

**UNIVERSIDADE GAMA FILHO
DENISE APARECIDA DA ROCHA**

**O AGIR COMUNICATIVO E A APRENDIZAGEM COMO FORMAÇÃO ÉTICA:
PENSANDO A ÉTICA NA EDUCAÇÃO A PARTIR
DA TEORIA DE JÜRGEN HABERMAS**

RIO DE JANEIRO

2006

**UNIVERSIDADE GAMA FILHO
DENISE APARECIDA DA ROCHA**

**O AGIR COMUNICATIVO E A APRENDIZAGEM COMO FORMAÇÃO ÉTICA:
PENSANDO A ÉTICA NA EDUCAÇÃO A PARTIR
DA TEORIA DE JÜRGEN HABERMAS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Filosofia
da Universidade Gama Filho do Rio de
Janeiro como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre.**

Orientador: Prof. Dr. Filipe Ceppas

RIO DE JANEIRO

2006

O(A) autor(a), abaixo assinado(a), **autoriza** as Bibliotecas da Universidade Gama Filho a reproduzir este trabalho para fins acadêmicos, de acordo com as determinações da legislação sobre direito autoral, no(s) seguinte(s) formato(s).

Fotocópia Meio digital

Assinatura do autor: _____

TROCAR PELA FOLHA DA GAMA FILHO

O(A) autor(a), abaixo assinado(a), **não autoriza** as Bibliotecas da Universidade Gama Filho a reproduzir este trabalho para fins acadêmicos, de acordo com as determinações da legislação sobre direito autoral, no(s) seguinte(s) formato(s).

Fotocópia Meio digital

Assinatura do autor: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Filipe Ceppas, pela orientação sempre exigente e pela compreensão das dificuldades que surgiram no percurso de realização deste trabalho e também por evitar muitos devaneios desta orientanda.

Ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Gama Filho, especialmente coordenação, professores e funcionários.

Aos professores doutores Flavio Beno Siebenheichler e Ralph Igns Bannell pela participação na Banca e valiosas contribuições.

Aos colegas professores pelo apoio e incentivo.

Aos meus pais Mário e Rozy, pela vida, pelo carinho e dedicação e por uma educação familiar marcada por muita dignidade e respeito.

Ao Paulo, meu adorável companheiro, pela cumplicidade e compreensão.

A todos os familiares e amigos pelo apoio e palavras de incentivo.

À Professora Edna, por sua ajuda na estruturação final deste trabalho.

O CONSTANTE DIÁLOGO

*Há muitos diálogos
O diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possessivo
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado
o diálogo contigo mesmo
com a noite
com os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o futuro
Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.*

Carlos D. de Andrade

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
1 O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS	6
1.1 COMPREENDENDO O AGIR COMUNICATIVO	6
1.2 A INFLUÊNCIA DE AUSTIN E OS ATOS DE FALA	6
1.3 MUDANÇA DE PARADIGMA	13
1.4 MUDANÇA DE PARADIGMA E EDUCAÇÃO	16
1.5 À PROCURA DO ENTENDIMENTO	19
1.6 CONHECENDO O MUNDO DA VIDA	20
2 RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO	24
2.1 O PROJETO FILOSÓFICO DE HABERMAS	24
2.2 A DIMENSÃO DA RACIONALIDADE	25
2.3 RAZÃO E RACIONALIDADE	30
2.4 O MUNDO DA VIDA E O SISTEMA	33
2.5 CONSIDERAÇÕES HABERMASIANAS SOBRE O AGIR COMUNICATIVO	35
2.6 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO	37
2.7 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	39
2.8 DA RAZÃO CENTRADA NO SUJEITO À RAZÃO COMUNICATIVA	41
3 A ESCOLA MODERNA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA	44
3.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA MODERNA E SUA NATUREZA SELETIVA	44
3.2 A INFLUÊNCIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA MODERNA	50
3.3 TEORIA E PRÁTICA: APONTAMENTOS DE UMA RELAÇÃO TENSA NO FAZER PEDAGÓGICO E NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	51
3.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO COMUNICATIVO	56
3.5 O AGIR COMUNICATIVO COMO INSTRUMENTO NECESSÁRIO PARA A ESCOLA	58
3.6 FORMAÇÃO DO SUJEITO	60
4 A PROPOSTA DE ÉTICA APRESENTADA PELOS PCNs E O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS	63
4.1 ÉTICA E EDUCAÇÃO	63
4.2 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO ÉTICO/MORAL NA ESCOLA	66
4.3 O DISCURSO OFICIAL DA EDUCAÇÃO E A IDÉIA DE TEMAS TRANSVERSAIS	70

4.4	A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL	75
4.5	ÉTICA E MORAL SEGUNDO OS PCNS E A FILOSOFIA DE HABERMAS.....	78
4.6	PONDERAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO NOS PCNS	81
	CONCLUSÃO	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito geral analisar, com a ajuda da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, questões relativas à centralidade da razão comunicativa na educação, em termos do desenvolvimento de competências alicerçadas na interatividade. Usando como referência a concepção ampliada de racionalidade desenvolvida por Habermas, avalia-se o potencial pedagógico da teoria comunicativa, sua produtividade e enquanto possível, baliza para se pensar em um processo educativo crítico e emancipatório. Como objetivo específico – e que serve, simultaneamente, como parâmetro “mais concreto” para pensar os sentidos dos amplos problemas que envolvem a relação entre a filosofia de Habermas e a educação –, procuramos analisar, a partir da perspectiva teórica, a proposta de ensino transversal da ética, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nosso trabalho indica que a educação pode e deve fundamentar-se racionalmente pelo agir comunicativo; e que, se podemos dizer que a humanidade deve, de algum modo, perseverar na disposição de tomar suas decisões por meio de critérios fundamentados argumentativamente, a educação tende a garantir seu papel fundamental na formação de indivíduos comunicativa e socialmente responsáveis.

Palavra-chaves: Racionalidade Comunicativa; Educação; Ética; Parâmetros Curriculares Nacionais; Mudança de Paradigma.

ABSTRACT

The general purpose of this paper is to analyze – aided by Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action – issues anent the centrality of communicative rationality in education concerning the development of competences grounded on interactivity. Taking as a reference the extended conception of rationality developed by Habermas, the pedagogic potential of the communicative theory – and, when possible, its productivity – is assessed so as to consider a crytical and emancipatory educacional process. As a specific purpose – simultaneously serving as a more concrete standard to ponder on the senses of the wide problems that encompass the relationship between Habermas' philosophy and education – we sought to analyze, fom this theoretical perspective, the proposal of transverse education of the ethics contained in the Nacional Curricular Standards (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais). Our research shows that educacion can and should be rationally based on the communicative action; and that, if we can say that humanity shoud somehow keep on taking decisions by means of argument-grounded criteria, educacion tends to guarantee its main role of forming communicative and socially engaged individuals.

Keywords: Communicative Rationality; Educacion; Ethics; Nacional Curricular Standards (PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais); Paradigm Shif.

INTRODUÇÃO

Jürgen Habermas propõe com sua Teoria do Agir Comunicativo investigar a razão assentada na própria prática comunicativa cotidiana e reelaborar um conceito alargado de razão a partir da base de validade da fala. Ao relacionar o sistema ao mundo vida, procura explicar os paradoxos ou patologias da modernidade à luz do pensamento sociológico clássico contemporâneo, indicando as possíveis vias de sua superação.

De acordo com essa teoria, o entendimento se concretiza através do compartilhar de um universo simbólico comum e da intenção em atingir o entendimento mútuo entre falantes e ouvintes, tendo como meio a argumentação submetida a determinados critérios de validade. Esse tipo de relação rompe com a reflexão isolada, abrindo as portas para uma reflexão interativa, fruto de um contexto comunicativo intersubjetivamente compartilhado. A posição teórica habermasiana, ao reconhecer as aporias do projeto iluminista sem abrir mão da razão, traz uma proposta viável de uso racional da comunicação como base de toda ética, passível de ser utilizada na educação básica com a finalidade de atenuar a formação fragmentada que recebem os alunos.

A articulação dessa teoria no campo educacional não é exatamente uma novidade, muito já se tem escrito a respeito e, no Brasil, a recepção do pensamento habermasiano na educação é algo já consolidado. Neste contexto, parece consensual afirmar que os pressupostos de qualquer sociedade democrática, essenciais à educação, estão baseados na intersubjetividade, enquanto produtora de sujeitos capazes de linguagem e de ação, com opinião e vontade formadas de modo a possibilitar a liberdade comunicativa, calcada em razões e argumentações justificadas e legítimas. Trocas comunicativas baseadas em conhecimentos, normas sociais em que a ética seja respeitada e em que pessoas bem educadas tenham discernimento, isto é, sejam emancipadas e autônomas, são os pressupostos de um agir comunicativo.

Esta proposta de trabalho é uma contribuição ao resgate da importância da ética em busca de uma abordagem diferenciada de educação inspirada na Teoria do

Agir Comunicativo, uma vez que defende a emancipação de todos por meio de um processo de permanente interação, bem como uma tentativa de explorar as possíveis contribuições dessa teoria, visando uma atitude dialógica na relação entre educadores e educandos.

A escola como espaço comunicativo foi a perspectiva de análise que norteou este trabalho. Ou seja, as ações que ocorrem no seu interior devem ter como referência a racionalidade comunicativa permitindo superar as formas profundas de autoritarismo que fazem parte da atividade pedagógica, representadas, sobretudo, pela insuficiência das políticas públicas e pela má condução do processo pedagógico.

O interesse em pesquisar o tema desta dissertação não nasceu repentinamente, foi lento e minuciosamente idealizado. A preocupação com essas questões vem de longa data, sempre com interesse pela promoção da capacidade discursiva dos alunos. Foi então, a partir das discussões feitas por ocasião da disciplina "Ética do Discurso", bem como do convívio com professores e colegas, que as idéias foram amadurecendo e ganhando forma para chegar ao tema atual. Estas discussões conduziram sem dúvida, a uma visão mais ampla e profunda de uma possível fundamentação da ética na razão comunicativa.

A escolha do tema e os propósitos deste trabalho decorrem diretamente da importância da reflexão ética em articulação com a educação na complexa sociedade contemporânea, especialmente em países como o Brasil. Reflexão esta que se espelha nos moldes do paradigma da comunicação e representa a liberdade de opinar, propor, agir justificadamente, objetivando a formação para a cidadania. Diante de novas mudanças no que concerne ao discurso pedagógico, vê-se a necessidade de constantes reformulações das ações por parte dos educadores em sua prática pedagógica. Ações estas que passem a privilegiar a razão comunicativa, ao invés da razão instrumental. Habermas propõe ações coletivas e democráticas, aguçando o pensamento crítico, reflexivo e comunicativo, tão importantes para a educação, contendo contribuições significativas para um processo de entendimento e democratização.

Neste trabalho procuro pensar a educação e particularmente a proposta de ensino transversal da ética, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, a partir das idéias de Habermas. No primeiro capítulo situo a Teoria do Agir Comunicativo no contexto da modernidade, tomando como referência principal a mudança de paradigma. Nele descrevo a passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, como referência dos entendimentos intersubjetivos e consensos alcançados racionalmente e discursivamente.

A partir de conceitos como mundo da vida e sistema veremos ainda nesse capítulo que, no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente, está instalado um amplo pano de fundo consensual, sem o qual a prática cotidiana não poderia funcionar. Assim, o agir comunicativo realiza-se numa linguagem comum e num mundo explorado pela linguagem, interpretado desde o início, em modo de viver compartilhado culturalmente em contextos normativos. Finalizo o capítulo mostrando que essa concepção representa para o pensamento pedagógico uma diferente interpretação no que diz respeito à mobilização de estruturas de racionalidades capazes de produzir, na educação, a superação dos reducionismos e extrair os conteúdos éticos pela mediação da interação e do entendimento.

No segundo capítulo desenvolvo o conceito de Habermas sobre a racionalidade comunicativa, com a preocupação de reconstruir a argumentação habermasiana acerca da relação entre razão e linguagem. Esse capítulo trata também da explicitação do projeto filosófico habermasiano no contexto da educação, tendo como preocupação demonstrar a importância dessa abordagem na efetivação de um processo pedagógico comprometido com a formação de sujeitos críticos e participativos.

Até aqui tive a intenção de apresentar elementos da teoria habermasiana que possam justificar a possibilidade e a necessidade de uma fundamentação racional da educação. Na tentativa de provocar uma reflexão sobre o papel da escola no contexto atual, procurarei no terceiro capítulo mostrar como a racionalidade presente no agir comunicativo permite uma ação emancipatória na escola, oportunizando o desenvolvimento de competências alicerçadas na interatividade. Na continuidade,

incluo uma reflexão sobre as tendências pedagógicas que, de um modo ou de outro, apresentam um compromisso com a formação da cidadania. Também, na intenção de restabelecer a unidade entre teoria e prática, conceituo a escola como espaço comunicativo, cujo propósito é ultrapassar o modelo tradicional e centralizar esforços na promoção de uma racionalidade comunicativa com vistas ao desenvolvimento argumentativo se quiser ser realmente significativa para os alunos e para a sociedade. Nesse mesmo capítulo, trago ainda algumas considerações sobre a intenção de se buscar uma educação que incorpore os anseios sociais e políticos por meio de uma reflexão ética, incentivando a construção de uma escola atenta à realidade social.

A partir das reflexões realizadas no capítulo anterior, constata-se que as propostas curriculares vigentes não atendem aos objetivos prioritários da escola. Pela observação direta do que acontece nas escolas, vê-se crianças e jovens concluindo as várias fases da escolarização, sem mudanças perceptíveis na qualidade das relações das aprendizagens escolares e na sua formação geral. Alunos do Ensino Fundamental chegam à 5.^a série sem conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos. Essa realidade provém de um conjunto complexo de fatores a serem considerados, desde as condições de trabalho, à formação e remuneração dos professores, à difusão de teorias e práticas pedagógicas com precário vínculo com as necessidades e demanda da realidade escolar e à flexibilização das práticas avaliativas. Ao invés de solucionar as questões pendentes de escolaridade como: índices de evasão e repetência, comprovam-se resultados não satisfatórios.

Olhando diretamente para o quarto capítulo que é dedicado à análise de um texto específico de ética contido nos PCNs, observa-se com clareza a imprecisão e a indefinição de uma proposta integrada que sustente uma base sólida de conhecimento para uma perspectiva mais ampla. Enfatizo nesse capítulo que o modelo curricular proposto pelos PCNs tende ainda a esbarrar nos estatutos disciplinares, obedecendo a um ordenamento e uma hierarquização. Modelada pela disciplinaridade, a proposta acaba sendo tímida, o que nos remete ser objeto de reflexão. A intenção é utilizar alguns aspectos da Teoria do Agir Comunicativo para

tornar possível tal reflexão. Considerando que as questões éticas serão acolhidas pelas diferentes disciplinas e áreas do currículo, esse capítulo tem ainda a intenção de propor reflexões a respeito da transversalidade, na forma como são sugeridas pelo documento oficial para o Ensino Fundamental.

Por fim, intentamos oferecer uma alternativa para a suposta inovação do tema transversal de ética, visando uma nova abordagem na perspectiva da filosofia habermasiana, para o que esperamos ser tempos inovadores. A intenção não é encontrar uma verdade, mas indicar que existem muitos espaços e novas possibilidades que podem ser igualmente criadas, em que a interpretação do tema transversal de ética é apenas uma versão dentre outras possíveis.

1 O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

1.1 COMPREENDENDO O AGIR COMUNICATIVO

Jürgen Habermas é o último representante da Teoria Crítica.¹ Trabalha com a hipótese de que a sociedade ainda vive na modernidade e que o paradigma iluminista ainda não terminou. A sua Teoria do Agir Comunicativo que tem o propósito de enfatizar a razão comunicativa e o diálogo, pode ser vista como uma versão moderna do iluminismo² kantiano que insiste na emancipação do sujeito.

O agir comunicativo proposto por Habermas está fundamentado na linguagem dirigida ao entendimento cooperado e compartilhado intersubjetivamente. Este conceito pressupõe a linguagem como principal meio dentro do qual é possível colocar em evidência todas as questões humanas passíveis de argumentação.

1.2 A INFLUÊNCIA DE AUSTIN E OS ATOS DE FALA

A Teoria dos Atos de Fala é um dos pilares teóricos que pretende explicar o uso e a semântica da linguagem. Tal teoria foi estabelecida nos anos sessenta e setenta do século XX, por pesquisadores da lingüística e da filosofia da linguagem. O trabalho original que definiu o conceito de ato de fala, a relação destes atos com os atos ilocucionários, foi feito por Austin. Posteriormente, foi revisto e ampliado por Searle.³

Entendendo a linguagem como forma de ação⁴ (todo dizer é um fazer), Austin começou a observar e teorizar sobre a forma como os homens praticam

¹ Nome genérico atribuído às contribuições teóricas da chamada “Escola de Frankfurt”.

² O termo apresenta muitos equivalentes em línguas neolatinas, tais como: “ilustração”, “filosofia das luzes”. Na filosofia alemã, encontra-se o termo “Aufklärung”, traduzido como esclarecimento, que revela um processo social, político e histórico mais amplo que um momento filosófico específico.

³ John R. Searle, especialista em filosofia da linguagem e da mente.

⁴ Ver AUSTIN, J. L. Quando dizer é fazer. Porto Alegre: Artmed, 1990.

diferentes ações. Mostrou assim que toda forma de enunciação constitui um ato (negar, jurar, prometer, sugerir, etc.) que visa modificar uma situação.

Primeiramente, deve-se observar que o objeto de estudo dos trabalhos de Austin é a linguagem como veículo de comunicação, ou seja, a linguagem falada e efetivamente usada para troca de informações e conhecimentos entre falantes e ouvintes e não apenas como meio de guardar estes conhecimentos para uso futuro (linguagem escrita).

Dessa forma, o primeiro passo seria a observação do fenômeno da fala em si com vistas a dividi-lo em elementos ou estágios componentes. Austin toma como ponto de partida os enunciados performativos (eu prometo = ação de prometer) que ele distingue dos constatativos (ex. lavo a roupa), que são aqueles cuja vocação seria referir-se a aspectos do estado do mundo exterior, representando-os verbalmente. O autor inicia seus questionamentos com uma reflexão sobre os verbos performativos, aqueles cujo enunciado realiza a ação indicada pelo verbo, o qual se apresenta na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Por exemplo, ao dizer apropriadamente a frase "eu batizo", o enunciador estaria realizando a ação de batizar.

Após discriminar o performativo do constatativo, Austin estabelece a distinção entre três tipos de atos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários. O ato locucionário compreende a enunciação efetiva dos fonemas, sílabas e palavras do falante. É o ato de dizer alguma coisa, ou seja, é o ato de pronunciá-los. Os atos locucionários são essencialmente considerados como elementos básicos constituintes do discurso.

O ato ilocucionário compreende essencialmente o significado que o falante tentou associar ao seu ato locucionário e que está tentando transmitir ao ouvinte. É aquele que atribui ao conjunto de sons articulados uma determinada força. Ou seja, é o valor de que se reveste um enunciado. O ato de fala de uma promessa, cria por exemplo, uma obrigação futura. Essa força ilocucionária criada pela fala é considerada por Habermas, como essencial para o agir comunicativo. Para que haja sucesso

ilocucionário é preciso que haja acordo e que o ouvinte reconheça a pretensão de validade criticável.

Toda emisión o manifestación, para poder ser entendida en una situación dada, tiene que establecer y expresar, por lo menos implícitamente, una determinada relación entre hablante y oyente. Podemos también decir que la fuerza ilocucionaria de un acto de habla consiste en fijar el modo del contenido emitido (HABERMAS, 1989a, p.333).

Nos atos ilocucionários, o falante faz o ouvinte saber que sua fala deve ser entendida, como por exemplo, uma promessa, ordem, advertência, afirmação. Esclarecendo: na promessa, o falante compreende que a sentença o colocará em obrigação de executar o ato; na ordem, o falante tenta, pelo que diz, fazer com que o ouvinte execute a ação.

Um ato de fala somente pode ser classificado como ilocucionário se for completo semanticamente, isto é, se fizer referência e predicar um sujeito e também conter um indicativo claro (não ambíguo) do tipo de ato de fala empregado (da força ilocucional do ato).

Por fim, um ato de fala também pode ser caracterizado como um ato perlocucionário que compreende os efeitos ocasionados no ouvinte em função da enunciação do ato de fala em si. Efeitos estes que podem tanto ser vinculados à compreensão ou à ação.

Segundo Habermas:

Gostaria inicialmente de distinguir três classes de sucessos perlocucionários. Efeitos perlocucionários(1) resultam gramaticalmente do conteúdo de um ato ilocucionário bem-sucedido – por exemplo, quando se executa uma ordem válida, se mantém uma promessa, se realiza uma intenção anunciada ou quando asserções e confissões se ajustam à interação de modo coerente. Aqui, as metas ilocucionárias regem as perlocucionárias. Em contrapartida, efeitos perlocucionários(2) são conseqüências não gramaticais, ou seja, contingentes de um ato de fala, mas que se dão apenas em virtude de um sucesso ilocucionário – por exemplo, quando uma notícia, segundo o contexto, alegra ou assusta seu receptor ou quando uma solicitação suscita oposição, uma confissão desperta dúvida etc. Por fim, efeitos perlocucionários(3) só podem ser alcançados de maneira inconspícua para o destinatário; o sucesso de tal ação estratégica que permanece latente para o outro lado também depende de sucesso manifesto de um ato ilocucionário (HABERMAS, 2004, p.121-122).

Geralmente, o ato perlocucionário não deriva do conteúdo manifestado no ato de fala, sendo assim identificado pela intenção do agente. São atos incorporados como meios, em ações orientadas para o sucesso.

De acordo com Rouanet, a função dos enunciados performativos, mesmo quando aparecem implicitamente geram a relação comunicativa e definem sua natureza.

Essa natureza será diferente conforme os verbos performativos sejam (a) constativos - afirmar, descrever, narrar, explicar - isto é, os que exprimem o conteúdo das proposições relativas aos fatos; (b) regulativos - comandar, ordenar, proibir - isto é, os que explicitam por meio de normas o sentido da relação entre os interlocutores; ou (c) representativos - admitir, confessar, negar - isto é, aqueles pelos quais um interlocutor se auto-representa diante do outro, manifestando suas intenções e vivências subjetivas.

A característica desses verbos performativos é que eles envolvem, necessariamente, pretensões de validade. Num enunciado constativo, o locutor está alegando, implicitamente, que suas afirmações sobre fatos e acontecimentos são verdadeiras; num enunciado regulativo, que a norma pressuposta pelo ato lingüístico é justa; num enunciado representativo, que a expressão dos seus sentimentos é veraz (ROUANET, 1989, p.25).

Habermas, baseando-se em Austin, identifica quatro tipos de atos de fala: comunicativo, constativo, regulativo e expressivo.⁵ Cada um determina um tipo específico de ação. Assim, por exemplo, o ato de fazer uma afirmação distingue-se do ato de dar uma ordem, de fazer uma promessa, de manifestar uma crença ou de expressar um sentimento. Assim, Habermas exemplifica que: em caso de ordens e instruções, as obrigações de agir valem primeiramente para o destinatário; no caso de promessas e declarações, para o falante; no caso de acordos e contratos, para os dois lados; no caso de recomendações e advertências com teor normativo, assimetricamente para os dois lados.

Habermas afirma que o uso de elementos da teoria de Austin permite ver as enunciações como ação no mundo e que se o diálogo na sociedade for interrompido, será impedida a manutenção de uma ordem social coesa e solidária. O

⁵ Habermas identifica em algumas passagens de sua extensa obra esses quatro tipos de atos de fala; em outras, porém, descreve somente três tipos. Entendemos que a explicação deve-se ao fato de Habermas considerar que o tipo "ato de fala comunicativo" transparece em todos os demais como a base que torna possível a ação comunicativa.

diálogo, por meio do qual os participantes da interação unem-se e buscam resgatar a intenção sincera e o entendimento, se dá por meio da linguagem, através da validade pretendida de seus atos de fala.

Isso quer dizer que se os participantes da interação chegam a um acordo, um ouvinte aceita ou rejeita as pretensões de validez do falante. Quando há um ato de fala com vistas ao entendimento, estão pressupostos três pretensões de validade com caráter universal: a pretensão de veracidade (a veracidade da intenção de quem fala); a pretensão de verdade (a pretensão de que o conteúdo enunciado seja verdadeiro) e a pretensão de correção (não somente se refere ao contexto normativo vigente, mas abre a possibilidade de problematizar esse contexto).

Quando um ato de fala é rejeitado, há contestação da validade do proferimento. Nas pretensões de validade o falante se expressa de modo a ser compreendido pelo ouvinte. Para que o ouvinte possa partilhar o conhecimento, o falante deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira. Este, ao enunciar uma proposição verdadeira, possibilita ao ouvinte considerar seu discurso digno de confiança. Por fim, o falante ao fazer uso de um ato de fala, deve respeitar as normas e valores, de modo que o ouvinte possa aceitá-lo e que ambos possam acordar mutuamente no que diz respeito a uma base normativa reconhecida.

Com o objetivo de tornar mais claro este ponto, tem-se que levar em conta que a verdade de uma proposição significa a existência de estados de coisas, do mesmo modo que, a correção das ações significa o preenchimento de normas. As condições de verdade são a medida para se saber se um proferimento preenche ou não sua função de representação. A veracidade garante a clareza em uma relação intersubjetiva que se faz representar a si própria por meio da linguagem. Ao utilizar a função expressiva da linguagem, o falante também entra numa obrigação de provar a veracidade, expressar seus sentimentos, opiniões e conclusões, obrigação essa imanente aos atos de fala.

Quanto à normatividade, é fato que as normas dependem de que as relações interpessoais, ordenadas de maneira legítima, não cessem de ser produzidas.

As pretensões de validade normativas mediatizam a linguagem e o mundo social. A partir disso, ocorre a passagem da virada lingüística para a virada pragmática, ou seja, abandona-se o paradigma da filosofia do sujeito, e a linguagem deixa de ser vista apenas como meio de informar sobre as ocorrências no mundo, através de atos de fala constatativos com valor de verdade. Durante o período “positivista”, a filosofia lingüística limitava-se à relação entre linguagem e mundo, definido como o conjunto de estado de coisas. Segundo Aragão:

Por ter-se limitado à análise de orações e frases, a semântica (análise do significado das frases) negligenciou o conjunto da comunicação, que inclui a situação de fala, a aplicação da linguagem e seus contextos, as pretensões de validade das tomadas de decisões, e os papéis dialogais dos falantes (ARAGÃO, 1992, p. 28).

Já o modelo da pragmática demonstrou que o conhecimento humano constitui-se pela ação lingüístico-comunicativa. Com a reviravolta promovida pela pragmática, a linguagem passa a assumir uma função central no processo de constituição do conhecimento e da própria realidade. De modo especial, a linguagem passa a ser entendida como ação humana, ação prática, ou seja, como práxis interativa, como ação social, como mediação que possibilita o processo intersubjetivo de acordo com regras determinadas. É um modelo que tem como suporte a relação entre linguagem, mundo e participantes de uma comunidade lingüística, tornando a relação dialógica intersubjetiva.

O valor de verdade de uma proposição depende dos atos lingüísticos e da relação uns com outros, relação essa dialógica e intersubjetiva e não apenas do estado de coisas. Para Habermas, a intersubjetividade produz consenso baseado em razões da argumentação, tendo como base pressupostos de validade criticáveis. Ou seja, um mundo objetivo das situações, que a linguagem atinge pelas proposições com pretensão de verdade (atos de fala constatativos); um mundo subjetivo entre falantes e ouvintes com pretensão de veracidade (atos de fala expressivos); um mundo social cujas normas devem ser consideradas para regular as interações (atos de fala normativos).

Na comunicação normal, as três pretensões de validade se entrelaçam. O processo comunicativo se vincula sempre a três "mundos" – o mundo objetivo das coisas, com relação ao qual cabem pretensões de verdade; o mundo social das normas e instituições, com relação ao qual são invocadas pretensões de justiça; e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos, com relação ao qual se alegam pretensões de veracidade (ROUANET, 1989, p.25).

As distinções entre os atos de fala são fundamentais para a comunicação e desse modo, Habermas afirma:

El empleo de actos de habla constatativos posibilita la distinción entre un mundo público de concepciones intersubjetivamente reconocidas y un mundo privado de simples opiniones (ser y apariencia). El empleo de actos de habla representativos posibilita la distinción entre el ser individuado que los sujetos capaces de lenguaje y acción son y cuyo reconocimiento por los demás pretenden, y las emisiones, actos expresivos y acciones en los que el sujeto aparece (esencia y fenómeno). El uso de los actos de habla regulativos posibilita la distinción entre regularidades empíricas, que pueden observarse, y normas vigentes que pueden obedecerse o transgredirse (ser y deber). Estas tres distinciones, tomadas conjuntamente, permiten, finalmente, la central distinción entre un consenso verdadero (real) y un consenso falso (engañoso). Esta distinción forma a su vez parte del sentido pragmático del habla en general, sentido que expresamos con la ayuda de los actos de habla comunicativos. Pues el sentido del habla en general consiste manifiestamente en que a lo menos dos hablantes / oyentes se entienden sobre algo. Y al tratar de entenderse sobre algo suponen que tal entendimiento, en la medida en que se llegue a un entendimiento, genera un consenso válido (HABERMAS, 1989a, p.93).

Em um ato de fala, pode o falante não pretender o entendimento, mas agir sobre o ouvinte com a intenção de manipulá-lo. Desse modo, o ato de fala transforma o ato ilocucionário num recurso de ação teleológica, assumindo, em decorrência, o caráter perlocucionário (causar um efeito sobre alguém através da fala). Por isso, Habermas afirma que o modo original do emprego da linguagem é a orientação para o entendimento; os demais modos de emprego aparecem de forma parasitária.

Na ação comunicativa habitual, as pretensões de validade, sempre pressupostas, não são contestadas, ou não o são de modo fundamental. Em certos momentos, entretanto, elas são postas em dúvida. No caso das pretensões de veracidade, a confiança só poderá ser restabelecida na própria comunicação normal, quando o ator provar, pela consistência entre suas palavras e o seu comportamento, que não estava mentindo. A situação é outra no caso da validade das proposições que se pretendem verdadeiras ou das normas que se pretendem justas. Sua problematização requer o abandono do contexto interativo espontâneo e o ingresso num tipo de comunicação sui-generis, o argumentativo. O ator abandona o mundo vivido, e penetra no discurso (ROUANET, 1989, p.25-26).

Por discurso entende-se uma relação entre duas ou mais pessoas, estabelecida através da conversação argumentativa, onde cada parte está disposta a defender suas opiniões frente aos demais. O aspecto intersubjetivo da troca de justificações é constitutivo de acordos acerca dos enunciados com pretensões de validade problematizadas. É no discurso que busca-se desenvolver argumentos através de interpretações, de explicações, de justificações com a pretensão de restaurar o consenso. As pretensões de validade que se encontram implícitas nos atos de fala, tornam-se explícitas no discurso.

Habermas defende a idéia de que argumentar é uma tarefa eminentemente comunicativa. Por isso, o discurso intersubjetivo é, para ele, o lugar próprio da argumentação.

1.3 MUDANÇA DE PARADIGMA

Habermas desenvolve sua Teoria do Agir Comunicativo apelando para diversos conceitos desenvolvidos por teóricos da lingüística. Ao se centrar sobre o paradigma lingüístico, faz um balanço minucioso da evolução das tendências fundamentais no pensamento ocidental e procura destacar a grande vantagem que a passagem da filosofia da consciência⁶ para a filosofia da linguagem trouxe para as Ciências Sociais. Diz ele textualmente:

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p. 53).

⁶ Expressão utilizada por Habermas para se referir àquelas tradições filosóficas que, de Descartes a Sartre e a Merleau-Ponty, passando por Kant, Hegel e Husserl, colocam a consciência, concebida como capacidade do ser humano de apreender o mundo e a si próprio, no centro de seus sistemas filosóficos.

A reviravolta lingüística oportunizou o encaminhamento, no entender de Habermas, da solução para o problema crônico do pensamento ocidental da dicotomia da relação entre consciência e mundo e entre sujeito e objeto. A filosofia pragmática da linguagem, de modo especial, na medida em que renuncia à idéia da possibilidade do acesso direto aos fenômenos da consciência ou aos objetos externos e passa a entender o conhecimento na forma de um acesso indireto através de expressões e representações da linguagem, aponta para uma nova forma de compreensão do entendimento, ou seja, substitui a teoria do conhecimento, pela filosofia da linguagem que tem por desafio esclarecer as condições lingüísticas do conhecimento humano.

Com essa reviravolta empreendida a partir da segunda metade do século passado, o projeto de modernidade é criticado por Habermas. Ele sustenta a teoria de uma pragmática universal, instaurando o paradigma da intersubjetividade como condição universal do entendimento, e assim, combate o subjetivismo kantiano. Segundo Habermas (2000, p.276): “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”.

Habermas denuncia o conceito de uma filosofia da consciência, pelas relações estreitas entre sujeito e objeto, insistindo numa crítica assentada na teoria da linguagem e da ação comunicativa.

O que define cada um destes paradigmas é a sua relação com o sujeito cognoscente. No paradigma da filosofia da consciência, que serviu de moldura a Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Schelling e Hegel, o sujeito é interpretado, basicamente, como dotado de capacidade de assumir um duplo enfoque com relação ao mundo dos objetos possíveis: o conhecimento de objetos e a dominação (SIEBENEICHLER, 2003, p.61).

Fundamentalmente, Habermas defende a filosofia da linguagem ou da comunicação com o propósito de ultrapassar os conceitos do paradigma do sujeito, característico de ações positivistas, fragmentadas e conservadoras. Neste paradigma, os sujeitos fazem uso de argumentos com vistas a tornar a razão mais humana, mais

crítica e social, proporcionando deste modo uma ação eficaz para a emancipação dos homens e o entendimento da sociedade.

... no paradigma da comunicação é fundamental, não o enfoque objetivizador, através do qual o sujeito procura orientar-se com relação a si mesmo e com relação aos objetos e entidades no mundo, mas o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir (SIEBENEICHLER, 1989, p.175).

Enfim, o paradigma da linguagem ou da comunicação proposto por Habermas, despreza a relação monológica entre sujeito-objeto, enquanto relação de mão única, que vai e não volta, porque não denota entendimento recíproco e se estabelece pela relação sujeito-sujeito que juntos buscam o entendimento.

... o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com os outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos" ou "agir através de objetos", ou ainda "dominar objetos ou coisas".

Por conseguinte, no paradigma da comunicação é fundamental, não o enfoque objetivante, através do qual o sujeito procura orientar-se com relação a si mesmo e com relação aos objetos e entidades no mundo, mas o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir (SIEBENEICHLER, 2003, p.62).

Habermas compreende que a reflexão filosófica contemporânea não pode mais partir do modelo de um sujeito isolado que tem diante de si o mundo dos objetos e dos outros sujeitos, visto que as produções cognitivas são sempre produções comunicativas. O sujeito cognitivo, enquanto sujeito falante, em cada ato de fala se relaciona com suas ações lingüísticas atuais e suas sentenças performativas, ou seja, com seus proferimentos, e não apenas com o conteúdo da afirmação. O que é proposto e reconhecido não são os fundamentos de uma consciência pura, mas sim, competências e regras para os parceiros da comunidade de comunicação, que usam símbolos, falam e se entendem entre si. 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 vida.

Os pressupostos dessa mudança paradigmática baseiam-se essencialmente nas ações e nos atos de fala como princípio de grande valor no interior das relações

e não somente como processo do conhecimento ou do raciocínio lógico, onde o sujeito conhece isoladamente. Tem-se assim, da análise do entendimento enquanto filosofia transcendental, à passagem para a análise da forma da linguagem em sua significação fundamental: a dimensão da linguagem enquanto práxis social.

Para a área da educação, esses pressupostos parecem ser bem apropriados, pois sustentam um núcleo formal (na seqüência lógica das sentenças está por exemplo a isenção de contradições) e conservam a referência à experiência cotidiana, no que diz respeito às vivências que constituem a intersubjetividade de uma comunidade de sujeitos comunicativos. Desse modo, as relações de poder na escola se constituem numa comunidade comunicativa baseada na relação sujeito-sujeito. Essa racionalidade propõe outros fundamentos para a ação educativa, pautada por propostas curriculares comuns, assumida por todos os sujeitos. Uma condição horizontal define a relação professor-aluno, onde ambos são sujeitos do processo e se apropriam da linguagem enquanto mediadora do processo de ensino aprendizagem.

Habermas aponta para a formação de um sujeito baseada na comunicação e no diálogo sem coações externas. Abandona o paradigma da filosofia da consciência (que enfatiza o conhecimento dos objetos pelo sujeito e o poder que resulta deste conhecimento), substituindo-o pelo paradigma da comunicação (que enfatiza o entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir), buscando o potencial de emancipação.

1.4 MUDANÇA DE PARADIGMA E EDUCAÇÃO

A partir da década de 70, Habermas inicia uma busca intensa em suas pesquisas para esclarecer o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa. O que é paradigmático não é mais a relação do sujeito solitário com algo no mundo objetivo, é, ao contrário, a relação intersubjetiva que se estabelece entre os sujeitos capazes de falar e de agir, assim que eles se entendem entre si sobre alguma coisa. Neste sentido, o grande salto paradigmático apresentado por Habermas é que ele

não somente criticou de modo radical o pensamento moderno, mas foi além, propôs e construiu toda uma teoria alternativa baseada no paradigma da comunicação.

Como resultado da reviravolta lingüística, a racionalidade comunicativa representa uma reformulação reflexiva e crítica da razão capaz de oferecer alternativas de ação que possibilitem o resgate, a renovação e a promoção da racionalidade na sua multiplicidade de formas e vozes. Um novo paradigma é constituído e este torna possível a análise crítica das patologias sociais e escolares oriundas do processo de racionalização das relações sociais.

Em vista disso, é necessário refletir sobre o modelo atual de educação que basicamente, se resume a instruir, reproduzir conhecimento e ater-se às regras normatizadoras. Este modelo considera o sujeito de um lado, e de outro a realidade; o aluno é tratado como objeto a ser conhecido e treinado. Ele já não dá conta da realidade, sendo necessário construir um modelo alternativo, baseado na intersubjetividade, dinamizando a construção de pessoas criativas, autônomas e emancipadas.

No momento em que o paradigma da consciência cede lugar ao paradigma da linguagem, ou seja, na guinada lingüística, o pensamento não é considerado como exclusivo conteúdo da mente, e sim resultado de elementos lógicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, que articulam o pensar, as idéias, os significados, ou melhor, todas as possibilidades da linguagem.

É nesse contexto que Habermas articula um debate com as idéias de Wittgenstein, Chomsky, Searle e Austin. Ele percebe a linguagem como uma dimensão gramatical, mas a compreende, fundamentalmente, como um meio de alcançar o entendimento mútuo. A linguagem passa a ser considerada como um ato de fala. E todo ato de fala requer falante e ouvinte, numa situação de troca lingüística, a respeito de algo no mundo, num dado contexto, em que geralmente se posicionam com relação à oferta da proposição. Para lidar com esse modelo de escola baseado na intersubjetividade, com o propósito de contribuir para a formação de pessoas críticas, autônomas e emancipadas, a linguagem não é só o instrumento apto, simples e eficaz como linguagem, mas é, ela própria ação.

Além de Habermas, vários pensadores, como por exemplo Foucault, Wittgenstein, Nietzsche e Dewey, desenvolveram reflexões que podem ser associadas a essa crítica pragmática a um modelo pedagógico centrado no conhecimento. A educação na modernidade, passou a exercer um papel de controlador, fruto de uma sociedade que há alguns séculos vem reforçando práticas em que o indivíduo precisa ser treinado e examinado. Dentre as consequências negativas desse modelo, está o indivíduo apto a agir estrategicamente. Nesse sentido, a escola atual fornece aos educandos os instrumentos que asseguram a obediência e a prontidão. Esses elementos nada mais são do que a fila para entrada, o tempo recortado em cinquenta minutos, a punição, a repetição, as provas, testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas pré-fixados. E ainda, os critérios padronizados para avaliar o desempenho pedagógico por meio de uma simples análise de notas, como marca da exclusão. Esse é o exemplo de uma sociedade disciplinar que se utiliza da vigilância, da norma e do exame exercidos sobre cada aluno em sua individualidade.

O discurso baseado nos testes, na prova, na medida, reproduz a força de autoridade que sustenta o discurso pedagógico atual. No capítulo 4, procurarei mostrar que esse modelo deve ser rompido levando em conta os desafios da proposta de ética contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Mas como fazer isso? Deve-se, inicialmente, começar analisando a proposta de ética no conjunto dos PCNs, enquanto modelo cego para a responsabilidade social e política da educação. Definitivamente, na proposta de ética não constam modelos para se propor uma educação no melhor estilo. Dizer que é necessário pensar propostas com o objetivo de superar esses problemas que a educação vem enfrentando, não é suficiente.

É necessário pensar num modo diferente de educar sem perder de vista o papel da escola, enquanto lugar de aprendizagem. É necessário um novo tipo de discurso, baseado na intersubjetividade, naquilo que Habermas chamou de homens capazes de linguagem e de ação.

1.5 À PROCURA DO ENTENDIMENTO

Como podemos notar, o conceito habermasiano de agir comunicativo leva em conta o entendimento lingüístico mediado pela interação de dois ou mais sujeitos, que através da linguagem se comunicam e agem no meio social.

A base para o agir comunicativo é o entendimento e a busca pelo consenso, com risco do dissenso, visto que o fim não é estabelecer verdades de modo definitivo, pois o consenso está baseado em razões da argumentação que podem ser criticáveis. Na busca do entendimento, os atos de fala têm a função de transmitir e desenvolver o conhecimento cultural e no que se refere à socialização, têm a função de formar e manter as identidades das pessoas. Desse modo, pode entender que cultura é a reserva de conhecimento que os participantes da comunicação buscam para entenderem-se uns com os outros. Sociedades são ordenamentos que asseguram a comunicação entre os participantes nos grupos sociais, salvaguardando a solidariedade. Por fim, o filósofo considera que as estruturas da personalidade é que permitem ao indivíduo falar e agir, assegurando sua identidade (HABERMAS, 1989b). A prática comunicativa cotidiana é o meio pelo qual formam-se e reproduzem-se a cultura, a vida social e a estrutura da personalidade dos atores envolvidos.

Para o paradigma da comunicação, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os atores de um processo comunicativo conduzem suas argumentações com vistas ao entendimento último, referindo-se a três contextos distintos, ou seja, o mundo objetivo, social e subjetivo. Os sujeitos falantes podem, portanto, relacionar-se com mais de um mundo, cada qual supondo uma pretensão de validade correspondente. "Os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento" (HABERMAS, 1989c, p.165).

A pretensão de Habermas é desafiar um aprendizado constante e transformador, visto que o consenso existe até um novo momento de dissenso, exatamente quando algo pode ser novamente negociado. O consenso não pode

ocorrer quando o mundo da vida é muito distinto, como por exemplo: em culturas extremamente diferentes, quando pode não haver interesse de uma ou de ambas as partes no sentido de buscar entendimento por meio do diálogo.

Para Habermas, o diálogo não cessa e na busca do entendimento, resgata uma racionalidade que somente pode se fazer presente nos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Nesse sentido, afirma que a razão depende de diálogo entre duas pessoas, interpretado como paradigma intersubjetivo.

Desse modo, pode-se pensar que a intersubjetividade, cujo pano de fundo é o mundo da vida, dá origem à racionalidade, que convida a refletir sobre a formação e a socialização do indivíduo. Entretanto, o autoritarismo ainda presente na postura do educador, pode prejudicar essa formação. Quando o docente compromete o debate e o pensamento crítico-reflexivo, impede o desenvolvimento do agir comunicativo e, conseqüentemente, da racionalidade na vida escolar.

A ação comunicativa para contribuir para a formação do cidadão livre e autônomo deve, além do entendimento, promover um repensar a educação como processo interativo, com o propósito de ampliar a autonomia individual para a social e, desse modo, validar as normas de convivência. Para Habermas, a razão comunicativa envolve um encontro com o outro em um mundo de normas e significados compartilhados, capaz de produzir entendimento, desenvolvimento cultural e formação da identidade.

1.6 CONHECENDO O MUNDO DA VIDA

Partilhado de maneira intersubjetiva, o mundo da vida forma o pano de fundo para a ação comunicativa, ou seja, é um sistema de referência que tem como base os processos comunicativos. O mundo da vida pode ser compreendido como o horizonte em que os participantes da comunicação se movem quando se referem a algo no mundo, bem como para entenderem sobre algo no mundo. Sendo comum a todos, o mundo da vida não pode ser controverso, diferente do conhecimento

intersubjetivamente compartilhado. Suas estruturas permitem aos falantes e ouvintes, chegarem a um entendimento.

O conceito de mundo da vida é complementar ao conceito de agir comunicativo. Deve ser analisado do ponto de vista dos participantes da ação comunicativa, em que falantes e ouvintes formam processos de entendimento. É o espaço onde se constrói a razão comunicativa, a partir das relações intersubjetivas entre os sujeitos.

E para confirmar, Siebeneichler afirma:

... em Habermas o conceito de mundo vital é delineado em traços mais amplos, abrangendo não somente o horizonte da consciência, mas também o contexto da comunicação lingüística, a práxis comunicativa do dia-a-dia, isto é, o contexto dos processos de comunicação voltada ao entendimento e ao consenso que é possível obter através da fala. O que equivale dizer que o conceito de mundo vital passa a ser um conceito complementar ao conceito de agir comunicativo (SIEBENEICHLER. 2003, p.117).

Desse modo, é possível afirmar que mundo da vida diz respeito ao local onde se dá o entendimento intersubjetivo por meio da linguagem, podendo ser a sala de aula este local. É um local reservado ao saber cultural, onde se encontram competências, diferentes formas de interpretação e o conhecimento das normas necessárias para a ação comunicativa. Falantes e ouvintes, ao participarem do diálogo, buscam o entendimento num sistema que vincula sempre os três mundos: mundo objetivo, no qual se dão os acontecimentos; mundo social, caracterizado pela produção de relações interpessoais; e o mundo subjetivo, onde ocorrem as vivências.

A interação entre esses três mundos conduz os atores envolvidos numa situação de comunicação ao entendimento, ou melhor, ao mundo da vida que pode ser caracterizado como o lugar onde se formam os processos de entendimento. Assim, a sala de aula como espaço comunicativo e local da busca pelo entendimento, na relação professor aluno serve de cenário para as trocas de experiências que permitem a formação da personalidade e o alcance da autonomia.

A linguagem tem como função promover o entendimento e a socialização, e se desenvolve no interior de uma cultura. Desse modo, cultura, sociedade e personalidade são componentes estruturais do mundo da vida.

A escola pode ser considerada um componente estrutural do mundo da vida, oriunda da racionalidade comunicativa e responsável pela conservação das estruturas sociais. No momento em que ocorre alguma alteração social, ou quando impera a razão instrumental, o direito e a liberdade dos cidadãos ficam comprometidos. Isso gera, nesse espaço, desinteresse e desvalorização do mundo da vida. A razão comunicativa sugere pensar de modo crítico a responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, de modo a conduzir para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, repensar as ações pedagógicas que abrangem o plano político e social, promovendo a construção da identidade cultural do sujeito. Segundo Habermas (1990, p.292), "O tecido das ações comunicativas alimenta-se de recursos do mundo da vida e é, ao mesmo tempo, o médium através do qual se reproduzem as formas de vida concretas".

Dependendo da articulação do discurso pedagógico adotado, a razão pode ser pensada como resultado de aprendizagem, uma vez que a escola prepara para a competência racional. A racionalidade, por sua vez, pode ser traduzida como forma de conhecer, de compreender, de dar razões.

Na escola, o saber cultural é expresso em teorias e conhecimentos. Habermas afirma que:

Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas: sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições (HABERMAS, 1990, p.100).

Para Habermas, a sociedade atual deve ser entendida como simultaneamente determinada pelo mundo da vida e pelo mundo sistêmico. Sistema e mundo da vida são duas instâncias que se opõem, mas que, ao mesmo tempo, são interdependentes. O mundo sistêmico tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém dependente do agir comunicativo. À medida que se complexifica, o

mundo sistêmico tende a romper os vínculos com o mundo da vida e supervalorizar os componentes dinheiro e poder. Quando o sistema passa a se impor sobre o mundo da vida, ocorre o processo que Habermas denomina de “colonização do mundo da vida”, cujo sintoma mais representativo é a instrumentalização do mundo da vida e a restrição sistemática da comunicação. Como decorrência, o mundo da vida transforma-se em um sistema periférico diante da impositividade do sistema. A educação, como parte do mundo da vida, sofre o mesmo condicionamento.

Embora Habermas reconheça a força que tem o mundo sistêmico no capitalismo, insiste que ainda se mantém o potencial emancipativo da humanidade graças à força de resistência inerente ao mundo da vida. A racionalidade sistêmica só poderá tornar-se imperiosa sob a proteção da mais absoluta irracionalidade, o que implica, negar a própria condição humana.

Habermas é a favor da descolonização do mundo vivido e da recomposição da sociabilidade sustentada no agir comunicativo. Defende que a razão comunicativa, recuperada das práticas cotidianas pode levar a sociedade atual a um outro nível de desenvolvimento humano. A Teoria do Agir Comunicativo tem a intenção de captar a racionalidade que pode ser encontrada no juízo, na ação e no entendimento lingüístico. Desse modo, Habermas demonstra que o projeto da modernidade é um projeto que não se constitui em mera ilusão.

2 RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

2.1 O PROJETO FILOSÓFICO DE HABERMAS

Jürgen Habermas está preocupado em salvar a razão do relativismo proposto pelos pós-modernos e, ao mesmo tempo, não cair no discurso desesperançado de seus antecessores. Habermas reformula alguns conceitos fundamentais da Teoria Crítica e considera que a mesma fracassou devido ao esgotamento do paradigma da consciência. Em sua Teoria Crítica da Sociedade, Habermas não nega as crises próprias do capitalismo avançado, onde impera uma razão técnica e instrumental, ou seja, uma razão metódica e individualista, que se materializa através das relações entre o sujeito e o objeto, visando ao domínio e ao êxito sobre a natureza e sobre os homens. Mas entende que uma mudança de paradigma na autocompreensão da racionalidade, a partir de uma teoria da comunicação, pode instaurar as condições para um retorno à tarefa que foi interrompida com a crítica da razão instrumental. Esta mudança de paradigma possibilita retornar às tarefas, desde então, negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade.

Com o objetivo de investigar a razão assentada na própria prática comunicativa cotidiana, Habermas publica em 1981, a obra Teoria do Agir Comunicativo. A obra tem como propósito construir um conceito mais amplo de racionalidade, desenvolver também um conceito de sociedade relativo ao mundo da vida e ao mundo do sistema, bem como uma teoria da modernidade, que explique as patologias sociais. A elaboração de uma teoria social é o propósito do filósofo e, para tanto, integra algumas contribuições das áreas científicas, da hermenêutica e da filosofia da linguagem. Afirma que a modernidade não é um projeto acabado, mas incompleto. Discorda, portanto, das posições da pós-modernidade e defende outra dimensão, a razão comunicativa.

A pretensão de Habermas é recuperar a dimensão da razão, subsumida na razão instrumental. Ele pensa uma sociedade composta de sujeitos capazes de

interagir com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na submissão de outros. Partindo da crítica à situação vigente, uma compreensão diferenciada de racionalidade ganha espaço, quando da inclusão de uma reorientação do papel da educação, enquanto uma das dimensões em que se manifesta a razão.

A questão da linguagem e seu potencial comunicativo é central na perspectiva habermasiana, pois aponta o fundamento de seu pressuposto teórico-filosófico e evidencia uma diferença fundamental entre Habermas e a construção filosófica que influenciou seu pensamento, o marxismo. Por exemplo, enquanto para Marx o trabalho constitui uma categoria essencial para pensar a emancipação humana, para Habermas, o caminho para a emancipação se dá pelas ações comunicativas. E será esse potencial comunicativo da linguagem que fundamentará a construção de uma racionalidade em Habermas. Uma racionalidade que, diferentemente daquela que se manifesta em um agir instrumental nas relações com a natureza e entre os homens, se caracteriza pela intersubjetividade.

Desse modo, uma concepção dialógica e social de racionalidade se efetiva no sentido primeiro da educação, vista como o processo por meio do qual os indivíduos se apropriam das práticas culturais tornando-se parte da sociedade em que vivem, identificando-se com ela e, ao mesmo tempo, diferenciando-se, tornando-se propriamente indivíduos. Ou melhor, a educação não deveria se preocupar apenas com a formação de sujeitos com qualidade moral e intelectual, mas também com a possibilidade de construir uma competência comunicativa dialógica a partir das pressuposições de uma racionalidade construída pela intersubjetividade. Isso significa uma ruptura na base dos conceitos que regem a educação escolar.

2.2 A DIMENSÃO DA RACIONALIDADE

Habermas toma como pressuposto a questão da racionalidade a partir das dimensões cognitivo-instrumentais, cujo propósito é recuperar o aspecto universalista da razão, permitindo ao sujeito, uma inserção no mundo normativo. Demonstra que

para isso é necessário abandonar a filosofia da consciência em favor da filosofia da linguagem, permitindo reconhecer o caráter universal do entendimento nas estruturas de linguagem. No agir comunicativo, há uma racionalidade imanente que sugere repensar a ação educacional, de modo que as escolas possam recuperar sua função primordial da educação, constituindo-se em instituições organizadas, segundo a razão comunicativa. A racionalidade aspirada por Habermas é mais adequada à compreensão do atual período histórico, conferindo aos sujeitos possibilidades de estabelecer relações com o mundo e com os objetos, tendo no mundo da vida, as referências para as pretensões de verdade, veracidade e autenticidade. O mundo da vida, apesar de regido pelas relações comunicativas, não se distancia das relações materiais de sua existência e oportuniza aos indivíduos compreender as ações tidas como racionais.

Conforme Habermas:

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004, p.107).

Na teoria habermasiana, a racionalidade é possível por meio do processo comunicativo que dois ou mais sujeitos realizam dentro de um contexto histórico – político, que compartilham no mundo vivido. A racionalidade tem como suporte o entendimento racional estabelecido pelos sujeitos capazes de linguagem e ação e não se alicerça no sujeito monológico, mas sim, no mundo vivido e intersubjetivo. Assim, a percepção de fatos objetivos e sociais não se reduzem mais à introspecção do sujeito mas, ao mundo prático e à ação intersubjetivamente reconhecida. Dessa forma, o princípio da subjetividade, marcante em toda a história da educação, é reconstruído pelas dimensões da intersubjetividade. E se os diferentes caminhos percorridos pela racionalidade a distorceram, a educação pode reelaborar concepções de aprendizagens com o propósito de preparar sujeitos com competência comunicativa.

Para que a racionalidade seja realmente compreendida, é necessário considerar que o agir comunicativo pressupõe a linguagem como meio de entendimento entre os atores que se relacionam com os três mundos. Como já dissemos antes, no mundo objetivo, o sujeito tem a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro. As afirmações sobre fatos e acontecimentos referem-se à pretensão de verdade. No mundo social, os sujeitos estabelecem relações interpessoais legitimamente interativas, com pretensão de validade de correção. E finalmente, no mundo subjetivo (a que só o falante tem acesso privilegiado), o sujeito tem a pretensão de veracidade. A intenção expressa pelo falante coincide com aquilo que ele pensa. Essas pretensões de validade têm caráter universal e possibilitam o entendimento, e se forem contestadas, faz-se necessário reiniciar o processo da argumentação até que o consenso seja obtido.

A educação se abre para uma perspectiva de racionalidade que pretende dar conta da formação de sujeitos éticos, políticos e sociais, exatamente quando da ampliação de um sujeito dotado de razão, do ponto de vista epistêmico, para um sujeito apto a uma racionalidade que leva ao diálogo. Assim, Habermas submete o conceito de agir comunicativo a um processo de validação por meio da articulação com as ciências empíricas e com a tradição filosófica, retomando a interpretação de autores como Weber, Durkheim, Marx e teóricos da Escola de Frankfurt.

Essa racionalidade pretendida traz inquietações para a educação, que ao longo da história, tem se mantido presa a estruturas metafísicas no que concerne ao conceito de natureza humana. O filósofo retoma criticamente o argumento de Weber de que a racionalidade que demarca a modernidade é a instrumental, dominadora, fundamentada em uma dimensão calculista, com regras e normas que controlam e manipulam. Questiona esse conceito e busca fundamentá-lo utilizando-se de uma teoria da argumentação.

Habermas critica o estreitamento da racionalidade em Weber, e argumenta que para trazer de volta o potencial argumentativo da razão, há que se articular o conceito de agir comunicativo com o conceito de ação social. O objetivo é recuperar

o agir comunicativo que não se orienta por cálculos egocêntricos, mas mediante atos de entendimento.

Una situación de entendimiento posible exige que a lo menos dos hablantes / oyentes establezcan una comunicación simultáneamente en ambos planos: en el plano de la intersubjetividad, en que los sujetos hablan entre sí, y en el plano de los objetos (o estados de cosas) sobre los que se entienden (HABERMAS, 1989a, p.83).

O conceito adotado por Habermas quanto à pragmática universal tem como suporte a fala e a competência comunicativa, afirmando existir na linguagem um ponto central, chamado de universal e regras básicas comuns a todos.

De acordo com Searle, os atos de fala possibilitam a distinção entre o conteúdo das proposições e a força ilocucionária. Aquele que fala é portador de capacidade para compreender esse processo de comunicação e estabelecer relações com o mundo externo.

Os atos de fala não servem apenas para a representação (ou pressuposição) de estados e acontecimentos, quando o falante se refere a algo no mundo objetivo. Eles servem ao mesmo tempo para a produção (ou renovação) de relações interpessoais, quando o falante se refere a algo no mundo social das interações legitimamente reguladas, bem como para a manifestação de vivências, isto é, para a auto-representação, quando o falante se refere a algo no mundo subjetivo a que tem um acesso privilegiado. Os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências composto de exatamente três mundos. Assim, um acordo na prática comunicativa da vida quotidiana pode se apoiar ao mesmo tempo num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, numa concordância normativa e numa confiança mútua (HABERMAS, 1989c, p.167).

O ato de fala permite, àquele que o enuncia, executar, ao mesmo tempo em que fala, a ação. Desse modo, pode-se afirmar que a fala é ao mesmo tempo ação. Para o agir comunicativo é essencial a garantia do entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista. Habermas tem a intenção de desenvolver um conceito de racionalidade apto a conduzir a uma sociedade emancipada, visto como um processo, concreto e consensual, constituindo-se através da linguagem.

Em *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, Habermas traz a distinção entre os dois modos de uso da linguagem, afirmando:

Ou bem a gente diz o que é o caso ou o que não é o caso ou bem a gente diz algo para outrem, de tal modo que ele compreenda o que é dito. Só o segundo modo do uso lingüístico está interna ou conceitualmente ligado às condições da comunicação. (...) Tem que haver uma situação de fala (ou, pelo menos, ela deve ser imaginada) na qual um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente (HABERMAS, 1989c, p. 40).

Habermas engendra um conceito de razão capaz de fazer revigorar a razão do pensamento moderno. É uma razão que não se apresenta unicamente na sua condição instrumental. A razão habermasiana move-se no campo da linguagem, onde as relações intersubjetivas (relação sujeito-sujeito) reconstituem a possibilidade de modificar a razão abstrata, percebida unilateralmente em uma condição humana essencial para a formação do sujeito. Desse modo, a razão para Habermas é igual para todos e tem que acontecer num espaço público. A única coação possível é a força do melhor argumento.

A conceituação de razão, o claro entendimento do que seja razão, para Habermas é de fundamental importância. Se em Kant a razão é subjetiva, inata, transcendental, se em Popper ela é objetiva, em Habermas ela é comunicativa, dialógica. (PINENT, 1995, p.37).

A racionalidade tratada em termos da intersubjetividade, levando em conta as dimensões históricas do ser humano, estimula o compromisso da educação com a autonomia, liberdade e razão esclarecida, enfrentando a racionalidade instrumental que predomina nas instituições sociais.

Conforme Siebeneichler (1989, p.177-178):

O conceito de “razão comunicativa” ou “racionalidade comunicativa” pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade (SIEBENEICHLER, 1989, p.177-178).

Desta forma, a concepção dialógica proposta por Habermas se efetiva por meio do processo de comunicação. Para ele, a razão comunicativa sempre esteve presente na vida humana, mas somente a modernidade possibilitou sua racionalização.

2.3 RAZÃO E RACIONALIDADE

Os princípios que norteiam a educação estão estritamente vinculados à formação de sujeitos, em busca da autonomia moral e intelectual, baseado na razão esclarecedora. Como consequência, o princípio da subjetividade e a fundamentação na racionalidade formam a tradição pedagógica, enquanto formação da consciência humana.

No que diz respeito às bases para formação e emancipação do sujeito, como pretende a educação contemporânea, faz-se necessário compreender aspectos importantes do desenvolvimento da racionalidade ocidental, mesmo que superficialmente. A emancipação do sujeito é um tema que surge com o iluminismo e que vem permeando a prática educacional baseada numa razão capaz de libertar a humanidade. A educação enfrenta atualmente uma crise, pois sente dificuldades para se desligar da razão vista como cálculo estratégico de ação. Kant dialoga com o empirismo e o racionalismo e desse modo permite a compreensão de uma concepção de razão com validade universal. A filosofia transcendental, apregoada por Kant, estrutura-se na subjetividade e na autoconsciência. A subjetividade busca necessariamente a razão, que tenta justificar-se a si mesma, como teórica e prática. Kant destaca a autonomia da razão para legitimar a questão moral. A determinação da razão é construir a autonomia e a liberdade. A ação racional está contida também no aspecto da vontade, tornando o conhecimento e a prática inseparáveis da ética.

Segundo Habermas (1989c, p. 18):

Kant coloca no lugar do conceito substancial de razão da tradição metafísica o conceito de uma razão que se dividiu em seus elementos e cuja unidade de agora em diante só tem caráter formal. Com efeito, ele separa do conhecimento teórico as faculdades da razão prática e do poder de julgar e assenta cada uma delas em fundamentos próprios (HABERMAS, 1989c, p. 18).

Kant admite a razão prática, tornando-a fundamento de todas as ações. A razão prática é um tipo de razão orientada para a liberdade e que justifica a ação pedagógica. Aqui é importante ressaltar que a razão em sua formulação inicial é

meramente dedutiva e manipuladora. O sujeito moral é resultado da filosofia kantiana do sujeito e é base para todas as determinações, enquanto ação e conhecimento.

Hegel também enuncia uma concepção de razão como capacidade do indivíduo consciente, de agir no mundo. Desse modo, percebe-se que as concepções adotados por Kant e Hegel são diferentes. Para Kant, a razão prática fundamenta a moral autônoma. A razão prática é a razão humana, a capacidade de pensar e raciocinar enquanto está voltada para o agir. O termo “prática” tem exatamente este sentido, de mostrar qual o princípio que a orienta. Ao contrário, a capacidade do indivíduo de pensar e raciocinar voltada apenas para a atividade intelectual é denominada por Kant de razão teórica.

A filosofia de Kant é historicamente colocada sob suspeita por Hegel e Marx que percebem uma ênfase sobre o apriorismo subjetivista. O materialismo histórico de Karl Marx colocou dúvidas nas categorias da filosofia transcendental de Kant.

Na história do pensamento ocidental, a subjetividade é apresentada de diferentes formas em Kant, Hegel e Marx e conseqüentemente causam variações no processo educativo.

Kant, ao defender a autonomia da razão, propõe um sujeito que seja capaz de autocriação e, a partir daí, estabelece-se a necessidade de uma experiência que torne os homens capazes de educar homens. Mas essa razão não é individual; Hegel a critica e formula o conceito de razão histórica. Cada homem é um sujeito individual, e assim também a humanidade inteira. Isso conduz ao entendimento da educação como um dos momentos da reprodução da práxis social. A educação permite tornar consciente a eticidade presente na vida humana. A liberdade é a interiorização da necessidade, como afirma Hegel. A razão em Marx, contrariamente a Hegel, é encarnada e o homem produz a si e ao mundo, através de sua atividade prática e também transformadora da natureza externa. A crítica de Marx à dialética do iluminismo é causada pela incapacidade da sociedade estender as possibilidades do homem. Esse homem deve ser educado para a liberdade e para a transformação das condições sociais alienantes. A liberdade e a superação da alienação só serão atingidas quando todos os homens se libertarem. É Marx quem anuncia que o próprio educador deve ser educado (PRESTES, 1996, p. 25).

Uma crítica das possibilidades da razão, da forma como foi compreendida pelo iluminismo (Aufklärung), no século XX, foi articulada por Adorno e Horkheimer, principais representantes da Escola de Frankfurt. Eles permitem compreender como a razão vai se desligando da proposta inicial de sua pretensão de emancipação.

Tanto para Horkheimer quanto para Adorno, a razão constitui uma fonte de dominação, principalmente dos homens entre si. A razão, para eles, é sinônimo de poder e a idéia de que a razão é uma possibilidade libertadora e emancipatória não passa de uma mera ilusão iluminista. Adorno e Horkheimer perceberam a razão de forma unilateralizada. A razão kantiana passou a ser vista por eles, como um mecanismo de instrumentalização e dominação. Percebe-se que Adorno e Horkheimer esbarram em uma situação difícil no que diz respeito ao próprio pensamento que têm a intenção de esclarecer. A razão instrumental perde sua pretensão de verdade, e submete-se totalmente ao poder e à dominação.

Habermas não busca um conceito totalmente novo, revolucionário de racionalidade. Ele tem em vista que a racionalidade instrumental não deve ser substituída pela racionalidade comunicativa, mas ambas devem coexistir.

A superação de uma razão instrumental por uma razão comunicativa é apresentada por Mead e Durkheim, que antecipam uma racionalidade a partir da comunicação. O propósito da teoria de Mead é pesquisar os estágios da evolução da interação simbólica. Para Habermas, Mead, que se baseava num modelo de interação sujeito-objeto, não conseguiu distinguir a manipulação quase estratégica do comportamento da coordenação comunicativa da ação. Já Durkheim postula que a consciência coletiva e a validade normativa provêm de símbolos religiosos, possibilitando a unidade coletiva. Pela articulação com as análises sociológicas, Habermas demonstra que o sujeito se forma pelos processos de socialização e a sociedade organiza suas simbolizações e normas pelo processo de formação da identidade. Desse modo, Habermas busca uma posição mais socializada com sua Teoria do Agir Comunicativo, que tem como premissa sujeitos com capacidade de ação, que fazem uso da linguagem para chegar ao consenso a respeito de algo. Para Habermas, a razão, neste caso, seria a capacidade de utilizar a linguagem coletiva e dialógica, ou seja, uma razão construída pelas relações entre os sujeitos que buscam o entendimento.

Apoiado em bases sociológicas, Habermas reconstrói uma teoria com a possibilidade de estabelecer relações entre o mundo do sistema e suas limitações e experiências. Expõe sua inquietação em ultrapassar a filosofia da consciência para demonstrar uma teoria que possibilite o reconhecimento do sujeito com bases na intersubjetividade compartilhada comunicativamente.

2.4 O MUNDO DA VIDA E O SISTEMA

O vínculo entre o mundo da vida (Lebenswelt) e o sistema, a integração social e a integração sistêmica é proposto por Habermas em uma teoria da sociedade. O conceito de sociedade como mundo da vida pode ser considerado como um conceito unilateral, visto não compreender a complexa sociedade contemporânea. Desse modo, é de extrema importância a compreensão de uma teoria que articule os dois mundos: o mundo da vida e o mundo do sistema.

O conceito de mundo da vida para Habermas é bastante amplo e dá a entender que é o espaço onde estão presentes as ações do cotidiano. É o mundo da vida "que faz com que um ato de fala seja familiar, permite apreender o seu sentido e antecipar as condições de sua aceitabilidade" (BOUFLEUER, 1997, p.43). É ele que fornece subsídios para que ocorra o processo da comunicação, onde os participantes utilizam-se, continuamente, de uma linguagem simbolicamente mediada, permitindo desta forma, uma maior interação, organização e compreensão dos fatos.

O mundo da vida funciona como um processo de ação recíproca e de exteriorização, onde as pessoas partilham e ao mesmo tempo atualizam suas convicções. Neste contexto em que se partilham normas, sentimentos, expectativas e emoções, próprias do seu mundo da vida, acontecem práticas comunicativas onde os sujeitos podem exercer uma maior liberdade de expressão, criatividade e autonomia.

Ao elaborar a Teoria do Agir Comunicativo, Habermas parte do pressuposto de que os seres humanos, enquanto sujeitos com capacidade de linguagem e ação, são levados a compreender os fatos por meio dos três mundos (objetivo,

social e subjetivo), com vistas à obtenção de entendimento (Verständigung). Pressupõe o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de verdade. Neste sentido, é evidente que o conceito de agir comunicativo sugere a compreensão da ação encaminhada para o entendimento recíproco, porque ela é concretizada como uma ação intermediada pela comunicação entre os sujeitos que procuram entender-se acerca do mundo objetivo, social e subjetivo. É uma ação lingüística, em que falantes e ouvintes reconhecem que os atos de fala implicam a realização de algo.

Na medida em que os sujeitos que agem comunicativamente se entendem a respeito de algo no mundo objetivo, eles se movem sempre no horizonte de seu mundo da vida (...), o mundo da vida, que se articula, ele mesmo, no medium da linguagem, abre para seus membros um horizonte de interpretação para tudo o que eles podem experimentar no mundo, tudo aquilo a propósito do que se podem entender e com o que podem aprender (HABERMAS, 2004, p.127).

A fenomenologia husserliana contribui através da reflexão sobre o mundo da vida, reflexão que é formulada no momento de crítica de Husserl sobre seu próprio sistema filosófico. É o mundo circundante vital, que constantemente é pressuposto como base, como terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido. Do ponto de vista husserliano, a fenomenologia ultrapassa ou supera a filosofia transcendental de Kant pelo fato de que é uma autêntica ontologia, pois não se detém na descrição transcendental da consciência pura, mas procura fundamentar as operações da consciência na contradição desta.

Habermas retoma de Husserl o conceito de horizonte para significar aquele fragmento do mundo da vida relevante para a situação que exige entendimento. É no mundo da vida que os agentes fixam suas pretensões de validade. Trata-se de um a priori, uma rede de pressuposições que permanece como pano de fundo da ação comunicativa e só um fragmento dela é problematizado.

Desse modo, pode-se afirmar que o mundo da vida tem a função de um pano de fundo, pois fornece uma base de sustentação para que ocorra uma verdadeira ação comunicativa entre os participantes. Estes carregam consigo, toda

uma bagagem cultural, um saber subentendido, pré-teórico, uma linguagem própria. O mundo da vida é formado por tradições culturais, ordenamentos sociais e pelas estruturas de personalidade. Desse modo, Habermas retoma a prática comunicativa cotidiana para possibilitar a reprodução simbólica das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade.

Si a los plexos de acción social se los conceptualiza en un primer paso como mundo de la vida y se ve a éste centrado en la acción comunicativa, entonces a los componentes de la acción orientada al entendimiento se les pueden hacer corresponder tres componentes del mundo de la vida: cultura, sociedad y personalidad (HABERMAS, 1989a, p. 471).

O entendimento com vistas ao consenso, baseado no melhor argumento, resulta exatamente quando esses processos são submetidos à interação. Aí é que ocorre a racionalização do mundo da vida. A estabilidade do mundo da vida é abalada pelos argumentos do agir comunicativo e o sistema apresenta-se como oposição ao mesmo.

2.5 CONSIDERAÇÕES HABERMASIANAS SOBRE O AGIR COMUNICATIVO

A importância da linguagem para o agir comunicativo consiste em possibilitar que os participantes relacionem-se com o mundo de forma reflexiva, mobilizando todo seu potencial de racionalidade para o alcance do entendimento. Para Aragão (1992, p.54), "Alcançar entendimento significa que os participantes na comunicação chegam a um acordo a respeito da validade de uma asserção: o acordo é o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade que o falante ergue". A validade das asserções pode ser contestada por outro ator com total ausência de coerção. Dessa forma, a ação assume um caráter emancipatório, pois, ao pensarem, falarem e agirem de maneira racional, os sujeitos afastam tais formas de dominação.

Os três mundos já citados anteriormente se expressam em três tipos de ação, que além de estabelecerem relações com o mundo, incluem a busca do entendimento.

- Ação teleológica – refere-se ao fim que um ator realiza, elegendo entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas;
- Ação normativamente regulada - visa o acordo socialmente integrado sobre valores e normas, instituído pela tradição cultural e socialização;
- Ação dramatúrgica - objetiva uma relação de consenso entre atores e público. Dela segue-se a obrigação de agir de forma imediata, considerando-se que o falante deve comprovar aquilo que diz seu comportamento, ou cairá em contradição;
- Ação comunicativa – refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal;

O conceito de ação comunicativa traz um novo operador que é o meio lingüístico, envolvendo o próprio agente na problemática da racionalidade. Os outros tipos de ação podem utilizar a linguagem unilateralmente, enquanto que a ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento entre os atores, articulando os mundos objetivo, social e subjetivo.

Na busca de entendimento, a prática comunicativa possibilita novos níveis de reflexão, utilizando a argumentação racional (nível do discurso). A crítica dos mundos objetivo (natureza externa), social e subjetivo (natureza interna), corresponde ao interesse de emancipação, ou seja, visa a libertação de todas as formas de coerção, permitindo um conhecimento criativo. Esse é um tipo de interesse inerente à razão, resultante do potencial da linguagem de produzir entendimento ou acordo entre os sujeitos, deixando de lado qualquer tipo de coerção e se expressa por um tipo de ação social, a ação comunicativa.

Conforme Habermas (2004, p.118):

... falamos então de agir comunicativo quando agentes coordenam seus planos de ação mediante o entendimento mútuo lingüístico, ou seja, quando eles o coordenam de tal modo que lançam mão das forças de ligação ilocucionárias próprias dos atos de fala. No agir estratégico, esse potencial de racionalidade comunicativa permanece inutilizado,

mesmo quando as interações são lingüisticamente mediadas. Como aqui os envolvidos coordenam seus planos de ação mediante uma influência recíproca, a linguagem não é empregada comunicativamente no sentido já explicado, mas de forma orientada a conseqüências (...) (HABERMAS, 2004, p.118).

Diferentemente de outras teorias, a teoria habermasiana toma a linguagem como garantia de um processo democrático nas decisões coletivas, onde o que vale é a força do melhor argumento.

E é justamente nessa perspectiva que a teoria habermasiana vai além de uma construção teórica ao estilo das filosofias metafísicas, pois pensar uma razão comunicativa é pensar a própria relação concreta e histórica de sujeitos que dialogam sobre pretensões de verdade e validade de argumentos. Essa construção da verdade enquanto construção dialógica vem contestar as racionalidades monológicas, onde a verdade já é dada de antemão, ou se limitam aos horizontes da subjetividade.

2.6 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

Mesmo tendo sido integrante da Escola de Frankfurt, Habermas não compartilha do pessimismo de Adorno e Horkheimer. Para ele, a modernidade é um projeto inacabado, e o grande desafio hoje, é abrir um espaço para a realização da autêntica modernidade como ela foi compreendida no conjunto de idéias do século XVIII. A sociedade contemporânea está organizada de acordo com a lógica da razão instrumental. Esta tornou-se mais forte e cresceu em plenitude, dominando o mundo dos objetos. A intenção de Habermas é recuperar a dimensão da razão, subsumida na razão instrumental. Ele imagina uma sociedade formada de sujeitos capazes de agir mutuamente com base em acordos racionais e não na dominação de uns e na subordinação de outros.

Para Habermas, o ideal iluminista de emancipação humana se realiza no entendimento mútuo e no entendimento livre do indivíduo consigo mesmo.

Habermas tem um conceito dialógico e social da racionalidade. Este não se realiza somente na relação de proximidade do sujeito com o mundo, mas na interação

entre todos, por meio do processo de comunicação. Essa razão embora conviva, nas sociedades modernas, com a razão instrumental, não foi totalmente sufocada por essa última, o que permite ainda vislumbrar uma sociedade racional baseada no diálogo. Habermas observa que a razão comunicativa sempre esteve presente na vida humana, mas sua realização só se tornou possível graças à modernidade.

Jürgen Habermas não é somente um nome que desempenha uma influência teórica estimuladora para a reflexão educacional, mas sua obra fornece subsídios que tornam possível a estruturação de novas práticas pedagógicas, apontando para uma transformação radical da escola. O que se pretende com esta reflexão é mais apontar caminhos do que resultados acabados. As implicações da razão comunicativa na prática pedagógica e a democracia como perspectiva última para a educação contemporânea são alguns pontos importantes do pensamento habermasiano sobre educação.

A descrição da Teoria do Agir Comunicativo no contexto da educação não é novidade, é realmente algo já consolidado. O que realmente interessa para a educação é a busca pelas implicações de uma racionalidade comunicativa na prática pedagógica, sustentada não só pela filosofia do sujeito, como também por uma racionalidade instrumental. Desse modo, Habermas refere-se ao fato de existir o entendimento mútuo, o que coloca todos os seres humanos capazes de fala como já participantes de uma intersubjetividade racional, onde discursivamente, todas as pretensões ligadas a qualquer ato de linguagem possam ser validadas mediante argumentos, isto é, pelos melhores argumentos ou pelos mais bem fundamentados discursivamente.

Na concepção habermasiana, a racionalidade se efetiva pela comunicação num contexto histórico-político, entre sujeitos que compartilham o mundo vivido. O racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas sim, no entendimento obtido pelos participantes num processo de comunicação, que acontece por meio da linguagem, compreendendo fatos objetivos e sociais.

Em O Discurso Filosófico da Modernidade, Habermas, afirma:

... chamamos racionalidade, principalmente, a disposição de sujeitos falantes e atuantes de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuseram que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos de suas representações e dos seus enunciados. (...) Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, presteza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (HABERMAS, 2000, p.291).

O projeto habermasiano de racionalidade comunicativa tem implicações concretas sobre a educação. Ao reconhecer a intersubjetividade dos sujeitos, a razão tem a capacidade de justificar os fundamentos que norteiam a ação pedagógica, enquanto, uma maneira reflexiva de observar o processo social, onde juntos teoria e prática têm como objetivo desenvolver uma relação de não dominação entre os sujeitos, reconhecendo as possibilidades de transformar-se em racionalidade comunicativa.

Assim vem tomando lugar de destaque em toda a história da prática escolar, uma racionalidade "entendida como disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação, de trocas lingüísticas intersubjetivas, e não mais a relação consciência / mundo" (ARAÚJO, 2002, p.74).

2.7 RACIONALIDADE COMUNICATIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A questão que se apresenta para a educação é a possibilidade de reconstruir a educação escolar, por meio de uma razão comunicativa, com o objetivo de atingir um outro nível de desenvolvimento humano, não perdendo de vista o sentido da educação de formar o homem com liberdade e autonomia. A educação com o propósito da constituição do sujeito pelo agir comunicativo não se enquadra no espaço da razão instrumental, mas se efetiva sob os efeitos de uma razão capaz de produzir entendimento, pelas suas falas. Uma ação dialógica fundamenta-se na idéia da escola

como espaço comunicativo, seja na relação professor-aluno, na relação política educacional e administrativa, garantindo a formação de um sujeito crítico e participativo.

A racionalidade comunicativa na escola pode ser mediada pela organização curricular, pela administração, de modo que a escola passe a ser um espaço comunicativo, onde os envolvidos possam articular ações coordenadas pelo entendimento. Desse modo, a racionalidade comunicativa na educação exige uma posição crítica no que diz respeito à responsabilidade pedagógica dos profissionais e das instituições, de forma que não só se estabeleçam critérios de racionalidade, mas também de elevar ao máximo as estruturas capazes de:

Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem;

Promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico;

Inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência dos alunos;

Promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definições de políticas que orientem a ação pedagógica;

Estimular processos de abstração reflexionante que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem não só no plano cognitivo como também no plano político e social;

Promover a continuidade de conhecimentos e saberes de tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (ZUIN, 2001, p.02).

O que se procura é uma razão que dialoga e que busca sua afirmação pela racionalidade proveniente de forças comunicativas, ou seja, de sujeitos agindo dialogicamente.

A prática pedagógica quando pensada no contexto de uma teoria do agir comunicativo passa a ser vista como um processo intersubjetivo entre duas ou mais pessoas. Esse resultado permite romper com toda a concepção de prática pedagógica que a compreende a partir do modelo de relação sujeito-objeto e, em última instância, como obra de um sujeito monológico. Disso segue também a concepção da prática pedagógica como um processo comunicativo que é, antes de tudo, uma práxis social constituída intersubjetivamente.

A relação educador-educando passa a ser o médium através do qual ocorre a própria reflexão sobre a prática pedagógica. Se a prática pedagógica é entendida como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, então a relação educador-educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador sobre o educando, onde o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente. Isso não significa ignorar, no entanto, a relação de desigualdade inicial que caracteriza toda a relação pedagógica, mas assumir o compromisso em fazer com que essa desigualdade desapareça. Pensar um conceito de prática pedagógica, fundamentado em termos comunicativos, não significa desresponsabilizar, portanto, qualquer um dos integrantes da relação pedagógica.

2.8 DA RAZÃO CENTRADA NO SUJEITO À RAZÃO COMUNICATIVA

De acordo com o que já foi exposto no capítulo 1, na mudança de paradigma teve origem a teoria da racionalidade habermasiana. Ou seja, houve a substituição da filosofia da consciência que está fundamentada na ligação entre o sujeito cognoscente e objetos, onde por meio da consciência de si, o sujeito pode conseguir total conhecimento dos objetos, da sociedade e do mundo que o cerca, pelo paradigma da comunicação, onde os sujeitos fazem uso de argumentos com vistas a tornar a razão mais humana, mais crítica e social, proporcionando deste modo, uma ação eficaz para o entendimento entre os homens.

Assim, a racionalidade e a educação permitem que a escola se situe de forma construtiva num processo de transformação social e encampe uma prática pedagógica cidadã no seu dia-a-dia, mediante um trabalho intenso de cooperação, participação nas decisões coletivas e respeito mútuo.

A ação pedagógica, que teve seu fundamento formulado no âmbito da subjetividade, renova-se pelo deslocamento da subjetividade para a intersubjetividade. Esse processo se efetiva pela linguagem, como condição que possibilita a construção do sujeito (PRESTES, 1996, p.108).

Essa reflexão sobre o discurso pedagógico moderno presente nas escolas parece ter surgido no contexto da filosofia com a mudança de paradigma. No momento em que o paradigma da consciência cede lugar ao paradigma da linguagem, ou seja, na guinada lingüística, o pensamento não é considerado como exclusivo conteúdo da mente, e sim resultado de elementos lógicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, que articulam o pensar, as idéias, os significados, ou melhor, todas as possibilidades da linguagem.

Ao analisarmos o texto específico sobre ética contido nos PCNs, podemos questionar se as escolas têm condições de vislumbrar a preocupação com a emancipação efetiva dos educandos, e mais especificamente, com a dimensão moral de um projeto emancipatório comprometido com a reflexão crítica do agir humano em sociedade. Se tem, o que se pode fazer para potencializá-las? Se não tem, como criá-las? No capítulo 4 serão discutidas essas indagações que circulam de modo crítico em torno da proposta dos PCNs e do tema transversal de ética.

Transportando a teoria habermasiana para o campo educacional, percebe-se que os interesses da escola foram tomados pela racionalidade instrumental. A forma e o lugar que os interesses éticos/morais ocupam na educação deixam à mostra o alcance da racionalidade instrumental nos procedimentos pedagógicos. No âmbito pedagógico as decorrências da razão instrumental podem ser detectadas em vários aspectos: redução do sujeito a mero observador solitário, falsa noção de neutralidade expressa nos livros didáticos, nas metodologias ou na importância que as disciplinas assumem no currículo, transformação das relações entre aluno e conhecimento em ações voltadas para a competitividade pessoal e êxito.

Habermas propõe um conceito de razão apoiado na linguagem, na contextualização dialógica que os agentes lingüisticamente competentes manifestam quando imersos em uma discussão. Nessa linha de pensamento, o entendimento se concretiza por meio do compartilhamento de um universo simbólico comum e de comportamentos que o caracterizam possibilitando as relações de reciprocidade e de intenção de atingir um acordo consensual entre falante e ouvinte. Nessa

perspectiva, existe a necessidade de redimensionar a educação em uma estrutura que lhe seja compatível e impulsionadora, ou seja, pensar procedimentos demarcados em bases comunicativas.

Para que a ação comunicativa passe a coordenar o âmbito escolar, torna-se imperioso que todas as atividades escolares passem a ser normatizadas pelo entendimento comunicativo, e não só aqueles que dizem respeito à sala de aula. Há que se acreditar em possibilidades de mudanças, na tentativa de abrir espaços para a emergência de uma racionalidade que favoreça a reconstrução da sociedade. Esse processo só será viável por meio de ações que visem ao bem-estar coletivo. Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como espaço comunicativo, ao ser desenvolvido sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de sujeitos críticos e participativos.

3 A ESCOLA MODERNA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

3.1 A FUNÇÃO DA ESCOLA MODERNA E SUA NATUREZA SELETIVA

Chegamos ao momento em que se torna necessário explicitar as implicações da Teoria do Agir Comunicativo sobre o processo educativo. Nosso propósito é encontrar em Habermas elementos que possam justificar a possibilidade e a necessidade de uma fundamentação racional da educação.

Entendemos que a escola é um contexto em que convergem tanto as estruturas sistêmicas, como os elementos do mundo da vida. Nossa concepção é de que não se pode fazer uma análise simplificada do conflito que advém dessa dupla intervenção. Não basta propor no contexto escolar a simples substituição de uma orientação sistêmica pela orientação baseada nos moldes da racionalidade comunicativa. É necessário uma reflexão crítica e transformadora de um contexto que jamais deixará de sofrer as interferências das instâncias mencionadas.

Consciente de que a educação passa por um momento de crise, é necessário 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.

O ponto de partida da reflexão habermasiana se situa na tentativa de desafiar educadores e educandos a repensarem o papel da escola e da própria educação. Embora tenha uma visão mais otimista sobre o poder da razão humana que seus colegas da Escola de Frankfurt, Habermas está preocupado em fundamentar a teoria de que a razão é capaz de superar os limites de certas concepções produzidas por ela mesma, desde que se coloque na condição de ser questionada por meio da comunicação não coagida, ou seja, que a validade das ações não seja processada por outro recurso que não o do melhor argumento.

De acordo com a teoria habermasiana, a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente. A escola deve se preocupar com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem com autonomia, a condução de seu processo de formação. A regulamentação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda vida escolar, enfim, deve ser definida participativamente, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico podem ser livres ou capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito. O referencial principal do processo pedagógico deve ser o mundo da vida da clientela escolar. O mundo da vida deve ser a fonte da qual são retirados os conhecimentos, os fatos, os valores e os problemas que precisam ser analisados e desenvolvidos criticamente, buscando com isso, atingir uma compreensão mais transparente da realidade vivida e promovendo as transformações necessárias para que se tenha uma vida melhor. As situações problemáticas do mundo da vida é que devem ser, portanto, as temáticas a ocupar o discurso pedagógico. Assim, a definição dos programas de ensino deve ocupar-se, prioritariamente, das situações polêmicas que se apresentam no mundo da vida dos participantes do discurso pedagógico.

Para tanto, professor e comunidade escolar, em seu todo, devem sempre respeitar o mundo da vida de cada aluno, dele partindo para em torno dele construir os conhecimentos e os valores imprescindíveis à realização de uma vida digna e justa.

Habermas entende que é indispensável na educação, manter o mecanismo de interação comunicativa. Embora reconheça ser impossível chegar a uma comunicação totalmente isenta de interferências sistêmicas, não admite que as coordenações das formas gerais de organização sejam totalmente desligadas do mundo da vida e realizadas sem a mediação comunicativa. O mundo da vida deve ser o referencial prioritário do trabalho pedagógico, pois nele é que a identidade do indivíduo se constitui. Na perspectiva da Teoria do Agir Comunicativo, o que importa para a educação é o desenvolvimento daquelas dimensões do mundo da vida que

apresentam um caráter de universalidade e que podem contribuir para a constituição de valores e princípios passíveis de ação coletiva.

A tarefa da escola é enfrentar criticamente todo tipo de racionalidade, especialmente a sistêmica, revitalizando a aprendizagem social pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Em outros termos, cabe à educação restaurar o saber pedagógico e reconstruí-lo criticamente para que se torne um efetivo recurso de emancipação. O desafio maior é desenvolver nos indivíduos a competência comunicativa para que possam participar de forma crítica e criativa da comunidade comunicativa.

É dessa forma que a ação comunicativa explora todas as possibilidades para superar os paradoxos no desempenho dos processos educativos e pedagógicos, reafirma a emancipação dos sujeitos por meio dos atos de fala em busca do entendimento e do consenso, posicionando-se num nível além da razão instrumental. Na prática, isso significa, pôr à prova os conteúdos tradicionais com vistas a obter a avaliação e a explorar novas aprendizagens. Significa também, a possibilidade de realização do diálogo interdisciplinar que permite diferentes paradigmas acrescidos aos currículos e às experiências escolares. Na medida em que o sujeito estabelece novos parâmetros de racionalidade, ele é convidado a estabelecer novas relações intersubjetivas com vistas à construção de um entendimento mútuo.

O paradigma da comunicação, se aplicado aos processos pedagógicos, permite que a escola deixe de ser mera reprodutora de conhecimentos para se apropriar criticamente dos mesmos. Assim, o discurso pedagógico moderno inserido no contexto escolar é uma leitura interpretativa da sala de aula, cujo ambiente torna-se mais rico pelas relações de reflexão e diálogo entre professores e alunos.

Um ponto de grande importância para uma possível transformação do processo pedagógico vigente nas escolas é a crítica acerca do reducionismo positivista. A escola hoje, encontra-se envolvida com uma série de recomendações, de sugestões técnicas que pouco ajudam no desenvolvimento de uma consciência crítica dos problemas vivenciados e das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

O monismo metodológico presente na prática docente e a predominância das disciplinas de utilidade empírica em detrimento de disciplinas de formação geral e crítica, a vigência de sistemas de avaliação prioritariamente quantitativos, a crescente complexificação das estruturas burocráticas da escola com a instauração de uma racionalidade sistêmico-funcional, a preocupação com a produtividade e com a qualidade, a progressiva ingerência dos fatores econômicos na determinação dos fins da educação e a transposição de modelos de administração de empresas para o gerenciamento de escolas são alguns indícios dessa predominância. Esses aspectos mostram como e quanto a escola é pouco satisfatória.

Essa visão positivista predominante na escola faz com que a educação deixe para segundo plano a formação do indivíduo e pouco se preocupe com a construção de uma sociedade menos violenta e mais igualitária. Essa visão revela o quanto a escola não está cumprindo a sua função, pois grande parte do contingente de crianças que ingressam nas escolas não consegue atravessar impunemente o Ensino Fundamental, sedimentando a célebre pirâmide educacional brasileira. Isto é, a repetência, a evasão e a baixa qualidade do ensino brasileiro findaram por constituir aquilo que alguns teóricos, com propriedade, denominaram cultura do fracasso escolar. Isso revela que a escola realmente não consegue desenvolver sua função devido à ausência de condições básicas para a aprendizagem, desenvolvendo um processo puramente seletivo. Como resultado da modernização e da burocratização, o sistema escolar tem sua estrutura perturbada sob a forma de reprodução das insuficiências da razão.

... aí se verifica como e quanto o ensino vem sendo desvirtuado. Considerando-o puramente preparatório às bases ulteriores da educação, descuidamo-nos de organizá-lo para efetivamente atender a todos os alunos, seja qual for a capacidade intelectual de cada um, e vimos, ao contrário, mantendo a velha organização da escola. O característico da organização das escolas para a finalidade seletiva é o menosprezo às diferenças individuais apenas para eliminar os reputados incapazes. A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelam capazes são reprovados, tornando-se, ou repetentes ou excluídos. Nessa organização, cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos.

E nada mais legítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões (TEIXEIRA, 1957, p.03).

Enquanto organização seletiva, a escola se reduz em tempo recortado e em objetivos educacionais, adestrando os alunos para exames ou mesmo para a entrada na escola seguinte, assumindo caráter somente informativo, com um mínimo de habilidades. Esse é um tipo de estrutura organizacional da escola capitalista que expressa as relações sociais e a razão instrumental. Nessas escolas o único ponto de referência é a preparação para o vestibular. De forma que tudo o que se faz esteja preso, convirja e se irradie para ou desse ponto. Essa perspectiva de trabalho escolar se calca no processo apenas de transmitir informações, aferição de grau de aquisição dos conteúdos dados por meio de provas, testes e outros instrumentos de medida. Essa prática se tornou como que a cultura dominante nas escolas. Desse modo, a escola pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promover um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade do sujeito. Ou melhor, a educação promove o mesmo modelo de racionalidade predominante na civilização ocidental.

Discute-se que o propósito democrático da escola é uma boa educação prática para a vida, mas mesmo assim, ela continua selecionando os melhores, de modo a continuar perpetuando a exclusão, servindo de base para o acesso meritocrático ao ensino superior. Assim, a escola precisa se organizar para dar ao aluno uma educação integrada. Para isso, ela precisa de tempo para a formação de hábitos de vida, de comportamento e de julgamento moral, a fim de que deixe de ser apenas seletiva e faça formadora e educativa, de modo a cumprir seu papel emancipatório.

Atualmente a função da escola tem sido, precisamente:

... manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização (SOARES, 2005, p.54).

A escola moderna encontra dificuldade para superar as condições opressivas que impedem a emancipação do sujeito. Tal função parece ser verdadeira devido ao fato da escola não ter podido se organizar diante das transformações que estão ocorrendo e das quais faz parte. Instaurou-se uma crise escolar, cuja responsabilidade deve-se atribuir à estrutura social capitalista, ou seja, a um tipo de racionalidade dominante que modelou a escola segundo as relações econômicas e sociais.

... a escola, nessa perspectiva, chega a ser perversa, porque, na verdade, colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e conduz as classes dominadas, pela negação, a elas, de condições de sucesso (SOARES, 2005, p.72).

Esse modelo de racionalidade se verifica nas práticas pedagógicas e nos processos de seriação e classificação. Assim, percebe-se que é necessário forças no sentido de instaurar uma escola que passe a colaborar com o progresso em direção à igualdade social e econômica, garantindo às classes populares a aquisição de conhecimentos e habilidades para participação no processo de transformação social. Sendo essa, pois,

... consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (SOARES, 2005, p.73).

Esse quadro só poderá ser modificado quando a educação transformar-se em um processo de aprendizagem crítica das conquistas socioculturais, apropriando-se dos avanços teóricos e metodológicos que possam tornar viável o desenvolvimento da compreensão da realidade. Somente uma educação capaz de evidenciar uma sensibilidade para com os problemas da injustiça, da falta de autonomia, da falta de liberdade e disposta a contribuir para restabelecer uma fundamentação normativa para a sociedade é realmente comunicativa.

Portanto, pode-se afirmar que na escola os espaços favoráveis à reflexão são reduzidos e o que se ensina está filtrado e selecionado, e pode estar, de certo modo, longe do que preocupa as disciplinas a que se faz referência, ou dos problemas

a que os saberes se propõe na atualidade. E nem se falou na distância que separa o que se ensina na escola e a cultura dos alunos, visto que os testes e provas a que são submetidos são culturalmente preconceituosos, supondo certa proximidade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes mais favorecidas.

3.2 A INFLUÊNCIA DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA MODERNA

O quadro teórico do conhecimento pedagógico é descrito com base no iluminismo europeu do século XVIII. A partir daí ocorre uma intensificação da preocupação com o pensamento pedagógico e com a atividade educativa, descrito pelas diferentes tendências pedagógicas que de um modo ou de outro, apresentam compromisso com a formação da cidadania, aprendizagem, consciência de si e do mundo e com a autonomia. Ou melhor, as diferentes tendências pedagógicas, sejam elas libertadoras ou progressistas, enunciam conceitos relativos ainda ao paradigma da filosofia da consciência e mantêm em comum a crença na validade dos princípios e dos ideais iluministas.

A dúvida sobre a possibilidade de se poder fundamentar racionalmente o ato educativo, fugindo de relativismos e visões determinísticas é um desafio a ser enfrentado por aqueles que trabalham com a educação ou que com ela se preocupam.

Os progressistas entendem que a limitação do projeto iluminista está na falta de realização dos ideais modernos, considerando que sua realização depende da superação das atuais condições econômicas e da instauração de uma sociedade democrática e igualitária.

As tendências liberais, de outra parte, insistem em preservar seu princípio hiperindividualista, colocando os limites da realização dos ideais iluministas no plano da natureza humana, ou seja, acreditando que não cabe realizar nenhuma interferência sobre a liberdade do indivíduo.

O problema da fundamentação atual da educação insere-se no conceito das crises dessas duas tendências. Um passo importante seria a reflexão crítica sobre os pressupostos da racionalidade moderna e sobre a reconstrução de uma fundamentação racional da educação na trilha aberta por Jürgen Habermas, especialmente através de sua obra Teoria do Agir Comunicativo. Habermas não é cético em relação aos avanços da razão moderna e reconhece a importância das conquistas proporcionadas pelo progresso e pelo desenvolvimento moral. Insiste na necessidade de se fazer uma crítica rigorosa sobre tais conquistas para que estas se tornem recursos para a emancipação de toda a humanidade. O autor desenvolve uma nova perspectiva sobre o problema da fundamentação do conhecimento e do agir humano restaurando a unidade entre o proceder teórico-prático e a exigência ética desse conhecer e fazer. A integração entre teoria e prática implica uma atividade permanente, reflexiva e crítica, com a intenção de propiciar a emancipação dos envolvidos. Essa saída, Habermas busca na teoria da racionalidade comunicativa, que supera a visão de uma pedagogia baseada em uma subjetividade solipsista, auto-referente, encontrando no campo das interações comunicativas as condições de possibilidade para fundamentar um projeto educativo e emancipador. Através da racionalidade comunicativa, Habermas pretende restaurar uma totalidade que não dispensa, no plano dos conhecimentos, a reflexão moral e que, na medida em que é interativa, considera que os significados e os fatos a serem avaliados pelo discurso deverão ser negociados mediante regras práticas.

3.3 TEORIA E PRÁTICA: APONTAMENTOS DE UMA RELAÇÃO TENSA NO FAZER PEDAGÓGICO E NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A mediação entre teoria e prática é um dos temas que Habermas se ocupa em diversos momentos de sua carreira e sua intenção é restabelecer o saber teórico e a atividade humana e entender o nexos entre o avanço da racionalidade técnica e o mundo da vida, ou seja, entre conhecimento científico e práxis social.

Transportando os termos teoria e prática para a linguagem cotidiana, pode-se afirmar que prática significa fazer e que teoria significa pensar e não fazer. Acredita-se que pessoas práticas são aquelas que, mediante a experiência de vida, resolvem problemas reais e agem com certa eficiência, enquanto que pessoas teóricas são aquelas que discutem problemas intelectuais, mas são incapazes ou incompetentes ao agir, como diz o ditado popular: "na prática, a teoria é outra". A vertente ética desta versão afirma que as pessoas práticas manifestam coerência entre o que pensam e o que fazem, enquanto as teóricas não. A incoerência entre o dizer e o fazer é interpretada como incoerência entre teoria e prática.

No discurso docente é bastante comum a expressão: a teoria é uma coisa e a prática é outra. Os discursos teóricos voltados à educação estremecem diante da prática docente, de tal forma que existe um abismo entre as teorias referentes aos saberes escolares e a prática efetiva dos docentes em sala de aula. Há um distanciamento entre o pensamento e a ação, onde os sujeitos da teoria não são os mesmos da prática. Passando para a versão acadêmica do problema, pode-se afirmar que a superioridade da teoria sobre a prática recebeu sua forma mais enfática no platonismo. Para Platão, nada é mais prático do que a própria teoria, uma vez que ela permite ao sujeito atingir o mundo das idéias. Aristóteles, ao contrário de Platão, promoveu o primado da prática sobre a teoria. Para ele, a filosofia deveria ser capaz de responder a questões concretas, ligadas ao viver bem. Ao longo da modernidade, desde Descartes até Hegel, a teoria prevaleceu sobre a prática. Permanece a concepção idealista do conhecimento, que só pode ser verdadeiro se a reflexão for totalmente livre de preconceitos e interesses pessoais.

A preferência pela teoria foi duramente questionada por Marx e pela tradição marxista. Marx critica o pensamento hegeliano e propõe estabelecer o primado da prática. Desenvolveu o conceito de práxis como sendo a inserção no rumo da história, concebida agora como expressão da luta de classes. A relação entre teoria e prática passa a ser concebida como relação mútua. A prática exige teoria para escapar da alienação e a teoria depende da prática para não ficar presa

na alienação. Como já foi dito antes, o primado da teoria foi um significativo avanço, mas não conseguiu escapar às fronteiras da filosofia da consciência.

Um novo caminho para a solução do problema da relação entre teoria e prática somente veio a se desenvolver após a chamada virada lingüística ocorrida durante a primeira metade do século XX. Com a virada lingüística se tornou possível superar o paradigma da filosofia do sujeito. Da subjetividade, passa-se a falar em intersubjetividade. O sujeito se constitui mediante a interação de pessoas, instituições e movimentos dentro da sociedade. Não se admite mais o primado da prática sobre a teoria, nem o da teoria sobre a prática. O que passa a ter importância é o diálogo entre membros concretos da sociedade, teoria e prática passam a ser vistos como dimensões da própria intersubjetividade.

Assim, a relação entre teoria e prática assume uma nova configuração. A relação entre elas já não é entendida como aplicação da teoria à prática ou como derivação da teoria da prática, mas como processo em que cada um desses campos é constituído na interação dialógica com o outro.

De acordo com as idéias habermasianas, teoria e prática são momentos constitutivos do agir comunicativo. As práticas são ações que possuem uma dimensão comunicativa, na medida em que toda a ação humana é ação de sujeitos que interagem permanentemente em sociedade. As teorias, sejam elas científicas ou filosóficas, são frutos da mesma interação. A relação entre teoria e prática se insere no paradigma da intersubjetividade, mediante o qual, teoria e prática são dimensões integrantes do agir comunicativo.

A integração entre teoria e prática implica uma atividade permanente, reflexiva, crítica, com a intenção de propiciar a emancipação dos envolvidos. Essa relação está vinculada à reconstrução de teorias e práticas por meio da participação dos interessados na elaboração de um processo teórico-prático, de suas vivências reais. Elas não podem desvincular-se das interpretações e das formas de proceder dos participantes do processo.

Do mesmo modo que, quando nominamos ou mapeamos a ação dos sujeitos no campo da práxis é importante compreender o contexto atual e paralelamente formatar um discurso que ao mesmo tempo seja ação, discurso ético e coerente numa perspectiva educacional crítica. Em tempos de fragmentação e de práticas normalizadas, a escola, com a intenção de preparar para tudo, cria expectativas ilusórias e toma para si os problemas que a sociedade não consegue resolver. É certo que a escola não pode salvar a sociedade, mas valores como solidariedade, respeito, diálogo e justiça fazem parte do seu programa. Porém, o que se vê é uma sociedade ávida de justiça e impregnada de desigualdades.

É necessário admitir a incoerência de nossa sociedade e não esperar que a escola assuma sozinha esse fardo de responsabilidade. Sabe-se que a escola não pode ser mais virtuosa que a sociedade. Não é justo exigir que professe valores que a sociedade ignora no dia-a-dia. Se a escola tem a intenção de educar para a cidadania, deve proporcionar meios para que cada um tenha condição de comandar sua vida pessoal, podendo também participar da vida em comunidade. A educação para a cidadania não deve se reduzir a mera transmissão de valores ou de conhecimentos, mas sim passar "pela construção de meios intelectuais, de expressar, de negociar, de mudar o mundo" (PERRENOUD, 2005, p.31).

É fato que essas práticas democráticas estão distantes de atingir o conjunto das salas de aula e decorrem de iniciativas individuais, deixando de se inserir explicitamente em uma estratégia global de educação para a cidadania. Na escola, falta,

... tempo para pensar, para se expressar, para ouvir e compreender os pontos de vista contrários e para buscar compromissos. Contudo, parece que a escola nunca tem tempo suficiente para fazer o que já tem de fazer. Muitos professores são favoráveis a uma educação democrática, mas com a condição de que ela não tire um minuto sequer de sua disciplina e não interrompa de modo algum o trabalho e o andamento do programa (PERRENOUD, 2005, p.36-37).

Desse modo, a escola não pode ficar só no discurso, a educação para a cidadania tem fortes implicações para os programas e para as decisões no seu interior. As reformas curriculares que foram empreendidas no Brasil, por exemplo,

são favoráveis à cidadania, enfatizando que os saberes escolares devem ter a função de ferramentas para uma possível compreensão da realidade e, não somente servindo de base para estudos posteriores. A formação para a cidadania passa primeiramente pela formação de pessoas autônomas. A escola precisa de mediadores que vão além das boas intenções e dos discursos, transformando profundamente os programas, as atitudes e as práticas.

Desta forma, os educadores devem encontrar caminhos comuns e articulados para proporcionar aos educandos experiências que lhes possibilitem construir conhecimentos relacionados ao seu cotidiano, e que lhes permitam uma visão crítica da realidade onde estão inseridos, privilegiando um enfoque educativo que rompa com a fragmentação tradicional do conhecimento e com a dicotomia entre teoria e prática, ao mesmo tempo, investindo em ações relacionadas à participação ativa nos assuntos comunitários, dentro de princípios éticos de cooperação e justiça social. Nesse contexto, as possibilidades educacionais do agir comunicativo se constituem no esforço conjunto, no sentido de que passe a estabelecer o diálogo, possibilitando aos educandos experiências nas quais possam integrar os diferentes enfoques disciplinares, fortalecendo sua compreensão da realidade concreta. Ou seja, os conteúdos escolares a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

A escola deve também centralizar esforços no sentido de preencher os princípios de realização de uma ação comunicativa com as suas pretensões de validade, na busca de uma comunicação simétrica, cada vez mais livre e isenta de coações. Esses esforços têm em seu cerne um princípio ético que se concretiza em um processo participativo, onde todos são parceiros de diálogo.

A partir da teoria habermasiana, a argumentação em favor da pertinência de um espaço comunicativo na escola é identificada por meio da implementação de ações didático-pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento de competências alicerçadas na interatividade.

3.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO COMUNICATIVO

Ao abordar a escola como espaço comunicativo a partir da perspectiva da racionalidade comunicativa é necessário levar em conta que o trabalho escolar decorre de uma concepção de educação que vê o processo de ensino como um processo de distribuição de conhecimentos, previamente definido e desvinculado dos problemas postos pela prática social. Durante muito tempo, à escola foi atribuída a função de transmissão do saber acumulado historicamente e cientificamente organizado, tendo como pressuposto que uma formação teórica sólida garante uma prática conseqüente. Vê-se que a partir dessa prática docente, a atual organização escolar é comandada pelo professor, decidindo quando e o que falar, usando os meios e linguagens que achar conveniente. Na sala de aula, a comunicação flui unidirecionalmente, do professor para o aluno. Essa é uma via de mão única, onde o aluno é somente um espectador. Dele se espera somente que receba passivamente o conteúdo transmitido pelo professor. As aulas são formas lineares, cujo ritmo e direção são ditados pelo professor, quase sem a possibilidade de interferência por parte dos alunos. A informação essencial, pré-selecionada pelo professor, contida em seus recursos de apoio é levada aos alunos de forma linear, seqüencial, em aulas tradicionalmente chamadas de expositivas. O aluno só pode se deixar conduzir, pois tem poucas condições de procurar outros caminhos diante dessa linearidade pronta e acabada. Organizada dessa maneira, a informação é apresentada em um único nível de profundidade, dificilmente permitindo que o aluno vá mais fundo, que chegue a níveis mais complexos ou mais detalhados. Aqueles que podem e querem aprender mais não conseguem ir além e aqueles que estão com dificuldades de aprendizagem acabam ficando para trás.

Atualmente, percebe-se cada vez mais a necessidade de uma educação básica que priorize a reflexão e a autonomia moral. Isto, de certa forma, significa dizer que há necessidade de uma educação que ofereça a possibilidade de discernir e deliberar com independência e responsabilidade no que diz respeito à manutenção

da vida. Mas como superar este modelo educacional levando em conta o caráter dialógico e comunicativo da razão? Talvez uma das respostas possíveis esteja indicada pela idéia da escola transformar-se em espaço comunicativo. A escola poderia implementar modelos educacionais e espaços que fossem igualmente participativos, permeados por múltiplos estímulos e que permitissem a livre circulação de idéias. Poderia tornar-se uma escola que não tome o aluno como espectador passivo, mas sim que supere a fragmentação das esferas do mundo da vida através da sua abertura e da possibilidade de integração.

Hoje, é claro que se trata de um outro tipo de aluno, um aluno bem diferente. Os alunos que chegam até a escola, não aceitam mais as velhas aulas expositivas, pouco interativas. Para isso, porém, os professores também devem se transformar, buscando um território comum no qual seja possível uma verdadeira comunicação com seus alunos. Se não incorporarem às suas práticas as linguagens com as quais os alunos se sentem à vontade, os professores estarão se distanciando cada vez mais daqueles que são a razão da existência de todos os sistemas educacionais. Tais ações têm como referência a racionalidade comunicativa permitindo superar as formas profundas de autoritarismo que fazem parte da atividade pedagógica, representadas, sobretudo, pela insuficiência de políticas públicas e pela má condução do processo pedagógico.

Enquanto espaço comunicativo, a escola deve ser um local para que todos possam expor seus pontos de vista, isto é, suas concepções, de forma consciente e responsável, aceitando por seu turno, o ponto de vista do outro. Das razões expostas, as melhores devem ser escolhidas de modo a se chegar ao consenso, o que não significa chegar à unanimidade, mas sim, alcançar um entendimento dialógico sobre os princípios fundamentais que norteiam a convivência grupal. Aceitar, ouvir e entender as razões do outro é um importante exercício para a saída de um atomismo monológico, reconhecendo a validade simbólica do outro e alcançando o reconhecimento num mundo intersubjetivamente compartilhado. Isso conduz o sujeito a

uma visão de sociedade que não é apenas a soma de todas as vontades individuais, mas sim, que está ancorada na vontade coletiva para a realização do bem comum.

A escola como espaço comunicativo deve ultrapassar o modelo tradicional e centralizar esforços na promoção de uma racionalidade comunicativa com vistas ao desenvolvimento argumentativo se quiser ser realmente significativa para os alunos e para a sociedade.

3.5 O AGIR COMUNICATIVO COMO INSTRUMENTO NECESSÁRIO PARA A ESCOLA

Levando em conta o que foi exposto sobre a escola enquanto espaço comunicativo, podemos afirmar que essa mesma escola deve ser lugar de apropriação crítica, criativa e sistematizada do conhecimento e os conteúdos devem ser objetos de estudo e de mútuo confronto em seu interior. A escola é também lugar de questionamento do saber instituído e de produção criativa de conhecimentos novos, vinculados às necessidades dos educandos e a sua cotidianidade.

Além da apropriação do conhecimento, a escola deve ser lugar que proporcione a aquisição de métodos e técnicas para produzir e divulgar descobertas. Outros instrumentais, tais como: discutir, argumentar, pensar sem coerção, adequação entre teoria e prática, entre outros, deverão ser enfatizados, além dos básicos ler, escrever e contar.

A teoria habermasiana leva a pensar numa educação entre agentes, para construir a experiência pedagógica com bases interativas, fundamentada em reflexões, em um contexto histórico-dialético, onde o sujeito em relação com os outros sujeitos é gerador de sua própria história, preocupado também com as questões humanas e sociais.

Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas se

empenham num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou actual – não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989c, p.43).

Em face disso, a educação é melhor percebida quando todos os envolvidos participam, não havendo um encaminhamento rígido e sistemático por parte do educador. A postura do educador é baseada nas condições necessárias para que os educandos construam o conhecimento e o apliquem às reais necessidades do seu dia-a-dia, visto não ser mais possível aos educadores pensarem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados.

Nesta perspectiva, não se trata de preparar o indivíduo para exercitar procedimentos mecânicos, ou para armazenar o conhecimento, mas de construir no interior da sala de aula uma racionalidade baseada em ações comunicativas, vista como um processo permanente, concreto, compartilhado e solidário com a pluralidade de vozes que ali se encontram.

A escola, então, terá que ser menos formal e mais flexível, para não apenas transmitir conhecimentos técnicos e livrescos, mas gerar conhecimentos a partir das reflexões sobre as práticas (...) todas inseridas num mundo que age e se organiza diferentemente dos esquemas tradicionais (BASTOS, 1998, p.38).

Nesse contexto, há a necessidade de analisar alguns aspectos importantes, como: conteúdos, métodos, relações e formação de docentes.

Os conteúdos não são compartimentos estanques de um conhecimento isolado. Os conteúdos falam entre si e com as outras disciplinas. O agir comunicativo atinge diretamente a organização dos currículos. Assim, o educador deve pensar a escola de maneira interessada, pois as disciplinas convergem no sentido de um conhecimento que não é pronto e acabado.

Os métodos não são modelos com procedimentos e técnicas de ensino, mas espaços a serem organizados pelos educadores para que os educandos cultivem um conhecimento com base em suas reflexões. São instrumentos que devem ser utilizados pelos educandos para libertação e não instrumentos de subordinação a modelos estagnados que não possuem habilidade para enfrentar as transformações do novo milênio.

As relações podem ser consideradas como uma aprendizagem mútua, pois a escola não é a detentora do saber. O relacionamento está na base da interação dos saberes, construídos na vivência do aluno.

Mas, o ponto fundamental encontra-se na formação do docente. Ele não terá a função de transmitir conhecimentos através de receitas prontas, mas será o articulador do diálogo, o estimulador de novos conhecimentos, intuindo que não está sozinho, enclausurado em suas leituras e reflexões, mas em parceria com os alunos.

As considerações até aqui desenvolvidas, não encerram o assunto, mas implicam refletir sobre as possíveis ações que poderiam ocorrer no contexto educacional. Na verdade, agindo comunicativamente, as interações pedagógicas podem adotar propostas inovadoras no sentido de beneficiar as camadas sociais marginalizadas que sofrem ou que são manipuladas.

3.6 FORMAÇÃO DO SUJEITO

A escola como espaço comunicativo é considerada como um ambiente privilegiado na formação de sujeitos racionais, no desenvolvimento da autonomia, no amadurecimento do eu e da consciência ética, capaz por meio do processo educativo de produzir competência, entendimento e autonomia. O processo educativo, em sua extensão maior, deve priorizar a formação do homem e sua conscientização, numa relação dialética entre teoria e prática, a partir de um contexto histórico, oportunizando deste modo a formação dos sujeitos. A formação do sujeito epistêmico e moral da tradição kantiana é subsumida pela intersubjetividade.

Na perspectiva habermasiana, podemos dizer que a escola, mais especificamente que sala de aula, é um espaço especial de intercâmbio cognitivo, lingüístico e interativo, um lugar de vivências compartilhadas intersubjetivamente pelos participantes do processo discursivo.

Para trazerem de volta a função principal da educação, que é a emancipação, as escolas necessitam se organizar, orientadas pela razão comunicativa.

Ou melhor, a escola precisa se tornar um espaço privilegiado de conversação de reflexão coletiva, favorecendo o diálogo, o respeito mútuo e a autonomia.

A prática educativa não seria um processo de conscientização individual, mas um processo intersubjetivo de construção de verdades sobre si mesma e sobre a sociedade, através do diálogo racional e da argumentação. Não é suficiente a construção de saberes, a tomada de consciência e crítica individual, mas sim a valorização de uma consciência que se articula com os diversos discursos e que busca uma responsabilidade conjunta. Se a escola tem como pressuposto que a consciência se constrói intersubjetivamente e que o sujeito não se forma isoladamente, mas em grupo, poderá assim, contribuir para a formação de sujeitos capazes de constituir um processo de emancipação social. Sendo assim, ao educador caberia auxiliar o educando a tornar-se mais racional, no sentido do compromisso com a construção de uma sociedade autônoma. Para isso, deve-se trabalhar e desenvolver no aluno o potencial argumentativo através da organização de discursos livres, nos quais seja possível problematizar a fala cotidiana e participar da construção de normas.

Logo, a pretensão de uma pedagogia inspirada na teoria habermasiana é que a educação deve colaborar para um projeto emancipatório e universalista, baseado no conceito da razão comunicativa. A exatidão do projeto de emancipação estará sempre sujeita a uma crítica constante nos contextos específicos, ainda que esse procedimento racional submeta-se aos princípios universais. Dessa forma, não se pode pensar numa educação que continue a trabalhar uma atitude passiva dos educandos, numa visão limitada, mas sim, buscá-la enquanto ação interativa mediante informações, comunicação e diálogo entre os sujeitos, valorizando a reflexão, a crítica e a criatividade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da capacidade discursiva dos educandos, opõe-se à mera repetição e cópia de conteúdos, onde a linguagem torna-se fator importante neste processo de problematização e resolução de problemas. É necessário que os educandos desenvolvam esta habilidade discursiva, para dela fazer instrumento de emancipação. E à escola cabe oferecer condições para que a construção do conhecimento realmente aconteça e, de modo gradativo,

onde as experiências dos educandos sejam realmente ouvidas e onde a comunicação se faça presente. A mudança dessas práticas pressupõe num novo modo de agir e pensar de educadores e educandos, para que juntos possam caminhar rumo às práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas por meio de uma razão que dialoga.

Resgatar a função da educação no que diz respeito à formação dos sujeitos, sob o ponto de vista econômico, ético, político, cultural e social é extremamente necessário. Isso significa não existir mais um sujeito que age sobre o outro, mas um sujeito que age com o outro, fundamentado na razão dialógica, em busca do entendimento. A partir do momento em que a educação está voltada ao entendimento, "ela se orienta por processos de aprendizagem, a racionalidade ali presente emancipa os sujeitos que dela participam" (PRESTES, 1996, p.124).

4 A PROPOSTA DE ÉTICA APRESENTADA PELOS PCNS E O AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

4.1 ÉTICA E EDUCAÇÃO

É fato que hoje o ensino sofre uma séria crise no mundo e, particularmente, no Brasil. Grande parcela dessa crise é resultado de uma política governamental, que tem transformado o ensino em um produto de pouca qualidade. Outra parte também bastante significativa, deve-se ao despreparo de muitos professores que, além de mal pagos e desqualificados socialmente, são incapazes de orientar seus alunos, encontrando dificuldades em formar sujeitos responsáveis ética e individualmente por uma sociedade em acelerada mudança. Muitas correntes pedagógicas degladiam-se no espaço conflituoso da escola, mas pouco espaço têm aquelas cujo objetivo se centra no próprio sujeito do aprendizado. Esquece-se, muitas vezes, que a educação não tem outro objetivo senão formar indivíduos mais conscientes de si e das possibilidades de sua inserção social.

A expressão mais acabada da educação escolar encontra suas bases na tradição iluminista, apontando para a construção da autonomia do sujeito, enfatizando um papel transformador para a educação. Com a chamada pós-modernidade, surge a ausência da idéia de unidade de razão que se manifesta pelo esvaziamento de conteúdos e está relacionada com a filosofia da consciência.

O modelo de escola baseado na razão iluminista sofre verdadeiras críticas por conta das mudanças que ocorrem na sociedade moderna no campo específico da ética. Para identificar a sociedade moderna, certamente duas características saltariam aos nossos olhos: razão subjetiva e progresso. A modernidade surge como um projeto de emancipação e progresso do homem e da sociedade a partir do uso da razão humana, abandonando todo o discurso metafísico. É importante ressaltar que os contornos, por meio dos quais a modernidade foi adquirindo seus traços, encontraram suas maiores contradições em meados do século XIX e início do século XX.

Este trajeto trouxe contribuições novas em quase todos os aspectos da realidade, tendo como centro sempre a emancipação do homem e da sociedade pela razão humana.

Dentro das escolas, enquanto espaço institucionalizado com o objetivo de transmitir o saber sistematicamente e racionalmente elaborado, o que se observa ainda é um modelo preso ao método cientificista, sendo possível perceber a realidade apenas de modo fragmentado e dividido. A escola torna-se o único espaço legítimo e responsável pela transmissão do conhecimento, na medida em que cada profissional e cada instituição tem o seu lugar específico, não cabendo às famílias, às igrejas, à comunidade, etc. educar, pois esta não é sua especialidade, deixando toda a responsabilidade ou mesmo culpa para a escola.

Desse modo, um estado generalizado de incerteza toma conta do espaço escolar, visto que os programas pedagógicos, na maioria das vezes, na tentativa de cobrir os mais diversos interesses, trazem uma falta de integração completa entre as diversas disciplinas, ocasionando com isso, conteúdos repetidos e até mesmo erros de seqüência lógica, refletindo o discurso confuso da maior parte dos professores.

A razão moderna, considerada como o modo de emancipação da humanidade, acabou por tornar-se a possibilidade de escolha dos melhores meios para realizar fins pré-determinados, que na maioria das vezes tem o objetivo claro de dominação da natureza e dos próprios homens. É por isso que os partidários da teoria crítica nomeiam esta racionalidade de instrumental e criticam a forma como toda a sociedade está orientada para reproduzir esse modelo de dominação, inclusive as escolas.

A crise dos modelos fragmentados faz cada vez mais aparecer saberes transversais, interdisciplinares e outros que questionam a divisão histórica estabelecida entre as disciplinas e mantida pelas escolas. Desde muito cedo, os modelos escolares obrigam os alunos a reduzir o complexo ao simples, separar o que está ligado e eliminar tudo o que ocasionar desordens ou mesmo contradições. O que se observa é que os alunos são avaliados dentro de sua competência para a memo-

rização, dividindo tudo em partes e isolando o saber dos valores éticos. Estes mesmos alunos, depois são criticados pela sociedade diante de sua postura pouco humanista e pragmática, incapaz de conduzir de modo ético a vida de uma certa coletividade.

Estas questões circulam de modo crítico em torno da proposta dos PCNs e do tema transversal de ética recomendado para o Ensino Fundamental a ser acolhido pelas disciplinas, ou áreas, que compõem a grade curricular. Essa proposta representa o intento mais significativo da idéia de autonomia, mas está presa a um discurso disciplinar. Modelada pela disciplinaridade, a proposta acaba sendo tímida, o que nos remete ser objeto de reflexão. A intenção é utilizar alguns aspectos da Teoria do Agir Comunicativo para tornar possível tal reflexão, a qual sugere o fomento da autonomia baseada no exercício da ação cidadã.

Diante disso, cabe aos educadores um desvio de rota. Um desvio que busque a unificação de todos os aspectos relevantes e necessários para dar à escola o verdadeiro papel que deve assumir: o de dar condições para o surgimento de uma sociedade mais justa e autônoma, onde os sujeitos tenham consciência de suas ações. É dentro dessa perspectiva intersubjetiva que se coloca a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas.

Essa teoria traz um aspecto interessante para a reflexão, atribuindo um papel essencial à linguagem e à intersubjetividade, através do diálogo significativo. Habermas aposta no resgate do potencial comunicativo da razão, colocando a interação como verdadeiro foco do conhecimento e da prática social. Para ele, a racionalidade comunicativa é aquela em que os agentes não se fecham dentro de seu ponto de vista, e a linguagem é utilizada para mediar a argumentação que busca acima de tudo o consenso e o entendimento. Desse modo, a escola passa a ser vista como o lugar para o exercício deste agir comunicativo, ou seja, de uma comunicação aberta, onde o que deve prevalecer é o melhor argumento.

Habermas trabalha com a idéia de que os valores e as normas estão a todo tempo sendo tematizadas e seus atores buscam, argumentativamente, chegar

a um consenso. Trata-se de uma transição paradigmática onde as questões da ética são discutidas em espaço público. O paradigma comunicativo traz a linguagem como a verdadeira fonte sobre a qual se pode estabelecer interações significativas capazes de gerar consensos. Os professores, enquanto responsáveis por essa prática devem orientar seus alunos a não se preocupar somente com o conteúdo, apesar de sua necessária importância, mas serem capazes de desenvolver agentes capazes de relacionar-se com o seu meio da forma mais adequada.

Uma teoria como a habermasiana deve permear o ambiente escolar e sobretudo cabe à escola, como instância privilegiada para o exercício da linguagem racional, ampliar essa capacidade para se relacionar plenamente e levar o sujeito a agir comunicativamente. É necessário um grande esforço para transformar a escola em um espaço de diálogo e com capacidade para orientar os educandos nas suas decisões como cidadãos.

A constituição do sujeito capaz de agir racionalmente inspira as diversas pedagogias que buscam uma ação escolar voltada para a formação da consciência, da autonomia e da liberdade. A formação do sujeito ético pela educação tem ligação com o postulado de autonomia. Há que se ter cautela, visto que não se pode educar dando as costas à tradição.

Em relação às questões morais, Habermas é a favor de uma solução consensual para os conflitos, através de argumentos racionais. A fundamentação da moral em Habermas, depende da linguagem. E as regras podem adquirir aceitabilidade e normatividade universal somente no discurso racional. Uma teoria como essa, permite lidar com a pluralidade de projetos individuais e ao mesmo tempo, permite lidar com os modos de viver coletivo.

4.2 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO ÉTICO/MORAL NA ESCOLA

O que parece ficar evidente até o momento, é que a reforma feita pelo MEC, especificamente do Ensino Fundamental, busca promover uma reorganização

do conhecimento escolar a partir do qual as disciplinas, ou áreas, legalmente definidas, serão ainda preservadas. Nossa intenção aqui, consiste em fazer uma abordagem sucinta da história educacional brasileira, incluindo a formação ética manifestada de diferentes maneiras e em diferentes épocas.

Em 1826, foi apresentado à Câmara dos Deputados o primeiro projeto de ensino público que assegurava ao aluno os conhecimentos morais, cívicos e econômicos. Esses conhecimentos não se apresentavam como conteúdos, pois na época não havia um currículo nacional com disciplinas elencadas como acontece atualmente. Em 1909, quando as disciplinas foram criadas, a educação moral não apareceu como conteúdo, mas havia essa preocupação quando se tratou das finalidades do ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942 falava em formação da personalidade integral do adolescente e em acentuação e elevação da formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDB), em 1961, destacava entre suas normas a formação moral e cívica do aluno. Por meio da lei número 5.692/71, em 1971, a educação moral e cívica como área da educação escolar no Brasil é instituída. Essa matéria teve o objetivo claramente normatizador: ensinar valores e levar os alunos a atitudes consideradas corretas. Tratava-se portanto, de uma espécie de doutrinação, evidenciando e impondo valores.

No Brasil, a proposta da disciplina de Educação Moral e Cívica seguiu o modelo de uma tendência pedagógica moralista, sendo explícita, os alunos ficavam sabendo muito bem quais valores os educadores queriam que fossem legitimados. Apresentou, porém, dois graves problemas:

Um, de nível ético: o espírito doutrinador dessa forma de se trabalhar. A autonomia dos alunos e suas possibilidades de pensar ficam descartadas, pois a moralidade tende a ser apresentada como conjunto de regras acabadas.

Trata-se de um método autoritário, fato que, aliás, explica as referências negativas que se fazem às antigas aulas de Moral e Cívica, e que, por bastante tempo, desencorajou a educação moral nas escolas.

Outro grave problema, consequência desse autoritarismo, é de nível pedagógico: o método não surte efeito, pois ouvir discursos, por mais belos que sejam, não basta para se convencer de que são válidos. A reflexão e a experiência são essenciais. O que acaba

acontecendo freqüentemente com os métodos moralistas é que afastam os alunos dos valores a serem aprendidos. As aulas tornam-se maçantes, não sensibilizam os alunos, não os convencem e podem desenvolver uma espécie de aversão pelos valores morais (BRASIL, 1998a, p.65-66).

Um momento histórico também diferenciado marcou a década de 90 na educação brasileira com a aprovação, após anos de discussão da Lei de Diretrizes e Bases(LDB), com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação e com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indicados pelo MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394, de 20/12/1996), em vigor, em seu título II, afirma no artigo 2, que a educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como fim primeiro o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Verifica-se, portanto, uma preocupação com a dimensão moral da educação e uma intenção de contemplá-la nas propostas que se apresentam à sociedade. Como instituição especificamente destinada à educação, a escola deve empenhar-se na formação moral de seus alunos, embora não seja a única instituição social que participa dessa formação. Assim, coloca-se em discussão o caráter de sua participação (BRASIL, 1998a, p.62).

Esta reforma na educação brasileira atendeu à necessidade do desenvolvimento das competências básicas para o exercício da cidadania, garantindo uma formação completa para atuar como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.

E em seguida, em seu título V, seção IV do Ensino Médio, artigo 35, afirma que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Com uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, os PCNs propuseram para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades. As unidades escolares, usando de

sua recém adquirida autonomia, sofreram ainda mais na década de 90 e na seqüência desta, um verdadeiro bombardeio de concepções e propostas diferenciadas, sem muitas vezes estarem preparadas para o desafio de definições curriculares de formação do aluno.

O quadro educacional brasileiro ainda é bastante insatisfatório, principalmente no que diz respeito a garantia das "aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos" (BRASIL, 1998a, p.21). Será que cabe à escola empenhar-se nessa formação como rezam os PCNs? É unanimidade no contexto educacional, a afirmação de que a escola deve pautar a sua ação pedagógica na formação de cidadãos, isto é, deve desenvolver as potencialidades do indivíduo para sua conquista da autonomia. E na história da educação brasileira, a resposta também foi, em várias épocas sempre positiva. Porém, o fato de, historicamente, verificar-se a presença da preocupação com a formação moral do aluno não é um argumento bastante forte.

... alguns poderão pensar que a escola, por várias razões, nunca será capaz de dar uma formação moral aceitável e, portanto, deve abster-se dessa empreitada. Outros poderão responder que o objetivo da escola é o de ensinar conhecimentos acumulados pela humanidade e não preocupar-se com a formação mais ampla de seus alunos. Outros ainda, apesar de simpáticos à idéia de uma educação moral, poderão permanecer desconfiados ao lembrar a malfadada tentativa de se implantar aulas de Moral e Cívica no currículo (BRASIL, 1997, p.72-73).

Mesmo reconhecendo tratar-se de uma questão polêmica, a resposta dada pelos PCNs é afirmativa. A expectativa a ser atendida pelos componentes da comunidade educacional brasileira, particularmente são aqueles que defendem uma proposta liberal, a nosso ver, ou que nela estão inseridos a propósito de um discurso humanista, é que a ética, como orientação dos princípios de solidariedade, responsabilidade, equidade, resolva todos os problemas postos pelo projeto de sociedade vigente e que seu lugar privilegiado seja a escola.

Aparentemente os PCNs reconhecem que a escola:

... não deve ser considerada onipotente, única instituição social capaz de educar moralmente as novas gerações. Também não se pode pensar que a escola garanta total

sucesso em seu trabalho de formação. Na verdade, seu poder é limitado. Todavia, tal diagnóstico não justifica uma deserção. Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões (BRASIL, 1997, p.73).

Vale ressaltar que os valores morais devem ser reconhecidos como legítimos pelos indivíduos, do contrário, o próprio exercício da cidadania será prejudicado, senão, impossível. A ética ensaia a construção ativa dos indivíduos e conseqüentemente de novas perspectivas na constituição social, revitalizando uma “autonomia” já projetada, a qual estaria atrelada uma moralização.

Por este motivo, sustentamos que a inovação que nos é oferecida pelo MEC, quanto à inserção da ética como tema transversal no currículo, parece ser mais a reedição do que comumente as autoridades, no interior da unidade escolar, já realizavam por meio dos seus costumeiros sermões. Desta maneira, não nos subtraímos em afirmar, que o que ora se propõe no texto oficial, consiste numa estratégia de aperfeiçoar esta prática repreensiva, destinando-lhe um tratamento mais sutil, sistematizado e organizado em relação à conduta, ao “bom comportamento”, à moral, atrelando-o ao rol das disciplinas que compõe o atual currículo para o Ensino Fundamental. Aliás, não seria demais nos perguntarmos: por que motivo este conteúdo relativo a procedimentos e atitudes ganhou um sentido positivo, passível de aceitação, necessário, quase que obrigatório para a formação dos nossos alunos?

4.3 O DISCURSO OFICIAL DA EDUCAÇÃO E A IDÉIA DE TEMAS TRANSVERSAIS

Introduzir a ética e os demais temas transversais é inegavelmente uma certa inovação daqueles que tomaram a frente dessa nova etapa do Ensino Fundamental e parece ser a primeira vez que, esta palavra, até então comum no vocabulário filosófico, ganha a cena das orientações curriculares propostas pelo

MEC. Aliás, numa sociedade como a nossa, que tende a se perder insistentemente em promessas que não se realizam, este tema tem estado em voga. Fala-se de ética na política, movimento pela ética, códigos disciplinares de ética, etc. Em consonância com estas iniciativas que objetivam tornar consensual o comportamento politicamente correto, é que começa a ganhar sentido em nosso meio escolar o fato de protagonizar a unidade educacional em valores, ou seja, parece ser precisamente este, o passo pretendido por aqueles regentes das atuais mudanças em educação.

Notamos que nos PCNs, o ato de estabelecer o que pensamos ser a necessária distinção entre ética e moral, é apenas um marco restrito ao campo da filosofia, ao passo que no documento, parece haver mais articulação entre estes dois conceitos do que diferença.

No âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como o conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral. É importante ressaltar que, ao se estabelecer a distinção, procura-se apontar de modo preciso a estreita articulação que mantêm e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores, presentes na prática e na reflexão teórica de homens e mulheres na sociedade (BRASIL, 1998a, p.49-50).

Podemos notar que os princípios valorativos, orientadores do exercício da cidadania numa sociedade, segundo o documento, coincidem com a ética. Assim, uma moral deverá ser fomentada no sentido de alcançar e possibilitar tal exercício. O resultado deste procedimento, ao que nos parece, é a abertura de um espaço à educação moral, em que a ética e a cidadania se instaurariam como instrumentos que pretendem alcançar a vida democrática.

Pelo que percebemos, a ética que no saber filosófico põe em evidência uma infinidade de noções, tenderá a estar reduzida no interior do documento, a um conjunto de orientações que nos darão o tom do convívio social e dos procedimentos, atitudes e valores vindos da reelaboração dos conteúdos das áreas, e que, de agora em diante, parece pretender disputar o espaço que até então se encontrava ocupado pela Educação Moral e Cívica.

Portanto, esse tema a ser transversalizado no currículo do Ensino Fundamental assinala a necessidade de a escola se configurar em espaço de reflexão sobre a moralidade porque, entre outras razões, "o cotidiano escolar está encharcado de valores que se traduzem em princípios, regras, ordens, proibições" (BRASIL, 1998a, p.24).

O documento apresenta uma orientação geral e contextual dos fins e ênfases da nova política trazendo questionamentos às comunidades escolares sobre como seria possível trabalhar com os já citados temas transversais.

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia (...)

O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania (BRASIL, 1998a, p.65).

Ao tratar dos temas transversais, os PCNs deixam inúmeras lacunas sobre como seria possível trabalhá-los. O discurso oficial da educação hoje, no Brasil, propõe um ensino de qualidade com o intuito de preparar cidadãos competentes, dignos e responsáveis para atender às demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, ao mesmo tempo em que lembra de considerar a formação da autonomia desses cidadãos.

Neste novo milênio é preciso questionar a posição que está reservada à educação. Há uma expectativa na sociedade brasileira para que "a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se para a construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva" (BRASIL, 1998b, p.21).

Segundo o documento, a escola deve ter como tarefa a formação da cidadania e aponta para a possibilidade de participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto, na configuração que se dá a esse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos

outros (BRASIL, 1998a, p.54). É interessante notar que a noção de democracia torna mais amplo o conceito de cidadania como implicando uma cidadania exercida ativamente, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos. Nesta perspectiva, é fundamental verificar se "as leis que regem as ações do povo brasileiro apontam efetivamente na direção da cidadania?" "Que atitudes têm os indivíduos diante delas?" E mais, "a educação que se oferece nas escolas capacita de fato os indivíduos para atuar crítica e construtivamente?" (BRASIL, 1998a, p.57).

Em busca de resposta, levando em conta o que cabe à escola, questões polêmicas reaparecem causando grande desconforto. Será que as disciplinas do núcleo comum, que compõem a matriz curricular das escolas do Ensino Fundamental, dão conta de desenvolver capacidades voltadas para a participação social efetiva? A preocupação sempre foi e é a de conhecer a realidade em que o aluno está inserido, preocupação pedagógica essa para a qual ainda não se encontrou uma solução. Atualmente, nas escolas, os alunos questionam se o conhecimento que aprendem será útil na vida lá fora.

"Os PCNs assumem uma postura aparentemente conteudista, o documento aponta a importância das disciplinas para que os alunos dominem o saber historicamente acumulado pela sociedade" (MACEDO, 1998, p.74). Por outro lado, há questões urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso de recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contempladas por essas áreas.

Sobre esse ponto, poder-se-ia questionar: Por que o saber socialmente acumulado se mantém na centralidade se é óbvio que não dá conta de entender a realidade e seus problemas mais urgentes? Não há uma resposta. Os PCNs apenas apresentam um conjunto de temas para ser tratado na escola, ocupando um lugar de igual importância das disciplinas do núcleo comum, mas sem se tornar disciplina propriamente dita. Os temas transversais aparecem com uma proposta de trabalho explícito de análise de valores, aprendizagem e práticas com o objetivo

de desenvolver atitudes nos educandos que priorizem a convivência democrática e a construção da cidadania.

Inúmeras tentativas vêm sendo feitas ao longo dos anos para integrar, de formas diversas, as diferentes disciplinas escolares clássicas com a suposição de que essa integração possa permitir uma melhor apreensão da realidade (MACEDO, 1998, p.74).

Os PCNs sugerem que essa integração se faça por temas transversais, que perpassariam o conjunto das disciplinas. Assim, a ética, um dos temas propostos, seria abordada nas várias disciplinas, sempre que o conteúdo trabalhado permitisse. O como integrar os temas transversais às diferentes disciplinas é ainda um questionamento sem resposta. Temas transversais e disciplinas deveriam ocupar o mesmo lugar de importância no currículo. Mas como fazer isso se a lógica estabelecida é disciplinar? Ou ainda, se os temas mais importantes da vida em sociedade são tratados como temas transversais, que sentido fazem as disciplinas?

Os PCNs enfatizam a incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. A estrutura disciplinar do currículo deve ser a responsável por essa incapacidade, e o remédio parece ser os temas transversais. Estes podem ser definidos como mais uma forma de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, devido a falta de condições dessas mesmas disciplinas de atender para a realidade social. A base da composição dos PCNs é a disciplina e não se sabe ao certo que critérios foram adotados para essa organização. O que expressa o documento é apenas a importância das disciplinas para a construção de instrumentos de entendimento e interferência na realidade em que vivem os alunos. A seleção dessas disciplinas clássicas são necessárias para se ter acesso à cultura acadêmica ou ao conhecimento socialmente e cientificamente elaborado, mas se detecta sua falta de capacidade para que os educandos possam interagir numa sociedade que, sem dúvida, oferece problemas muito diferentes e novos.

A abordagem disciplinar do conhecimento é a base em torno da qual se desenvolve a estrutura curricular dos PCNs, perpassada pelos temas transversais quando possível. Os temas transversais deveriam ser o ponto de apoio na elaboração

da proposta curricular de cada área do conhecimento. Porém, o que se vê é uma organização de conteúdos em cada disciplina específica, de forma que os temas transversais devem ser intercalados nos espaços curriculares em que se referem. Os PCNs, em seu discurso insistem em afirmar que os temas transversais fazem parte do centro da proposta. Se os temas transversais realmente fazem parte do centro da proposta e expõem de modo claro questões de extrema importância para a formação do aluno, por que não são eles as bases de sustentação da proposta curricular? Por que os mesmos não podem ser transformados em núcleo da proposta curricular e contemplar transversalmente as diferentes áreas do conhecimento?

Esse é um tipo de representação curricular que enfatiza o conhecimento cientificamente elaborado. Entender a lacuna entre o discurso que torna justo os temas transversais nos PCNs e a estruturação formal do currículo em disciplinas não acontece por acaso. A divisão social do conhecimento é o poderoso instrumento de diferenciação social. Assim, a inclusão dos temas transversais nos PCNs não altera a natureza seletiva da escola.

Mesmo que a transdisciplinaridade possa significar um avanço em relação à disciplinaridade pura e simples, confirma ainda a presença da estratégia disciplinar e reedita fortes indícios de poder e controle sobre o que é possível e preciso conhecer. Já a transversalidade, nos moldes propostos pelo MEC, cujo conceito não é trabalhado detalhadamente do ponto de vista da epistemologia, tende a ocupar basicamente a perspectiva interdisciplinar, em que a idéia de fragmentação ainda persistiria nas áreas que mantêm a estruturação básica do plano curricular da escola.

4.4 A ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL

Na versão divulgada pelos especialistas do MEC, a verdadeira educação não só consiste em promover a apreensão da realidade e ensinar a pensar conforme esta apreensão, mas também em aprender a pensar sobre o próprio processo de conhecimento, num constante movimento reflexivo, quase que circular, a partir do

qual “a compreensão, enquanto capacidade abrangente que permite uma relação criativa entre o aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, é o propósito fundamental da articulação das áreas e temas transversais” (BRASIL, 1998a, p.83).

Desta maneira, as diferentes áreas que compõem a grade de ensino, para estabelecer uma relação mais próxima com a realidade, estariam acolhendo todos os temas transversais, especialmente o tema transversal ética, que inclui uma especificidade dentre outras, ou seja, têm de obedecer aos critérios comuns aos demais temas, constitui-se como eixo norteador, guardando em si uma proposta de educação moral em valores, ao qual as questões tratadas no currículo devem se reportar. Isto é devido, no dizer dos especialistas, às implicações de valor presentes nas diferentes situações sociais, ou mesmo nas situações escolares, diante das quais os professores procurariam despertar nos alunos o respeito por inúmeros valores humanos. Por este motivo, “a ética atravessa a proposta educacional da escola e o planejamento e a execução do trabalho de cada um dos professores e da relação de todos os que compõem a comunidade escolar” (BRASIL, 1998a, p.83).

Pelo que se pode perceber nesta proposta, a função da escola ganha um acréscimo, para além da simples socialização do saber, uma vez que deve voltar-se para as questões éticas. Nas páginas seguintes, os autores do documento sugerem uma série de exemplos quanto a questões relativas aos valores humanos que permeiam os conteúdos curriculares, seguidas de recomendações aos professores, quanto a não considerar a ética um “adereço” da aprendizagem de uma área, ou mesmo uma especialidade; enfatizar em seu trabalho os princípios do respeito mútuo, da justiça, solidariedade e diálogo; organizar situações-problemas que permitam algum tipo de reflexão sobre os valores; contextualizar as relações entre conteúdos e a realidade; intervir em situações emergentes do cotidiano escolar; problematizar o processo avaliativo.

Fica claro que as diferentes áreas do Ensino Fundamental têm a incumbência de incluir em seus objetivos a dimensão dos valores, seguidos de conceitos e princípios éticos orientando a reflexão dos conhecimentos e o dia-a-dia da convivência escolar.

Retomando por um momento as considerações anteriores, salientamos que conservamos ainda, no currículo escolar uma forma disciplinar. Historicamente essa divisão disciplinar obedece a um ordenamento e uma hierarquização, cujo traçado está sujeito a uma supervalorização dos saberes científicos e mesmo, a superação da teoria sobre a prática. Nas últimas décadas, esta constatação fez com que aumentasse o número de abordagens que tentam sanar estes problemas, senão erradicá-los. Podemos afirmar que a proposta de transversalidade dos PCNs não deixa de ser uma dessas iniciativas.

No entanto, esse modelo curricular tende ainda a esbarrar nos estatutos disciplinares, incorrendo em dois problemas. O primeiro deles, diz respeito à formação dos professores, cujos estudos se desenvolvem, quase na sua totalidade, sob a guarda dos conhecimentos de caráter científico, devendo obediência à lógica disciplinar. O segundo, diz respeito à tal inovação proposta pelos temas transversais, que não questionando o saber operacionalizado por meio das áreas, descartam a hipótese de que as tentativas de fomentar a ética, tendem apenas a se tornar operacionais.

Tomando como referencial a teoria habermasiana, a ética como tema transversal consistiria, dentre outras saídas possíveis, na busca de soluções que ultrapassam a esfera das ciências, fomentando por exemplo, uma teia lingüística e de formação moral, que possa conduzir ao entendimento das pessoas, sem perder de vista a dignidade do outro, demonstrada reflexivamente, à medida que considera este outro como sujeito da comunicação. Porém, há que nos perguntarmos: seria o melhor caminho, para a educação das pessoas na constituição de si mesmas, fiarem-se num, a priori, organizacional, classificatório, hierárquico, disciplinar, fazendo de suas expectativas de vida um constante aperfeiçoamento moral de valores linearmente já constituídos?

4.5 ÉTICA E MORAL SEGUNDO OS PCNS E A FILOSOFIA DE HABERMAS

Considerando o que diz o documento, a aventura da convivência nos desafia a enfrentar e procurar responder, a todo momento, a pergunta: “Como agir na relação com os outros?” E seria esta pergunta fácil de ser formulada e difícil de ser respondida no que tange a questão da moral e da ética, segundo os especialistas do MEC.

De acordo com o que o próprio texto nos expõe, moral e ética seriam palavras coincidentes, freqüentemente empregadas como sinônimos, se referindo a um conjunto de princípios ou padrões de conduta: “a etimologia dos termos (mores, no latim, e ethos, no grego) é mesmo indicativa de um significado comum: ambos remetem à idéia de costume” (BRASIL, 1998a, p.49).

Porém, podemos afirmar que a existência humana não se limitaria somente aos costumes. Em seu interior manifesta-se um aspecto fundamental que é a criação de valores, que dizem respeito aos diferentes modos em que grupos e sociedades criam formas peculiares de viver, baseadas em princípios e regras, indicando direitos, obrigações e deveres que regulam seus comportamentos. Os autores do documento não somente determinam o que é verdadeiro, em termos de referência, mas também o que deve ser feito em termos de obrigação. Desse modo, “o que se deve fazer se traduz numa série de prescrições que as sociedades criam para orientar a conduta dos indivíduos. Este é o campo da moral e da ética” (BRASIL, 1998a, p.49).

Introduzindo desta forma a distinção entre ética e moral, os especialistas não deixam de considerar também, que tais conceitos incorporam, dada sua trajetória histórica, significações diferenciadas e hoje, no âmbito da filosofia, faz-se uma distinção entre eles, conceituando a moral como um conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral. No entanto, esta afirmação inclui uma ressalva exatamente ao se estabelecer a distinção entre ética e

moral, procurando apontar de modo preciso a estreita relação que mantêm e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores presentes na prática e reflexão teórica.

Partindo do ponto de vista dos especialistas, inserir a ética no contexto escolar significa enfrentar o desafio de instalar uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos, bem como dos valores que as norteiam.

Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas (BRASIL, 1998a, p.61).

Uma vez feita esta apresentação, do que os PCNs entendem e pretendem com o significado das noções de ética e moral e sublinhada sua relação mútua na concepção dos especialistas, partiremos agora, para uma outra perspectiva pautada nas contribuições de Jürgen Habermas, a partir da qual encontramos uma distinção entre esses dois conceitos. Para compreender a posição do filósofo, no que se refere à reflexão ética e moral, é importante distinguir os três possíveis usos da razão prática⁷: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral. Antes, porém, é necessário compreender o significado da razão prática para o autor. Habermas toma este conceito de Kant. A razão prática é a razão humana, a capacidade de pensar e raciocinar enquanto está voltada para o agir. De acordo com Habermas, a razão pode voltar-se para o agir de três modos diferentes.

O uso pragmático da razão prática define o agir orientado por fins. O que importa é o resultado que o sujeito pretende obter. A atitude de quem age dessa forma é egocêntrica e enxerga somente os interesses próprios. O utilitarismo é a teoria ética que se inspira nesse tipo de comportamento. O uso pragmático da razão pelo sistema é responsável pelas injustiças sociais, pela exploração, exatamente naquilo que Habermas chama de colonização do mundo da vida, ou melhor, a invasão

⁷ Ver; Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: Est. Avançados, USP-SP, 3 (7) 4-19, set./dez.

da lógica racionalista que pretende submeter todos os aspectos da vida pessoal e social dos sujeitos ao princípio da eficácia, sem questionar-se sobre os fins.

O uso ético da razão prática fundamenta-se em outro princípio. O da busca do que é bom tanto para o indivíduo, como para a coletividade. É interessante notar como Habermas relaciona o uso ético da razão prática à realidade coletiva.

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. No entanto, as questões éticas têm uma direção inversa das questões morais: a regulação dos conflitos interpessoais entre as ações, os quais resultam de esferas de interesses contraditórias (...) (HABERMAS, 1989d, p. 9).

O uso ético da razão prática faz apelo a valores, mas não os questiona. Tem como herança os valores do mundo social e os utiliza para reproduzir este mesmo mundo. Para Aristóteles, o comportamento prático do cidadão deve orientar-se pelo ideal de vida boa. A vida boa é definida pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Já o uso moral da razão prática tem como princípio norteador o agir. Habermas afirma que a moral surge de uma situação de conflito relacionado com a ação. Quando o sujeito em interação com outros sujeitos se pergunta sobre o que é justo, ele faz uso da razão prática segundo o princípio moral. O uso moral da razão prática surge em função de um problema colocado pela comunidade e pode se desenvolver por meio de um agir comunicativo. Com efeito, a busca de princípios morais que sejam capazes de fundamentar normas de ação só acontece no diálogo, no qual todos os interessados estão envolvidos. Somente respeitando-se as normas que presidem o agir comunicativo, as pessoas podem buscar, através da discussão e do entendimento, os princípios morais bem como sua aplicabilidade. As normas que determinam o agir comunicativo e o discurso em vista do entendimento fazem parte do dia-a-dia das pessoas.

Caso transferíssemos a perspectiva habermasiana para o contexto escolar, teríamos que destacar a competência reflexiva do sujeito no agir comunicativo com seu semelhante, entendendo que o fundamento do processo pedagógico está na ação comunicativa que inclui o núcleo normativo, ético.

Em suma, se o par moral e ética deseja moldar, na perspectiva dos especialistas do MEC, boas formas, visando um consenso e uma verdade posta entre os indivíduos, inculcando-lhes comportamentos e condutas, a ética nesta outra perspectiva, passa a ser mais significativa pelo fato de motivar e suscitar o engajamento concreto e participativo do cidadão no processo da discussão intersubjetivamente compartilhada. Ou seja, espera-se que todo enunciante seja capaz de arrolar argumentos em favor de sua pretensão de validade, com os quais possa motivar o assentimento de seus interlocutores do que “deve ser feito”, da maneira correta de fazer algo em consonância com o conteúdo normativo, que visa ao bem de todos os participantes das ações de fala, sendo que a argumentação constitui o parâmetro para a tomada de decisões éticas.

A proposta habermasiana introduz um conceito aplicado de racionalidade, muito frutífero para a análise e compreensão da realidade atual, como é o caso da educação. A implementação da proposta de ética contida nos PCNs com base na Teoria do Agir Comunicativo não é de fácil realização. Aliás, parece-nos até que ela tem uma dimensão bastante utópica. Uma proposta como essa, baseada no agir comunicativo, tem como pretensão o resgate do poder político dos indivíduos para a elaboração de valores e princípios educacionais comuns e universais, com o objetivo de conduzir a humanidade para o desenvolvimento democrático.

4.6 PONDERAÇÕES SOBRE O DIÁLOGO NOS PCNs

Como desfecho dos blocos de conteúdos de ética, o documento nos sugere o diálogo. As situações que o favorecem no ambiente escolar devem ser pensadas como prática cotidiana na sala de aula. A eleição do diálogo consiste numa estratégia indispensável para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e faz da escola um lugar de ação transformadora, a ponto de valorizar no seu ambiente o debate de opiniões em confronto com diferentes posicionamentos.

Segundo o documento, o aluno deve valorizar suas próprias idéias, disponibilizando-se em ouvir idéias e argumentos do outro e reconhecendo a necessidade de rever pontos de vista, em que são considerados pelos autores do texto oficial, importantes momentos de utilização da linguagem como riqueza na expressão das idéias e aprofundamento pelo seu confronto, seja pelo consenso ou mesmo pelo dissenso, obrigando todos a refletirem mais sobre a questão, numa estratégia de diálogo argumentativo.

A utilização do diálogo como instrumento de cooperação no fomento dos trabalhos em grupo, em que o professor pode orientar os alunos a aprender a fazer contratos, comprometer-se na elaboração de projetos coletivos e estabelecer relações de reciprocidade. Nesse sentido, caberia ao professor propiciar momentos de fazer coletivo em que os alunos pudessem colocar suas opiniões levantando hipóteses, negociando diferentes soluções, encaminhando novas e mais aprofundadas discussões sobre o que está sendo trabalhado, ou sobre fatos do dia-a-dia, bem como situações que propiciem a sociabilidade.

Para além deste aspecto do diálogo criado para movimentar o logos de uma fala ordenada e competente, no interior da escola ou mesmo da sociedade, podemos colocar em pauta a questão de como lidar com o desafio educacional de validar ou não, um dado conjunto de ações humanas pela comunicação. Oliveira (1996), destaca que o problema já foi atacado por Habermas, vislumbrando o consenso entre indivíduos, construído em um contexto de diálogo nivelando a platéia para a discussão dos dilemas éticos, que na nossa visão parece aproximar-se dos procedimentos indicados pelo documento. Segundo nos expõe:

... tal posicionamento pode ser relativo na medida em que as ações políticas se desenvolvem na disputa pela vitória deste ou daquele projeto ancorado em determinados sistemas de valores, há, sem dúvida, um auditório que deve ser convencido, persuadido da justiça, ou não daquele argumento (OLIVEIRA, 1996, p.40).

Assim Oliveira chega à conclusão que ante as desigualdades sociais existentes atualmente, os diferentes sujeitos do diálogo não disputam os auditórios

em pé de igualdade, pois apenas uma minoria impõe, por diversos mecanismos, seus pontos de vista, demonstrando que não só a argumentação, mas o próprio solo argumentativo precisará ser reconstruído. Se um dos interlocutores possui meios para tornar público seu discurso e o outro não, haverá apenas aparência e ilusão e não uma disputa.

Não deixando de considerar que o enfoque da razão discursiva traz uma série de acréscimos, que vão muito além de identificarmos a possível relação da presença, ou não de aspectos da Teoria do Agir Comunicativo no conteúdo que referenda o diálogo no documento dos PCNs, percebemos que a mudança, a transformação que alimenta a intenção de fazer uso, inclusive, da reflexão ética, deverá se preocupar mais em incorporar o diálogo à prática do dia-a-dia, estando mais próxima da realização de construção e afirmação da cidadania, possibilitando ao sujeito construir sua autonomia e liberdade sob a determinação da razão. Para que esse processo seja possível na atual sociedade, faz-se necessário educar no sentido da formação de um projeto humano, que seja orientado por uma racionalidade não apenas dominadora em relação à natureza, mas que seja orientada no sentido da liberdade e da autonomia.

Se a escola tem como função a formação para a cidadania e se esta ganha sentido num espaço democrático, é importante perceber a situação existente hoje no Brasil. A educação que se oferece nas escolas capacita de fato os indivíduos para atuar crítica e construtivamente? É este o desafio maior que se apresenta à escola enquanto espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores. Que argumentos temos para afirmar que suas contribuições são parte de um processo no qual intervém muitos atores? Será que a formação ético-moral deve ser vista como construção inacabada, cujo desenvolvimento não depende apenas da vontade do indivíduo? Aristóteles já afirmava que nós somente aprendemos as virtudes quando as praticamos. Isso quer dizer que sem o exercício constante, vivenciado na realidade humana e social, as lições, os ensinamentos, os modelos, as prescrições perdem a efetividade.

Desta forma, podemos afirmar que se queremos uma nação de aprendizes permanentes, a escola deve se transformar num lugar onde os educandos, por meio do diálogo tomem conta de seu aprendizado para a vida. Para que isso aconteça, as escolas precisam repensar sua função e sofrer uma transformação em seu nível mais fundamental, baseada em uma compreensão bastante diferente do aprendizado tradicional. Enfim, são demandas complexas que necessitam do debate, do enfrentamento para uma melhor compreensão, pois é bastante retórico ou elitista o argumento da contribuição da vivência da ética no cotidiano escolar para a cidadania brasileira, quando parte da população não frequenta a escola e a maioria frequenta uma escola de má qualidade.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, buscamos acompanhar a argumentação desenvolvida por Habermas na tentativa de resgatar a capacidade reflexiva e crítica da razão, bem como identificar possíveis contribuições deste autor para fundamentar uma proposta educativa. Nosso desafio foi encontrar na Teoria do Agir Comunicativo, elementos que pudessem justificar a fundamentação de uma prática pedagógica comunicativa, com o propósito de recuperar o saber educativo a partir do mundo da vida.

O propósito que orientou este trabalho foi, portanto, o de destacar a dimensão da produtividade da Teoria do Agir Comunicativo do ponto de vista pedagógico, apontando para as potencialidades que essa teoria apresenta, diante dos desafios da educação contemporânea. Como analisamos no decorrer do trabalho, a teoria habermasiana pode servir para indicar as possibilidades e as exigências para que a escola se transforme em uma instância ativa e dinâmica no meio social em que está inserida. Baseados em Habermas, podemos concluir que uma fundamentação racional é necessária para a educação, uma vez que os profissionais da educação vivenciam, atualmente, o desafio de aproximar a educação com o mundo da vida e com o mundo do sistema, objetivando a interação entre teoria e prática, consolidando, por meio de ações concretas, a formação de sujeitos autônomos com capacidade para o diálogo. Isso quer dizer que pela razão comunicativa, a educação tem possibilidade de manter seu potencial crítico. Assim, a racionalidade comunicativa pode ser, portanto, detectada e reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências, dos seus saberes e do seu agir moral.

No decorrer do trabalho pude perceber que a autonomia do indivíduo depende em parte da reflexão e das visões de mundo existente. A reconstrução permanente de valores e princípios por meio de processos argumentativos promoverá o avanço dos processos de coordenação das diferentes instâncias da sociedade por meio de consensos produzidos pelos próprios participantes. O

consenso como critério de validação do agir, aponta para a construção processual dos sujeitos em interação. Assim, o desenvolvimento da competência comunicativa envolve uma dimensão político-pedagógica, do que decorre que o sujeito não seja somente capaz de fundamentar racionalmente por argumentos o seu agir, mas também, de responsabilizar-se pelos seus atos.

Diante disso, concluo que a visão reflexiva dos interesses condutores do agir é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral dos alunos e para transformar a escola um espaço comunicativo. Para tanto, a escola deve promover a reflexão sobre os pressupostos e os interesses que estão na base dos conhecimentos e das práticas que desenvolve, oportunizando que toda comunidade escolar se torne uma organização que fundamente suas ações éticas na prática comunicativa, uma vez que a autonomia depende da decisão coletiva baseada em argumentos racionais. Pelo agir comunicativo, a humanidade pode fundamentar seu agir de modo racional, universalizando seus interesses e suas necessidades e decidindo de forma autônoma e livre seu próprio futuro. Um futuro que se configura sempre de forma renovada em cada decisão tomada no cotidiano dos indivíduos quando agem comunicativamente e superam suas diferenças por meio de atos de fala e de discursos. Para a educação é preciso acreditar no poder fundamentador de uma racionalidade comunicativa, pois enquanto a humanidade tiver que sustentar argumentativamente seu pensar e seu agir, ela estará à mercê de princípios racionais. Desse modo, a educação continuará tendo o papel de formar sujeitos comunicativamente competentes e socialmente responsáveis.

Deslocando neste momento, o pêndulo de nossa argumentação para as questões da proposta de ética contida nos PCNs, não podemos deixar de considerar que a iniciativa de trazer para o interior das disciplinas, ou áreas, as chamadas questões urgentes presentes nos temas transversais tende a esbarrar nos estatutos disciplinares. A transversalidade aparece no documento, como uma proposição de valor em si, almejando uma autonomia que não possui, uma vez que pretende estabelecer-se na prática pedagógica pura e simplesmente, desprezando o que,

historicamente, parece ser, muito mais a conseqüência de um movimento, que já nos deu mostras de sua inoperância, marco do nosso meio educacional nos anos 70 e 80. Na nossa maneira de perceber, o que se criou com a proposta transversal foi uma idéia no interior de um mesmo estatuto, o que nos dá a impressão do novo, porém consiste num ajuste apenas. Assim os temas transversais não representariam uma inovação aberta à problematização ética.

Certamente, a intenção deste trabalho foi a de trazer o diálogo para o discurso pedagógico, onde todos, educadores e educandos, passem a ser agentes de transformação, em que a geração desses conhecimentos seja fruto de ações comunicativas entre os atores envolvidos, e a meta para quem ensina e para quem aprende não seja armazenar conhecimentos, mas a forma compartilhada de abordá-los. Porém, não se constitui tarefa fácil construir ambientes comunicativos na escola, pois o diálogo não se decreta, se constrói. E a lógica que impera e praticamente define as práticas e as relações educacionais numa sociedade capitalista é a instrumental.

Há urgência de que a escola se transforme num espaço onde a educação, ou mais especificamente, o educador, deve reconhecer-se como agente comunicador por meio de todas as suas atitudes e proposições e, mais do que isso, perceber-se como um ator aberto à criatividade e ao ousar dos educandos. Uma das maneiras de se chegar a isso será a escola nortear ações que promovam essa mudança no processo educacional, pois se a escola deseja formar cidadãos comprometidos com a vida social, e quer que os alunos se constituam como pessoas solidárias, deve também deixar isso bem claro.

E finalmente, a necessidade de trabalhar os conteúdos torna as instituições escolares extremamente intelectualizadas. É claro que o professor deve cumprir programas, mas deve ter sempre presente para si e para os alunos que o essencial é a promoção da consciência e da cidadania. A relação educador-educando, nesse âmbito, é de grande importância para o processo pedagógico. Valores como honestidade, compromisso, responsabilidade e outros se passam também no cotidiano da escola. Assim, professor e aluno não podem ser engolidos pelo ritual escolar,

precisam ser sujeitos conscientes e definidores do processo educacional. Por este motivo, estivemos a todo momento em busca de uma prática pedagógica baseada nos moldes da proposta habermasiana, com a intenção de dar suporte para desenvolver nos sujeitos a reflexão crítica e a autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Lúcia M. C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARAÚJO, Inês Lacerda de. **Da "pedagogização" a educação**: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. DIÁLOGO EDUCACIONAL. Curitiba: Champagnat, v.3, n.7, set./dez. 2002. p.75-88.
- BASTOS, João Augusto S.L.A (Org.). **Tecnologia e interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998. (Coletânea "Educação e Tecnologia" CEFET-PR).
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. (Coleção Educação) Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998b.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989a.
- _____. FREITAG, Bárbara. **Jürgen Habermas fala à tempo brasileiro**. 2ª ed. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.5-23. jul./set., 1989b.
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989c.
- _____. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. In: estudos Avançados, USP-SP, 3 (7) 4-19, set./ dez. 1989d.
- _____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- _____. **Verdade e justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Parâmetros curriculares nacionais**: a falácia de seus temas transversais. In: Revista da AEC. Brasília, n.108, p.73-79, jul./set.,1998.
- OLIVEIRA, Renato José. **Ética e educação**: a formação do homem no contexto de crise da razão. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, Anped, v.2, maio/agosto 1996: 33-41.
- PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. São Paulo: Artmed, 2005.

PINENT, Carlos Eduardo da Cunha. **Situando Habermas**. Educação, Porto Alegre, ano XVIII, N.29,p.31-40,1995.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Ética iluminista e ética discursiva**. 2. ed. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v.1,n.01,p.23-78. jul./set. 1989.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade**: G. Gusdorf e J. Habermas. Rio de Janeiro Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Vida e Consciência, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno OLIVEIRA, Newton Ramos de. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. 2001.

Folha de aprovação