

1. Introdução

O problema específico que esta tese aborda – sob o ponto de vista da filosofia da educação, que se ocupa da pergunta sobre o sentido e as finalidades da educação (Severino, 2006) – é o estabelecimento da discursividade como parâmetro normativo para a formação prática na escola hoje. Por formação prática, pretendemos designar o processo de desenvolvimento da razão prática, que se corporifica nas formas da ética, da moral e da política. Formação prática é tomada, então, como sinônimo de formação ética, moral e política, pensada em seu conjunto. O que nos possibilita essa apreensão é a perspectiva da teoria discursiva de Jürgen Habermas, que pressupõe uma base intersubjetiva para a formação em geral, situando na discursividade a instância de justificação para a ação tanto em âmbito ético e moral como também político.

Esta proposta se insere em um amplo e profundo conjunto de estudos – que vem se compondo na área da filosofia da educação desde os anos 1990¹ – sobre as possibilidades e limites da teoria de Habermas para se pensar a educação. Como afirma Hermann, com relação à apropriação de Habermas pela educação:

É quase um lugar-comum dizer que há uma aproximação do pensamento de Habermas e a educação, sobretudo como uma alternativa diante do assim chamado ‘irracionalismo’ que impregna a filosofia e a cultura desde as primeiras décadas do século XX e que chega mais tardiamente no âmbito da teoria educacional. A possível aproximação se dá exatamente na medida em que a teoria habermasiana tem como pano de fundo a reconstrução dos conteúdos normativos presentes na prática comunicativa cotidiana, o que aponta para a instauração de sentido da educação, desestabilizada pela queda do fundamento normativo. Isso se expressa na possibilidade de a ação comunicativa dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade. Mas uma tal afinidade estrutural não se dá imediatamente. Ao contrário, requer um demorado trabalho de explicitação conceitual porque a teoria de Habermas emerge de um contexto extremamente complexo, que pressupõe o entendimento das

¹ Para um mapeamento desses estudos, ver Hermann, 1999, “Validade em Educação: intuições e problemas na recepção de Habermas”. A pesquisa analisa a obra de Bouffleuer (1996) – sobre a pedagogia da ação comunicativa, Marques (1996) – que discorre sobre a interlocução de saberes na educação, Macedo (1993) – que aborda a possibilidade de um currículo emancipatório, Mazzi (1992) – que se situa na perspectiva de uma teoria crítica da educação, Martini (1996) – sobre *eros* e *ethos* pedagógico a partir da hermenêutica, e Prestes (1996) – que se propõe a investigar o alcance da racionalidade comunicativa para a educação.

discussões sobre a crise da razão e as formas de dominação geradas pelo predomínio da racionalidade instrumental. (Hermann, 2003)

Entre os muitos aspectos do pensamento de Habermas que têm merecido a atenção dos estudiosos em educação destacam-se sua concepção de racionalidade, baseada nas interações cotidianas e o conceito de ação comunicativa, que propicia um redimensionamento da função da ação pedagógica. Conforme a síntese de Zaslavsky (s/d):

Nas propostas feitas pelos estudiosos da Educação a partir do pensamento habermasiano, referentes à nova concepção tendo como base a racionalidade comunicativa, destacam-se alguns pontos centrais:

1. A interação tem papel chave, pois nela está a base da racionalidade comunicativa – os interlocutores entendendo-se sobre o mundo. (Prestes, 1996)
2. Compreensão da Educação enquanto parte do mundo da vida, valorizando seus constituintes – tradição cultural, normas sociais e competências da personalidade – e a conseqüente formação das identidades. (Prestes, 1996)
3. Fomento à discursividade, seja envolvendo os alunos, seja o restante da comunidade escolar, através de argumentos racionais. (Cullen, 1999)
4. “Atitude fundamental voltada ao entendimento”, definindo a Pedagogia da Ação Comunicativa. (Boufleuer, 1998: 83)
5. Incentivo à participação em um clima democrático. (Cullen, 1999)
6. Transparência/veracidade institucional ou “la coherencia entre loque se dice y lo que se hace” (Cullen, 2000: 81).
7. Crítica aos aspectos sistêmicos indevidamente presentes, como o uso estratégico do poder. (Martini, 2000)
8. “Educação de natureza dialógico-problematizadora, avessa tanto à cristalização do saber docente quanto à passividade discente” (Oliveira, 2000: 138)

A teoria de Habermas adquire importância gradativa para o campo da educação ao oferecer possibilidades de se dar continuidade a um projeto normativo, a partir da reformulação do paradigma de pensamento moderno. Hermann analisa essa contribuição do ponto de vista da “crise da racionalidade ocidental e suas conseqüências para o fundamento normativo da educação”, pesquisando “as implicações para a educação de uma racionalidade que se expressa como resultado de aprendizagem entre sujeitos capazes de fala e ação” (Hermann, 1999: 09).

O projeto de reformulação das bases da razão moderna adquire um sentido urgente quando nos remetemos à pluralidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, à disseminação das diferenças que a compõem, às gritantes desigualdades que a constituem, com suas inúmeras disputas pelo poder político, infinitas batalhas legais, embates de gênero, questões étnicas etc. E, mais ainda,

quando pensamos na formação das pessoas que conviverão nessas sociedades: diante da pluralidade de valores e modos de vida, quem, desde onde, estabelecerá o que é certo e o que é errado fazer? Ainda é possível estabelecer parâmetros para a ação? Será possível educar sem esses parâmetros?

Com Habermas, podemos responder de modo afirmativo à pergunta sobre a possibilidade de contar com parâmetros normativos diante da pluralidade de valores das sociedades atuais. Seu pensamento guarda o intuito de preservar a unidade da razão (na sua multiplicidade de vozes), e, ao mesmo tempo, a distinção entre razão teórica e prática. Apesar da pluralidade, da multiplicidade, ao falar uns com outros remetemo-nos sempre a um mesmo mundo objetivo e social: um mundo objetivo que existe independente de nós e que não se esgota nas explicações que produzimos sobre ele; um mundo social que não existe de forma autônoma, senão que construímos na medida em que nos comunicamos e nos entendemos uns com outros. Esses mundos, sua imposição e resistência, é o que nos move à interação e impulsiona ao aprendizado.

Dessa forma, a obra de Habermas,

dados os estritos vínculos entre teoria social, normatividade, modernidade e educação, incita o campo educacional, que também se encontra às voltas com sua própria legitimidade e com a multiplicidade de orientações valorativas, sem que nenhuma pretenda validade universal. A modernidade apresenta-se ambivalente, como uma moeda de dupla face, em pugna constante entre verdade e não verdade, em realizar o humano e o inumano. Na perspectiva desse problema, a obra de Habermas apresentaria um caráter sedutor para a educação, na medida em que sinalizaria para a superação do seu caráter instrumental e para uma possível solução para a perda de suas bases legitimadoras. (Hermann, 1999: 13)

Trata-se de um pensamento que nos leva a reconhecer, ao mesmo tempo, que “não é possível educar dando as costas à tradição” e que “tampouco pode-se levar adiante um projeto pedagógico com um completo esvaziamento da norma” (Hermann, 1999: 10).

A nosso ver, essa dupla consideração que o pensamento de Habermas nos proporciona em relação à educação deve-se ao fato de situar-se no imbricamento entre várias perspectivas teóricas e tradições da moral, da política e do direito, buscando uma conciliação entre elas, com o objetivo de realizar uma síntese capaz de apreender a normatividade da ordem social moderna, contemporânea. Seu grande mérito, como filósofo e sociólogo da tradição da Teoria Crítica, foi ter

assentado as bases da teoria social sobre a estrutura de comunicação, reorientando sua perspectiva normativa (Honneth, 2010) – que, no paradigma da produção era o trabalho – para a liberação [*Entbindung*] do potencial normativo da ação comunicativa (*idem*). Com isso, o social adquire um caráter construtivo, cujo parâmetro é o entendimento intersubjetivo.

Para Habermas, o processo evolutivo da sociedade não se apoia, como indicava Marx, na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção e na luta de classes, mas as forças produtivas desenvolvem-se e as formas de integração social (relações de produção) amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos da espécie humana em duas dimensões: no nível do saber e do agir técnico-estratégico (do trabalho) e no do saber e do agir prático, moral e comunicativo (da interação). O processo evolutivo da sociedade depende, pois, do desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos que a ela pertencem. (...) Habermas abandona, portanto, a filosofia da história, na perspectiva marxiana, em direção a uma teoria da evolução social entendida como uma análise reconstrutiva da lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem humana. (Deluiz, 1995)

O projeto teórico de Habermas, que se situa no paradigma do pensamento contemporâneo, marcado por um modo de fundamentação não metafísica, propicia a apreensão da normatividade da ordem social para além das dicotomias que marcaram o pensamento moderno, conduzindo a um aprofundamento do debate, a partir da integração de aspectos muitas vezes polarizados em tendências que se opõem. No contexto das sociedades contemporâneas, os fenômenos sociais, morais e políticos não podem ser compreendidos a partir dos modelos da filosofia moral e política moderna que opõem, respectivamente, uma moral deontológica e uma ética que toma por base as condições da existência; um modelo político liberal e um modelo político republicano. Como explica Avritzer (2002:31),

desde o seu período clássico a modernidade está relacionada a um processo de tensão entre o concreto e o abstrato, tensão essa tratada por todas as teorias sociais contemporâneas. Essa tensão está ligada ao fato de que o processo de passagem de uma sociedade comunitária ou tradicional para sociedades modernas envolveu o surgimento de estruturas sociais com níveis maiores de abstração, tanto no campo da política quanto no campo da economia.

No campo da moral, o debate entre neokantianos e neoaristotélicos polariza justiça e felicidade e, conseqüentemente, uma concepção de desenvolvimento racional baseado em princípios e de formação moral baseada em valores e práticas sociais concretas; no campo da política, o debate entre liberais e comunitaristas

opõe um eu atomístico a um eu comunitário e, assim, um modelo democrático fundamentado na ação estratégica dos agentes sociais e uma democracia baseada na capacidade comunicativa de membros que se reconhecem mutuamente. Por outro lado, ainda no campo político, a crítica marxista opõe liberdade e igualdade social, incidindo radicalmente sobre o modelo de produção no qual se baseia o sistema político moderno, seja ele republicano ou liberal.

A teoria de Habermas desenvolve-se no imbricamento entre essas perspectivas, caracterizando-se, por um lado, por uma abordagem deontológica da moral e uma consideração profunda das condições existenciais; por outro, pela proposição de um modelo democrático baseado no direito subjetivo e no poder comunicativo potencializado intersubjetivamente; e ainda, pela consideração da ação política como determinante para o estabelecimento das condições de igualdade em uma democracia discursiva. O paradigma da intersubjetividade apropriado por Habermas supera o sujeito monológico atomista da tradição metafísica, superando também a concepção do indivíduo autônomo do liberalismo clássico. Afinal, se nos formamos em interações comunicativas, não constituímos subjetividades fechadas nem autônomas em relação aos outros e ao mundo no qual nos formamos, senão que, ao contrário, constituímos-nos indivíduos em relações de interdependência travadas em processos de socialização.

A esfera pública, entendida como “espaço do trato comunicativo entre as pessoas” (Habermas, 2007: 19), é o lugar no qual todos se encontram como leigos e igualmente capazes de tematizar e debater questões de interesse comum. A política é assim concebida como uma ação intersubjetiva – que demanda dos sujeitos descentramento em relação às suas subjetividades –, desenvolvendo-se procedimentalmente e sendo movida pela força do melhor argumento racional.

Perguntamo-nos, então, o que isso quer dizer no contexto de uma teoria da interação social e do discurso real, que demanda condições concretas de realização. A ideia de uma esfera pública democrática, vitalizada pela participação comunicativa de todos os membros de um Estado de direito, e de um mundo social inclusivo, baseado em um reconhecimento universal mútuo dos sujeitos morais, depende da concretude e da historicidade nas quais se colocam as condições de sua possibilidade. Diante disso, perguntamos ainda: o que propicia o debate de idéias; que condições viabilizam a comunicação intersubjetiva que visa ao entendimento?

A concepção de Habermas implica a consideração de que a formação do sujeito moral não deve mais centrar-se na subjetividade, mas sim na interação entre os sujeitos. Para a educação, isso significa a possibilidade de se estabelecer na relação com o outro a referência tanto para a formação ética e política quanto moral², uma vez que essa depende também das interações concretas. Nesta tese, a formação prática será tomada no âmbito de um processo de desenvolvimento da razão prática, que abarca tanto o uso ético, restrito ao contexto concreto de vida, quanto o moral, de abrangência universal, estendendo-se à ação política, que depende do estabelecimento de metas comuns no contexto do Estado de direito, no qual se articulam valores éticos e princípios morais. Para isso, trabalharemos com as várias formulações da teoria discursiva de Habermas, que inicia considerando apenas a moralidade e se estende ao uso ético, terminando por alcançar também a ação política, na teoria do direito e da democracia.

Para compreender o modelo de desenvolvimento de Habermas, devemos considerar a analogia feita por Piaget entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral e tomá-los como dois processos que se realizam paralelamente. A psicologia cognitivista do desenvolvimento estende o conceito epistêmico do aprendizado ao desenvolvimento da consciência moral e também opera com a idéia de que os juízos morais corretos devem ser compreendidos em analogia com a verdade. Essa articulação entre correção moral e verdade é central para a compreensão do universalismo moral em Habermas, que visa encaminhar uma possibilidade de se estabelecer parâmetros de julgamento em contextos caracterizados pela pluralidade de valores. A verdade se estabelece por referência às coisas e fatos empíricos, definindo-se pela convergência de todas as perspectivas em um sentido objetivo. A correção moral, por sua vez, estabelece-se por referência a uma projeção da inclusão de todas as perspectivas possíveis. Tanto a verdade quanto a correção demandam descentramento de uma perspectiva subjetiva e cultural, a partir de referências que são estabelecidas em práticas interativas; no entanto, a referência da correção moral não possui existência

² Para Habermas, ética e moral distinguem-se entre si na passagem das sociedades tradicionais para as pós-tradicionais (ver capítulo 3 desta tese). A ética passa a dizer respeito aos valores e regras de conduta que regem a convivência concreta entre pessoas de um contexto determinado: uma etnia, uma tradição cultural; já a moral vincula-se ao âmbito universal, dizendo respeito às regras de convivência que devem reger todos os sujeitos independentemente dos valores e hábitos próprios de seus modos de vida particulares. A política é concebida como a ação que deve promover as condições de vida e encaminhar a realização de metas comuns, estabelecidas a partir de debates públicos em nível pragmático, ético e moral (ver capítulo 4 desta tese).

independente, sendo construída nos próprios processos interativos. A consciência moral, dessa forma, se constitui em um processo de desenvolvimento da possibilidade de entender-se com o outro, com base em aprendizagens que propiciam sistematicamente a distinção entre normas morais universalmente válidas e convenções restritas a contextos sociais. Nessa tese, perguntamo-nos o que implica a concepção intersubjetiva de um processo de desenvolvimento racional e como ele se realiza; questionamos ainda se pensar a formação moral em termos de desenvolvimento do potencial de uma razão que é comunicativa, intersubjetiva, implica ou não uma oposição entre razão e valores e entre razão e afeto.

Os contextos sociais atuais não constituem comunidades de pessoas que compartilham uma mesma concepção de vida, valores e referências afetivas; não se caracterizam pela integração dos *mesmos*, *iguais*, em um *nós*. A convivência entre diferentes demanda o estabelecimento da diferença, pois o outro se apresenta e imprime sua marca, suas múltiplas marcas. Nessas circunstâncias, a idéia de que não podemos olhar o mundo a não ser de nosso próprio ponto de vista inviabiliza o encontro com o outro, estranho a nós. Não devemos então começar a nos perguntar qual o nosso ponto de vista e o que ele é capaz de abarcar e excluir? Não é dessa forma que podemos descentrar-nos de nossas perspectivas, construir referências comuns e ampliar nossas possibilidades de entendimento com o outro? Nesta tese, vamos compreender, com Habermas, o projeto moderno de uma razão universal como um processo de construção ancorado em situações históricas, concretas. Assim, não partimos aqui da consideração de que somos naturalmente iguais, mas sim de que devemos construir socialmente as possibilidades para um reconhecimento mútuo; não partimos da capacidade de entendimento racional, senão da convicção de que devemos trabalhar nesse sentido, pois, se, por um lado, nos moldamos com base em tradições, por outro, podemos desenvolver, no contato com outros, a possibilidade de interagir e chegar a um entendimento sobre o mundo no qual nos encontramos juntos.

Nesse sentido, nos perguntamos: um indivíduo que habita o contexto de uma sociedade plural e que se encontra em constante contato com outras visões de mundo, sob um debate sistemático de pontos de vista controversos, está fora do seu mundo, desenraizado dele, quando precisa se utilizar de argumentos racionais, publicamente aceitáveis, para ser compreendido pelo outro? A eticidade, a própria

forma de estar no mundo hoje, a não ser no contexto de sociedades tradicionais, fechadas, não demanda um processo sistemático de questionamentos e justificação? Afinal, aonde podem encontrar-se e reconhecer-se os diferentes? Quem, além do mesmo, do igual, pode ser reconhecido nos contextos tradicionais fechados?

Consideradas as ideias expostas, bem como os questionamentos que apresentamos, tomamos como pressuposto para esta tese o argumento habermasiano de que, nas sociedades atuais, não contamos com outra forma de justificar nossas ações senão a possibilidade de entendermo-nos uns com outros sobre o que é aceitável ou correto fazer. Posto isso, a proposta se desenvolverá com base nas seguintes hipóteses: a teoria discursiva de Habermas que, em sua mais recente formulação, volta-se para os fins pragmático, ético e moral da razão, propicia apreender a formação ética, moral e política dentro de um processo de desenvolvimento da razão prática; a escola, como instituição responsável pela transmissão do saber cultural, tem uma função específica a cumprir nesse processo de desenvolvimento da razão prática, pois o saber cultural também engloba o saber ético e moral. Na escola, a formação prática é baseada na transmissão de saberes culturais, éticos e morais, tendo como eixo a relação eu e outro, que também constitui a fonte para o estabelecimento de metas políticas comuns.

A seguir, descrevemos a estrutura desta tese, destacando os objetivos a serem cumpridos em cada parte que a constitui:

No capítulo 2, esclareceremos a concepção geral de formação de que nos valem nesta tese, buscando contextualizá-la na escola e na teoria de Habermas. Para isso, trataremos, primeiramente, de esboçar um conceito de formação; em seguida, interpretaremos a formação na escola hoje, com base em uma revisão bibliográfica na área da filosofia da educação; por fim, apresentaremos algumas justificativas para a proposta de estabelecer a formação ética, moral e política na escola, tomando como parâmetro a teoria discursiva de Habermas.

No capítulo 3, caracterizaremos as sociedades pós-tradicionais, nas quais o discurso emerge como forma de justificação da ação, na perspectiva do pensamento pós-metafísico de Habermas. Assim, trataremos de compreender o projeto habermasiano de reformulação da razão moderna como uma habilitação da razão prática kantiana e o pós-tradicionalismo social como resultado de um

processo de racionalização do mundo da vida, no qual o saber adquire um caráter reflexivo e formal. Feito isso, situaremos na atitude de descentramento do mundo a condição de conhecimento e entendimento no contexto social moderno, e na razão comunicativa, destranscendentalizada e encarnada nas práticas cotidianas, o meio (*medium*) que viabiliza, nesse contexto, o entendimento sobre o mundo social.

O capítulo 4 abordará o mundo social, definindo-o como referência para um permanente processo de construção, a partir de práticas comunicativas e discursivas, dos parâmetros que regulam a convivência social em âmbito ético, político e moral. Nesse sentido, distinguiremos mundo da vida, sociedade e mundo social, tomando a sociedade como um contexto situado entre mundo da vida e sistema, no qual se pode buscar estabelecer o entendimento intersubjetivo com base na referência “mundo social”. A seguir, apresentamos a concepção de eticidade, moralidade e democracia que pode ser inferida a partir da teoria social e discursiva de Habermas, destacando que a democracia, com as diferentes tematizações e níveis discursivos que a constituem, encarna hoje a possibilidade de unificação da razão prática. Por fim, realizamos uma síntese da Teoria dos Discursos Práticos, tendo por base o conceito de autonomia, tão caro à educação moderna quanto ao pensamento de Habermas, filiado à tradição do esclarecimento que integra Kant e Hegel.

No capítulo 5, abordaremos especificamente o desenvolvimento da razão prática, situando-o como um amplo processo de aprendizagens éticas e morais resultantes de interações intersubjetivas, que constituem também a base da ação política. Iniciaremos focando a ideia de formação intersubjetiva, a partir de um relato de Habermas, feito na ocasião em que recebeu o prêmio Kyoto, sobre os motivos do seu pensamento. Com isso, pretendemos apreender o processo de como alguém toma a consciência de si: em interdependência, em interação, em situação de vulnerabilidade, em processos de socialização. Em seguida, procuraremos caracterizar o desenvolvimento da razão prática a partir da teoria de Habermas, situando-a no contexto das teorias do desenvolvimento moral e distinguindo suas afinidades e diferenças em relação à teoria de Piaget. Com base na concepção pragmático-formal que fundamenta a teoria do conhecimento de Habermas, esclareceremos, então, como se realizam as aprendizagens éticas, morais e também políticas.

No capítulo 6, apresentaremos, enfim, uma proposta de formação prática na escola hoje, tomando como parâmetro normativo a teoria discursiva de Habermas um, mas considerando também as possibilidades e os limites da democracia brasileira hoje, a partir de uma análise baseada em Avritzer. Com esse objetivo, buscaremos, primeiro, situar o lugar institucional da escola entre o mundo da vida e o sistema, remetendo sua função social à reprodução do saber cultural e definiremos sua especificidade na atuação da formação prática, com base na teoria habermasiana. A seguir, levando em conta as condições da democracia brasileira hoje, questionaremos as reais possibilidades e os limites que se apresentam para o cumprimento da função da escola hoje. Com base nesses questionamentos, recorreremos ao pensamento de Benjamin, para com o auxílio de seu conceito de história e narrativa, viabilizar nosso propósito de fazer do projeto normativo de Habermas um parâmetro para a formação ética, moral e política na escola hoje.

Nas considerações finais, avaliaremos a proposta apresentada, destacando os principais resultados desta pesquisa, bem como sugerindo alguns desdobramentos para este estudo.