relação à metodologia utilizada, o presente estudo é uma pesquisa bibliográfica na qual buscaremos, partindo de análise e do tratamento interpretativo dos dados, apontar alternativas possíveis ao problema selecionado. De acordo com Marconi e Lakatos (1990, p.66), entendemos que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

No intuito de tentar atingir os objetivos propostos, organizaremos a pesquisa em três capítulos.

O primeiro capítulo é intitulado: “Habermas e a crítica à modernidade”. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre a racionalidade no qual buscaremos significar o que seja razão, esclarecimento e emancipação, razão crítica e razão instrumental, para finalmente, chegarmos ao conceito de razão comunicativa habermasiano. Neste capítulo, teremos como base o pensamento de alguns autores, Kant, Adorno, Horkheimer e Habermas, em nosso entendimento, indispensáveis à discussão.

Fizemos uma tentativa de definir razão, visto que esse termo não tem apenas um significado, mas é passível de várias definições. Intencionamos, com essa tentativa, esclarecer um olhar pedagógico que excursiona pela filosofia, buscando parceria para compreender o espaço escolar.

A seguir abordamos o conceito de esclarecimento e emancipação em Kant. Enfocamos como esse filósofo depositou na razão a capacidade de conduzir os homens à ciência, à sabedoria e ao esclarecimento, partindo da análise de seu artigo: “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”.

Na seqüência, apresentamos o significado de razão crítica e razão instrumental na perspectiva de Adorno e Horkheimer. Esses filósofos faziam parte da Escola de Frankfurt e eram críticos da razão moderna. Dessa forma, entendiam que a proposta iluminista, segundo a qual a razão humana levaria à emancipação, ruiu, levando ao que chamaram de asfixia da razão.

Expomos também neste capítulo o que Habermas entende por razão comunicativa. Enfatizamos as expressões: mundo da vida, mundo do sistema e o termo interesse, por considerá-los nucleares no pensamento habermasiano. Filósofo contemporâneo que também participa da Escola de Frankfurt, Habermas propõe um novo paradigma racional, contrapondo-se ao pessimismo de Adorno e Horkheimer ante a racionalidade moderna.

No segundo capítulo: “Agir comunicativo e educação moral” desenvolvemos uma breve fundamentação, elucidando outros conceitos-chave nessa teoria, quais sejam: agir comunicativo, linguagem, classificação dos atos de fala, princípio de universalização (U), princípio do discurso (D) e as regras do Discurso. Neste capítulo enfocaremos, além do pensamento de Habermas, os de outros autores como Piaget, Kohlberg e Selman, que serviram de aporte para a construção da teoria habermasiana, no que concerne ao desenvolvimento da consciência moral.

Enfocamos a importância que Habermas atribui à linguagem para desenvolver a Teoria do Agir Comunicativo. Procuramos, também, verificar como Habermas parte dos diferentes usos da linguagem de Austin, interessando-se pelos atos ilocucionários. Para ele são os atos ilocucionários que pressupõem a interação comunicativa, sendo através deles que os sujeitos, capazes de fala, se tornam sujeitos sociais e não apenas falantes. Discutimos como Habermas apresenta o princípio “D” e o princípio “U” e como formula as regras do Discurso.

Aproximamo-nos, ainda no segundo capítulo, do conceito de moral em Habermas, pois, se entendemos que essa pesquisa possa vir a contribuir com uma fundamentação filosófica que dê respaldo ao fazer da escola, esse conceito tão enfatizado neste filósofo, não poderia deixar de ser abordado. Não tivemos, no entanto, a pretensão de esgotarmos o conceito de moral em Habermas. Entendemos que compreender como este filósofo, partindo da teoria de Kant sobre a moral subjetivista, reformula-a discursivamente,

seria problema para uma outra pesquisa². Apontamos, então, como Habermas busca respaldo em outras teorias, dentre elas o estruturalismo genético de Piaget e Kohlberg, para relacionar o agir comunicativo à questão moral. Enfocamos, também, que a partir dos níveis de moralidade de Kohlberg, e dos níveis de entendimento interpessoal de Selman, Habermas pensa em níveis de interação.

Damos seqüência ainda neste capítulo à questão da moralidade. Defendemos a necessidade da escola pautar-se em ações que garantam a aproximação dos alunos ao agir moral. Para tanto, buscamos, nas teorias que embasaram Habermas para a construção de seu conceito de moralidade, luz para fundamentar uma proposta de ação pedagógica voltada à formação moral.

Na seqüência abordamos alguns pressupostos kantianos em relação à educação moral. Kant pensava em uma educação moral através do dever, de acordo com a qual o ser humano deveria fazer o bem por que era o bem e não em razão de ele estar determinado por leis exteriores, mas sim pela vontade livre. Citamos como Kohlberg pensa a educação moral através da construção do que chama de comunidade justa e também através da discussão de dilemas morais e voltamos a Piaget que descreve a existência de duas formas de agir moral: a moral da heteronomia e a moral da autonomia.

O retorno deste capítulo sobre o ideário desses três pensadores justifica-se por serem eles, bases para a construção do pensamento moral em Habermas, o que pode ser verificado em seu livro “Consciência moral e agir comunicativo”.

Finalizamos o segundo capítulo, relacionando a educação moral à dialogicidade na escola, apoiando-nos em Adela Cortina, pesquisadora espanhola que vem desenvolvendo vários estudos sobre ética e educação moral, num viés habermasiano.

No terceiro e último capítulo, relacionamos a crítica à racionalidade moderna, com a esfera da educação escolar. Verificamos que Adorno vê na educação um caminho que pode levar à emancipação. Enfocamos, também, como alguns teóricos da Teoria Crítica, percebem a influência da razão instrumental no pensamento pedagógico. Aproximamos a análise social de Habermas ao fazer da escola, partindo do conceito de “colonização do mundo da vida”, explanando como ele se apresenta, por vezes, na escola.

Citamos como alguns estudiosos da educação vêem a possibilidade de aproximação das idéias da razão comunicativa habermasiana à escola. Essa aproximação traria ao ambiente escolar suporte para uma gestão democrática, na qual, a comunicação entre

² Indicamos ao leitor interessado sobre o tema moral em Habermas, com maior rigor, a leitura do livro de Dutra (2002), “A reformulação discursiva da moral kantiana” (vide referências).

todos os atores envolvidos no processo estaria presente de forma institucional, tornando-se uma possibilidade de melhoria nos conflitos que assolam esse meio.

Apresentamos ainda uma discussão sobre alguns princípios da democracia. Defendemos que, se pensamos em empreender uma proposta pedagógica que realmente valorize a formação democrática, precisamos pautar-nos nos princípios da “racionalidade comunicativa”.

Encerramos o capítulo discorrendo sobre o agir comunicativo na ação pedagógica. Nele apresentamos a prática das assembleias escolares como forma de contribuir para uma educação voltada à questão da competência comunicativa.

CAPÍTULO 1

HABERMAS E A CRÍTICA À MODERNIDADE

Antes de adentrarmos na crítica ao projeto da racionalidade iluminista elaborada por Habermas e outros filósofos, que é o objetivo maior deste capítulo, achamos oportuno buscar um esclarecimento sobre o conceito de razão. Os diferentes usos da palavra razão fazem parte do vocabulário do nosso cotidiano. Chauí (2000, p. 43) mostra que a usamos com diferentes conceitos e em diferentes momentos. Dizemos que uma pessoa está com a razão quando queremos concordar com seus pensamentos e dizeres. Empregamos, também, esse termo como sinônimo de motivo quando questionamos as razões que levaram determinada pessoa a agir de certa forma. Assim como utilizamos razão como sinônimo de lucidez, para nos referirmos a alguém que recuperou a razão, após tê-la perdido em um momento de fúria, por exemplo.

Durante séculos construiu-se a crença cultural de que razão e emoção constituem dois aspectos diferentes da natureza humana. Culturalmente aprendemos que a razão está ligada ao intelecto, contrapondo-se assim às paixões ou sentimentos. Entendemos que, quando alguém recupera a razão, isso significa que o conhecimento intelectual e a consciência se tornaram mais fortes que as paixões, os sentimentos e as emoções. Através do senso comum aprendemos, até mesmo, que razão e emoção possuem localizações anatômicas diferentes em nosso corpo. A razão está no cérebro, órgão central do intelecto, a emoção no coração, órgão do afeto, do amor³. A razão, como capacidade puramente intelectual, é considerada como algo positivo, que leva o homem a conseguir o conhecimento verdadeiro sobre a natureza, a sociedade, a história (CHAUÍ, 2000, p.43).

Todas essas questões vêm à tona ao tentarmos conceituar razão, palavra que, como se viu, não possui apenas um significado, porquanto todos eles estão fortemente permeados de componentes temporais, ou seja, são construídos e reconstruídos histórica e culturalmente.

Porém, buscando em Chauí (1999) num esforço de conceituação, vimos que a palavra razão remete-se a duas fontes que indicam sentidos equivalentes. Uma é a palavra

³ Pensamento esse obviamente já superado com os avanços dos estudos da neuropsicologia, que não é nosso objeto de estudo aqui neste trabalho.

latina *ratio* e a outra é a palavra grega *logos*, dois substantivos derivados de verbos que apresentam sentidos muito parecidos. “*Logos* vem do verbo *legein* – que quer dizer: contar, reunir, juntar, calcular; o outro verbo é *reor* que significa: contar, reunir, medir, juntar, separar, calcular”. Ela ainda nos mostra que razão significa capacidade intelectual para pensar e exprimir-se correta e claramente e dizer as coisas tais como são. Podemos, então, dizer que razão é uma maneira de organizar a realidade que assim se torna, por ação daquela, compreensível.

Chauí (2000, p. 43) diz que, por vezes, consideramos razão como “a consciência moral que observa as paixões, orienta a vontade e oferece finalidades éticas para a ação”. Ainda acrescenta que esse termo é concebido “segundo um ideal da clareza, da ordenação e do rigor e precisão das palavras”.

Porém, a filosofia nos mostra, de acordo com Chauí (2000, p.43-4), que alguns filósofos não vêem a razão apenas como capacidade intelectual e moral dos seres humanos. Estes definem, também, razão como “uma propriedade ou qualidade primordial das próprias coisas, existindo na própria realidade”. Sendo assim, o homem conhece a realidade, entendida aqui como a natureza, a sociedade, a história, porque essa mesma realidade é “racional em si mesma”. Nessa linha de pensamento desponta não apenas um, mas dois conceitos de razão: a razão objetiva, para a qual a realidade é racional em si mesma e a razão subjetiva, para qual a razão é uma capacidade intelectual e moral do homem ao conhecer e organizar os dados objetivos da realidade que o cerca.

Essas, além de outras considerações sobre a razão, aparecem numa ampla literatura sobre o tema. Portanto, bastam-nos os conceitos aqui mencionados, pois que são suficientes para mostrar a polissemia do termo.

1.1 RAZÃO NA PERSPECTIVA DO ESCLARECIMENTO (*AUFKLÄRUNG*) EM KANT

Somando-se aos conceitos citados acima, durante a História da Filosofia surgem outras duas concepções do termo razão. O inatismo que considera a razão como uma característica humana natural e o empirismo para o qual a razão é adquirida através da experiência sensível. O filósofo Immanuel Kant (1724-1804), expoente do iluminismo alemão, supera essas duas concepções afirmando “que a razão é inata quanto a sua estrutura e

às suas operações, mas os conteúdos conhecidos por ela provêm da experiência” (CHAUÍ, 2000, p. 50).

Assim como os demais iluministas Kant acredita no poder emancipador da razão. Através da capacidade reflexiva racional o homem pode buscar “critérios seguros para orientar sua ação. A natureza humana, em últimos termos, identifica-se com a natureza da razão, sendo esta una e universal”. Nessa concepção, através da educação o homem seria capaz de buscar respostas criativas e inventivas para todo e qualquer problema que surgisse na humanidade. Os iluministas, sofrendo influência das concepções burguesas que despontavam, entendiam que a humanidade precisava encontrar formas de instaurar uma nova ordem social, na qual o homem tivesse liberdade de pensamento e de ação, orientados unicamente pela faculdade racional. Essa nova ordem social unia esforços para libertar-se do jugo dominante do teocentrismo e projetava uma “educação laica, universal única e gratuita”, que engendraria transformações sociais, políticas e culturais. Outra característica do pensamento iluminista é o princípio da subjetividade, o qual traz uma outra configuração cultural, fundada no direito do indivíduo. Dessa forma, “o mundo torna-se algo postulado pela consciência, despede-se da visão mágica ou metafísica e revela um poder instituinte do sujeito cognoscente”. A razão passa a ser encarada como uma faculdade competente para promover o progresso técnico-científico e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida. Os iluministas, por sua vez, ensinam: “a difusão universal dos conhecimentos e das técnicas seria indispensável para a libertação do homem, concorrendo para seu bem-estar e felicidade nesse mundo”. O homem poderia desnudar a natureza, compreendendo suas leis e transformando-a para atingir seus objetivos e passar a governá-la (MÜHL, 2003, p. 223; 225).

Em Kant a razão é uma faculdade livre, o que significa que é capaz de se autofundamentar e autodeterminar-se, motivo pelo qual esse filósofo é um grande defensor do poder emancipador da razão através do “esclarecimento” que aguçaria a capacidade humana de criar a ciência e instituir a moral. Kant deixa-nos uma vasta obra sobre a razão e, entretanto, como nosso objetivo nesta pesquisa não é expor em detalhes o pensamento kantiano em relação à racionalidade, selecionamos, para efeito didático, apenas um artigo do filósofo que, em nossa opinião, pode contribuir com a discussão aqui empreendida. Nesse artigo Kant faz uma crítica aos sujeitos que ofuscam a capacidade racional, insistindo em delegá-la a “tutores esclarecidos”, o que dificulta, no seu entender, o progresso da razão e, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanidade.

Em 1784, Kant publicou o artigo: “Resposta à pergunta: O Que é Esclarecimento?” (*Aufklärung*) em um Jornal da época intitulado: “Mensário Berlinense”. É

importante ressaltar que o filósofo escreve esse artigo no auge do Iluminismo alemão, na intenção de chamar a atenção dos intelectuais da época, assim como da população, sobre a importância de livrarem-se do jugo dos tutores. Esses tutores, para Kant, eram pessoas que chamavam para si a responsabilidade de falar em nome de outras. Defende, por conseguinte, que cada qual deva fazer o uso esclarecido e público de sua razão, não delegando a outrem essa responsabilidade.

No artigo, Kant explica que o esclarecimento acontece paulatinamente à medida que o homem sai de sua menoridade. Entende que o próprio homem é o culpado por esta menoridade, pois, muitas vezes, não é capaz de usar seu próprio entendimento sem a direção de outras pessoas (KANT, 1974, p.102).

O homem, ao libertar-se de seus instintos animais, poderia fazer uso de seu entendimento, porém, se não o faz é devido à preguiça e à covardia, pois é muito mais cômodo ser menor e regido pelo outro. Delegar a outrem a tomada de decisões em lugar de arriscar-se a fazê-lo e arcar com as conseqüências das decisões tomadas é menos perigoso. Nessa linha de pensamento, Kant expõe “não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregam em meu lugar dos negócios desagradáveis (KANT, 1974, p.102-3).

Ao invés de fazer uso de seu próprio esclarecimento o homem delega-o a tutores que o conduzem como animal doméstico. Os tutores, à medida que guiam esse animal vão, com cautela, mostrando-lhe os perigos que ele pode correr se tentar caminhar sozinho com suas próprias pernas. Andar sozinho seria fazer uso de seu próprio esclarecimento, sem o jugo de outra pessoa (KANT, 1974, p.103).

Para Kant, os “grilhões de uma perpétua menoridade” são impostos pelos tutores esclarecidos que tornam o homem temeroso. Esses tutores mostram a esse homem, fragilizado pela falta de entendimento, que “quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a esse movimento livre”. São esses lembretes constantes que fazem com que seja difícil desvencilhar-se da menoridade. A menoridade torna-se, então, natural ao homem que passa até mesmo a estimá-la (KANT, 1974, p.103).

Esse filósofo afirma que, se as pessoas tivessem liberdade, inevitavelmente, haveriam de tornar-se esclarecidas. Assim, libertas da menoridade, espalhariam ao seu redor “o espírito de uma avaliação racional do próprio valor e da vocação de cada homem em pensar por si mesmo” (KANT, 1974, p.103).

Kant observa que através de uma revolução talvez acontecesse a “queda do despotismo pessoal” que oprime, busca a ordem e tem em vista o lucro e o domínio. Entretanto, nem mesmo a revolução produziria a reformulação do modo de pensar das pessoas. Essa reformulação do modo de pensar, para Kant, é condição necessária ao esclarecimento.

Enquanto grande parte do povo for “destituída de pensamento”, uma revolução apenas traria outros preconceitos. Temos a impressão de que Kant faz, aqui, uma crítica às correntes revolucionárias que, por vezes, pensam em destituir o poder de quem domina, usando do povo, porém, nem sempre com objetivos nobres e humanistas, como já vimos tantas vezes ocorrer na história da humanidade.

Dando seqüência a seu raciocínio, ele diferencia o uso da razão em: uso público e uso privado. O uso público é “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela [da razão] diante do grande público do mundo letrado”. O uso privado é “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado” (KANT, 1974, p.103).

Entretanto, percebemos que fazer uso público da razão não significa apenas dirigir-se oralmente a um grande público, o que para Kant ainda é uso privado da razão. A razão, para ele, só se torna pública através do registro escrito que é uma forma de socialização ampla dessa mesma razão, sem estar subordinado às influências diretas do meio, ou do cargo que se ocupa. “O sábio que se dirige a um público, por meio de obras escritas de acordo com seu próprio entendimento, pode certamente raciocinar, sem que por isso sofram os negócios a que ele está sujeito em parte como membro passivo” (KANT, 1974, p.103).

No uso privado, o homem é dotado de sabedoria; no entanto deve seguir as normas às quais está subordinado. Mesmo que leve seu conhecimento e suas idéias ao público, estas não podem entrar em conflito com as normas já preestabelecidas de acordo com o cargo que ocupa (KANT, 1974, p.109 -10).

Kant, referindo-se à época em que escreveu o artigo, afirma que não se encontrava em uma “época esclarecida”, mas em uma “época de esclarecimento”, pois faltava muito para que os homens fossem capazes de fazer uso público de sua razão (KANT, 1974, p.112).

Acredita que “os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria”, principalmente quando têm liberdade, religiosamente falando. Entretanto, para o filósofo, esse processo é lento e muito difícil.

Kant finaliza o seu artigo com maestria afirmando que somente um monarca esclarecido, chefe de “um numeroso e bem disciplinado exército para garantir a tranqüilidade pública”, pode dizer ao povo o que seria impossível a um outro, a saber: "Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre qualquer coisa que quiserdes; apenas obedecei". Parece-nos que Kant estaria fazendo alusão ao que Deus “o próprio esclarecido” tenha dito ao homem (KANT, 1974, p.114). Conclui dizendo que “a natureza por baixo desse duro envoltório” dá espaço ao desejo de expansão da liberdade de espírito do povo, o pensamento livre. Sendo assim, o filósofo preconizava que, o povo se tornaria cada vez mais capaz de agir de acordo com a liberdade, e o governante, por sua vez, acharia “conveniente para si próprio tratar o homem, que agora é mais que uma simples máquina, de acordo com a sua dignidade” (KANT, 1974, p.114).

Dois séculos se passaram e já estamos caminhando no terceiro século, após Kant ter redigido brilhantemente seu artigo, no qual faz o que ele mesmo denomina de uso público da razão. Entretanto, Habermas pensa que os ideais de esclarecimento (*Aufklärung*) de Kant ainda estejam por acontecer. Porém, ele não pensa em um esclarecimento individual do ser cognoscente, mas sim um esclarecimento coletivo que acontecerá à medida que os sujeitos, capazes de comunicação, avançarem nos níveis de interação, atingindo o nível mais evoluído do agir comunicativo: o do Discurso. Entraremos em maiores detalhes sobre o conceito de agir comunicativo e de Discurso em Habermas nos capítulos que se seguem.

1.2 A CRÍTICA À RACIONALIDADE EM ADORNO E HORKHEIMER

Alguns teóricos enfatizam que a exaltação do racionalismo proclamada por Kant e outros iluministas da Idade Moderna levaria ao desenvolvimento técnico-científico, porém, traria consigo uma quantidade enorme de problemas humanos, sociais, econômicos, entre outros. É aqui que se situa a crítica à razão moderna empreendida por muitos filósofos, entre os quais, os teóricos frankfurtianos Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973), fundadores da Escola de Frankfurt. Freitag (1986, p.10) faz uma retomada histórica dessa instituição, desde sua origem até a contemporaneidade. Esclarece-nos que com a expressão

Escola de Frankfurt “procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos⁴”.

No pensamento dos teóricos de Frankfurt, a crítica à razão instrumental, típica do capitalismo, é sempre uma constante⁵. Para eles existem duas formas de razão: a razão crítica que busca desvelar as contradições internas do sistema capitalista e a razão instrumental típica do capitalismo. Esta última acaba por dominar a natureza e o homem através do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nesse sentido Chauí esclarece:

Os filósofos da Teoria Crítica consideram que existem, na verdade, duas modalidades da razão: a razão instrumental ou razão técnico-científica, que está a serviço da exploração e da dominação, da opressão e da violência, e a razão crítica ou filosófica, que reflete sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos e se apresenta como força libertadora (CHAUÍ, 2000, p.51).

Nessa perspectiva, a razão instrumental “nasce quando o sujeito do conhecimento toma a decisão de que conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos” (CHAUÍ, 2000, p. 119).

Freitag (1986, p. 35), por sua vez, alude que, para os frankfurtianos, o projeto racional do iluminismo converteu-se no uso de: uma razão alienada que se desviou do seu objetivo emancipador original transformando-se em seu contrário: a razão instrumental, o controle totalitário da natureza e a dominação incondicional dos homens.

Esse fenômeno leva à “morte da razão crítica”, por ter sido a razão asfixiada e narcotizada pelo capitalismo. Adorno e Horkheimer possuem uma visão bastante pessimista acerca das mudanças sociais, visto que acreditam que o proletariado, classe que Marx idealizou que um dia viria unir-se e desmobilizar o capitalismo, foi sobrepujado e absorvido pelo sistema.

Essa forma dicotomizada da racionalidade, em crítica e instrumental, formulada pela Teoria Crítica, defende um comportamento crítico conflitante com a ciência, a cultura e a sociedade, capaz de levar o indivíduo a conscientizar-se e não aceitar naturalmente as determinações da existência. Apresenta uma proposta de reorganização da sociedade que faça superar o que ele chama de crise da razão, criticando assim o Iluminismo.

⁴ “Uma das características fundamentais da Teoria Crítica, desde suas origens, tem sido sua negativa em considerar o marxismo como um corpo acabado de verdades. Ser crítico significa até mesmo reduzir a validade de categorias dialéticas como as de totalidade, por mais necessárias que elas sejam historicamente na contraposição ao empirismo ingênuo” (PUCCI, 2003 p. 15).

⁵ Já que nosso objetivo aqui não é apresentar o histórico da Escola de Frankfurt, recomendamos ao leitor interessado a leitura do livro: Teoria Crítica: ontem e hoje, da professora Bárbara Freitag (vide referências).

Para os filósofos que sustentam essa teoria, a razão é o elemento de conformidade e de manutenção do *status quo*, e isso os leva, então, a propor uma reflexão sobre essa mesma razão.

Horkheimer demonstra que a Teoria Crítica questiona o conservadorismo da teoria tradicional. Propõe, então, a transformação social em um movimento dialético, para fugir da passividade e da aceitação que não levam a questionar os problemas sociais. Ao contrário da teoria tradicional, que analisa os dados como fatos isolados na natureza, “a teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas suas formas históricas de vida”. Sendo assim, o autor prossegue citando:

A teoria crítica, que visa a felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria. A autocontemplação da razão, que constituía o grau máximo de felicidade para a velha filosofia, se transformou, dentro do pensamento mais recente, no conceito materialista da sociedade livre e autodeterminante (HORKHEIMER, 1983, p.158).

A negação dos fins emancipatórios do iluminismo para Adorno e Horkheimer é denunciada, no livro “Dialética do Esclarecimento”, publicado em 1947. Para Freitag (1986, p. 173), o ponto de partida dos autores, nessa obra, é o texto de Kant sobre o esclarecimento. Se, para Kant, “a razão é um instrumento inato de emancipação do homem” através da qual “a humanidade traçaria seu próprio caminho, sua própria história”, para esses teóricos ocorre que “essa razão kantiana conduziu a um saber técnico e científico que afundou a humanidade na alienação, na repressão e na dominação”.

Adorno e Horkheimer, no livro citado, concluem que a modernidade, época em que se esperava a plena realização do processo de esclarecimento, vê-se envolta em trevas.

É importante ressaltar que a obra é escrita no exílio norte-americano. O exílio dos filósofos se deu em virtude da Segunda Guerra Mundial, pois a Escola de Frankfurt era financiada por um judeu. Deste modo, pode-se compreender o pessimismo de Adorno e Horkheimer, já que foram testemunhas visuais dos horrores e do pesadelo do nazismo. Esses acontecimentos os fazem repudiar a forma com que a racionalidade iluminista fora conduzida, levando à barbárie. “A tendência não apenas ideal, mas também prática, à autodestruição, caracteriza a racionalidade desde o início e de modo nenhum apenas a fase em que essa tendência evidencia-se sem disfarce” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.16).

Adorno e Horkheimer (1985, p.20) entendem que os ideais iluministas que prometiam “livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores” ruiu e o que aconteceu na realidade foi “o desencantamento do mundo”. Isso ocorreu porque o desenvolvimento da razão, que afastou o homem do misticismo e levou a humanidade ao desenvolvimento racional da técnica e da ciência, não tinha os ideais nobres de melhoria de qualidade de vida que proclamavam.

Esses teóricos fazem duras críticas aos filósofos iluministas que enfatizavam o uso da razão, do conhecimento, do esclarecimento para superar os problemas sociais. Ressaltam que “o saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo”. Para eles o saber está a serviço da economia burguesa, dos empresários e “a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.20).

Ao buscar o esclarecimento afastando-se da consciência mítica, o homem acaba por “coisificar” a si e a natureza. Os autores denunciam que o progresso, que ocorre pelo uso da razão instrumental, não levou ao esclarecimento, mas, pôs no horizonte da humanidade, a sua autodestruição. Sendo assim, finalizam o capítulo sobre o conceito de esclarecimento, alertando que “o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas”. O esclarecimento converte-se em mito a partir do momento que é reificado, ou seja, torna-se coisa e o pensamento é excluído do seu cerne, processo esse que ocorre quando a humanidade passa a não pensar o próprio esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.52).

1.3 RAZÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS

Em 1950, após o exílio, os teóricos da Teoria Crítica retornam à Alemanha e dão continuidade ao trabalho intelectual da Escola de Frankfurt. Nos primeiros anos da década de sessenta ingressam nessa instituição alguns jovens filósofos que vão somar suas idéias ao pensamento dos que ali já estão. Entre eles encontra-se Jürgen Habermas (1929). A publicação literária de Habermas é bastante profícua, chegando, entre 1970 e 1985, a liderar a produção teórica dos filósofos da Escola de Frankfurt. Este autor, parte das premissas de Adorno e Horkheimer, porém, supera o pessimismo dos colegas, estabelecendo um novo

paradigma de razão: a razão comunicativa. Esse processo ainda está em curso, porquanto Habermas é um filósofo alemão contemporâneo ainda vivo, e vem desenvolvendo uma vasta contribuição literária sobre esse novo paradigma racional (FREITAG, 1986, p.157).

Habermas faz contraponto ao pensamento de Adorno e Horkheimer quando enfatizam que a razão estaria asfixiada pelo capitalismo. Entende que a promessa de liberdade e igualdade feita pelos iluministas ainda não se cumpriu, porém, para que ela venha a acontecer propõe:

Começemos por lançar sobre novos fundamentos toda a nossa compreensão da razão, do ser humano e da sociedade; pede antes de mais nada, que deixemos de lado o paradigma da consciência e entendamos que a racionalidade não depende diretamente do sujeito, mas da intersubjetividade; que atrelemos, assim, o pensamento a uma lógica de descentralização em relação ao ego (HABERMAS, 2004 p. VIII).

Ao referir-se ao paradigma da consciência, Habermas está fazendo uma crítica ao projeto de racionalidade kantiana e de outros filósofos iluministas. Se, para Kant, a razão tem sua sede no sujeito epistêmico, que conhece o objeto para agir sobre ele, para Habermas a sede da razão está na organização intersubjetiva da fala entre os sujeitos sociais, capazes de comunicação. Isso faz com que a relação entre sujeito e objeto deixe de ser monológica e passe a ser dialógica e intersubjetiva, o que podemos observar na citação abaixo:

Kant concebe a autocompreensão racional dos atores como um saber de si da pessoa, por meio do qual confronta esse conhecimento da primeira pessoa com o conhecimento na terceira pessoa de um observador. Entre ambos existe um desnível transcendental, de tal maneira que a autocompreensão do sujeito inteligível não pode ser corrigida fundamentalmente através do conhecimento do mundo. Contrariamente a isso, os sujeitos agindo comunicativamente se tratam literalmente como falantes e destinatários, nos papéis da primeira e da segunda pessoas no mesmo nível do olhar. Contraem uma relação interpessoal, na qual se entendem sobre algo no mundo objetivo e admitem os mesmos referentes mundanos. Nessa posição performativa⁶, diante do pano de fundo de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, fazem simultaneamente, uns para os outros, experiências comunicativas entre si. Compreendem o que o outro diz ou acha. Apreendem das informações e objeções dos oponentes e mostram, com ironia ou silêncio, suas conclusões sobre asserções paradoxais, influências, etc (HABERMAS, 2001, p. 52-3).

⁶ Mais adiante aprofundaremos o que Habermas entende por posição performativa.

Dessa forma, Habermas (1998, p. 297) explica que: "O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão". Razão e verdade só podem surgir de relações dialógicas, nas quais os sujeitos interagem.

Habermas (1998, p.297) afirma que "o acordo comunicacional proposto, que se mede pelo reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade, permite a formação de uma rede de interações sociais e contextos de mundo da vida⁷. Para ele, mundo da vida é o lugar das relações interpessoais, no qual os sujeitos interagem na busca de consensos. Já o mundo do sistema é aquele próprio do sistema capitalista no qual as relações acontecem de acordo com os interesses monetários, de indivíduos ou pequenos grupos que buscam o sucesso imediato.

Com suas próprias palavras Habermas assim define mundo da vida:

O lugar transcendental em que falante e ouvinte saem ao encontro; em que podem considerar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validez, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987 p. 179 - tradução nossa).

Nessa citação vê-se que, em Habermas, o mundo da vida engloba a existência de três mundos que se inter-relacionam: o objetivo (o mundo das coisas em si), o social (no qual surgem as normas) e o subjetivo (que pressupõe a individualidade, personalidade e sentimentos). Desse modo, ao se manifestarem, através da razão comunicativa, os sujeitos integram componentes desses três mundos, fazem suas asserções e ficam na expectativa de saber se elas são ou não aceitas pelos outros componentes do mesmo grupo. Sobre essa questão ele acrescenta:

Falantes e ouvintes empregam o sistema de referência que constituem os três mundos como marco de interpretação da ação. Não fazem referência a si, mas a algo em um mundo, porém relativizam sua manifestação contando com a possibilidade de que sua validez seja posta em pauta de juízo por outro ator (HABERMAS, 1987, p.171 - tradução nossa).

No entanto, Habermas, não analisa o mundo da vida e o mundo do sistema de forma excludente e antagônica, entendendo que esses mundos retroagem e retroalimentam-

⁷ Expressão primeiramente usada por Husserl. "O mundo da vida é o horizonte, o pano de fundo, onde se processa a racionalidade comunicativa (DUTRA, 2002. p.155).

se constantemente, estando a produção simbólica do mundo da vida atrelada a produção material do mundo do sistema:

Naturalmente, um mundo de vida reproduz-se materialmente sobre os resultados das ações e conseqüências das ações orientados para objectivos, com as quais aqueles que pertencem a esse mundo da vida intervêm nesse mundo. Porém, estas ações instrumentais estão cruzadas com a as ações comunicacionais, na medida em que representam a execução de planos que estão ligados aos planos de outros participantes em interações sobre definições comuns de situação e processos de comunicação (HABERMAS, 1998, p.296-7).

Outro conceito nuclear no pensamento habermasiano, que entendemos ser relevante para o entendimento da razão comunicativa, é o de interesse. Em “Conhecimento e Interesse” Habermas (1983, p. 302) parte da crítica ao cientificismo positivista que busca “um nível de abstração liberto de interesses naturais da vida prática”. Nessa linha de pensamento “o mundo aparece objetivamente como um universo de fatos, passível de descrição, revelado pela conexão interior fatural sujeita a leis”.

Entretanto, Habermas é contrário a tais pressupostos e postula que o “interesse é o guia do conhecimento” e que ambos possuem “conexões mútuas”. Entende o interesse como algo natural da espécie humana, desde que esta precisa se adaptar à natureza e ao mesmo tempo procurar superar as limitações que essa mesma lhe impõe, para que possa então evoluir enquanto espécie, na busca da autoconservação. Daí sua primeira tese sobre conhecimento e interesse:

O sujeito transcendental tem seu fundamento na história natural do gênero humano. [...] o interesse específico da história natural, problematizado por aqueles interessados no processo do conhecimento, origina-se ao mesmo tempo da natureza e da ruptura cultural com a mesma. Ao mesmo tempo em que ocorre a recepção à afirmação do impulso natural, se dá o processo de libertação da coação da natureza. No interesse de autoconservação, na medida em que conserva a aparência natural, corresponde um sistema social que compensa as deficiências da capacidade orgânica do homem, garantindo-lhe uma existência histórica ante as ameaças externas da natureza (HABERMAS, 1983, p. 308-9- grifos do autor).

Todavia, a sociedade não se organiza apenas em torno da autoconservação. O Indivíduo, além de se preservar enquanto espécie, também busca estabelecer relações sociais. Assim, o interesse, inicialmente individual, precisa caminhar para interesses coletivos. “A sobrevivência pura e simples carrega em si uma grandeza histórica: seu critério é

determinado pela valorização de *vida boa*, operada pela mediação da consciência social”. Nessa linha de pensamento, Habermas (1983, p. 309) elabora sua segunda tese sobre conhecimento e interesse dizendo: “Minha segunda tese sinteticamente define o conhecimento como instrumento de autoconservação, porém transcendendo a mera autoconservação”.

A espécie humana nesse processo de socialização desenvolve três categorias de saber: a informação, a interpretação e a análise. A informação aumenta as possibilidades de exploração da técnica. A interpretação orienta a ação. A análise, por sua vez, faz com que a consciência se liberte de poderes já sedimentados. Essas categorias, para Habermas aparecem no todo social relacionadas a “meios do processo de socialização”. Esses meios seriam: o trabalho, a linguagem e o domínio, através dos quais:

A espécie humana assegura sua própria existência num sistema de trabalho social e de auto-afirmação violenta; [...] herda por mediação da tradição formas de vida, comunica-se por intermédio da linguagem coloquial; assegura a identificação do indivíduo em relação às normas grupais, mediante a identificação do Ego. Desta maneira, o interesse guia do conhecimento, determina a função do Ego no seu processo adaptativo às condições externas de existência que permeia sua formação no contexto comunicativo da vida social, construindo uma identidade oriunda do conflito entre pretensões impulsivas e a coerção do social (HABERMAS, 1983, p. 309).

Essas formulações levam Habermas a sua terceira tese sobre conhecimento e interesse, a saber: “Os interesses orientadores do conhecimento formam-se por mediação do trabalho, da linguagem e do domínio”.

Nessa altura do texto, Habermas (1983, p. 310) começa a tecer um raciocínio vinculando interesse e conhecimento à emancipação⁸. Habermas fala de um interesse emancipatório através da linguagem, à medida que o homem, capaz de razão, começa, ele mesmo, a refletir sobre essa razão. “A razão significa, antes de mais nada, querer a razão. Na auto-reflexão, o conhecimento por amor ao conhecimento aparece coincidentemente com o interesse na emancipação”. O autor elabora sua quarta tese sobre conhecimento e interesse “Conhecimento e interesse identificam-se na força reflexiva”.

Mas, para Habermas, é certo que a comunicação através da linguagem só pode ocorrer de maneira plena em uma “sociedade emancipada”. Uma sociedade que contribua para a emancipação de seus membros. Entretanto, no processo civilizatório, essa

⁸ Diferente de Kant que postula a emancipação através do esforço individual na busca pelo esclarecimento, em Habermas a emancipação é entendida como um processo que ocorre “a medida que os homens pensam, falam, e agem coletivamente de forma racional, libertando-se não só da forma de conceber o mundo a si impostas pela tradição, como das formas de poder hipostasiadas pelas instituições” (ARAGÃO, 1992, p.55).

emancipação não é facilitada e o diálogo é abafado por forças maiores que o reprimem, o que leva Habermas (1983, p. 310) a elaborar a quinta e última tese a respeito do vínculo entre conhecimento e interesse. Percebemos, no entanto, essa tese como uma proposta, um ensejo: “A unidade do conhecimento com o interesse verifica-se numa dialética que reconstrua o elemento reprimido a partir dos traços históricos do diálogo proibido”.

Dessa forma, percebemos que Habermas defende que a ciência necessita não apenas refletir acerca dos interesses determinantes do conhecimento, mas também lutar contra aqueles que renegam a vinculação do conhecimento com o interesse.

Vimos, até aqui, que Habermas, ao focar essas teses sobre conhecimento e interesse, considera que há o interesse de emancipação natural do homem que transgredir as leis da natureza para autoconservar a espécie e também o interesse de emancipação em relação às formas de dominação social. É pensando assim que categoriza três formas de interesse: o técnico, o prático e o emancipatório (ARAGÃO, 1997, p. 56).

O interesse técnico é o que leva o homem ao domínio da natureza para dela dispor, aproveitando de seus recursos e até mesmo tentando recriá-la artificialmente, para retirar dela um maior rendimento, dispondo de menos recursos. O interesse prático é o que leva os homens a organizar as relações entre si através da normatividade. Esse interesse visa uma regulação interna, através de normas sociais que uma vez aceitas e institucionalizadas não podem ser desrespeitadas, estando sob pena de punição quem o fizer. Leva então a repressão que ocorre através do poder e da dependência social (ARAGÃO, 1997, p. 56).

Por sua vez, o interesse emancipatório surge quando os sujeitos começam a criticar, em coletividade, a forma de poder hipostasiada na sociedade, buscando a liberdade contra as coerções internas e externas, através da razão comunicativa. Esse interesse leva à consciência crítica, à auto-reflexão do chamado interesse prático e de suas normas. Visa a interação entre sujeitos sociais, fundamentada na ação racional comunicativa e não apenas na ação normativa. Adota a racionalidade crítica como critério, não uma racionalidade qualquer, mas uma racionalidade libertadora, emancipadora (ARAGÃO, 1997, p. 59).

Até aqui expomos alguns conceitos-chave que Habermas utiliza em sua teoria. Sabemos, no entanto, que essa breve reflexão não deu conta da totalidade do pensamento desse autor. Desse modo, buscamos em outros teóricos, que escrevem sobre a racionalidade comunicativa habermasiana, suporte para uma maior compreensão.

Com esse entendimento, vimos em Freitag (1986, p. 112-3) que Habermas acredita no potencial de racionalidade inerente à razão comunicativa, parcialmente institucionalizada na linguagem cotidiana. Para ele, “a razão resulta daquilo que em um

contexto social, vivido e compartilhado por atores linguisticamente competentes, pode ser elaborado como querido e aceito por todos”.

Já Macedo esclarece que Habermas entende não ter a racionalidade apenas a ver com o saber, mas também, com a forma com que o homem se utiliza desse saber. Ao discorrer sobre a racionalidade técnica ou instrumental, e a racionalidade comunicativa, enfatiza que “a racionalidade técnica, ligada ao controle, trabalha o conhecimento como elemento neutro e objetivo que permite o domínio do ambiente, por meio da descoberta de regularidades”. Por sua vez:

A racionalidade comunicativa, [...], encara a ciência como um complexo constituído pelo saber e pelo poder. Sua eficiência é medida por um conjunto de condições de validade que deve presidir as interações de sujeitos sociais, sujeitos que buscam a emancipação. No social, argumenta Habermas, esses dois tipos de racionalidade orientam a razão humana, funcionando como dois pólos dialéticos que apontam para o comando da sociedade e para a diferenciação da cultura, da sociedade e da personalidade. A racionalidade da máquina, eminentemente técnica, é também uma construção e uma necessidade social (MACEDO, 1997, p. 44).

No entanto, acontece que no sistema de produção capitalista esses dois pólos, racionalidade técnica e racionalidade comunicativa, são desestabilizados e a racionalidade técnica passa a ser a única considerada capaz de produzir conhecimento. “Historicamente, o desprezo da comunicação em favor de uma interação mediada por algoritmos matemáticos transformou as relações humanas em relações objetivas” (MACEDO, 1997, p. 44-5).

Cotrim (2000, p. 226), por sua vez, cita que Habermas ao propor um novo paradigma racional, fazendo contraponto aos seus colegas Adorno e Horkheimer, entende que não se trata de estar a razão narcotizada, mas sim de precisar ser colocada em nova base, ou seja, na base comunicacional. Dessa forma, para ele, a crítica à razão feita por Adorno e Horkheimer é perigosa e pode levar ao que chama de “irrazão”. Ressalta que “o potencial para a racionalização do mundo ainda não está esgotado”, o que faz com que este filósofo seja apontado por muitos como o “último grande racionalista”

Habermas discorda também da crítica feita pelos seus parceiros frankfurtianos, quando esses afirmam que a consciência do proletariado, que viria, segundo Marx, a romper com o sistema capitalista, estaria narcotizada, perpetuando então esse sistema. “Na realidade, o filósofo rompe com a teoria marxista em seus pontos fundamentais, tais como a centralidade do trabalho e a identificação do proletariado como agente de

transformação social”. Vislumbra uma nova forma de ação social que venha a fortalecer as estruturas, possibilitando, então, “condições de liberdade e não-constrangimento, imprescindíveis ao diálogo” (COTRIM, 2000, p. 226).

Sabemos não haver, nestas breves considerações em torno da razão comunicativa, um esclarecimento suficiente sobre a totalidade desse conceito. Pensamos, entretanto, que, como uma primeira aproximação ao assunto, o que foi abordado até aqui contribuiu para um sucinto, mas necessário entendimento.

CAPÍTULO 2

AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO MORAL

Neste capítulo empenhamo-nos em apresentar alguns conceitos que julgamos de grande importância para um primeiro entendimento sobre a Teoria da Ação Comunicativa. Buscamos compreender, mesmo que parcialmente, como a ética discursiva entra no cenário do pensamento filosófico no final do século XX e alguns de seus princípios. Apresentamos, também, brevemente, alguns pressupostos da teoria dos atos de fala. Partindo da análise do livro “Consciência moral e agir comunicativo”, procuramos aproximar as análises de Habermas de uma ação pedagógica que valorize a formação moral.

2.1 APROXIMAÇÕES À ÉTICA DISCURSIVA E À TEORIA DOS ATOS DE FALA

Diante da problemática exposta no capítulo anterior, Herrero (2001) entende que algumas teorias filosóficas, especificamente aquelas que discorrem sobre a ética, começam a ser repensadas. Aparece então a necessidade de reformulação das correntes éticas, vistas até então, como tentativa de dar conta das mazelas nas quais o mundo contemporâneo imergiu com a consolidação do capitalismo, sistema que por sua natureza, acaba por reafirmar a racionalidade instrumental.

As reflexões sobre a ética, tornam-se mais abrange e aprofundam a problematização sobre o desenvolvimento científico, em especial, nas áreas da tecnologia, da biologia, entre outras. Esse desenvolvimento apresenta desafios à humanidade, sendo necessário refletir sobre a responsabilidade em âmbito mundial que essa nova situação exige. Torna-se imperativo, então, elaborar concepções teóricas que conjeturem sobre o equacionamento dos novos dilemas éticos que surgem. Uma das possibilidades, porém não a única, que se apresenta na segunda metade do século XX, são as teorias que se apóiam no uso da linguagem, colocando-a como “médium intransponível de toda reflexão teórica e prática”. Essas teorias executam o que alguns teóricos chamam de “reviravolta lingüístico-pragmática” no enfrentamento dos problemas filosóficos atuais. Começa-se a valorizar a linguagem como

forma de mediação entre sujeitos racionais capazes de fala. Nesse bojo surge a “ética do discurso”. Essa corrente das discussões sobre a ética na contemporaneidade é pensada primeiramente por K.-O. Apel na década de 70. Habermas, por sua vez, apropria-se dessas idéias, porém, faz intensas alterações nessa teoria, como veremos a seguir (HERRERO, 2001, p. 163).

Entendemos, juntamente com Cortina e Martínez, que a proposta da ética do discurso em Habermas busca um procedimento prático à ação moral, podendo então ser reconhecida como uma ética formalista procedimental. Partindo dos pressupostos kantianos, essa concepção afirma “que a tarefa da ética não é outra que a dimensão universalizável do fenômeno moral, dimensão que coincide com as normas do que é justo, e não do que é bom”. Entre os eticistas adeptos dessa forma de pensar encontram-se, Kohlberg, Apel e Habermas. “Todos eles insistem em que a ética não tem como tarefa a recomendação de conteúdos morais concretos, e sim a descoberta de procedimentos que permitam legitimar (e deslegitimar) normas procedentes da vida cotidiana”. Sendo assim, busca-se uma vontade racional diante do que todos poderiam querer como norma universalizável, diferentemente, nesse aspecto, da ética kantiana que tende a conveniências subjetivas. Acolher “o ponto de vista moral”, seria então defender interesses não individuais, mas sim, universalizáveis que podem ser aceitos por todos (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 88; 110).

A ética do discurso, ainda de acordo com Cortina e Martinez, busca, através do diálogo, defender valores sociais como a liberdade, a justiça e a solidariedade. Nessa concepção, o diálogo é visto como um procedimento que respeita a individualidade, porém busca um relacionamento intersubjetivo, pois, em um diálogo, “precisamos contar com pessoas, mas também com a relação que existe entre elas”. Nessa perspectiva, através do diálogo, pretende-se questionar a normatização de uma dada organização social, tentando discernir aquelas que são moralmente válidas e capazes de contribuir com o processo de humanização. É obvio que não seria qualquer forma de diálogo que alcançaria esse intento, porque, ao discutir sobre as questões que nos cercam em nosso cotidiano, podemos assumir atitudes diferenciadas. Podemos dialogar por dialogar, ou seja, sem a menor expectativa de verificar se desejamos, ou não, chegar a um entendimento sobre determinado assunto. Mas, podemos, também, buscar um maior rigor nesse diálogo, porque o motivo que nos leva a dialogar realmente nos preocupa e faz com que desejemos verificar se há possibilidades de entendimento acerca desse motivo. A primeira situação assemelha-se mais a um monólogo, porém a segunda apresenta o diálogo como “uma busca cooperativa da justiça e da correção”,

através do melhor argumento, sendo essa a atitude que se espera na ética discursiva (CORTINA; MARTÍNEZ, 2005, p. 91-2).

Nas palavras de Cortina a ética do discurso é:

[...] uma ética racional que, depois da experiência nazista, recusa-se a deixar as questões morais em mãos do “sadio senso comum do povo”, e exige que demos razões para nossas opções morais. Os dirigentes nacional-socialistas recusavam-se a fornecer as razões para seus atos - fundamentá-los-, apegando-se ao pretexto de que, para legitimá-los, bastava o “sadio senso comum do povo alemão”. Levando-se em conta as atrocidades desencadeadas por semelhante recusa, a ética discursiva exige que se forneçam as razões das opções morais, pelo menos daquelas que afetam o mínimo de justiça ao qual todo ser humano tem direito (CORTINA, 2003, p. 60-1).

Pensamos que, com a citação acima, se encerra a necessidade de justificar o porquê do surgimento dessa nova forma para pensar a ética. Habermas, ao reelaborar a ética do discurso, afirma que uma das idéias fundamentais desta é o “agir orientado para o entendimento mútuo” ou o agir comunicativo. Esse agir pressupõe interações comunicativas. Para esse filósofo são “comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”. O agir comunicativo pressupõe, então, que os indivíduos envolvidos em uma comunicação busquem um entendimento acerca dos assuntos em volta dos quais gire a discussão, através do uso racional da linguagem (HABERMAS, 2003, p.79).

Segundo Habermas: “a linguagem é o verdadeiro traço distintivo do ser humano, pois lhe atribui a capacidade de tornar-se um ser individual, social e cultural, fornecendo-lhe uma identidade e possibilitando-lhe partilhar de estruturas de consciência coletiva”. É ela que compõe a especificidade humana, diferenciando-a dos outros animais. Além de que, “através da utilização da linguagem enquanto forma de comunicação que busca um entendimento, os homens assumem um papel duplo; são, ao mesmo tempo, falantes e atores” (ARAGÃO, 1997, p. 52).

Habermas fundamenta a Teoria da Ação Comunicativa, partindo dos estudos de Austin sobre os atos de fala. Para este, a linguagem comporta usos diferentes, a saber: o locucionário, o perlocucionário e o ilocucionário.

Em relação aos atos locucionários podemos entender que são atos de fala que têm sentido e referência definidos, mas são apenas constatativos. Os perlocucionários

consistem em obter algum efeito sobre alguém pelo fato de se dizer alguma coisa, efeito esse que podemos exemplificar como ofender, convencer, dissuadir, entre outros. Os atos perlocucionários são estratégicos. Já, através dos atos ilocucionários, buscamos, ao dizer algo a alguém, um assentimento racional quanto a sua satisfação ou adequação ao que foi dito, ou seja, buscamos validade para o que falamos. Podem ser exemplificados, como atos de fala que visem nomeações, promessas, declarações, perguntas, entre outros. Os atos ilocucionários são pragmáticos, ou seja, por meio deles espera-se atingir uma ação através do consenso (DUTRA, 2002, p.121).

Dessa diferenciação entre atos de fala, os que interessaram a Habermas foram os atos ilocucionários, posto que pressupõem a interação comunicativa. Não visam apenas constatar algo, ou persuadir através da fala. Ao adequar a teoria do ato de fala a sua teoria, Habermas substitui a expressão força ilocucionária por “pretensão de validade”.

Na teoria habermasiana, os atos de fala ilocucionários são classificados em três funções específicas: constatativas, regulativas e expressivas.

A função constativa “é a responsável pela aquisição, transmissão e crítica do conhecimento cultural, pois, quando os participantes de uma comunicação buscam alcançar um entendimento sobre algo referente ao mundo objetivo”, o fazem dentro de uma específica tradição cultural que usam, transmitem e criticam (ARAGÃO, 1997, p. 50).

A função regulativa “é responsável pela coordenação de ações via pretensões de validade reconhecidas intersubjetivamente”. Isso ocorre, por conseguinte, quando estão em uma situação de comunicação racional, na qual os participantes procuram chegar a acordos sobre normas vigentes, confiam que pertencem a um grupo social e, através da “ação comunicativa”, fortalecem sua integração nesse grupo.

A função expressiva, por fim, é a que possibilita a formação da personalidade, da individualidade dos sujeitos envolvidos em uma situação de interação, já que nessa situação internalizam as orientações de valores do grupo social ao qual pertencem, generalizando essas orientações para a ação (Aragão, 1997, p. 50).

Para Habermas, o ato de fala, na ação comunicativa, pede quatro pretensões de validade, a saber: pretensão de inteligibilidade, de verdade, de sinceridade e de retitude:

- a pretensão de compreensibilidade, de inteligibilidade, da mensagem contida nos proferimentos comunicativos.
- a pretensão de verdade do conteúdo proposicional da mensagem, isto é, dos proferimentos cognitivos referentes ao mundo objetivo, que realizamos através de atos de fala constatativos.

- a pretensão de correção, de justeza do conteúdo normativo e valorativo da mensagem, isto é, dos proferimentos referentes ao mundo social, que se dão através do ato de fala regulativos e valorativos.
- a pretensão de sinceridade e autenticidade manifestada em proferimentos referentes ao mundo subjetivo e que se dão através de atos de fala expressivos (SIEBENEICHLER, 1994. p. 97).

Como a linguagem ocupa um papel central na compreensão da ação comunicativa habermasiana, essa teoria é conhecida como lingüístico-pragmática, porquanto é através do uso da linguagem que ela pretende promover ações coletivas.

A estrutura ilocucionária da linguagem permite que os sujeitos capazes de fala, não sejam apenas falantes, mas também sujeitos sociais, chegando então ao conceito habermasiano de ação comunicativa.

Entendemos em Habermas que agir comunicativamente não significa apenas uma comunicação entre dois ou mais sujeitos; esse agir caracteriza-se principalmente pelo objetivo de visar o consenso, o entendimento, através do reconhecimento intersubjetivo e da busca pela solidariedade. Em suas palavras:

A ação comunicativa serve à tradição e a renovação do saber cultural; sob o aspecto de coordenação da ação, serve à integração social e à criação da solidariedade; e sob o aspecto da socialização, finalmente serve à formação das identidades pessoais (1987. p. 196 - tradução nossa).

Como contraponto ao agir comunicativo, Habermas (1987, p.164) fala de um agir estratégico, que ocorre no mundo do sistema, segundo o qual o indivíduo age orientado pelo sucesso imediato, estrategicamente de forma egocêntrica, sem interagir. O outro é visto como um obstáculo a ser transposto. Nesse agir “o grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes”.

Além dos conceitos apresentados até então, o princípio “D” (discurso) é fundamental ao entendimento dos princípios básicos da ética do discurso. Na definição usada comumente o termo discurso define uma explanação oral unilateral, na qual um falante expõe suas idéias a um público que participa apenas como ouvinte. Assim o dicionário Bueno (2003, p. 220) define o discurso como “trabalho literário recitado perante um público”. Todavia para Habermas o significado de Discurso (D) vai além, pois introduz os aspectos intersubjetivos e lógico argumentativos, a saber:

[...] o aspecto intersubjetivo (que serve para classificá-lo como uma espécie de gênero de `comunicação`) e o aspecto lógico-argumentativo (que serve para determiná-lo como o caso específico da fundamentação de pretensões de validade problematizadas) (HABERMAS, 2003, p. 9).

Discurso (D), em Habermas, é um termo técnico que consiste na “comunicação [...] destinado a fundamentar as pretensões de validade das opiniões e normas em que se baseia implicitamente a outra forma de comunicação, fala ou discurso, que chama de `agir comunicativo´ ou `interação´” (HABERMAS, 2003, p. 9).

A ética discursiva habermasiana pode ser entendida como uma reformulação da ética universalista kantiana. Para Kant, em seu Imperativo Categórico, uma norma poderia ser considerada lícita a partir do momento em que pudesse ser desejada como lei universal pelo sujeito que a elaborasse. Para exemplificar, se alguém entende que pode roubar, em uma situação extrema de fome, deve entender, então, que toda a pessoa em situação de fome poderá fazê-lo. Entretanto, se Kant em seu Imperativo Categórico parte do sujeito em si, Habermas propõe que esse imperativo seja submetido a uma situação intersubjetiva de comunicação. Em suas próprias palavras:

Nessa perspectiva, também o imperativo categórico precisa ser reformulado no sentido proposto: `Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para um exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca daquilo que cada (indivíduo) pode querer sem contradição como lei universal para aquilo que todos querem de comum acordo reconhecer como uma lei universal´ (HABERMAS, 2003, p. 88).

Em relação ao princípio de universalização (U), outro conceito nuclear nessa teoria, Habermas (2003, p. 86) assinala ser um “princípio que força cada um, no círculo dos concernidos, a adotar, quando da ponderação dos interesses, a perspectiva de todos os outros”. O princípio de universalização (U) visa a explanação argumentativa de uma ação coletiva para assim prevenir a “deformação de perspectiva na interpretação dos respectivos interesses próprios pelos demais” participante de um diálogo. Embasado na “adoção ideal de papéis” de Mead, Habermas vai concordar que segundo o princípio de universalização (U) “toda norma valida deve satisfazer a condição”:

[...] que as conseqüências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada um* dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as conseqüências das possibilidades de alternativas e conhecidas de regrarem) (Habermas, 2003, - grifos do autor).

Habermas acrescenta, entretanto, que esse princípio (U) deve ser erigido em uma situação de fala sem coação. Entende que uma “situação de fala ideal” é aquela em que os sujeitos estejam em situação de horizontalidade, sem coação, e em que possam expressar livremente suas opiniões acerca dos mais diversos assuntos. Essa livre expressão diminui, segundo Habermas (2003, p. 87), os “conflitos de ação”, já que “ao entrarem numa argumentação moral, os participantes prosseguem seu agir comunicativo numa atitude reflexiva com objetivo de restaurar um consenso perturbado”.

Ainda em relação ao princípio de universalidade (U), Habermas (2003, p.88) compreende que, apesar de universais, as necessidades vão ser interpretadas à luz de fatores culturais e precisam ser revistas constantemente. As normas sociais, depois de erigidas, não são entendidas como imutáveis, podendo variar de acordo com as necessidades coletivas.

Todavia, Habermas aconselha que devemos tomar um certo cuidado com o princípio de universalidade porque, “por detrás da fachada de uma validade categórica pode estar oculto e fortificado um interesse unicamente capaz de se impor”. Muitas atrocidades vemos acontecer em nome de um “falso princípio de universalidade” por grupos que não respeitam as histórias de vidas particulares e individuais. Em Habermas, o universalismo vai aparecer como “o universalismo do igual respeito por todos e da solidariedade para com tudo que comporta a marca da humanidade”. Dessa forma alude:

[...] que ninguém pode ser excluído em nome do universalismo moral – nem as classes subprivilegiadas nem as nações exploradas, nem as mulheres domesticadas nem as minorias marginalizadas. Quem, em nome do universalismo, exclui o Outro, que tem o direito de *permanecer* um estranho em relação aos outros, traiçoa os seus próprios princípios (HABERMAS, 1991, p. 115 - grifos do autor).

Duas suposições, segundo Habermas são necessárias para desenvolver uma ética do discurso, a saber:

(a) que as pretensões de validade normativas tenham um sentido cognitivo e possam ser tratadas como pretensões de verdade; (b) que a fundamentação de normas e mandamentos exija a efetuação de um Discurso real e não seja possível monologicamente, sob a forma de uma argumentação hipotética desenvolvida em pensamento (HABERMAS, 2003, p. 88).

Portanto, na ética do discurso, pressupondo a intersubjetividade, os concernidos em um diálogo desenvolvem uma “linha de ação” coletiva, coordenam as intenções individuais e chegam, então, a uma “decisão comum sobre essa linha de ação”. Mas, para essa ação ser validada e reconhecida por todos, é necessário que ela seja fruto de argumentações espontâneas, em virtude das quais, todas as pessoas possam assentir ou não nessa pretensão de ação (HABERMAS, 2003, p. 92).

Habermas refere que R. Alexy parte de suas análises a respeito da ética do discurso e introduz:

1- É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos. 2- É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. 3- É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. 4- É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades. 5- Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em 1 e 2 (HABERMAS, 2003, p.112).

Embora aceite como válidas as regras elaboradas por R. Alexy, Habermas entende que nem sempre essas regras permearão as situações de Discursos. Muitas vezes, o que ocorrerá são aproximações a essas regras. Isso se dá porque uma situação de Discurso lida com muitas variáveis, diferente das regras estabelecidas para uma partida de xadrez, na qual as ações podem ser presumidas antecipadamente. Para Habermas (2003, p. 114) “as regras do Discurso são apenas a representação de pressuposições pragmáticas, feitas tacitamente e sabidas intuitivamente, de uma prática discursiva privilegiada”.

As regras do Discurso significam apenas que os atores envolvidos em uma argumentação têm em mente situações comunicativas consideradas ideais, as quais, porém, devem presumir que o que poderá ocorrer na realidade é uma aproximação suficiente, talvez, para os fins pretendidos. Habermas (2003, p.115) alerta:

Ora, visto que os Discursos estão submetidos às limitações do espaço e do tempo e têm lugar em contextos sociais; visto que os participantes de argumentações não são caracteres inteligíveis e também são movidos por outros motivos além do único aceitável, que é o da busca cooperativa da

verdade; visto que os temas e as contribuições têm que ser ordenados, as relevâncias asseguradas, as competências avaliadas; é preciso dispositivos institucionais a fim de neutralizar as limitações empíricas inevitáveis e as influências externas e internas evitáveis, de tal sorte que as condições idealizadas, já sempre pressupostas pelos participantes da argumentação possam ser preenchidas pelo menos numa aproximação suficiente.

Habermas (2003, p. 123) cita as críticas feitas a sua teoria discursiva pelos teóricos que chama de cépticos. Conquanto entenda que, ao inserir o conteúdo moral na ética do discurso, sua teoria esteja sujeita a restrições, tais restrições não invalidam a sua função crítica. Dessa forma, o céptico “pode renegar a moralidade, mas não a eticidade das relações vitais em que, por assim dizer, se mantém o dia todo”. A prática do agir comunicativo está imbuída na esfera sociocultural do mundo da vida.

Segundo Habermas, ainda que o céptico não esteja de acordo com sua teoria, ele deveria reconhecer que “não pode desvencilhar-se da prática comunicativa do quotidiano, na qual está obrigado continuamente a tomar decisão por ‘sim’ ou por ‘não’; na medida que continua simplesmente a viver”. Habermas defende-se das críticas e tenta validar sua ética discursiva reiterando:

Ora, vimos que os sujeitos que agem comunicativamente, ao se entenderem uns com os outros no mundo, também se orientam por pretensões de validade assertórias e normativas. Por isso, não existe nenhuma forma de vida sócio-cultural que não esteja pelo menos implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos - por mais rudimentar que tenha sido o desenvolvimento das formas de argumentação e por mais pobre que tenha sido a institucionalização dos processos discursivos de entendimento mútuo (HABERMAS, 2003, p. 123).

2.2 FUNDAMENTOS PARA A AÇÃO MORAL

Para Habermas a ação moral é a que se liga ao nível do Discurso, o qual é a prática mais elaborada do agir comunicativo. Ao agir moralmente e refletindo sobre as normas que regulam a sociedade, o indivíduo está em condições de, até mesmo, questioná-las. Sendo assim, “o ponto de vista moral, nada mais é do que o lugar, o mirante, a perspectiva, o

tribunal, a regra, que torna possível reconstruir as intuições⁹, os valores, as normas do mundo vital” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 144).

Em Habermas, a evolução do nível de moralidade só é possível se os sujeitos participarem ativamente de práticas comunicativas, nas quais passam a ser membros de uma comunidade de linguagem e de um mundo vital em que participam intersubjetivamente.

Para fundamentar seu entendimento sobre o desenvolvimento moral, foi necessário que Habermas buscasse confirmações plausíveis em outras teorias. Ele próprio, em seu livro “Consciência moral e agir comunicativo”, concorda que sua teoria “está aberta a - e até mesmo depende de - uma confirmação *indireta* por outras teorias concordantes” (HABERMAS, 1991, p. 143). Com esse pensamento Habermas recorre à teoria do desenvolvimento da consciência moral, formulada por L. Kohlberg (1927-1987) que, segundo Habermas, oferece esta confirmação indireta, já que a passagem do agir comunicativo para o Discurso subentende, além de competência comunicativa, um desenvolvimento moral.

Para Habermas (1991, p. 143-4), a ética do discurso pode reconhecer-se na teoria moral kohlberguiana a qual entende que “o desenvolvimento da capacidade de (julgar) moral efetua-se da infância até a idade adulta, passando pela adolescência, segundo um modelo invariante”.

Habermas ao discorrer sobre “as implicações filosóficas básicas da teoria de Kohlberg” cita que esse autor, empresta três pontos de vista da filosofia: o cognitivismo, o universalismo e o formalismo para, então, discutir sobre o conceito de moral. Segundo as palavras do próprio Habermas (1991, p. 147), esses “três aspectos sob os quais Kohlberg tenta aclarar o conceito do que é ‘moral’ são levados em consideração por todas as éticas cognitivistas, desenvolvidas na tradição kantiana”. Porém, a posição que Habermas defende é que “as suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista se deixam derivar do princípio moral fundamentado pela ética do Discurso”.

Pensamos ser necessário, então, discorrer sobre esses três conceitos, para aclarar o entendimento. Em relação ao cognitivismo, podemos entender, com Habermas, que é através da razão que se atinge o ponto de vista moral. Não há outra faculdade humana capaz de definir a lei moral a não ser a razão. Os juízos morais não se limitam a expressar as atitudes afetivas e as preferências do falante; a moral está ligada à razão, ao conhecimento. Assim, para Habermas (1991, p.147): “Toda teoria do desenvolvimento da capacidade do

⁹ Siebeneichler caracteriza intuições “como sendo aquelas que nos dão informações sobre a maneira adequada de nos portarmos, a fim de proteger nossa extrema vulnerabilidade (*ibid.*, p. 144).

juízo moral tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados”, por isso está diretamente ligada à capacidade de cognição.

O universalismo, por sua vez, para esse filósofo, pressupõe que as normas morais possam ser aceitas por todos os indivíduos envolvidos na situação em que elas serão aplicadas, como já foi explanado nesta pesquisa.

Já, de acordo com o formalismo, é só a partir do ponto de vista “da correção normativa ou da justiça que se podem filtrar, na massa de questões práticas, as que são acessíveis a uma decisão racional”. A partir desse princípio “uma regra que elimina [...] todas as orientações axiológicas concretas [...] só retém como argumentativamente decidíveis as questões de justiça estritamente normativas”. O formalismo pressupõe que todos os seres racionais precisam aceitar o que se encontra moralmente justificado.

Habermas (1991, p.149) cita que Kohlberg, inicialmente, formula seis estádios do juízo moral em sua teoria. Esses estádios estão organizados em três níveis que se subdividem cada um em dois estádios. Os níveis que Kohlberg idealiza são: o Pré-Convencional, o Convencional e o Pós-Convencional. Seguindo os passos do próprio Habermas (1991, 152; 154) no livro que aqui nos serve de análise, entendemos ser relevante apresentar nesta pesquisa como Kohlberg pensa estes estádios:

Nível A. Nível Pré-Convencional

Estádio I. O Estádio do Castigo e da Obediência.

Valor moral defendido: obediência às regras e à autoridade. O correto é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos às pessoas e propriedades; Razões para fazer o que é direito: evitar o castigo.

Estádio 2. O Estádio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca.

Valor moral defendido: seguir as regras quando for de interesse imediato. O correto é agir para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O correto é também o que é equitativo, ou seja, uma troca igual, uma transação, um acordo. Justificativa dos julgamentos: servir às necessidades e interesses próprios em um mundo em que há outras pessoas com seus interesses.

Nível B. Nível Convencional

Estádio 3 - O Estádio das Expectativas Interpessoais Mútuas, dos Relacionamentos e da Conformidade.

Valores defendidos: desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com os outros e seus sentimentos, ser leal e manter a confiança dos parceiros, estar motivado a seguir as regras e expectativas. Justificativa dos argumentos: corresponder às expectativas alheias, ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros (família, amigos etc.); importar com os outros: se trocasse de papel, iria querer um bom comportamento de si próprio. Este é o estágio da regra de ouro: aja com os outros como gostaria que eles agissem com você.

Estádio 4 - O Estádio da Preservação do Sistema Social e da Consciência.

Valores defendidos: O direito é fazer seu dever na sociedade, apoiar a ordem social, manter o bem-estar da sociedade ou do grupo.

Justificativa dos argumentos: Cumprir os deveres com os quais se concordou, apoiar as leis; manter o funcionamento das instituições como um todo, auto-respeito ou consciência compreendida como cumprimento de obrigações definidas para si próprio.

Nível C. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios:

Estágio 5. O Estádio dos Direitos Originários, do Contrato Social ou da Utilidade.

Valores defendidos: sustentar o direito, valores e contratos sociais básicos de uma sociedade, mesmo quando em conflito com regras e leis concretas do grupo.

Reconhecer que os valores variam de cultura para cultura, mas que existem valores e direitos não-relativos como o direito à vida e à liberdade que devem ser defendidos independentemente da opinião da maioria.

Justificativas da argumentação: obrigação de cumprir a lei em razão de um contrato social: proteger seus direitos e os dos outros. Leis e deveres são baseados em cálculo do maior bem para o maior número de pessoas.

Estádio 6. O Estádio dos Princípios Éticos Universais.¹⁰

Valores defendidos: seguir princípios éticos universais de justiça que engloba os seguintes conceitos: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. As leis e acordos gerais são válidos porque apóiam esses princípios. Quando a lei viola esses princípios o correto é agir de acordo com os princípios e não de acordo com a lei. Estes não são valores apenas reconhecidos, mas são princípios usados para gerar decisões particulares.

Justificativas da argumentação: como ser racional, perceber a validade dos princípios e comprometer-se com eles.

Finalizando a explanação dos níveis de moralidade, Habermas pontua:

Kohlberg compreende a passagem de um para outro estágio como um aprendizado. O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ela consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Ao fazer isso, a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem (1991, p. 154-5).

Habermas (1991, p. 155) reconhece que Kohlberg, ao pensar dessa forma, parte de pressupostos piagetianos, dizendo que a aprendizagem é um “desempenho construtivo do aprendiz”. Nessa linha de pensamento, a capacidade de julgamento moral não depende apenas de influências sofridas do meio ambiente nem de fatores inatos, mas, sim, surge do resultado de uma constante reorganização do processo cognitivo, quando entra em contato com problemas a resolver.

Para Habermas a ética discursiva aproxima-se da teoria estruturalista genética de Piaget (1896 -1980) na qual Kohlberg se apóia para formular a sua teoria moral. Sendo assim, menciona:

A ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtiva de aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo (HABERMAS, 1991, p. 155).

¹⁰ Biaggio (2002) cita que essa “é a moralidade da desobediência civil, dos mártires e revolucionários pacifistas, e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade . Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luther King são exemplos dados por Kohlberg de pensamento nesse estágio”.

Habermas, na seqüência, busca estruturar níveis de interação, partindo dos níveis de moralidade de Kohlberg e da teoria de estágio da adoção de perspectivas de ação de Selman.

Fases de interação: perspectiva social

Habermas (1991, p. 173; 180) constrói um esquema de ordenação “lógico-desenvolvimental” de tipos de interações, partindo da teoria de Selman, na qual este mostra a progressão do entendimento interpessoal, ou seja, como o sujeito concebe as outras pessoas e as relações sociais. O esquema de tipos de interação de Habermas está correlacionado diretamente aos níveis de moralidade kolberguianos (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Habermas entende que o domínio parcial da perspectiva de interação pela criança limita-a a participar apenas de tipos de interações mais simples. Todavia, à medida que a competência interativa vai amadurecendo, o sujeito poderá participar cada vez mais de situações de comunicação mais complexas que pressupõem a “compreensão descentrada do mundo”.

Procuraremos descrever os níveis de Selman que chamaremos aqui de “níveis de entendimento interpessoal”, apoiando-nos em Habermas e em outros autores. Selman desenvolve cinco níveis de entendimento interpessoal, a saber: (0) nível impulsivo egocêntrico (0-4 anos), (1) nível unilateral, ou, nível de perspectiva diferenciada e subjetiva (5-9 anos), (2) nível reflexivo recíproco (7-12 anos) e (3) nível mútuo de terceira pessoa (10-15 anos) (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 43).

Antes de descrevermos o que caracteriza cada nível de entendimento interpessoal, precisamos entender que Habermas considera apenas essa classificação a partir do nível (1), já que é nesse que o processo de aquisição da linguagem fica consolidado, deixando de lado o nível (0). Entretanto, como esta pesquisa destina-se a oferecer uma concepção teórica na qual possamos embasar o fazer pedagógico, e levando em conta que esse inclui os pré-escolares, descreveremos também brevemente o nível (0) da teoria de Selman.

Selman elabora sua teoria partindo dos pressupostos piagetianos. Ele examina como o egocentrismo, característico dos primeiros anos de infância caminha para a reciprocidade e depois para a mutualidade. Melhor explicando, ele interessa-se em entender o processo pelo qual o indivíduo, partindo do egocentrismo, desenvolve a capacidade para assumir a perspectiva do outro, coordenando-a com a sua própria opinião. Selman pretende

avaliar os níveis de entendimento interpessoal que ocorrem na interação entre pares, buscando perceber o que as crianças fazem em suas relações sociais, ou melhor, como se relacionam quando brincam, trabalham em grupo, jogam etc. Esses níveis de interação envolvem fatores cognitivos, afetivos e situacionais (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 41).

O nível impulsivo egocêntrico (0-4 anos)

No nível impulsivo egocêntrico (0-4 anos), aquele deixado de lado por Habermas, a criança não reconhece que as experiências subjetivas podem ser diferentes das experiências dos outros, ou seja, ela não entende que os sentimentos, as emoções e as idéias dos outros possam ser diferentes das suas. Elas não percebem que os outros têm diferentes pontos de vista, vendo-os quase como objetos. Nesse nível as crianças desenvolvem estratégias de negociação com os adultos, baseadas no egocentrismo e na impulsividade. Essas estratégias podem ser dadas como exemplo de atos físicos irreflexivos como brigar, esconder-se, agarrar e gritar. Esse nível foi desconsiderado por Habermas, por não podermos considerar, aqui, uma interação propriamente dita, já que a criança não tem a menor capacidade de descentralização do eu nessa fase. Isso não significa, por conseguinte, que professores de alunos dessa faixa etária não possam promover exercícios de interação, auxiliando as crianças a compreender o ponto de vista do outro, mesmo que tenha que atuar como intérpretes nessas situações (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 42).

O nível (1) unilateral ou nível de perspectiva diferenciada e subjetiva (5-9 anos)

No nível (1) unilateral, ou, nível de perspectiva diferenciada e subjetiva (5-9 anos), as crianças já iniciam um processo de descentração e passam a perceber que os outros têm experiências subjetivas diferenciadas das suas, porém, geralmente não conseguem considerar mais do que uma perspectiva de cada vez. Nesse nível, as crianças costumam negociar com os adultos ainda unilateralmente, incluindo aqui a submissão, a obediência irrefletida, as ameaças, as adulações. Essas ações são coordenadas por comandos/ordens, marcadas por demanda de um lado e obediência submissa do outro. Ao envolverem-se em

experiências compartilhadas com outras crianças, elas o fazem de forma entusiasta e expressiva, porém, não se preocupam com a reciprocidade. Explicando melhor, em um jogo de “faz de conta”, por exemplo, uma delas pode afirmar que é a mamãe, enquanto a outra afirma ser o super-homem, não ocorrendo aí nenhuma forma de cooperação (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 42; 44).

Ainda sobre o nível (1) Habermas (2003, p. 175-6) acrescenta que as crianças nesse nível concebem que as outras pessoas têm vida psicológica única, subjetiva e oculta. Entretanto, ainda se pensa que a observação do estado físico de alguém baste para compreender o estado subjetivo; para exemplificar, um presente basta para fazer alguém feliz, já que a tendência é observar apenas o físico.

Segundo Habermas, nesse nível “o processo de aquisição da linguagem já está concluído”, o que faz com que as ações já possam ser mediatizadas pela fala. Sendo assim, “a criança que já consegue falar aprendeu a endereçar um proferimento a um ouvinte numa interação comunicativa e, inversamente, a se compreender como destinatário de semelhante proferimento”. Desse modo, consegue dominar uma relação eu-tu reciprocamente, ou seja, uma relação entre falante e ouvinte. Porém, essa relação está localizada apenas no plano da comunicação, não, ainda, no plano da ação, nas palavras de Habermas:

A criança entende o que o Alter *quer dizer* com enunciados, solicitações, avisos e desejos e sabe como Alter *entende* os proferimentos de Ego. Mas essa reciprocidade entre as perspectivas do falante e do ouvinte, que se refere ao que é *dito*, não significa ainda uma *reciprocidade das orientações das ações* e, de qualquer modo, não se estende automaticamente à estruturas de expectativas de um agente, às perspectivas a partir das quais os atores projetam e perseguem seus planos de ação. A *coordenação dos planos de ação* exige, indo além da reciprocidade das perspectivas do falante um *entrelaçamento das perspectivas de ação* (2003, p. 178 - grifos do autor).

Para ocorrer o “entrelaçamento das perspectivas de ação” seria necessário que a criança fosse capaz de, ao avaliar a ação dos outros, manter o seu próprio ponto de vista, ao mesmo tempo que se colocasse no lugar do outro. Dessa forma, ela também não consegue avaliar suas ações, tendo como referencial o ponto de vista do outro.

O nível (2) reflexivo recíproco (7-12 anos)

No nível seguinte, o nível (2) reflexivo recíproco (7-12 anos), acontece que a criança descentra-se ainda mais e passa a considerar como passível de reciprocidade o pensamento a respeito de si e dos outros. Nesse nível utiliza-se de outras estratégias de negociações com os adultos. Essas se baseiam em “optar por atender o desejo do outro, aceitar ou sugerir ou realizar intercâmbio, persuadir ou ser receptivo à persuasão e argumentar justificando-se”. Ao compartilhar experiências com outras crianças entram em comunhão com idéias diferentes das suas e assim podem, por exemplo, brincar de “faz de conta” de forma cooperativa, ou até mesmo refletir juntas sobre percepções de algo que ainda está por vir planejando como se divertirão em uma determinada situação (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 44).

No nível (2) a criança assume a adoção de perspectiva auto-reflexiva, na segunda pessoa (tu). Isso se caracteriza pelo fato da criança desenvolver a habilidade de sair de si e adotar uma perspectiva diferenciada da sua, de uma segunda pessoa, reconhecendo a possibilidade da singularidade de valores e de objetivos. A criança percebe também que nem sempre a expressão exterior de uma pessoa reflete o estado interior, ou melhor, ela pode iludir o outro quanto ao seu estado interno. Habermas acrescenta:

Não é por acaso que Selman caracteriza esse estágio da adoção da perspectiva pela perspectiva da “segunda pessoa”. Pois, com a transição para o segundo estágio, o adolescente aprende a vincular de maneira reversível as orientações de ação do falante e do ouvinte. Ele pode se colocar na perspectiva de ação do outro e sabe que o outro também pode se colocar em sua perspectiva de ação, do Ego; Ego e Alter podem assumir, em face da própria orientação de ação, a respectiva atitude do outro. Desse modo, os papéis *comunicacionais* da primeira e da segunda pessoa tornam-se eficazes para a coordenação da *ação* (HABERMAS, 2003, p.179).

O nível (3) mútuo de terceira pessoa (10-15 anos)

O último nível de adoção de perspectiva de Selman corresponde ao nível (3) mútuo de terceira pessoa (10-15 anos). Esse nível, como visto, geralmente inicia-se na adolescência. O avanço para esse nível caracteriza-se pela capacidade de assumir a perspectiva da terceira pessoa, ou seja, do observador (ele). Os adolescentes vêem a si próprios e percebem que o outro também pode se ver. Diz Habermas (2003, p. 177-8): “os

sujeitos pensando nesse nível vêm a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação social, a compreensão ou a resolução devem ser mútuas e coordenadas para serem genuínas e eficazes”. O adolescente aprende que pode colocar-se na perspectiva do observador (ele) numa relação interpessoal (eu-tu), estabelecendo uma atitude performativa com o participante da interação. Ou seja, percebe que pode, ao interagir com o outro, observar essa interação. Nos dizeres de Habermas:

A nova estrutura consiste em que o entrelaçamento recíproco das orientações de ação da primeira e da segunda pessoa pode ser compreendido enquanto tal a partir da perspectiva de uma terceira pessoa. Logo que a interação é reestruturada nesse sentido, os envolvidos podem não apenas assumir reciprocamente suas perspectivas de ação, mas também trocar as perspectivas de participante pela perspectiva de observador e transformá-las uma na outra (2003, p. 180).

Habermas utiliza-se dessa complexa estrutura de perspectiva de ação de Selman e dos níveis de moralidade de Kohlberg para fundamentar os seus níveis de interação do agir comunicativo: os níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional. “No estágio pré-convencional, as perspectivas de ação de diferentes participantes são relacionadas uma à outra reciprocamente (eu/tu). No estágio convencional, vincula-se a essa perspectiva de participante uma perspectiva de observador” (dimensão da terceira pessoa/ele). Finalmente no estágio pós-convencional acontece a interação da perspectiva do falante e do mundo. É importante acrescentar que a perspectiva do falante vem da relação eu-tu, relacionada aos papéis comunicacionais de primeira e segunda pessoa. Já a perspectiva de mundo vem do olhar do observador e se relaciona à atitude objetivante da natureza externa. Habermas ao desenvolver seus estádios de interação, mostra que, “a partir dos elementos das perspectivas eu-tu e da perspectiva do observador, se constroem estruturas de perspectivas cada vez mais complexas, visando a compreensão descentrada do mundo de sujeitos que agem em vista do entendimento mútuo” (HABERMAS, 2003, p. 200).

Além dos níveis de interação apontados até aqui entendemos que as idéias de Habermas sobre as diferentes formas de uso da razão prática sejam esclarecedores para a compreensão do que Habermas entende como ação moral.

2.3 AÇÃO PRAGMÁTICA, ÉTICA E MORAL

A moral e a ética, como pudemos ver até aqui, são temas constantes no pensamento de Habermas. Este filósofo aborda sua teoria moral partindo dos pressupostos kantianos. Fundamenta-se, também, buscando respaldo na análise psicogenética de Kohlberg que, por sua vez, tem suas raízes no estruturalismo de Piaget como vimos no tópico anterior. Sobre isso Freitag acrescenta:

A questão da moralidade encontra, porém, uma nova expressão na *ética discursiva* (Apel, Wellmer, Habermas) que procura, calcada nas pesquisas do estruturalismo genético (Piaget, Kohlberg), reatar o elo perdido com a filosofia moral de Kant (FREITAG, 1989, p. 8 - grifos da autora).

Em uma primeira aproximação à ação moral em Habermas pensamos ser interessante partir da distinção que faz entre o uso pragmático, o uso ético e o uso moral da razão prática. Habermas apresentou uma versão sobre tal assunto em seu texto: “Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática”, sendo esse o quinto capítulo do livro: “Comentários à Ética do Discurso” (1991).

Entendemos, porém, que antes de adentrarmos propriamente nessa questão é necessário ter claro o que Habermas quer dizer com a expressão razão prática.

Como Habermas não cita, no texto que aqui nos serve para análise, a origem desse termo, buscamos em Freitag (1989) entendimento da mesma. Essa autora relata que Kant formula duas maneiras pelas quais a razão se manifesta, a saber: a razão teórica e a razão prática. Kant em sua teoria entende: “A razão teórica pura permite ao sujeito (epistêmico) elaborar o conhecimento do mundo da natureza. A razão prática pura abre o caminho para o conhecimento do mundo social (*System der Sitten*), ou seja, da sociedade”. Razão prática e razão teórica em Kant são conceitos que se completam, como nos faz entender Freitag:

Enquanto esta (razão teórica) permite ao sujeito (epistêmico) conhecer as leis que regem o mundo da natureza, incluindo as leis do cosmos, do mundo orgânico e inorgânico, a razão prática pura desvenda as leis do mundo social, regido pela vontade e liberdade dos homens. O mundo da natureza representa para Kant o reino da necessidade, contingência, determinação. O mundo social ou a sociedade, o reino da liberdade, do possível, da indeterminação. Cidadão dos dois mundos, o homem tem a faculdade de conhecer o primeiro (reconstruindo e desvendando as suas leis) e de agir no segundo (formulando

as leis sociais que devem regê-lo). O mundo da natureza representa o *Sein*, cuja finalidade escapa à vontade humana. O mundo social é o mundo do *Sollen*, cuja finalidade é definida pela vontade humana, motivo pelo qual ele constitui o sistema dos fins (*System der Zwecke*). No primeiro, *o ser*, valem os julgamentos científicos; no mundo do *dever ser* ou dos fins, valem os julgamentos morais (FREITAG, 1989, p. 8-9- grifos da autora).

Entendemos então que a razão prática, voltada para as leis do mundo social, é a capacidade da razão humana de pensar e raciocinar enquanto fixada neste mundo (o social), o mundo do “dever ser”, o mundo que pressupõe a vontade e ação humana. Por sua vez, a razão teórica é capacidade de pensar e raciocinar sobre as leis do mundo natural, o mundo do “ser em si” conhecendo-as apenas sem interferir, já que essas leis não dependem da capacidade de ação nem da vontade humana.

Como não temos, nesta pesquisa, o objetivo de aprofundamento da teoria kantiana, essa breve ilustração de Freitag sobre razão teórica e razão prática aqui nos basta. Retomamos, então, Habermas, segundo o qual, nossa razão prática pode voltar-se para o agir de três formas distintas e pode ser usada pelo sujeito segundo cada uma dessas três formas, dependendo do que impulsiona sua ação.

O uso pragmático da razão

Habermas (1991, p. 102) cita que “a teoria do discurso relaciona-se de forma diferente com as questões morais, éticas e pragmáticas” e tenta esclarecer essa diferenciação, acrescentando que para a “razão prática são requeridas diferentes tarefas de acordo com a perspectiva do Teleológico, do Bom e do Justo”.

Para Habermas, os problemas práticos nos assolam no dia-a-dia. Somos requisitados a todo momento para resolvê-los. O “Uso Pragmático da Razão Prática” vai definir o agir orientado por fins. Nessa forma de ação, o que impulsiona o sujeito é o resultado que pretende obter em cada situação. No referido texto, o autor cita vários exemplos de problemas práticos como: o que fazer quando a bicicleta de uso diário quebra, o que fazer diante de um problema de saúde, o que fazer quando o dinheiro reservado para suprir alguns desejos acaba, o que fazer quando se deseja viajar, mas há que se trabalhar, entre outros. Habermas (1991, p.102) enfoca que “procuramos, então, entre diferentes possibilidades de ação, as razões para uma decisão racional face a um problema que teremos de resolver se quisermos alcançar um determinado objetivo”.

Quando a razão prática toma a direção pragmática, a direção dos fins, não se questiona a respeito do conteúdo ético ou moral do agir; o que motiva essa razão é apenas a obtenção de determinado resultado. Habermas (1991, p.103) ensina que “a reflexão prática opera, neste caso, no interior do horizonte da racionalidade teleológica, com o objetivo de encontrar as técnicas, estratégias e programas apropriados”. Podemos então entender que a atitude de quem age dessa forma em determinados momentos é egocêntrica, pois enxerga apenas o seu próprio interesse, o seu *ego*.

Essa forma de uso da razão prática traz problemas sérios à sociedade, porque o sucesso individual, ou de pequenos grupos, é sobreposto ao coletivo. Como esse assunto já foi abordado no primeiro capítulo desta pesquisa, quando enfocamos a razão instrumental, achamos desnecessário retomá-lo aqui.

O uso ético da razão

“O Uso Ético da Razão Prática” baseia-se em diferentes princípios e volta-se àquilo que é bom, tanto para o indivíduo, como para a coletividade. Entretanto, no texto que nos serve a análise, Habermas enfoca o uso ético da razão, partindo ainda do individual. Cita como exemplo a escolha profissional, que para ele é uma decisão complexa, não se tratando apenas de uma questão pragmática, por envolver decisões existenciais.

À medida que o sujeito se depara com essa situação precisa rever suas inclinações e interesses em relação àquilo em que interferem questões relativas à auto-realização e ao autoconhecimento. Começa então a questionar-se como deve agir para ser coerente com seu projeto de vida “que tipo de pessoa se é e, ao mesmo tempo, se gostaria de ser. Quem, em decisões de importância vital, não sabe o que quer, perguntará por fim quem ele é e quem ele gostaria de ser” (HABERMAS, 1991, p.104).

Essa atitude baseada em valores implica não só o autoconhecimento e a autocompreensão, como também alguns ideais. Entretanto, esses valores inserem-se num contexto social.

De acordo com Habermas, “o uso ético da razão prática” não exige uma ruptura com uma postura egocêntrica. O que é bom para o indivíduo nessa perspectiva está ligado à intersubjetividade. Levam-se em conta os interesses de outras pessoas, suas histórias e pontos de vista, sempre que estes vão ao encontro da identidade, da história e dos interesses individuais. Nas palavras de Habermas (1991, p. 106), “o meu processo de formação desenvolve-se num contexto de tradições partilhadas colectivas e a minha história de vida

está enraizada em formas de vida de âmbito histórico”. Reportando-se a ética aristotélica, Habermas cita que “a vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns. Assim, o ethos do indivíduo permanecia, para Aristóteles, referido e adstrito à ‘polis’ dos cidadãos”.

Podemos entender, então, que no “Uso Ético da Razão Prática” o sujeito, apesar de fazer apelos a valores, não os questiona, pois tais valores são herdados do mundo social. Nesse caso, a razão está integrada nesse mundo e usa suas faculdades para reproduzir este mesmo mundo.

O uso moral da razão

Em relação ao que Habermas (1991, p.108) chama de “O Uso Moral da Razão Prática” percebemos que se muda o princípio norteador do agir e, neste caso, a ação “não depende nem de fins e preferências subjectivos”, como no uso pragmático e “nem do que considero ser o objectivo absoluto de uma vida boa, bem sucedida, não malograda”, como acontece no uso ético. O princípio que rege o uso moral da razão para Habermas é “o que se deve ou se tem de fazer” simplesmente porque “é justo agir dessa forma, sendo, por isso, um dever fazê-lo”.

De acordo com Habermas (1991, p. 109), a moral surge de uma situação de conflito relacionada com uma ação ligada a conflitos interpessoais, quando o sujeito, em interação com os outros sujeitos, se pergunta sobre o que é justo. “Trata-se, neste caso, da fundamentação e aplicação de normas que estabelecem deveres e direitos recíprocos”.

Entendemos que, nessa forma de uso da razão, a razão prática não se liga apenas às tradições do mundo social, mas sim, se pergunta onde está a ação justa e o que deve ser feito para que a ação justa prevaleça. Dessa forma, as interações não levam em consideração apenas o social e o histórico. A motivação aqui é a busca da justiça, desaparecendo, assim, as convenções e o caráter transitório e histórico que motivam o agir. No “uso moral da razão prática” Habermas (1991, p. 109-10) assinala:

[...] o dever categórico das obrigações morais está direccionado para a vontade livre, em sentido empático, de uma pessoa que actua segundo regras próprias: esta é a única vontade que se pode considerar autónoma no sentido de se deixar determinar completamente pela visão moral. [...] Autónoma só pode ser aquela vontade que é dirigida pela visão moral e que, por conseguinte, é completamente racional.

Embora a subjetividade também seja considerada no “uso moral da razão prática” não é ela a única a ser considerada ao questionar-se qual a ação a empreender diante de um problema prático, pois, nesse caso, a decisão vai depender também de outros componentes que surgem em uma situação de conflito na qual outras pessoas estão envolvidas, o que pressupõe uma realidade coletiva e a intersubjetividade. Nos dizeres de Habermas (1991, p. 111):

O indivíduo só é capaz de ganhar distância reflexiva em relação à sua própria história de vida no interior do horizonte de formas de vidas partilhadas com outros e que, por sua vez, constituem o contexto para vários projetos de vidas correspondentes”.

Isso não quer dizer que no “uso pragmático e ético da razão” não se considera o social, visto que ambos acontecem também em situações de coletividade, porém a subjetividade nesse caso está presente de forma mais enfática. No “uso pragmático da razão”, o mais importante são os interesses próprios para atingir um objetivo. No “uso ético da razão”, o eu (subjetivo) procura uma forma de agir que esteja de acordo com os valores sociais para evitar conflitos. Entretanto, no “uso moral da razão”, o outro está presente com uma força maior, porquanto se busca uma ação justa do ponto de vista coletivo. É nesse sentido que Habermas (1991, p.117) aponta: “sem dúvida que o discurso prático-moral se dissocia da perspectiva assente no sucesso e na vida individuais, na qual a reflexão pragmática e ética ainda se encontra prisioneira”.

O “uso moral da razão” desenvolve-se através do agir comunicativo em respostas a problemas colocados pela comunidade. Assim, a busca de princípios morais que sejam capazes de fundamentar normas de ação encontra no diálogo maiores possibilidades de efetivar-se. Pelo diálogo, ou no Discurso em sentido habermasiano, as pessoas podem buscar, em vista do entendimento, os princípios morais e a sua aplicabilidade.

Habermas, de acordo com K. O. Apel, entende que os “discursos prático-morais” exigem uma ruptura com “os costumes concretos estabelecidos, assim como um distanciamento em relação àqueles contextos práticos com os quais a identidade individual” está muito comprometida. Nessa forma de ação há que ocorrer a interação da perspectiva individual com a perspectiva coletiva de modo que uma não se sobreponha à outra. Sendo assim, Habermas (1991, p. 122-3) preleciona:

É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos os eventuais indivíduos envolvidos possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e argumentativa face às pretensões de validade de normas de modos de conduta tornadas problemáticas, que se constitui o nível superior de intersubjectividade relativa a um intercruzamento da perspectiva individual com a perspectiva de todos .

Habermas entende que as três formas de “uso da razão prática” se completam e estiveram presentes nas tradições filosóficas, porém, acredita que cada uma dessas tradições tematizam apenas sobre uma forma de “uso prático da razão”. Assim entende terem procedido as três correntes filosóficas: o empirismo, a kantiana e a aristotélica, para ele as principais. O empirismo valorizou apenas o “uso pragmático da razão”. Kant, por sua vez, valorizou o “uso moral” voltado à “vontade livre”, já Aristóteles valorizou mais o “uso ético da razão” direcionado para o bem viver no *ethos* natural. “Em cada caso é atribuído um exercício distinto à razão prática. É o que se pode constatar, nos vários discursos em que ela se movimenta” (Habermas, 1991, p. 110).

2.4 O AGIR COMUNICATIVO PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL

Desse momento em diante, buscaremos relacionar a ação comunicativa proposta por Habermas, como suporte, à educação moral. Entretanto julgamos necessário aludir àquilo que entendemos aqui por educação moral.

Esse tema de modo geral é bastante discutido e muito polêmico. Mais polêmico e conflituoso ainda ele o é no interior da escola. As opiniões se dividem. Uns defendem que a escola é uma instituição que deve preocupar-se primacialmente com a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, deixando a cargo de outras instituições a formação moral. Outros entendem que, devido à pluralidade, além de outros fatores, a escola não dá conta dessa formação e, portanto, não deve assumir essa empreitada. Outros ainda, talvez sejam simpáticos à idéia de trabalhar a educação moral na escola, no entanto, ao recordarem-se de como esse tema foi, por vezes, tratado na educação escolar, permanecem desconfiados. Haja vista a disciplina de Educação Moral e Cívica, de cunho moralizante, voltado apenas à civilidade, ao amor à pátria e à manutenção da ordem social, e que foi usada por certos grupos para impor seus interesses. (PCNS, 1998).

Pessoas que pensam dessa forma, assim nos parece, entendem que o ser humano é compartimentalizado: ora aprende conhecimentos acadêmicos, ora aprende conteúdos morais. Nesta pesquisa partimos do pressuposto das teorias psicogenéticas, baseadas nas quais Habermas busca fundamentar sua teoria discursiva, como já explicitado anteriormente. Para essas teorias, o ser humano é entendido em sua complexidade, e a aprendizagem ocorre num processo de interação constante.

Entendemos que a escola não pode eximir-se da formação moral das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade uma boa parte do tempo de sua vida. Precisamos entender que, ao ensinar os conteúdos, a escola está ensinando também valores morais, mesmo que às vezes de forma não-intencional.

É lógico que essa instituição não está sozinha nessa tarefa, pois a educação acontece em todas os campos sociais, na família, com os colegas, na mídia, enfim, na sociedade como um todo. Alguns poderiam até dizer que a influência da escola na formação moral dos sujeitos é mínima, estando essa mais conectada ao mundo do sistema, no qual o interesse técnico que visa o lucro, a competição, o sucesso individual a qualquer custo, é o que prevalece.

Entretanto, se partimos dos pressupostos de Habermas sobre a interação e a intersubjetividade presentes na ação comunicativa, podemos afirmar que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da consciência moral. Para tanto, ela precisa propiciar a seus alunos esses momentos de interação nos quais possam refletir sobre os valores instrumentais que despontam no mundo do sistema.

Dizemos que a escola é um lugar privilegiado cientes de que hoje ela é, para muitos, um dos únicos lugares em que a criança e o adolescente têm a possibilidade de interação social com pares da mesma faixa etária. Isso ocorre porque a família contemporânea limita cada vez mais o número de filhos. Conseqüentemente reduz-se o número de irmãos e primos, companheiros de brincadeiras, e a situação ainda agrava-se posto que brincar na rua com os colegas da mesma idade tornou-se perigoso.

Como a escola tem a possibilidade de agrupar indivíduos da mesma faixa etária, na qual os interesses se aproximam, assim como o nível de cognição, podemos dizer que não é difícil ela promover uma situação de fala ideal, no entendimento habermasiano. Como já vimos em Habermas, uma “situação de fala ideal” seria aquela em que os sujeitos relacionar-se-iam de forma horizontal, na qual a coação não estaria presente. A não ser a “coação sem coações”, ou seja, aquela coação própria da racionalidade comunicativa, na qual através de proferimentos ilocucionários os sujeitos de um discurso almejam o consenso.

Entretanto, é claro que não esperamos que crianças e adolescentes em idade escolar alcancem um nível tão elaborado como o proposto pelo Discurso de Habermas. Porém, estamos bastante propensos a afirmar que a “ação comunicativa” pode ser trabalhada na escola.

Todavia, precisamos esclarecer que a educação moral à qual estamos nos referindo aqui não é aquela cujos valores morais estipulados pelo social sejam transmitidos de forma linear aos alunos, como uma doutrinação. Não falamos, também, daquela educação moral que acontece por meio de lições de moral, na qual a criança é exposta passivamente a relatos que demonstram como ela deve agir diante de situações de cunho moral.

Falamos de uma educação moral dialógica e reflexiva. Uma educação pela qual os sujeitos possam refletir racionalmente sobre as normas sociais e morais que regem seu espaço, e sobre si mesmos, não apenas no que concerne à justificação, mas também à aplicação, readequando tais normas quando necessário, sem permanecerem apenas submissos ao que é estipulado. Tratamos aqui de uma educação moral que leve à formação de um indivíduo de “personalidade moral”, e capaz de auto-reconhecimento, ou seja, a construção da idéia do eu enquanto ser moral.

Se as teorias estruturalistas estão corretas, sabemos que a criança e o adolescente passam por estádios de desenvolvimento moral, sendo alguns deles caracterizados pela heteronomia. O que faz com que seja necessário, em alguns momentos, que, na escola, algumas regras precisem ser estipuladas por um adulto, principalmente aquelas que dizem respeito à integridade e à segurança das crianças. Isso não significa que queiramos propor uma escola onde as crianças e os adolescentes mesmos façam suas normas e sem nenhum direcionamento, o que equivaleria ao *laisse-fair*, tão criticado em algumas propostas educacionais. Mas, defendemos que, não obstante, seja necessário impor tais normas, elas podem ser levadas à discussão coletiva para que sejam validadas pelo grupo, pois concordamos com o que ensina Goergen:

A educação moral não serve para internalizar normas corretas, mas para aprender que as normas são necessárias como parâmetros de salva-guarda de princípios mínimos de convivência humana, como o respeito à vida, a dignidade do indivíduo, o respeito ao meio ambiente, e para aprender a lidar com esses princípios em situações concretas. [...] Não compete, portanto, à educação assumir um controle do mundo moral; sua tarefa restringe-se à introdução do educando no contexto de princípios morais e nos modelos de debate, sendo que ela não dispõe de recursos ou mesmo de autoridade para impor determinadas formas de comportamento livres de desvios (GOERGEN, 2001, p. 153) .

Mesmo com essas limitações, podemos dizer que a escola participa da formação moral de seus alunos. De forma intencional, ou não, valores e regras estão implícitos no currículo, nas atitudes dos professores, no material didático, na forma de organização institucional, nos métodos de avaliação, e em outros procedimentos e situações. Sendo assim, ao invés de se deixar a educação moral ao acaso, ela poderia dar-se à medida que os alunos fossem tendo espaço para problematizar os valores e as normas de forma dialógica à medida que esses não fossem impostos arbitrariamente.

Até aqui defendemos o que se entende por educação moral. Em busca de fundamentar uma educação moral que possa dar-se de forma prática na escola, buscaremos, a partir daqui, luz teórica para aclarar o entendimento sobre como a educação moral foi pensada por diferentes estudiosos. Como já vimos, Habermas fundamentou sua teoria da consciência moral, partindo dos pressupostos kantianos, porém resignificando-os. Vimos, também, que ela se apóia na teoria psicogenética estruturalista de Piaget e nos níveis de moralidade de Kohlberg. Fiél a esse postulado seguiremos adiante expondo como esses autores, que serviram de base a Habermas, pensam a educação moral.

2.5 EDUCAÇÃO MORAL EM KANT: A MORAL DO DEVER

Kant deixa uma vasta contribuição ao campo da filosofia e da educação. Porém, por ser esta pesquisa um esforço de aproximação das idéias filosóficas ao ideário pedagógico, e por ela ter como fio condutor o pensamento habermasiano, buscamos mostrar o que o filósofo pensava sobre a educação das crianças e deixou relatado em seu texto intitulado “Sobre a Pedagogia”, texto a nosso ver, de grande relevância para todos aqueles que lidam com a educação.

Kant formula algumas idéias sobre a educação e nela deposita a grande responsabilidade de formar o homem para o bem. Ela deve estar sempre à frente, educando o homem com o olhar no futuro, na busca de uma sociedade cada vez melhor e mais aperfeiçoada. Sendo assim, Kant é otimista e acredita no aprimoramento da humanidade, porém, mostra-se um tanto descontente com a educação de seu tempo, a respeito da qual diz o seguinte:

Mas, uma coisa tão digna de observação para uma mente especulativa, quanto triste para um amigo da humanidade, é ver que a maior parte dos grandes não cuida senão de si mesma e não toma parte nas interessantes experiências sobre a educação, para fazer avançar algum passo em direção à perfeição da natureza humana. [...] Não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação. Este princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam dois obstáculos: 1) Os pais não se preocupam ordinariamente senão de uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e 2) os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para seus propósitos (KANT, 1996, p.16; 23).

Apesar de insatisfeito com a educação que era ministrada em sua época, Kant aposta que ela será a mola mestra que impulsionará a humanidade em busca da perfeição. Para tanto, indica três princípios: O primeiro requer que a educação seja ministrada por pessoas capacitadas e, portanto, não deve ser entregue para quem não tem preparo – ela deve ser encarada de forma séria, com cientificidade e não como uma simples prática. O segundo, diz que a educação seja pública, pois aquela realizada em casa só contribui para reforçar as imperfeições humanas – Ele acreditava, assim, que “a educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga”, já a educação pública contribui para a busca da perfeição, pois nela a criança não goza dos privilégios que tem na família e será levada a regular as forças e os limites impostos por outros. O terceiro relaciona-se à pedagogia e diz que ela deve ser uma ciência que subsidie as práticas pedagógicas através de pesquisas constantes (KANT, 1996, p.22-3).

Após esse breve excuro em relação às idéias pedagógicas de Kant, devemos lançar luz sobre como esse filósofo pensa a formação ética e moral. Hermann nos aponta que Kant entende a moralidade como fruto da autodeterminação da vontade, embasada na razão e na lei e não no mundo sensível:

A perfeição moral decorre da vontade livre, que significa agir segundo a lei ou princípios. Uma vontade determinada apenas pela forma da lei e independente de todo estímulo empírico é livre. Desse modo, a ética é o espaço da autodeterminação do homem, que se cria a si mesmo na medida em que se autodetermina (HERMANN, 2001, p. 60).

Essa lei, que Kant aponta como farol que guiará o homem para a formação ética, deve ser uma lei universal. Kant entende que o agir moral pede princípios universais, ou leis universais. E nesse sentido idealiza o princípio do Imperativo Categórico, reformulado por Habermas como vimos nos capítulos que precedem, o qual indica fins racionais para o agir. Para Kant, a observação desse princípio universal levaria a humanidade a desenvolver a moral pelo dever, o que faria que ela fosse guiada, não pelo prazer ou pelo desejo, mas sim inteiramente pela razão, ou seja, ela verificaria se os princípios, que se pretende eleger como morais, seriam aplicáveis à humanidade como um todo, ou se visariam atender apenas aos interesses individuais e momentâneos (KANT, 1974a).

Kant deixa-nos alguns legados referentes à formação moral. Para esse teórico, a disciplina e a instrução são os princípios básicos em que a educação deve se basear. A disciplina é coercitiva e deve livrar o homem de seus impulsos irracionais, por isso tem um caráter negativo, já que busca afastar o homem de sua animalidade. A instrução (*Bildung*), por sua vez, vai instrumentalizar o homem suprindo-o de habilidades e conhecimentos tendo, portanto, um caráter positivo, pois que concebe a realização da própria natureza humana pela razão e liberdade. O filósofo assegura que a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois, para ele, a falta de cultura pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode mais afastar a selvageria, nem se corrigir um defeito de disciplina. Em relação à disciplina Kant é bastante enfático; vale a pena citar alguns excertos sobre os conselhos que dá sobre ela.

Rendemos um péssimo serviço às crianças procurando tranquilizá-las logo que gritem. [...] estragamos as crianças fazendo tudo que elas querem. [...] A criança deve obedecer cegamente; não é natural que mande, que o forte obedeça o fraco. [...] Se queremos formar o caráter das crianças, importa muito que lhes mostremos em tudo um certo plano, algumas leis que possam seguir exatamente. É assim, por exemplo, que lhe fixamos um horário para o sono, um para o trabalho, um para o lazer; esse tempo, uma vez fixado, não pode ser diminuído nem aumentado. [...] enviamos as crianças cedo à escola, não tanto para que aprendam coisa alguma, mas sobretudo para que se acostumem a ficar tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que lhes é ordenado, a fim de que mais tarde, saibam tirar bom proveito de todas as idéias que terão (KANT, apud., LA TAILLE, 1996, p.143).

Observando-se esses conselhos imagina-se que as idéias de Kant sobre a disciplina são bastante despóticas e se afastam muito das idéias sobre educação moral que defendemos no início deste capítulo. Porém, para o filósofo, observar tais conselhos não é o

mesmo que coagir as crianças, mas sim mostrar-lhes que, para terem um bom convívio social, elas precisam respeitar as demais pessoas e a si mesmas, ou seja, a liberdade de ação pressupõe respeito. Ao externalizar vontades, desejos e sentimentos, a criança deve cuidar para não por obstáculo à liberdade alheia.

Para Kant, é preciso mostrar que a partir do momento que conseguir respeitar regras sem imposições do adulto ela conquistará aos poucos sua liberdade. As regras colocadas às crianças não devem, portanto, ser arbitrárias; o melhor é que elas saibam por que e para que precisam respeitá-las. Kant acredita que dessa forma o adulto ajude a formar o caráter dos pequenos. Essa é a fase da educação moral, encarada como negativa e fundada na disciplina, porém, não basta, por si só, para a formação moral; entra então aqui, o papel da instrução e não mais da disciplina. Nesse sentido Kant enfatiza:

A educação moral não repousa sobre a disciplina, mas sobre máximas. Tudo está perdido se queremos afundar sobre exemplos, ameaças, punições etc. Ela seria assim pura disciplina. É preciso fazer com que o aluno aja corretamente segundo suas próprias máximas, e não por hábito, e que não faça apenas o bem, mas que o faça porque é o bem. Pois, todo o valor moral dos atos reside nas máximas do bem (1996, p.145).

Kant entende que instruir a criança é ensiná-la a pensar e isso demanda algumas condições. A primeira delas seria cultivar alguns procedimentos que ela não cria por si só. A segunda seria trabalhar a memória acompanhada sempre pelo juízo, não como mera técnica. Os conteúdos nesse prisma precisam ser trabalhados sempre em relação à vida da criança; essa é outra condição para ensinar a pensar. O fazer, ou as atividades práticas, ocupa um papel primordial nesse processo. As regras da linguagem, ou melhor, o tomar consciência das regras, que se empregam ao falar, também é muito importante para Kant no que se refere à instrução (KANT, 1996, p. 146).

No que concerne à educação moral, dois pressupostos da teoria kantiana são bastante relevantes para entendê-la, o auto-respeito e as sanções. Para adquirir auto-respeito faz-se mister que o adulto ajude a criança a honrar sua palavra sempre que a empenhar, dominando suas paixões e desejos por mais duro que seja no momento. Dizendo melhor, prometeu, cumpre. Dessa maneira a criança é levada a confiar em si mesma, o que lhe dá dignidade. Para Kant, elogios constantes não ajudam a formar a dignidade da criança e sim a vaidade. A criança precisa aprender a se autovalorizar não ficando presa a elogios, que não contribuem para fundar o caráter. O autor postula que “a criança deve retirar a estima de si a

partir de conceitos da razão; a humildade não é nada além da comparação entre o próprio valor e a perfeição moral” (KANT, 1996, p. 147).

Em relação às sanções, para Kant, a melhor punição é aquela que subtrai a alguém, momentaneamente, a estima, explicando melhor, quando uma criança comete alguma falta, o ideal é ignorá-la mostrando desprezo por sua ação, porém, de forma amena e não agressiva. Isso a fere, pois lhe dá a sensação de estar perdendo o amor, e a faz sentir vergonha do mau ato cometido. Não devemos entender, no entanto, que as sanções, em Kant, consistem em fazer a criança sentir vergonha ou ser humilhada perante outrem. O próprio filósofo diz: “não devemos colocar em jogo o sentimento de vergonha nas crianças, mas esperar para isto a juventude; este sentimento somente pode ter lugar quando o conceito de honra já se enraizou”. No entanto, existem coisas que as crianças pequenas já são capazes de entender, por exemplo, a mentira, e nesse caso, como em outros que a criança já tenha condição de entender, a perda da estima do adulto a fará refletir sobre sua falha (KANT, 1996, p. 148).

Encerramos a exposição sobre a educação moral em Kant com uma de suas citações. Nessa citação, percebemos o grande valor que o filósofo atribui à razão, e o rigor de suas idéias em contraposição às tendências instintivas do humano. A razão exprime-se por meio da forma severa do dever, que deve calar a natureza carnal e levar à autocompreensão e a auto-estima. Nesse prisma, entendemos que a moral não advém da natureza humana, como preconizava Rousseau, nem ao menos da santidade, mas pelo esforço que se faz para submeter a natureza às exigências do dever, como cita Kant brilhantemente:

Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças. Estas devem aprender a substituir ao ódio o horror do que é nojento e inconveniente; a aversão interior em lugar da aversão exterior diante dos homens e das punições divinas; a estima de si mesmo e a dignidade interior em lugar da opinião dos homens; o valor intrínseco do comportamento e das ações em lugar das palavras e dos movimentos da índole; o entendimento em lugar do sentimento; a alegria e serenidade no bom humor em lugar da devoção triste temerosa e tenebrosa (KANT, 1996, p. 102-3).

Embora Kant tenha redigido essas palavras na segunda metade do século dezoito, entendemos que elas ainda têm muito a acrescentar tanto aos educadores, como também, aos pais que lidam no seu dia-a-dia com a difícil “arte de educar”.

2.6 EDUCAÇÃO MORAL EM PIAGET: DA MORAL HETERÔNOMA À MORAL AUTÔNOMA

Já citamos que a teoria piagetiana influencia Habermas fundamentando sua teoria do agir comunicativo. Isso ocorre porque Habermas entende que além de competência comunicativa os sujeitos precisam desenvolver a consciência moral para atingir o nível do Discurso. Isso justifica a razão de recorrer, aqui, às idéias piagetianas sobre a educação moral.

Piaget dedica um tempo de suas pesquisas a um profundo estudo sobre o desenvolvimento do julgamento da moralidade infantil e registra o resultado desse estudo em seu livro: “O Julgamento Moral na Criança”, publicado originalmente em francês em 1932, sendo a primeira tradução brasileira feita em 1977. O livro tornou-se um marco referencial na história da reflexão humana sobre a moralidade infantil.

Piaget formula suas concepções sobre o julgamento moral, estudando as relações presentes entre as crianças em um jogo de bolas de gude. Para isso, além de observá-las jogando, se põe ao chão a jogar com elas na tentativa de entender como são postas as regras e como se dá o respeito e a relação das crianças diante dessas regras. Inicia o livro esclarecendo que não se pôs a estudar os comportamentos morais ou os sentimentos morais, mas sim o julgamento moral, o que é importante ressaltar para o entendimento de suas idéias.

Porém, De Vries e Zan (1998, p.50) entendem que “a leitura de sua obra dá pistas importantes em relação ao entendimento da vida moral na infância e ajuda a saber o que se pode esperar das criança em termo de moralidade, tanto a curto, como a logo prazo, o que auxilia a reconhecer o desenvolvimento moral”.

Piaget entende que existem duas morais. A citação a seguir, embora longa e complexa, é cabível, pois mantém a fidelidade das idéias do autor e faz entender o que, propriamente, ele quer dizer a respeito dessa dualidade moral:

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva. Ora, observamo-lo, se a moral do respeito mútuo se opõe, do ponto de vista dos valores, à do respeito unilateral, entretanto, procede dela do ponto de vista da causalidade mesma da evolução: a medida que a crianças se torna homem, suas relações com o adulto tendem a igualdade (PIAGET, 1977, p. 288).

Piaget nos diz que, na moral da coação, a criança pequena manifesta um respeito absoluto pelos adultos, ou seja, o respeito é unilateral. Ser bom ou ser mau está intimamente ligado ao que o adulto pensa e determina. Nessa fase, a criança julga os atos pela suas conseqüências e não pelas intenções, observando apenas a realidade objetiva¹¹. À medida que cresce passa a considerar as intenções do ato, observando a realidade subjetiva¹² dos atos, inclinando-se para a relação de igualdade com o adulto, o que conduz ao respeito mútuo.

Piaget conta várias histórias para crianças e observa suas respostas e isso lhe dá a possibilidade de fazer a afirmação acima citada sobre o julgamento da intencionalidade dos atos. Apresenta-se aqui uma delas: Uma criança, por descuido, ao descer para o jantar, derruba uma bandeja que se encontra atrás da porta com quinze xícaras, todas se quebram na queda. Outra criança, por sua vez, aproveita que a mãe saiu e sobe ao armário, escondida da mãe, para pegar doces; na tentativa, esbarra em uma xícara e essa cai e se quebra.

Percebemos nas respostas das crianças que até aproximadamente os sete anos, elas tendem a achar que a criança que derrubou mais xícaras cometeu a falta mais grave, visto prenderem-se à realidade objetiva não julgando a intenção. Crianças maiores, no entanto, já atribuem a intenção ao fato, e acreditam que a criança que quebrou apenas uma xícara cometeu a falta maior, pois a ação, apesar de também não-intencional, tinha por base uma falta moral.

Para Piaget os pais fazem, por vezes, um julgamento moral baseados na objetividade o que se percebe na seguinte transcrição:

[...] é preciso ressaltar aqui que os pais, em geral, fazem uma distinção que, precisamente, nossas crianças parecem não fazer: repreende-nas, é verdade, na medida em que o desajeitamento acarreta prejuízos materiais apreciáveis, mas não vêem nisso uma falta propriamente moral (PIAGET, 1977, p.117).

Em seus estudos, entende que essa moral da coação vai caminhando para a moral da cooperação na qual o respeito absoluto pelos adultos é substituído pelo respeito mútuo e igualdade entre todos. As regras começam a ser entendidas como convenções que resultam de compromissos entre os indivíduos e, portanto, podem ser alteradas a qualquer momento. As normas, todavia, são aplicadas de forma rígida.

¹¹ Diz respeito ao exterior, afastando qualquer sentimento pessoal.

¹² Considera o que é relativo ao sujeito, suas intenções e sentimentos.

Na evolução da moralidade a criança caminha para a adolescência. Nessa fase, Piaget supõe que a moral passa a ser autônoma. As normas deixam de ser aplicadas de forma rígida, começa-se a considerar as posições e situações vividas por cada indivíduo. O valor do ato é julgado não em função razão das suas conseqüências, mas da intenção de quem o pratica. Para o autor, o adolescente é capaz de estabelecer princípios morais gerais e criar códigos próprios de conduta.

Entretanto, apesar de não se ter dedicado a pesquisar a evolução da moralidade na fase adulta, Piaget afirma que raros são os adultos que alcançam verdadeiramente esse caminhar no desenvolvimento moral, haja vista as mazelas sociais (KAMI, 1992, p.70).

Para esse pensador, os adultos podem contribuir, ou não, para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças: “Os adultos reforçam a heteronomia natural da criança quando usam de recompensa e punição; eles incentivam o desenvolvimento da autonomia quando trocam ponto de vistas com a criança” (KAMI, 1992, p.70).

Exemplificando, se uma criança é pega em um delito, como a mentira, o melhor seria que o adulto conversasse com a criança explicando-lhe que não deve mentir porque, caso contrário as pessoas com quem convive vão perder a confiança nela, o que dificultaria a relação, ao invés de lhe aplicar um castigo, uma punição, que nada tem a ver com a mentira, como retirar-lhe algo que lhe dê prazer, um brinquedo ou a sobremesa. Conversando com a criança o adulto a leva a pensar sobre seus atos e as conseqüências advindas dos mesmos e essa passa a entender que é melhor agir honestamente que perder a confiança de pessoas queridas.

Sob esse prisma as idéias piagetianas assemelham-se com as de Kant o qual diz que a melhor punição é aquela que retira a estima alheia, mas afastam-se das de Habermas. Fazendo a leitura das propostas habermasianas e tentando aproximá-las da educação, pensamos que, para Habermas, o ideal nessa situação seria que tais discussões fossem levadas a uma situação de fala ideal, de comunicação coletiva e não unilateral, só do adulto à criança. Essa discussão é possível de acontecer na escola.

Voltando à questão do reforço da autonomia ou da heteronomia, Piaget diz que a punição leva a três resultados. O primeiro seria o “cálculo de risco”. Isto é, crianças punidas constantemente passam a calcular a possibilidade de não serem pegas em delito, quando pensarem em cometer outra falta. Além disso, procuram calcular se o prazer que a travessura vai-lhes trazer é maior do que o desprazer de uma futura punição.

O segundo resultado seria a “conformidade cega”, ou seja, a criança passa a obedecer, sem questionar, a ordem do adulto a quem quer agradar e passa a não tomar decisões, ficando totalmente dependente do adulto.

O terceiro resultado seria a “revolta” que geralmente é baseada na raiva. A criança, ou o adolescente, em razão de constantes punições, acaba por sentir-se injustiçada e se cansa de sempre ter de agradar pais e professores (KAMI, 1992, p.71).

As recompensas também em nada contribuem para o desenvolvimento da moralidade. Pais que, constantemente, oferecem recompensas, para que as crianças tenham um bom comportamento, ou as ajudam a fazer alguma tarefa, estão reforçando a heteronomia natural da criança, pois as condutas delas são controladas por mecanismos exteriores, sendo a recompensa e a punição formas de poder do adulto.

Se o adulto quer que a criança desenvolva valores morais, ele deve incentivar a mesma a construí-los, pensando nas conseqüências de seus atos. Aqui, também, podemos perceber pontos em comum com a moral kantiana que apregoa não só que as regras dadas às crianças não devem ser arbitrárias, mas sim fruto de um diálogo que as leve a perceber a necessidade de respeitá-las, mas também que o bem deve ser feito porque é o bem, e não porque é exigido por reforçadores externos.

Agir com autonomia moral não é agir com liberdade completa, mas sim, levando em conta o ponto de vista de outras pessoas envolvidas na questão. Quem considera o ponto de vista do outro não vai achar moral, por exemplo, a mentira, o descumprimento da palavra empenhada e outros delitos morais. Pode-se novamente perceber afinidades, nesse ponto, com a moral kantiana apreguada no Imperativo Categórico na busca da ética universal, e com o agir comunicativo de Habermas, no que diz respeito à intersubjetividade (KAMI, 1992, p.71).

Com o que abordamos acima não queremos dizer que Piaget considera que as crianças devam agir livremente, evitando qualquer tipo de punição. Entretanto, em vez de usar punições, ele acredita que o adulto pode lançar mão de sanções. Buscamos nas próprias palavras de Piaget a diferenciação das duas sanções que ele proclama, a saber: a expiatória e a por reciprocidade:

A sanção expiatória apresenta, portanto, o caráter de ser “arbitrária” (no sentido que os lingüistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitrária em relação a coisa significada) isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma

tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. Em segundo lugar, está o que denominaremos de *sanção por reciprocidade*, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua etc) Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. Não sendo mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar mas constituindo uma relação necessária entre os indivíduos e seus próximos, basta tirar as conseqüências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje ele próprio, o restabelecimento das relações normais (PIAGET, 1977, p. 180).

Existem alguns exemplos de sanção por reciprocidade. O primeiro seria a exclusão do grupo, que poderia ocorrer quando um grupo está em uma determinada atividade que necessita de um certo comportamento e a criança não consegue tê-lo. Exemplificando, se a atividade é uma roda de história, que necessita da atenção dos ouvintes e uma criança insiste em manter conversas paralelas, ou, ainda, em chamar atenção com gracinhas, o ideal, nessa ótica, é que se peça à criança que se retire da atividade, só retornando quando achar que ela está em condição de sentar e ouvir como seus colegas. Porém, não se deve determinar o tempo de exclusão. A própria criança deve julgar o momento em que está em condição de participar da atividade novamente. Se é a professora que define o tempo da sanção, a sanção se tornará punição e, quando terminar o tempo determinado pela professora a criança sentirá que está livre e pode voltar a incomodar (KAMII, 1992, p. 72-3).

O segundo exemplo seria chamar atenção para a “conseqüência direta e material do ato”. Como no caso da mentira que leva à perda de credibilidade, ou no caso de brincadeiras agressivas que fazem com que outras crianças não queiram voltar a brincar com o agressor.

O terceiro exemplo seria “privar a criança da coisa de que ela abusou”. Se durante um jogo as crianças estragam as peças do mesmo, nessa ótica, o ideal seria privá-las momentaneamente de jogar até que se sintam em condição de usar o material sem lhe causar danos e ele possa novamente ser utilizado por outras crianças.

O último exemplo seria a reparação. Quando uma criança derruba tinta no chão uma atitude que mantém a sanção por reciprocidade consistiria em que a criança limpasse o chão, ou, quando machuca um amigo, seria cuidar junto com a professora, do

amigo, passando o medicamento, se necessário, e fazendo companhia ao mesmo até que se sinta melhor (KAMII, 1992, p. 72-3).

Piaget ressalta que, se a professora não conseguir estabelecer uma relação de respeito mútuo com seus alunos, a sanção pode tornar-se facilmente uma punição, pois há um limiar muito tênue entre a sanção por reciprocidade e a punição. Se a criança sentir que suas idéias e sentimentos são respeitados, passará a respeitar as idéias e sentimentos do outro.

Voltando-nos à teoria habermasiana, pensamos que o melhor seria se essas sanções, ao invés de pensadas pela professora, pudessem, de tempos em tempos, ser discutidas com as crianças. Ou seja, as próprias crianças no caso de haver alguém que esteja prejudicando o andamento do grupo, poderiam discutir quais seriam as sanções mais adequadas para que todos se conscientizassem da necessidade de respeitar as regras do grupo.

Wadsworth (1999, *passim*) aponta quatro níveis de moral que sintetizam o pensamento de Piaget em relação ao desenvolvimento da moralidade infantil no que concerne às regras. O primeiro, relativo ao período de 0 a 2 anos, seria a anomia. Nesse período as regras não são observadas pela criança.

O segundo nível o da Moral da Obediência - Heteronomia, ocorre entre os 2 e os 7 anos. Nesse período a criança manifesta um respeito absoluto pelos adultos. O que é moralmente certo ou errado, é o que eles afirmam. Os valores são julgados de acordo com as suas conseqüências dos atos, e não das suas intenções. A criança acredita que existe uma justiça imante, que se encarrega de punir todos os atos incorretos. Ela não possui capacidade intelectual para compreender as razões abstratas de uma norma geral. Sendo assim, as normas são totalmente exteriores à criança, o que caracteriza a moral heterônoma.

O terceiro nível, seria o da Moralidade de Solidariedade Entre Iguais que acontece entre os 7 e os 11 anos. Aqui, o respeito absoluto pelos adultos é substituído pelo respeito mútuo e pela igualdade entre todos. As regras começam a ser entendidas como convenções que resultam de compromissos entre os indivíduos. No entanto, as normas são aplicadas de forma rígida, formalista e igualitária.

O último nível apontado seria o da Moral de Equidade-Autonomia, que Wadsworth (1999), interlocutor de Piaget, entende ser alcançado a partir dos 11 anos. As normas deixam de ser aplicadas de forma rígida, podendo ser mudadas por consenso. Começa-se a considerar as posições e situações vividas por cada indivíduo. A moral torna-se autônoma. O valor do ato é julgado não pelas conseqüências, mas orientado pela sua intenção. O adolescente é capaz de estabelecer princípios morais gerais, e criar códigos próprios de conduta. Com isso Piaget não quer afirmar que todos os adolescentes e adultos

atingam tal estágio; ao contrário, o próprio autor entende que poucos são os adultos que o atingem.

Da leitura de Piaget, entendemos que o mais relevante é perceber que para ele os valores morais não são extraídos do meio pelas crianças, mas sim resultam da construção interna que ocorre à medida que elas passam a relacionar-se com outras crianças e com os adultos e a se confrontar com situações que pedem uma atitude moral.

2.7 A EDUCAÇÃO MORAL EM KOHLBERG: COMUNIDADE JUSTA E DILEMAS MORAIS

O ideário de Piaget foi seguido de perto por Kohlberg. Contemporâneo de Piaget, esse autor dedica-se a estudar o desenvolvimento moral do ser humano, retomando e aperfeiçoando o modelo piagetiano.

Kohlberg desenvolve um aparato metodológico através do qual faz um diagnóstico, detectando em qual nível de moralidade¹³ a pessoa se encontra. Através do diagnóstico propõe maneiras de intervir no intuito de fazer com que caminhem de um nível de moralidade a outro. Para isso, faz uma proposta denominada Comunidade Justa. O objetivo dessa proposta é promover o desenvolvimento moral utilizando-se de um local privilegiado pela sua dimensão social: a escola, local este onde crianças, jovens, professores, enfim toda a comunidade escolar participam da vida em comum (BIAGGIO, 2002, p. 53).

A comunidade justa proclamada por Kohlberg seria uma comunidade democrática na qual todo e qualquer assunto relativo à vida na escola, ou seja, à disciplina, a problemas de relacionamento, entre outros, deveria ser levado à assembléia geral, instituição central da comunidade, onde alunos e professores, através de votação, decidem o melhor caminho a seguir. (BIAGGIO, 2002, p. 53).

Kohlberg defende que dessa forma o poder e a responsabilidade das decisões, assim como as conseqüências delas, estariam na mão dos diretamente envolvidos. Nesses momentos de tomada de decisão, dentro das perspectivas kohlberguianas, aconteceria a assunção de papéis, situação em que os participantes seriam convocados a assumir o papel do outro, para tentar dimensionar as reivindicações pelo prisma da pessoa diretamente envolvida.

¹³ Os níveis de moralidade aos quais nos referimos são os já abordados no capítulo 2 desta pesquisa, a saber: o nível pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

As decisões de tais assembléias deveriam ser tomadas sempre levando-se em conta o respeito à comunidade como um todo. Solidariedade, confiança, responsabilidade coletiva e participação seriam virtudes imprescindíveis que deveriam ser desenvolvidas pelos indivíduos da comunidade, sem as quais a tendência da comunidade seria tornar um aglomerado de pessoas cada qual interessada em sua individualidade (BIAGGIO, 2002, p.56).

Estando a comunidade envolvida na tomada de decisões, no estabelecimento de normas e regras, na avaliação de necessidades e reivindicações, a tendência seria uma responsabilidade e um cuidado muito maior no momento de aferir julgamentos, uma vez que o que está em jogo é a própria existência da comunidade.

Kohlberg, ao propor a Comunidade Justa, acreditava que tal comunidade seria local onde os alunos exercitariam as virtudes necessárias para a vida em sociedade, desenvolvendo o hábito do diálogo, da assunção de papéis, de habilidades racionais e de julgamento moral, o que conseqüentemente remeteria à autonomia moral.

Assim como Habermas, Kohlberg entende que o desenvolvimento moral se constrói primacialmente através da interação social e da cognição. Uma interação social rica em discussões de dilemas morais contribui muito para o desenvolvimento moral, já que “um conflito de opiniões dos participantes, gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral”. Nessa ótica, a escola pode ajudar o indivíduo a desenvolver-se moralmente propiciando momentos de discussões de dilemas morais que podem ser hipotéticos, como a discussão sobre uma história infantil, analisando o comportamento e as atitudes dos personagens, ou, ainda, discutir os próprios dilemas morais que surgem na sala de aula¹⁴ (BIAGGIO, 2002, p.50).

São muitos os estudos que se fizeram na área do desenvolvimento moral apoiando-se na perspectiva kohlberguiana. Entre esses está a pesquisa de Freitag desenvolvida em São Paulo com adolescentes da classe baixa, média e alta, escolarizados ou não, no qual a pesquisadora diagnostica uma grande presença do Nível Convencional, ou seja, uma moralidade ainda fortemente pautada na heteronomia, no que o outro espera (MENIN, 1996, p.56).

Em Londrina, José Aloiseo Bzuneck (1975 e 1979) realiza duas pesquisas com jovens delinquentes e não delinquentes e também constata que o Nível Convencional é o mais comumente encontrado. Pesquisas para diagnosticar o nível de moralidade são feitas em várias localidades em lugares com culturas bastante diversificadas. Nota-se, nesses estudos,

¹⁴ O leitor que se interessar, encontrará maiores detalhes do trabalho com dilemas morais lendo De Vries e Betty Zan, (vide referências).

que quanto mais rígida a estrutura social, ou seja, quando não há mudança de papéis entre seus membros, e quando a justiça é bastante severa, punindo-se com rigor os membros infratores, a tendência é encontrar forte incidência do Nível Convencional em seus habitantes. (MENIN, 1996, p.58).

Já em sociedades que se estruturam de forma que haja rotatividade de papéis entre seus membros, e onde se convive respeitosamente com as diferenças, a probabilidade de encontrar pessoas que alcancem o Nível Pós-Convencional, o nível, segundo Kohlberg, mais avançado da moralidade humana, é maior.

Kibutz em Israel é apontado como exemplo de sociedade na qual o Nível Pós-Convencional é encontrado. Nessa sociedade há uma grande rotatividade de papéis; os jovens ocupam funções muito diferenciadas, ora trabalhando no campo, ora em hospitais, ora nas escolas e assim por diante. Além disso, nessa sociedade os dilemas que surgem são resolvidos em assembleias, nas quais seus membros participam da tomada de decisões sobre as regras, as sanções, enfim na gestão dos conflitos que ocorrem no dia-a-dia (MENIN, 1996, p.58).

Vimos que as idéias de Piaget, Kohlberg e Habermas se aproximam bastante no que tange à necessidade do diálogo entre as partes envolvidas em um dilema. As leis, as regras e as punições ou sanções que sofre quem as transgride, precisam ser debatidas e definidas no grupo, de forma coletiva. O indivíduo, ao estar submetido a uma lei, precisa estar ciente que essa lei é necessária para o bem-estar de toda a comunidade na qual está inserido e, portanto, precisa ser seguida para o bem comum e que não deve segui-la apenas por imposição alheia.

2.8 EDUCAÇÃO MORAL E DIALOGICIDADE

Após os estudos sobre o desenvolvimento moral elaborados até aqui precisamos refletir, ainda, o que esperamos do processo educativo. Se desejamos formar pessoas aptas e qualificadas para atuar no mercado de trabalho, basta uma educação voltada para a instrução e para a capacitação técnica que reforce a competitividade e o individualismo. Entretanto, se desejamos formar pessoas melhores, autônomas, solidárias, necessitamos voltar nossos esforços para empreender uma educação formativa que aguace o “saber moral”.

Para Cortina, “a moral é um tipo de saber que pretende orientar a ação humana num sentido racional”. Essa “razão prática”, não é no entanto, uma “razão monológica, subjetiva”, mas sim “dialógica, intersubjetiva e comunicativa”. Sendo assim, na infância e na adolescência, a educação deve preocupar-se em auxiliar o desenvolvimento racional, capaz de orientar a ação no todo da vida, estabelecendo-se, através do diálogo, normas que beneficiem a todos os envolvidos. Nessa perspectiva “saber comportar-se moralmente significa dialogar a sério na hora de decidir normas, levando em conta que qualquer pessoa afetada por elas é um interlocutor válido e deve ser tratado como tal” (CORTINA, 2003, p. 21; 27).

Com essa compreensão, tentaremos esclarecer, na concordância com Cortina (2005, p. 171), em que poderia consistir uma educação moral voltada para a questão da dialogicidade. Em primeiro lugar defendemos que a educação moral deve ajudar o indivíduo a formar o seu caráter, de forma que possa ver-se como capaz de estabelecer projetos de auto-realização, sabendo que necessita contar com os outros para a realização dos mesmos. Precisamos então fortalecer o autoconceito e a auto-estima sem, entretanto, perder de vista a heteroestima.

Essa educação, em segundo lugar, precisa ajudar as crianças e adolescentes para que sejam capazes de esclarecer o que vem a ser a felicidade e o dever. A felicidade de cada um, enquanto realização pessoal, não deve obstaculizar a felicidade de todos os demais. O dever, no entanto, representa o que é exigido a todos, mesmo que entendam a felicidade de forma diferente. Respeitando-se o dever busca-se uma convivência possível. Não cabe aqui, então, qualquer determinação de um único modo de ser feliz, mas sim, buscar na escola “ensinar a deliberar bem sobre o que nos convém, e mostrar [...] que vale a pena fazer planos para poder enfrentar a vida com um elevado estado de espírito” (COTRINA, 2005, p. 172).

Além disso, nessa perspectiva, entendemos, ainda com Cortina, que em terceiro lugar, uma educação moral necessita estimular a participação comunitária e fortalecer a idéia do indivíduo, pertencente a uma determinada comunidade concreta. A sociedade nos leva a aprender a viver de acordo com as condições axiológicas herdadas que se manifestam nas normas sociais, nos costumes, e em outras formas de viver comunitárias. “Nesse sentido, a educação moral exige que se valorize essa dimensão comunitária, que configura, em primeiro momento, nossa própria identidade, enraizando os meninos e as meninas no húmus das tradições de sua comunidade particular” (COTRINA, 2005, p. 172).

Entretanto, finalizando, não basta apenas desenvolver nos educandos essa consciência comunitária solidária, mas, além dela, conduzi-los a uma “solidariedade

universalista”. Então, se pretendemos que nossos jovens caminhem para uma moral pós-convencional, que pede uma capacidade de universalização, devemos desde cedo ajudá-los a distinguir entre as normas comunitárias e os princípios universalistas. Como vimos, as pessoas que agem regidas por uma moral convencional estão fortemente presas às normas comunitárias, ao passo que aquelas que atingiram o nível pós-convencional questionam até mesmo as normas existentes, no momento em que sejam capazes de se colocar no lugar de qualquer outra pessoa (COTRINA, 2005, p. 172).

Em relação ao método¹⁵ adequado a uma educação que se pretenda moral, este não poderia de forma alguma, pautar-se na doutrinação, uma vez que qualquer forma de doutrina não pode ser legítima numa sociedade pluralista como a nossa. Não poderia ser também, uma “pretensão assepsia axiológica”, uma vez que deixaria os educandos “desprovidos de critérios e de hábitos reflexivos que lhes permitiriam enfrentar os desafios éticos” que lhes apresentassem. Entre essas duas formas, porém, seria razoável e compatível com a teoria, na qual nos embasamos até aqui, buscar propostas que estimulem o diálogo. Essas propostas permitiriam, segundo Cortina, “aplicar uma ética formal ou procedimental” sem que com isso fosse necessária a renúncia a todo e qualquer valor moral, pois essa autora pensa que existem valores que não devem ser renunciados, nessa “sociedade democrática liberal”, os quais são: “o respeito profundo pelos ‘mínimos de justiça e os valores que os tornam necessários’, o anseio de desenvolver e exercer a ‘autonomia’ pessoal e o desejo de ‘auto-realização’ pessoal” (COTRINA, 2005, p. 173).

Com isso, finalizamos o capítulo fazendo algumas observações em relação à educação moral. Reiteramos que essa educação deve pautar-se no diálogo e não em qualquer forma de doutrinação. Para tanto, precisamos reservar, na escola, momentos para o diálogo que não vise a uma “mera negociação”, mas, que inclua uma argumentação racional em busca de “interesses universalizáveis”, entendendo que, dessa maneira, estaremos contribuindo para a formação de “personalidades morais”, aptas a atuar de forma mais acertada numa sociedade verdadeiramente democrática. Com efeito, precisamos ampliar nosso conceito de educação, visto que esse não pode mais limitar-se apenas ao caráter instrutivo, ou ainda ao caráter de preparação para o mercado de trabalho, mas sim, deve abranger, além da instrução, além da preparação para o mercado de trabalho; a formação humana em seu sentido pleno.

¹⁵ No capítulo seguinte, apresentaremos uma prática que se aproxima, não de um método, mas de uma forma dialógica de trabalhar a moralidade.

CAPÍTULO 3

AÇÃO COMUNICATIVA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Nos capítulos anteriores apresentamos alguns conceitos que consideramos importantes para o entendimento, mesmo que parcial e limitado, da Teoria da Ação Comunicativa e sua contribuição para a educação moral. No presente capítulo procuraremos aproximar os conceitos supracitados a uma apreciação da educação, analisando-a à luz da racionalidade instrumental e da racionalidade comunicativa. Buscamos, também, uma aproximação do agir comunicativo a uma educação embasada em princípios democráticos no âmbito escolar.

Entendemos que os pensamentos do filósofo Adorno sobre a educação e a emancipação sejam muito relevantes para uma análise da escola dentro dos propósitos da Teoria Crítica. Com esse entendimento e na tentativa de aproximação da Teoria Crítica à educação apontaremos a seguir alguns pensamentos desse filósofo sobre o assunto.

3.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ADORNO

Adorno, ao expor sua concepção de educação, analisa-a a partir de alguns conceitos. Para nós o que mais interessa é o conceito de emancipação já explanado nesta pesquisa. Entretanto, para entendermos o que Adorno compreende por emancipação, talvez seja necessário primeiramente verificar como ele estabelece o conceito de barbárie.

No livro “Educação e Emancipação” escrito originalmente na década de sessenta, Adorno assim compreende a barbárie:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159 -60).

É importante dizer que Adorno reporta-se à barbárie, recordando-se do nazismo, do qual foi vítima mesmo que indiretamente. Para ele, barbárie e nazismo são termos cognatos, pois o nazismo seria um caso de manifestação da barbárie, no qual ocorre a banalização da violência.

Dessa forma, Adorno, impondo à educação uma carga, a nosso ver, muito grande, entende que o seu papel é impedir a volta da barbárie. Esta volta para ele é uma possibilidade real. As condições histórico-sociais que levaram ao nazismo ainda existem e por isso é preciso impedir o seu ressurgimento. Em seu entendimento, se essa possibilidade existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedi-la: Expõe Adorno:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz¹⁶ não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p.119).

Adorno, embasado na psicanálise de Freud, afirma que a formação do caráter ocorre durante a primeira infância. Assim, a educação após Auschwitz teria, segundo ele, dois aspectos: a educação na primeira infância e o processo de esclarecimento geral da população. Esse seria um processo abrangente e geral que criaria um clima cultural e social, tornando-se um obstáculo para a repetição da barbárie. Adorno (1995, p.125) aproxima-se de Kant ao entender que “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

Adorno faz distinção entre os “assassinos de gabinete” ou “ideólogos”, por um lado, e aqueles que executam as ações violentas, de outro, ou seja, os que pensam e os que executam a violência. Para ele em relação aos “assassinos de gabinete ou ideólogos” a educação pode fazer pouca coisa. No entanto, é possível, através da educação, impedir que aqueles que executam as ações violentas o façam, pois esses, geralmente, são pessoas com

¹⁶ Cidade polaca onde os alemães criaram um dos maiores campos (42 km²) de extermínio (1940-1945). Nele terão morrido, em câmaras de gás e fornos crematórios concebidos à escala industrial, cerca de 4 milhões de polacos e de judeus de todos os países ocupados (Dicionário Léxico de filosofia disponível em: <http://ocanto.no.sapo.pt/lexa.htm> - acesso em -21/01/06).

pouca instrução incapazes, às vezes, de fazer uma análise mais profunda sobre as ações que executam sem pensar. Sobre isso diz:

As pessoas que executam as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros. Temo que será difícil evitar o desaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangente que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuem sua própria servidão, tornando-as indignas, [...] contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento (ADORNO, 1995, p. 137-8).

Ao focar o papel da educação no processo de emancipação, Adorno (1995, p. 183) esclarece ser necessário que “aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Isso aconteceria, por exemplo, se as escolas levassem seus alunos a refletir, de modo crítico, sobre o que vêem na mídia, não sendo apenas receptores passivos. Essa seria talvez a forma de um começo para a educação emancipatória. A educação precisa trabalhar sobre a consciência das pessoas, procurando levá-las a desvelar os engodos permanentes. Explica Adorno (1995, p.121):

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletirem a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Adorno, no entanto, percebe o social e percebe que o indivíduo está inserido nesse social. Não há como a educação buscar a emancipação, a autonomia do indivíduo, se isso lhe está impossibilitado pela sociedade. Nesse caso, a alternativa seria trabalhar a subjetividade:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (ADORNO, 1995, p.121).

Porém, Adorno com o pessimismo que lhe é característico entende que a escola e a educação em geral estão longe de ser emancipadoras e estão intimamente ligadas a esta sociedade repressiva, compartilhando com ela a repressão dos indivíduos.

3.2 TEORIA CRÍTICA E PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Além da obra de Adorno acima citada entendemos que os teóricos críticos frankfurtianos, de forma geral, influenciam o pensamento pedagógico. Essa teoria permeia a esfera educacional, sendo enfocada por diferentes estudiosos da área. Giroux, um desses estudiosos, explica:

É em sua crítica do pensamento positivista que a Escola de Frankfurt deixa claros os mecanismos específicos de controle ideológico que permeiam a consciência e as práticas das sociedades capitalistas avançadas. É também em sua crítica do positivismo que a Escola de Frankfurt desenvolve uma noção de teoria que tem implicações centrais para os críticos da Educação (GIROUX, 1986, p. 29).

Já para Pucci, a “Teoria Crítica” traz alguns postulados que nos auxiliam a desvelar algumas contradições na esfera educacional:

A teoria crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, a partir de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. Parece-nos ser essa a sua pretensão e nada mais (PUCCI, 2003, p. 15).

Outros autores unem-se a Pucci e Giroux no intuito de compreender os problemas educacionais à luz da “Teoria Crítica” dos frankfurtianos. Entre eles encontra-se Prestes a qual entende que:

A aproximação com a Teoria Crítica é necessária para compreender essa estrutura que está presente na racionalidade do mundo moderno e que gesta não só a independentização dos meios em relação aos fins, como também determina, em termos político-sociais, o lucro como critério orientador da ação. [...] Os equívocos desse processo levam a escola a reconhecer no conhecimento uma autonomia que levaria a libertação, desconhecendo que tal conhecimento é também um produto de uma racionalidade que instrumentalizou e degenerou (PRESTES, 2003, p. 99).

A racionalidade técnica, segundo Giroux (1986, p. 231-2), está presente nos modelos de educação, tendo sua raiz na teoria positivista, que tenta conhecer o mundo e controlá-lo através da objetividade, servindo-se das ciências naturais, em seus postulados teóricos. Quando aproximada das teorias educacionais a racionalidade técnica assume diferentes formas. Em primeiramente lugar entende que “a teoria educacional deveria operar no interesse das proposições em forma de leis que são empiricamente testáveis”. Desse modo, deveria contribuir para “o domínio e controle do ambiente, através de um conjunto de operações derivadas dedutivamente, com o objetivo de descobrir as regularidades existentes entre as variáveis isoladas de estudos”. A realidade educacional passa a ser controlada matematicamente, sendo tudo previsível, mensurado e controlado, a fim de que sejam obtidos resultados melhores.

Em segundo lugar a racionalidade técnica em educação prescreve que “o conhecimento, como a investigação científica, é considerado desprovido de valores. Assim, o conhecimento deve ser objetivo e descrito de forma neutra”. Todo conhecimento pode ser transformado em “dados duros”, é considerado conhecimento o que pode ser observado, “outros formas de conhecimentos, como os que não podem ser universalizados intersubjetivamente, são banidos para o âmbito da sabedoria ‘meramente’ especulativa” (GIROUX, 1986, p.232).

Em terceiro lugar, na racionalidade técnica, prevê-se uma linearidade do conhecimento, entendido esse como “partes isoladas e distintamente separáveis, que interagem de acordo com regularidades que simplesmente precisam ser descobertas”. O conhecimento é posto empiricamente e, portanto, seus resultados são previsíveis (GIROUX, 1986, p. 233).

Esse modelo de racionalidade implica na transmissão ao aluno, do conhecimento, que está localizado acima da realidade social e dos relacionamentos interpessoais, não se considerando a historicidade dos mesmo. Nessa ideologia a cidadania é transmitida de acordo com a racionalidade dominante e prevê-se uma harmonia social que

nega os conflitos imanentes na sociedade. “Abaixo da harmonia ‘olímpica’ do modelo de transmissão de cidadania está a percepção dos papéis dos alunos e dos professores como relativamente fixos e permanentes” (GIROUX, 1986, p. 236).

As falhas pessoais e a meritocracia estão presentes nesse modelo de racionalidade, posto que se transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso, ou pelo mérito, deixando-se de atribuir as falhas ao sistema que não dá condições para que os sujeitos rompam com as barreiras econômicas que os cerceiam.

A racionalidade instrumental, ao ser transposta para a educação, interfere também e de forma temerária na concepção de currículo escolar, pois, ao entender-se o conhecimento como algo fragmentado, neutro e impessoal, acaba por não considerar o currículo como expressão cultural, construído na prática social concreta e contextualizada. A racionalidade instrumental ao invadir a lógica do currículo escolar torna-o homogêneo, o que faz com que se aplique o mesmo currículo a diferentes contextos sociais, desconsiderando-se assim as especificidades locais. Assim temos, como escreve Macedo:

Currículos sendo produzidos em centros nacionais, para serem aplicados em diferentes escolas. As histórias próprias de construção do espaço público das instituições são descartadas como inúteis apêndices românticos. Ignora-se a dimensão cultural do currículo que, descontextualizado em níveis estrutural e sociocultural, passa a ser encarado do ponto de vista tecnocrático (MACEDO, 1997, p. 46).

Diante das críticas constantes, ou diante, do desvelamento das contradições no interior da sociedade e, conseqüentemente, da escola, surgem propostas para romper com o “caráter ideológico, mistificador, dessa racionalidade que desumaniza”. Surgem então algumas “Pedagogias Progressistas e Libertadoras”¹⁷, que enfocam o desenvolvimento da consciência pela educação, levando os sujeitos a superar a condição de “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, e a sair da condição de oprimido que a racionalidade técnica e instrumental lhes impõe. Porém, quanto a isso Prestes esclarece:

[...] essas pedagogias não conseguiram ainda ter expressão nos sistemas de ensino. Esse fato pode ser explicado pela própria penetração da razão formalizada em todas as esferas da sociedade, impedindo o avanço de propostas que traduzam um projeto emancipatório. Frequentemente essas experiências são obstaculizadas por interesses reacionários e falta de investigação sistemática (PRESTES, 2003, p. 99).

¹⁷ Tendo aqui como expoente desse pensamento o educador Paulo Freire.

Essa autora entende que os educadores em seu processo educativo precisam buscar romper com o funcionamento da sociedade, refletindo sobre as questões internas da escola, como no caso do currículo e dos conteúdos que ministram. Nessa perspectiva, Prestes acrescenta:

O pensamento crítico pode estar presente na escola dando uma outra referência aos seus processos internos e de conhecimento, de forma a estabelecer um novo vínculo com as exigências da sociedade. O estabelecimento desse processo crítico não se dá em abstrato; deve ocorrer na concretude da ação pedagógica. Em especial na sociedade brasileira, onde são reduzidos os espaços favoráveis à reflexão, já que a indústria cultural penetra todas as dimensões da vida social com sua lógica própria, a ação do professor se reveste de uma dupla exigência: de um lado, promover a auto-reflexão para si e, por outro lado, promover um saber e uma ação pedagogicamente melhor junto aos seus educandos. Assim, o reconhecimento do falso progresso da razão é condição necessária, embora não suficiente, da emancipação (PRESTES, 2003, p. 100).

Segundo essa mesma autora, compete à educação, dentre outras instâncias sociais educativas, contribuir para a construção de um projeto de sociedade, que vise desenvolver nos sujeitos do conhecimento uma autonomia moral e racional. Nesse prisma:

[...] a educação se serve do saber disponível e das traduções tecnológicas, mas não pode se fundamentar a partir deles, sob pena de perder de vista a dialética constitutiva entre teoria e prática e dar ênfase ao papel da escola como domínio das aptidões técnicas (PRESTES, 2003, p. 101).

3.3 COLONIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA ESCOLAR

A análise que Habermas faz sobre as ciências sociais vem contribuir para um enfrentamento crítico do contexto escolar. Habermas considera, como um dos problemas da modernidade, a “colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema”. Nessa perspectiva, a estratégia da ação instrumental do mundo do sistema vai invadindo os espaços do mundo da vida, desalojando e banindo a ação comunicativa da esfera social. Os valores cultuados no mundo do sistema, como poder, dinheiro, prestígio, sucesso, vão enfraquecendo o mundo da vida, descreditando os valores familiares, comunitários e deteriorando as relações sociais empenhadas no entendimento.

Nós nos serviremos da reflexão de Mühl a qual aproxima os conceitos de mundo da vida e mundo do sistema a uma análise da escola, entendendo que ambos os mundos coexistem dentro da escola, assim como no todo societário. Primeiramente, esse autor reporta-se ao fato da escola ser uma instituição social historicamente construída, assim como a igreja, entre outras instituições. Ela surge com funções sociais definidas em vista da complexidade social e do processo de produção capitalista (MÜHL, 2004, p. 186).

Na sociedade moderna delega-se à escola a dupla função de preparar tecnicamente o sujeito para atuar no modo de produção industrial vigente, suprimindo a demanda produtiva e, concomitantemente, a de formar os sujeitos intelectual e moralmente. De tal modo, apesar da escola fazer parte do mundo da vida, de certa forma, acaba por desvincular-se dele, ainda que não totalmente, e começa a ser invadida por determinantes do mundo do sistema. Confluem então no interior da escola ambos os mundos. Entretanto, assim como na sociedade, ocorre também nela a desestabilização desses mundos, e a dominação da lógica sistêmica é a que subjuga. Nas palavras de Mühl “dessa forma, cada indivíduo passa a representar apenas uma peça de composição de uma estrutura que, antecipadamente, determina as tarefas necessárias para sua conservação, com base na lógica da adequação de meios aos fins” (MÜHL, 2004, p.187).

A racionalidade do mundo do sistema empreendida na escola acaba por contribuir progressivamente para que aconteça a “colonização do mundo da vida escolar”, impedindo que a ação comunicativa aconteça de forma plena. Nessa perspectiva, Mühl entende que os sujeitos são manipulados e a liberdade torna-se limitada, como também os alunos, professores e comunidade, são impedidos de participar das decisões da escola. Essa instituição passa a ser usada estrategicamente, por imposição de um planejamento administrativo, voltado ao atendimento das reivindicações de legitimação sistêmica. Com isso a escola não consegue que seus membros tenham participação democrática nas decisões e a construção de conhecimentos e valores deles é desmerecida. A escola perde o caráter público que permite a aprendizagem da “convivência democrática entre todos”, tornando-se, “predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (MÜHL, 2004, p.187).

Entretanto, além de reconhecermos a influência e a predominância sistêmica no “mundo da vida da escola”, faz-se necessário entender que empreender essa crítica não significa propor a substituição dessa racionalidade pela racionalidade comunicativa e sim “proceder uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que,

podemos concluir de antemão, jamais deixará de sofrer a interferência das instâncias mencionadas” (MÜHL, 2004, p. 188).

Essa reconstrução crítica é necessária ser empreendida pelos educadores. Nesse sentido, comungamos com os dizeres de Mühl (2004, p. 189):

O desafio lançado por Habermas aos educadores é de que esses se tornem críticos permanentes e incansáveis desse processo conflituoso e contraditório, contingente que é a educação e que necessita, por causa dessa sua natureza, de uma permanente revalidação. Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada, em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Diante desse desafio, precisamos compreender que será através desse necessário enfrentamento crítico que poderemos vislumbrar uma educação na qual deverá acontecer de fato uma comunicação liberta da coação sistêmica. Assim, a escola poderá contribuir com o processo de emancipação e de progresso humano, mesmo diante de tantas limitações, à medida que educadores e educandos “repensem e mudarem a visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento” (MÜLH, 2004, p. 190; 2).

Devemos reconhecer, na escola, que todo saber é provisório, relativo e suscetível de reflexão crítica, ou seja, na perspectiva habermasiana, o conhecimento mantém a validade enquanto contar com um bom argumento para lhe dar sustentação. “A legitimidade de todo conhecimento deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os concernidos”. É nesse sentido que Habermas propõe um “reacoplamento da ciência e da técnica ao mundo da vida”, que acorrerá em presença do reconhecimento da suscetibilidade do conhecimento. Ele propõe assim uma “ciência reconstrutiva”, que seria capaz de estranhar o saber produzido historicamente com vistas a sua revalidação coletiva. Delega-se, portanto, à educação a função de apagar o “brilho dogmático objetivista da racionalidade instrumental”, contribuindo-se assim para a construção de uma sociedade comunicativa que considere a existência e a dignidade humana como um valor maior que os valores proclamados pelo mundo sistêmico (MÜLH, 2004, p. 190; 2).

3.4 RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

O próprio Habermas estabelece um contraponto a essa forma de razão sistêmica desumanizadora, apresentando o conceito de razão comunicativa, como já explanado nesta pesquisa. Reiteramos ser relevante que os estudiosos da educação compreendam esse conceito, visto que o uso dessa forma racional está presente na educação e acontece no processo de escolarização para o desenvolvimento humano de maneira intrínseca ou extrínseca. Para Habermas, a razão comunicativa está presente na educação, mesmo que não concordemos com essa teoria, não há como nos desvencilhar dela. Sobre isso Habermas, em uma entrevista sobre algumas atrocidades que assolaram o final do século passado, argumenta:

Eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas são obrigadas a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Em nossos mundos da vida, compartilhados intersubjetivamente e que se sobrepõem uns aos outros, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar de forma nenhuma (HABERMAS, 1993, p. 105).

Pela citação acima podemos compreender que, no entendimento de Habermas, a ação comunicativa não é uma escolha, mas uma necessidade que ocorre sempre que pessoas, envolvidas numa relação, procuram, na dialogicidade, um entendimento intersubjetivo, baseado na discussão de bons argumentos. Nessa perspectiva, a ação comunicativa está presente, mesmo que de forma implícita, quando as pessoas tentam, cotidianamente, estabelecer um diálogo, na expectativa real de aproximar-se de um consenso, considerando que o interlocutor é uma pessoa com quem realmente vale a pena tentar um entendimento acerca de algum assunto. Ao entender a validade dessa comunicação não cabe tratar o outro, estrategicamente, como instrumento, como meio para atingir fins individuais, cabe sim, respeitá-lo como um ser valioso em si mesmo, na busca de satisfazer interesses universalizáveis.

Com esse entendimento, podemos compreender que a ação comunicativa permeia necessariamente a educação escolar, entretanto, essa forma de educação

institucionalizada não parece ser uma área a qual Habermas lance diretamente o olhar, o que não significa que ele a desconsidere. Portanto, a tentativa de aproximação das idéias habermasianas da escola é feita por estudiosos que vêem nessa aproximação um grande ganho. Sendo assim, buscamos, em diferentes autores, entre os quais, Hermann, luz para tal empreendimento. Essa autora cita:

A teoria de Habermas oferece um novo impulso à educação, porque apresenta um quadro conceitual, para compreender a crise social e o déficit de racionalidade, para qual a filosofia da consciência não teria mais respostas satisfatórias (HERMANN, 1999, p. 62).

Por essa perspectiva, podemos entender que o espaço de sala de aula pode vir a ser um local privilegiado onde as relações intersubjetivas propostas por Habermas venham a ser profícuas. As aprendizagens nesse local devem acontecer tendo em vista a exigência de se buscar um saber fruto de um entendimento intersubjetivo. As salas de aula podem ser um espaço no qual “a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida: a cultura, a personalidade e a sociedade”, possam vir a se efetivar, sendo logicamente necessário para isso que “ocorra uma compreensão modificada do conhecimento e saberes que são objetos da reprodução cultural” (BOUFLEUER apud HERMANN, 1999, p. 63).

Nessa ótica, os saberes ensinados na escola não podem ter um fim em si mesmo, mas sim devem ser meios para que uma aprendizagem realmente significativa, aconteça de fato e venha a formar sujeito melhores. Aqui “a linguagem voltada para o entendimento torna-se condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa e pode recuperar um caráter crítico-emancipatório da educação” (BOUFLEUER apud HERMANN, 1999, p. 64).

Uma ação pedagógica pautada na razão comunicativa pressupõe um espaço onde todos os atores possam aferir suas opiniões, e interagir com os seus pares, refletindo sobre as atitudes individuais e coletivas. Os agentes educacionais não são meros receptores de informações, mas sim sujeitos efetivos do processo educacional. “Assim, a pedagogia da ação comunicativa requereria uma atitude fundamental ‘voltada para o entendimento’ o que não garantiria a ausência de transtornos, nem a total transparência de ações”. Voltando a referir-nos ao relacionamento entre professor e aluno vejamos o que diz a autora:

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno depende do reconhecimento recíproco entre os sujeitos e se encaminha como um processo de humanização, como “práxis emancipatória, humanamente libertadora, pois implica o reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido. Na comunicação solidária, o outro aparece em sua dignidade própria, como alguém que não pode ser reduzido a aspecto ou momento de um sistema qualquer (BOUFLEUER apud, HERMANN, 1999, p.65).

Hermann (1999, p. 81-2) apóia-se na teoria habermasiana e enfatiza que na razão comunicativa “a linguagem e o mundo da vida não são instrumentos de auto-realização do sujeito, mas um encontro com o outro num mundo em que se compartilham significados e normas”. Isso interfere nas ações pedagógicas não apenas na relação entre professor e aluno, mas também “no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico”.

Se a escola é compreendida como o lugar da educação formal, podemos admitir que esse espaço tem uma importância crucial para a concretização dos processos aos quais Habermas se refere. A educação e, em particular, a escola precisam ser levadas a repensar suas ações e reestruturar seu interior para a formação de sujeitos comunicativamente competentes, para que eles possam vir a dar encaminhamento a seus próprios interesses no interior de uma sociedade complexa, competitiva e excludente, na qual opera a lógica da razão instrumental.

Entendemos que os atores educacionais se tornam capazes de, a partir de razões bem fundadas, abrir-se para a diferença e para o outro através da racionalidade do entendimento mútuo. Não obstante haja dissensos entre uma opinião e outra, isso não seria um problema, pois, nas estruturas da comunicação, este pressupõe-se, o que não prejudicaria a possibilidade do entendimento.

Habermas pode vir a contribuir, no campo educacional, para a formação de uma cidadania participativa e atuante no seio da sociedade. Nesse prisma, as relações de poder, na escola, seriam descentradas e esse espaço poderia passar a constituir-se uma comunidade comunicativa baseada na relação entre sujeito e sujeito e não apenas entre sujeito e objeto como entende a razão instrumental. A racionalidade comunicativa propõe, então, outros princípios para a ação educativa, cuja normatização é pautada por propostas pedagógicas e curriculares comuns, assumidas por todos os sujeitos.

Pensamos que a proposta da razão comunicativa habermasiana possa vir a auxiliar a efetivação de uma gestão pedagógica responsável, democrática e coletiva. Uma

gestão na qual todos se sintam parte do processo educacional e necessários, como seres coletivos que colocam suas idéias e discutem-nas, gerando assim um sentimento de pertença ao grupo, sentimento esse tão importante para que as pessoas chamem para si a responsabilidade sobre os diversos fatores que emergem da ação pedagógica. Entendemos que isso evitaria que, na escola, os atores educacionais ficassem apenas como espectadores e cumpridores de funções desarticuladas e impensadas.

A concepção comunicativa de educação valoriza as relações humanas em todas as instâncias, e propõe uma visão mais humanista e menos reificada delas. Pensamos então que a educação poderia, na seqüência, vir a contribuir para o resgate de valores sociais, tais como: a liberdade, a igualdade, a autonomia, a cooperação, o sentido de justiça, o diálogo e a aprendizagem da convivência; valores estes necessários para uma sociedade que, realmente, se pretenda democrática.

3.5 RAZÃO COMUNICATIVA, EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E SABERES ESCOLARES

Pensar em uma proposta pedagógica que estimule a participação democrática de todos os atores envolvidos no processo educativo, entretanto, não é nada simples, se considerarmos que a escola está inserida em uma sociedade, na qual muito ainda temos que discutir sobre os princípios da democracia, para que ela possa efetivar-se de fato. Portanto, falar em democracia na escola é uma tarefa árdua e complexa. Mesmo assim, reservaremos esse momento da pesquisa para refletir sobre alguns princípios da democracia e como eles podem fazer-se presentes no espaço escolar, entendendo que, se pensamos em empreender uma proposta pedagógica que realmente valorize a formação democrática, precisamos perceber, juntamente com Cortina, que “é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados”. Pois uma sociedade democrática deve pautar-se em valores diante dos quais a “racionalidade instrumental é cega”. Portanto, parece-nos que uma sociedade que se pretenda de fato democrática, precisaria procurar pautar-se nos princípios da racionalidade comunicativa (CORTINA, 2005, p.170).

Antes, porém, de explanarmos o que entendemos sobre a democracia na escola, achamos pertinente entender melhor alguns modelos de democracia. Cortina (2001, p.89) refere que na sociedade moderna distinguem-se dois modelos de democracia: a

democracia participativa e a democracia representativa, entre outros modelos. Na democracia participativa entende-se que o povo é o titular do poder; neste caso podemos falar em um “governo do povo”. Já no modelo da democracia representativa, o povo delega a outros a representação de seus interesses e opiniões, através do voto. Neste temos então mais propriamente “um governo querido pelo povo”.

Entretanto, o modelo de democracia representativa, de acordo com Cortina, rechaça a participação cidadã de forma mais direta e tende à “despolitização do público”, ou de uma grande parte da população que permanece politicamente apática, desde que delega a outros a capacidade de tomar decisões em seu nome. Por sua vez, na democracia participativa, mesmo esbarrando-se em muitos obstáculos, tem-se o desejo de estimular o ideal democrático de igualdade política e de igualdade de poder nas tomadas de decisão. Esse modelo de democracia aspira à formação de indivíduos solidários, já que promove a participação em dois sentidos: que cada um tenha a possibilidade de levar para a discussão coletiva os problemas que lhe pareçam importantes e, ainda, que cada um tenha igual possibilidade de ver acolhidos seus pontos de vista nos resultados das decisões coletivas. A participação, nessa perspectiva, necessita ser igual e efetiva, de forma que se expresse nessa situação “o ser político do homem” (CORTINA, 2001, p. 91).

Para os defensores da democracia participativa o homem torna-se um “animal político”, a partir do momento em que se vê capaz de participar das decisões políticas e dos assuntos públicos de seu povo, garantindo que essas decisões estejam de acordo com os seus interesses individuais mas que coincidam também com os de sua comunidade. Nessa perspectiva, o indivíduo percebe a importância das leis e reconhece-as como adequadas, somente se acreditar que podem ser validadas universalmente. A formação do sujeito autônomo está intimamente ligado à noção de intersubjetividade, pois, na vida política, a lei só é válida se todos puderem estar de acordo com ela. A democracia participativa, ao estimular no indivíduo a capacidade de compartilhar das decisões públicas, traz crescimento intelectual e virtuoso, já que “os indivíduos desenvolvem sentimentos altruístas, que são para eles fonte de felicidade”. Essa forma de entender a democracia não a coloca como instrumento para atender a fins privados, mas sim como uma “forma de vida, valiosa por si mesma”, a medida que desenvolve no indivíduo o “caráter autolegislator” e o sentido de justiça, ao considerar que “são capazes de orientar-se por interesses generalizados, e não só pelos individuais e grupais”, sendo por isso fonte de autorrealização. Cortina, apoiando-se em Lindner, confia que a democracia participativa gera nas personalidades o auto-respeito, a autonomia, a responsabilidade social, o interesse pela formação política, a identificação com a

sociedade; entende, entretanto, que ela só possa acontecer em alguns subsistemas sociais (CORTINA, 2001, p. 91-3 – tradução nossa).

Todavia, em nossa sociedade, o modelo que se apresenta é o da democracia representativa. Segundo Cortina, algumas reformas precisariam acontecer para que a democracia participativa se efetivasse de fato. Uma das formas seria a democratização dos subsistemas sociais. Outra seria a “descentralização política”. No primeiro caso propõem-se algumas alterações no modelo de democracia representativa, entre as quais, “reformas das eleições, introdução de consultas populares, participação do povo em planejamentos a longo prazo, passos para a des-oligarquização dos partidos”, além de buscar-se democratizar algumas instituições consideradas pela tradição “não-políticas” (escolas, universidades, empresas, e forças armadas). Se esse modelo pede algumas reformas na democracia representativa, o segundo rechaça-as totalmente. Neste o que ocorreria seria a “descentralização da política”, ou seja, as unidades sociais de base tomariam as decisões e existiria uma instância central que manteria a ordem e coordenaria as tarefas. Para Cortina, no entanto, o que mais se aproximaria de uma democracia participativa seria a “descentralização política”, pois na “democratização dos subsistemas sociais” ocorre que a participação popular, nestes subsistemas, não é simétrica, nem poderia ser, pois a lógica característica de cada um deles, impede naturalmente a participação igualitária de seus membros (CORTINA, 2001, p.94).

Para Cortina, o modelo democrático que coaduna com a ética do discurso é o da democracia participativa, mesmo que ela reconheça que essa proposta seja bastante radical. Radical, porque a participação da população em decisões políticas é quase que racionalmente desaconselhável, por conta da quantidade milionária de habitantes. Radical ainda pela necessidade de medição de conflitos e interesses que necessita ser realizada por representantes eleitos pelo povo. Isso significa aceitar que a democracia não é o “governo do povo”, mas sim o “governo querido pelo povo” (CORTINA, 2001, p. 120).

Apoiando-se em Habermas, Cortina entende que o empenho maior da ética do discurso, no âmbito político, não seria exigir a “criação de mecanismos institucionais de participação direta dos cidadãos nas decisões políticas, porque o mecanismo político de participação segue sendo representativo”. Nem pretende, também, esta corrente da ética “exigir mecanismos claros de limitação e controle do poder dos representantes, por parte dos cidadãos”. O empenho real da “ética do discurso”, para fundamentar uma proposta democrática radical, é, entretanto, “um empenho moral: trata-se de fomentar, no âmbito da publicidade informal, espontânea e não-institucionalizada, uma vontade e uma opinião ‘democrático-radical’, vale dizer, decidida por interesses universalizáveis”, em outras

palavras , trata-se de infundir nos cidadãos a vontade política de participar das decisões, mostrando-lhes que têm a possibilidade de fazer parte dos discursos públicos e que necessitam contemplar os interesses gerais, “de modo que os políticos acabem tendo de tomar-lhes em conta na hora de justificar suas políticas concretas” (CORTINA, 2001, p.121 - tradução nossa).

A radicalização da democracia só será possível se os indivíduos se empenharem em fundar associações que tenham em vista os interesses gerais e não os de uma minoria, para ser ouvidos pelo poder público, e se os políticos, eleitos pelo povo, desejarem realmente ouvir as necessidades desse povo que os elege e suas razões, apoiando os interesses gerais. Com essas reflexões Cortina conclui que “não há democracia radical sem sujeitos morais”. O que considera uma afirmação de grande gravidade haja vista os “tempos como os nossos em que se vem criticando duramente a idéia de sujeito como um produto nefasto da Modernidade” (CORTINA, 2001, p. 122 - tradução nossa).

Das explanações de Cortina chegamos à conclusão de que, para a democracia acontecer de fato no todo societário, precisamos empenhar-nos em formar sujeitos morais. Entra aqui, então, o papel da educação escolar, além de outras formas de educação. Nessa perspectiva, é necessário inserir nas políticas curriculares da escola a formação moral e ética do sujeito, que ocorra por meio da participação comunicativa e solidária de todos os atores envolvidos no recinto escolar. Diante dos modelos de democracia expostos por Cortina, podemos deduzir que a escola é um espaço privilegiado, na qual os sujeitos podem iniciar-se na vivência da democracia participativa de fato. Mesmo que, pela lógica que engendra esta instituição, ela não possa ser considerada um espaço democrático com toda a sua complexidade, pois a relação entre os atores (aluno e professor) não é horizontal, nem poderia ser, por estarem em uma situação de educador e educandos. Mesmo assim, a escola pode ser considerada um subsistema social que, ao trabalhar com uma parcela menor da população, pode organizar situações nas quais os educandos argumentem e legislem, ainda que parcialmente, sobre as normas que regem esse espaço, buscando fazer que essas sejam gerais e não de uma minoria. Dessa forma, estaríamos, através da participação democrática, estimulando a educação moral, na busca do bem viver coletivo.

Entendemos então que a democracia não é apenas uma maneira de organizar o Estado, nem tão pouco somente um sistema político, no qual o povo, elege através do voto, seus representantes. A democracia pressupõe a participação de todos nos processos decisórios das mais diferentes instâncias sociais e não exclusivamente dos alçados ao poder do Estado. Para podermos entender se uma sociedade é democrática ou não, necessitamos

observar o conglomerado das relações e práticas sociais que se tecem entre os atores dessa mesma sociedade e como esses são, ou não, inseridos na vida pública. Por falta de uma percepção mais acurada, é comum, em contextos que se dizem democráticos, notarmos a “opressão de grupos subalternizados – mulheres, homossexuais, negros, não escolarizados etc. – , entre outras formas de discriminação e de silenciamento” existentes em contextos não-democráticos (OLIVEIRA, 1999, p.11-2).

Nessa perspectiva, é uma falácia reduzirmos a democracia apenas aos sistemas políticos. Comungamos, assim, com os dizeres de Oliveira:

A democracia é, portanto, um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentados no princípio da liberdade, entendida como o direito à autodeterminação. É um sistema de vida, um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades de uma determinada comunidade. Deste modo, a construção da democracia exige não apenas a socialização dos meios de produção econômica como também a dos meios de decisão política, além da democratização dos sistemas de autoridade em todas as esferas da vida social (OLIVEIRA, 1999, p. 27).

Temos então uma tarefa a desempenhar. Necessitamos criar mecanismos que estimulem interações fundadas na gestão democrática dos conflitos que surgem na sociedade. Desenvolveremos a consciência e a autonomia dos atores sociais, à medida que os levarmos a questionar os engodos na busca de seu desvelamento e tentarmos democratizar os mecanismos que engendram a legitimação do exercício do poder em nossa sociedade. Desse modo, poderemos vislumbrar, quem sabe, que a democracia deixe de ser considerada apenas uma forma de organização do Estado, que esteja apenas presente no mundo do sistema, para vir a instalar-se no seio do mundo da vida, permeando as relações intersubjetivas cotidianamente. Dentro da escola, os educadores podem vir a empenhar-se nessa empreitada com práticas efetivas, que venham a desvelar os mecanismos opressores que submetem a escola instrumentalmente. Tornaremos isso possível, ampliando os “espaços de discussão”, denunciando “técnicas de manipulação e subordinação” e valorizando a “ação voltada para o entendimento democrático, em oposição à ação estratégica”, pois esta acaba buscando apenas satisfazer interesses individuais, ou de alguns setores, como já vimos nesta pesquisa (OLIVEIRA, 1999, p. 28).

A escola pode vir a contribuir com o processo de democratização social em duas frentes: democratizando as inter-relações de seus atores em seu interior e envolvendo a comunidade em seu entorno, através de reuniões que enfoquem discussões pertinentes, para

que também possa participar dessa convivência democrática. Estaria, assim, trabalhando contra os processos hegemônicos para romper com sua condição histórica de mantenedora do *status quo*. Nesse sentido, compreendemos com Oliveira que “podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora”. Não queremos afirmar que a escola sozinha precisa dar conta de democratizar a sociedade, mas temos a compreensão de que qualquer sociedade que tenha o desejo real de se tornar verdadeiramente democrática precisa necessariamente do auxílio da escola. Nas palavras de Oliveira “mesmo que saibamos que não é a partir da escola que a sociedade vai se transformar, podemos dizer que as mudanças que podemos produzir dentro da própria escola já modificam a sociedade” (OLIVEIRA, 1999, p. 30).

Já é sabido que o predomínio do ideário hegemônico difunde-se através de práticas capazes de levar a consensos que na realidade são falsos e não representam a totalidade das idéias populares. A escola, ao excluir de suas decisões, tanto seus atores internos, quanto a comunidade ao seu redor, contribui, de certa forma, para assegurar e manter esse falso consenso. “É, portanto, pela efetivação de discussões e debates abertos a todos os seguimentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de cada um nelas, [...] que se pode agir em prol da ruptura dessa forma de dominação”. A origem da busca de um verdadeiro consenso dar-se-á se desejarmos realmente estabelecer relações sociais intersubjetivas e efetivas nas discussões das normas que regulam essas mesmas relações. Sendo assim, “a democratização das práticas sociais envolve, necessariamente, transformações no campo da ação pedagógica”. Valorizar as ações solidárias, cooperativas, coletivas, além de corroborar na construção da identidade, é condição para essa empreitada (OLIVEIRA, 1999, p. 31).

Na busca de uma sociedade verdadeiramente democrática, os saberes e conhecimentos científicos também precisam ser relativizados e compreendidos como construção racional, histórica, concreta e não-dogmática, como já explanado nesta pesquisa. Mesmo sendo “produto da capacidade racional do homem”, o saber, nessa perspectiva, “não deve ser tomado no sentido absoluto e sim como relativo à etapa do processo social em que vive o indivíduo que enuncia uma proposição” (PINTO, 1994, p. 67).

Entretanto, concordamos com Oliveira (1999, p. 32) quando defende que esse processo de democratização social, do qual a escola necessita fazer parte, não é um otimismo ingênuo, nem a negação das dificuldades encontradas realmente no interior da escola. Reconhecemos que essa empreitada é difícil e morosa; entretanto, não podemos deixar-nos levar pelo “pessimismo imobilizante”. Precisamos, sim, nos arriscar em discussões

e reflexões que apontem um norte para esse momento tão conflituoso, por qual passa a sociedade e conseqüentemente a educação.

3.6 VALORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICO-DEMOCRÁTICAS

Se como vimos, a escola pode vir a contribuir para ao menos inserirmos os indivíduos na prática da democracia, pensamos ser necessário abordar o que entendemos por uma escola democrática e como essa poderia basear-se na participação e no diálogo. Defendemos que a prática da democracia só se aprende a partir do momento em que podemos viver democraticamente. Portanto, sendo a escola uma das instituições encarregada de formar crianças e adolescentes, não poderia ficar fora dessa empreitada. Mesmo que, como já explicitamos, a lógica da escola impeça-a de viver a democracia em sua totalidade, pelas relações verticais que necessariamente há entre professor e aluno. Essa verticalidade, no entanto, não impede, de forma alguma, que esse relacionamento seja respeitoso, que se busque o entendimento recíproco na participação e organização do espaço escolar em sua totalidade. A escola precisa, então, equilibrar as relações num jogo entre a “assimetria funcional” e a “simetria democrática” (PUIG, 2000, p. 26).

Afirma Puig: “a reflexão sobre a participação de alunos e professores na vida da escola é um bom sistema para promover a conscientização e, na medida do possível, contrastar os efeitos perversos do denominado currículo oculto”. Como a escola é permeada, constantemente, pelos interesses sistêmicos, como já abordado nesta pesquisa, ela acaba por reforçar condutas, impróprias como a competitividade, a agressividade e os comportamentos discriminatórios. Uma possibilidade que se apresenta para que possamos reverter esses dados é reforçar a participação de professores e alunos para conversarem acerca dos conflitos que assolam esse meio, buscando juntos outros caminhos, em vista a uma convivência salutar. A disciplina, assunto que muito tem preocupado hoje, nessa perspectiva, seria entendida como “vontade de cada um, de maneira autônoma” em respeitar as normas de convivência, à medida que forem sendo estabelecidas pelo consenso coletivo. O que nos leva a perceber, juntamente com Puig, “pontos de confluência entre disciplina e participação democrática”. Uma escola que busque pautar-se em princípios democráticos justifica-se, além de outros fatores, ao “alcançar uma disciplina não-impositiva [...], sentida por todos como resultante de acordos, [...] que no fim seja reconhecida e querida por cada um”, o que, de certa forma, pede

uma efetiva participação e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo (PUIG, 2000, p. 23-4).

Além do exposto, reiteramos a nossa esperança de que a participação democrática auxilie na formação moral, oferecendo uma gama de possibilidades de pensar sobre os conflitos interpessoais que embaraçam o dia-a-dia da escola. Não se requer que os solucione, nem os refute, mas que reflita sobre eles e construa, a partir deles, normas para o bem viver coletivo e, mais ainda, vivencie valores e práticas democráticas. Preparar seus alunos para uma vivência democrática, não significa, entretanto, que deva copiar literalmente as formas políticas que surgem na sociedade, mas, que vivencie valores e práticas democráticas os quais sejam explicitados no processo pedagógico. Dessa forma, “a escola democrática prepara para a vida democrática mediante fórmulas que a prefigure, sem imitá-la” (PUIG, 2000, p. 27).

Em relação aos valores, sabemos que seria quase que impossível listá-los. Entretanto, apoiando-nos ainda em Puig, defendemos que uma escola democrática necessita possibilitar a vivência de um conjunto de valores que se vinculem “com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade”. Além de apoiar-se também em outra linha de valores, “como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância”. Todos esses valores e outros ainda que poderiam somar-se aqui precisam estar pautados em “valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação” (PUIG, 2000, p.30).

Se é preciso que esses valores regulem as ações de uma escola democrática, não podemos concebê-los e vivenciá-los se não empreendermos práticas educativas que se harmonizem com os mesmos. A organização das aulas, as ações dos professores, os métodos e técnicas que utilizam e outros aspectos que se somam na vida do espaço escolar revelam a forma como a escola se organiza democraticamente, ou não. Entretanto, se defendemos aqui práticas para uma escola democrática, essas requerem a participação ativa dos alunos, não excluindo, é lógico, a participação ativa também dos professores que devem, de certa forma, além de possibilitar a vivência democrática, guiá-las e mediá-las, para que futuramente esses alunos possam viver a democracia em sua plenitude. O processo de participação democrática acontece a longo prazo. Sendo assim, “a tarefa das pessoas adultas é levar a cabo as atividades juntamente com os jovens e as crianças, já que provavelmente, não sejam capazes sozinhos”. A função do adulto seria propor, organizar, mediar e orientar as práticas democráticas. Essa “participação guiada” seria então uma forma de trabalhar a “situação simétrica e assimétrica que ocorre na escola” (PUIG, 2000, p. 32-3).

Seguiremos apresentando, sucintamente¹⁸, uma prática pedagógica democrática, logicamente não a única¹⁹, na intenção de concretizar nesta pesquisa, de alguma forma, o que até aqui teorizamos.

3.7 POSSÍVEL APLICAÇÃO PEDAGÓGICA AO AGIR COMUNICATIVO: AS ASSEMBLÉIAS ESCOLARES

A título de contribuição e para atender ao objetivo desta pesquisa que é aproximar os ideários filosóficos à práxis escolar, queremos acrescentar aqui que existem diversas práticas pedagógicas democráticas que se aproximam do agir comunicativo. Entretanto, essas propostas, a nosso ver, carecem de uma fundamentação filosófica, que se pode alcançar recorrendo-se à teoria habermasiana. Uma dessas propostas é o trabalho com as assembleias escolares. Nas palavras de Puig assembleias escolares são:

O momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar (PUIG, 2000, 86).

A prática das assembleias escolares é desenvolvida em escolas no estado de São Paulo, tendo como consultor o professor Ulisses de Araújo da USP. Em seu livro “Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos”, o professor Araújo descreve com detalhes o desenvolvimento dessas assembleias. Diferencia assembleias de classe (sala de aula), assembleias de professores e assembleias de escola (em que se envolve a comunidade). Araújo sugere que a implantação do trabalho com assembleias aconteça de uma forma mais profícua se ele for primeiramente desenvolvido com os professores e depois com os alunos e a seguir com toda a comunidade.

O trabalho com assembleias, segundo Araújo (2004, p. 46), tem a seguinte característica. Primeiramente coloca-se o grupo a par do que consiste esse trabalho. Precisa-se

¹⁸ Sugerimos a leitura dos livros de Puig e Araújo (vide referências) para os leitores interessados nesta prática.

¹⁹ Segundo Cortina (2005, p.172) existem outros “métodos dialógicos” que estimulariam a educação moral e democrática na escola, alguns se embasando em M. Lipman, e outros em Kohlberg.

discutir o conceito de assembléias, sua finalidade e operacionalização. Trata-se de “mobilizar o grupo para a importância e para os significados de se estabelecer os espaços do diálogo e da participação que caracterizam as assembléias”.

A seguir define-se a periodicidade, ou seja, de quanto em quanto tempo a assembléia irá acontecer. É importantíssimo que se respeite essa periodicidade, para o trabalho não cair em descaso. Define-se com o grupo o que é passível de ser discutido em uma assembléia, pois espera-se que as discussões girem em torno do convívio escolar e das relações interpessoais.

Na seqüência preparam-se as assembléias e a composição da pauta que é feita da seguinte forma. Fixa-se um cartaz na parede sempre com uma semana antes da realização das assembléias. Esses cartazes devem ser divididos em duas colunas. Uma coluna destina-se às felicitações e a outra às críticas. Durante a semana os integrantes da assembléia escrevem no cartaz, que deve estar em um lugar acessível, as felicitações (coisas boas que observa no grupo, nas atitudes das pessoas, etc.) e também as críticas (o que não está bem no grupo e se deseja mudar). Após o tempo de exposição do cartaz o grupo organizador da assembléia recolhe o cartaz e verifica se não há temas repetidos, porém com o cuidado de não excluir as idéias, em respeito aos autores, procedendo então à reorganização do cartaz.

A efetivação da assembléia, propriamente dita, acontece quando o coordenador, de posse do cartaz, discute as questões item por item com o grupo. Pergunta-se à pessoa que escreveu se quer manifestar-se. Se a pessoa não se manifestar o item é discutido de forma geral, ou seja, não há a obrigatoriedade da pessoa se manifestar se essa não se sentir a vontade. E assim prossegue-se até discutirem-se todos os itens do cartaz. Araújo aconselha que se inicie com as críticas e termine-se com as felicitações. É importante ressaltar que as felicitações podem ser personificadas, ou seja, dirigidas a pessoas específicas, porém, as críticas não devem ser dirigidas às pessoas, mas sim às atitudes. Araújo (2004, p. 62). nesse sentido ressalta:

O objetivo das assembléias é discutir princípios, atitudes, e daí construir as regras de regulação coletiva e as propostas de resolução dos problemas. Discutem-se as brigas na escola, a sujeira da classe, o assédio moral ou sexual, o fato de as aulas estarem sendo prejudicadas por determinados comportamentos, e não quem está cometendo tais faltas. Isso porque as regras não podem jamais ser personalizadas. Não podem ser feitas para uma pessoa ou um pequeno grupo. Elas têm de ser coletivas

Durante a assembléia é importante que se registre em ata a discussão, assim como os acordos, os compromissos, as regras e encaminhamentos resultantes da assembléia, para futura pesquisa e para se registrar a história do grupo. Outro fator de relevância é que a função de dirigir a assembléia deve ser rotativa, iniciando-se pela pessoa que já domina a técnica (no caso da assembléia de sala, o professor) e passando-se pela direção de todos os outros participantes do grupo. A proposta defendida pelo professor Araújo é contra a democracia representativa na escola, na qual se elege um representante de turma para todo o ano, sendo assim:

Os cargos existentes nas assembléias escolares e nos espaços que exigem representação não são fixos, e sim rotativos, de modo que a coordenação e a representação do coletivo podem ser experienciadas pelo maior número possível de pessoas (ARAÚJO, 2004, p. 70).

As assembléias são organizadas da seguinte forma: primeiro discutem-se os temas da pauta, como já explicitado, a seguir constroem-se regras de convivência, sendo necessária a participação de todos para validar tais regras, em um terceiro momento apresentam-se sugestões para o cumprimento das regras e para os problemas não voltarem a repetir, por exemplo, o que se deve fazer para que as brigas não mais ocorram; a seguir fazem-se as felicitações e pede-se que todos os participantes assinem a ata.

A proposta do desenvolvimento de assembléias escolares está, em nosso entendimento, fortemente vinculada a toda a fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa. Acreditamos que através dela podemos desenvolver nas crianças a razão comunicativa defendida por Habermas, devendo essa estar sempre a serviço do bem coletivo e direcionada na busca do melhor argumento. Através das assembléias escolares ao estarem dispostos às práticas comunicativas desde as primeiras séries do ensino, os integrantes poderão ampliar as habilidades racionais necessárias para atingir, em idades mais avançadas, o nível do Discurso habermasiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais deste trabalho, não com a pretensão de esgotar o assunto tratado, mas sim, de recuperar algumas idéias que consideramos importantes, de responder ao problema inicial e de apresentar algumas contribuições.

Um de nossos objetivos na pesquisa foi compreender a crise da racionalidade moderna e como ela reflete, de certa forma, na educação. O entendimento dessa crítica é necessário e pertinente a todos aqueles que hoje lidam com a educação para que compreendam o momento conflituoso pelo qual passamos. Entretanto, tal crítica não nos pode levar a um pessimismo que imobilize qualquer tentativa de ir além dela. As buscas de melhorias não podem, também, tornar-se tentativas sem fundamentos racionais, o que levaria ao retrocesso. Ou seja, a crítica à racionalidade moderna não pode nos levar a projetos irracionais, sem fundamentos plausíveis, porque isso levaria, de certa forma, a um retorno à metafísica. É nesse sentido que a proposta da racionalidade comunicativa habermasiana contribui. Vimos o esforço de Habermas em defender o não-esgotamento da potencialidade racional, estabelecendo, para essa racionalidade, parâmetros comunicativos e intersubjetivos.

Diante disso, a contribuição que podemos dar à escola é inculcar nela a necessidade de refletir, de forma esclarecida e racional, sobre o que está posto na educação. A escola precisa sair da menoridade em que permanece, refletindo coletivamente sobre sua prática cotidiana com o auxílio do arcabouço teórico acumulado historicamente, ressignificando-o e aproximando-o de seu fazer, para que atinja então a práxis transformadora. Não pode mais permitir que “tutores esclarecidos” pensem burocraticamente a educação que será posta em seu interior. Nesse esforço, a proposta da razão comunicativa de Habermas muito tem a contribuir. Embasados nela poderemos vislumbrar uma escola na qual os educadores, alunos e componentes da equipe pedagógica empreendam esforços coletivos para repensarem suas ações e tudo aquilo que as fundamenta, como atores participativos, atuantes e efetivos neste ambiente.

Objetivamos, também, nesta pesquisa, compreender alguns princípios da ação comunicativa e como esses estariam presentes numa educação que não buscasse apenas a formação técnica, mas também a formação moral. Com esse objetivo, defendemos que, se os professores entenderem os níveis de interação, discutidos no capítulo dois, eles poderão compreender que, muitas vezes, as dificuldades dos educandos, em seu relacionamento, derivam da sua capacidade limitada para assumir a perspectiva do outro. Vimos que

dependendo do nível de interação em que a criança se encontra, é natural que ela tente impor a outros seu ponto de vista por não conseguir descentralizar-se do eu.

Defendemos que, se a prática do agir comunicativo for desenvolvida na escola de forma institucional, a tendência é que as crianças, que estiverem constantemente dispostas a práticas desse tipo, aprendam a se descentrar, assumindo a perspectiva do outro, mais facilmente do que aquelas imersas em práticas educativas arbitrárias que reforçam a heteronomia natural da criança.

Privar as crianças e adolescentes, que hoje estão na escola, de práticas comunicativas, alegando que eles ainda não têm a capacidade de abstração necessária a situações argumentativas, seria negar o processo de construção do conhecimento. Quem está nas salas de aula sabe que crianças são capazes de argumentações muito bem fundamentadas. Precisamos entender que a capacidade dialógica é uma construção e, portanto, necessita-se organizar na escola momentos em que ela ocorra.

Se até mesmo a linguagem não é natural, ou seja, desenvolve-se, somente a partir do momento em que entramos em interação com o social e com a cultura posta, quanto mais a capacidade de se comunicar através dessa mesma linguagem. Seria lamentável privar os educandos de momentos de argumentação, julgando que eles não seriam capazes disso. Logicamente, reiteramos aqui, como já dissemos em outro momento desta pesquisa, que não afirmamos que as crianças e adolescentes sejam capazes de atingir o nível mais elevado da ação comunicativa habermasiana, porém, afirmamos que a capacidade dialógica é uma aprendizagem e a escola não pode furtar-se a ela.

Práticas comunicativas, além de estimular a capacidade argumentativa, ainda levariam as crianças a se descentrar, ouvir a idéia de outros, expor as suas e partir para a normatização de sua vida na escola, apoiando-se nos melhores argumentos. Isso faria que elas se tornassem sujeitos melhores capacitados a pautar sua atitude pela moral, pois agir moralmente é buscar a melhor forma de viver em comunidade, saindo do egocentrismo e colocando-se no modo como o outro se entende. Nesse aspecto, pensamos que Habermas, Piaget e Kohlberg têm muito a dizer sobre a organização do dia-a-dia no ambiente escolar.

Tivemos ainda o objetivo de aproximar alguns pressupostos democráticos do fazer da escola, entendendo que a ação comunicativa aponta para esse propósito. Concluimos que a escola é um espaço privilegiado apto a estimular a democracia participativa, preparando os educandos para vivências democráticas futuras. Não se constrói a vivência democrática apenas na idade adulta. Essa, como outras formas de expressão humana, é aprendizagem processual. Desejamos que os adultos participem democraticamente da vida

social só a partir do momento em que atinjam a maioria, como num passe de mágica. Para viver democraticamente é necessário um exercício permanente a iniciar-se na infância, mesmo com as limitações já expostas na pesquisa. Concordamos com Cortina que não há sociedade democrática sem sujeitos morais. E está aí a grande contribuição que a escola pode oferecer: preparar os educandos moralmente para um projeto de sociedade realmente democrática.

Existem diversas propostas que estimulariam a vivência democrática no interior da escola. Nós, porém, apresentamos nesta pesquisa a proposta das assembleias escolares. As assembleias apresentam uma ligação muito próxima à proposta kohlberguiana da comunidade justa, principalmente no que se refere à rotatividade de papéis. Quem sabe se, através da prática sistematizada de assembleias escolares, as crianças não venham a atingir um nível mais elevado de moralidade.

Pensamos que dando fundamentação filosófica à proposta das assembleias escolares, apoiando-nos nos pressupostos habermasianos da ação comunicativa, podemos contribuir para que essa proposta seja pensada, analisada e refletida. Sem esse respaldo filosófico, ponderamos que o empreendimento de uma proposta dialógica na escola poderia ser superficial. Esse se caracterizaria por apenas falar sobre as coisas que acontecem e que causam preocupação. Uma proposta dessa natureza, destituída de princípios filosóficos e que não fosse bem fundamentada e constantemente revista, seria pouco eficaz, cairia em descrédito e provavelmente não desencadearia mudanças na cultura escolar.

No entanto, defendemos que um agir pedagógico que privilegie a ação comunicativa entre todos os atores envolvidos no processo, mas principalmente no espaço de sala de aula, é um dos caminhos para que possamos desenvolver o nível de moralidade pós-convencional, é claro que na idade adulta. Como vimos, pessoas que atingem este nível conseguem refletir com profundidade sobre os problemas do mundo que as cercam, sem apenas reproduzir e obedecer ao que é determinado de forma arbitrária.

As assembleias escolares, a nosso ver, aproximam-se da proposta da ação comunicativa, sendo um espaço onde os princípios do Discurso e da Universalização (D e U) defendidos por Habermas, poderão ser exercitados com os alunos desde as primeiras séries de escolarização. Essa proposta, ao sugerir um espaço de constante elaboração e reelaboração das regras coletivas, necessárias ao ambiente escolar, estimula o diálogo à medida que os atores envolvidos negociam e encaminham os conflitos que permeiam o seu cotidiano. Dessa forma, estaríamos trabalhando com as crianças os aspectos intersubjetivos e lógico-

argumentativos, levando-as a empreender uma validade normativa e a exercitar a interação comunicativa.

Nossa hipótese inicial nesta pesquisa era que, apesar das críticas feitas à Teoria da Ação Comunicativa e dos limites que ela encontra para se efetivar no âmbito político-social, ela poderia vir a contribuir para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que incentive o diálogo entre os pares na escola, enquanto espaço micro social. Encerramos a pesquisa entendendo que a hipótese inicial foi parcialmente comprovada. Entretanto, para que ela possa vir a se efetivar precisamos pensar algumas propostas a longo e médio prazo, as quais são:

- a) Socializar os conhecimentos construídos no decorrer desta pesquisa com professores, pedagogos e outros que atuam nas escolas, assim como na formação de professores. Essa socialização pode dar-se através de cursos, divulgação da pesquisa em seminários, simpósios e outros espaços propícios, visto que Habermas é um filósofo pouco discutido na educação. Entendemos que uma pesquisa não se finda em si mesma e é até mesmo uma questão de responsabilidade social divulgá-la.
- b) Empreender, junto a outros professores, reflexões enfáticas sobre o imperativo da formação moral dos educandos, já que defendemos, nesta pesquisa, que a escola não pode preocupar-se apenas com a transmissão de conhecimentos produzidos historicamente, embora seja essa uma das suas principais funções.
- c) Propiciar também discussões sobre o conhecimento que, numa perspectiva habermasiana, deve ser posto sempre em validação coletiva. Ou seja, o conhecimento é construído historicamente e socialmente, não devendo ser apenas anunciado aos educandos como se eles fossem alheios à construção desse conhecimento.
- d) Aprofundar, em estudos futuros, o conteúdo da pesquisa, pois, sendo esta a primeira aproximação à teoria habermasiana, somos cientes das lacunas infindáveis a serem preenchidas.

Com essas propostas, pretendemos que esta pesquisa se torne mais do que um trabalho teórico, que se finde em palavras impressas no papel. Desejamos que vá além, que se insira no cotidiano da escola, dando origem a novas práxis pedagógicas que sejam capazes de operar mudanças.

Como sabemos que o conhecimento é sem limite e nunca se completa, encerramos nossa pesquisa com o que conseguimos expor até aqui. Fazemos votos que dê frutos e que pessoas interessadas na formação de indivíduos socialmente responsáveis, tolerantes e capazes de uma comunicação genuína com o outro, não apenas tirem proveito deste trabalho, mas tragam outras e melhores contribuições para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. HORKHEIMER M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARAGÃO, L. M. de C. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ARAÚJO, U. de. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO F. S. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Lisa S/A, 1992.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORTINA, A. **Ética Aplicada y Democracia Radical**. Madri: Tecnos, 2001.

_____. **O fazer ético: guia para a educação moral**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A. MARTÍNEZ E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

DE VRIES, Rheta, ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

DICIONÁRIO **Léxico de filosofia**. Disponível em: <http://ocanto.no.sapo.pt/lexa.htm> Acesso em - 21 janeiro 2006.

DUTRA, D. V. **Kant e Habermas**: A reformulação discursiva da moral kantiana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ESCRITOS **sobre Paulo Freire**. Disponível e <http://www.paulofreire.org/sobrepf.htm> Acesso em: 05 setembro 2006.

FREITAG, B. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Questão da Moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Revista Tempo Social**. 1(2) pp. 7-44. São Paulo: USP, 1989.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. São Paulo: Vozes, 1986.

GHIRALDELLI, P. A Filosofia na Formação do Educador, **Caderno da Linha de Pesquisa Educação e Filosofia da UNESP**. São Paulo: UNESP, 1995.

GOERGEN, P. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, vol.22, n.76, 2001,

_____. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: **Sobre Filosofia e Educação**: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. DALBOSCO C. A. et al (org). Rio Grande do Sul: UPF, 2004.

HABERMAS, J. **A Ética de Discussão e a Questão da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Rio de Janeiro. Tempo: Brasileiro, 2001.

_____. **Comentários à Ética do Discurso**. Instituto Piaget. Lisboa: Divisão Editorial, 1991.

_____. Conhecimento e Interesse. In: **Os pensadores**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

_____. **Passado como Futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, II**. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em Educação**. São Paulo: DP&A, 2001.

HERMANN N. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HERRERO, F. J. Ética do discurso. In: **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. OLIVEIRA M. A. de (org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KAMII, C. DECLARK, G. **Reinventando a Aritmética**. 5^a ed. São Paulo: Papirus, 1992.

KANT, I. Fundamentação da metafísica dos costumes. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a.

_____. **Textos Seletos**: Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? Petrópolis: Vozes, 1974b.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de F. C. Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: **Cinco Estudos de Educação Moral**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACEDO E. F. Novas Tecnologias e currículo. In: **Currículo: Questões atuais**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MARCONI M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1990.

MÜHL, E. H. Habermas e a Educação: **ação pedagógica como agir comunicativo**. Rio Grande do Sul: UPF, 2003.

_____. **A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas**: implicações pedagógicas. In: MULLER, M. C. CENCI, E. M. (orgs.) **Ética, Política e Linguagem: Confluências**. Londrina: CEFIL, 2004.

MÜLLER, M. S. CORNELSEN, J. M. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. Londrina: EDUEL, 2003.

OLIVEIRA, I. B. de. Sobre a Democracia. In: **A democracia no cotidiano da escola**. OLIVEIRA (org.) Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 1999.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINTO, A. V. **Conceito de Educação**: forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

PRESTES, N. H. A Razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. São Carlos: UFSCar, 2003.

PUIG, M. J., (et al.). **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. São Carlos: UFSCar, 2003.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1999.