

2.

Formação na escola hoje – um esboço conceitual, uma interpretação, algumas justificativas

O propósito que move este estudo – de estabelecer a discursividade como parâmetro normativo para a formação ética, moral e política (voltada para o desenvolvimento de uma razão prática) na escola hoje – pode ser amplamente questionado: a educação formal, desenvolvida pela escola, pode ser designada como formação? A escola deve se ocupar da formação ética, moral e política?, É mesmo necessário um parâmetro para essa formação específica na escola? Não há um parâmetro já estabelecido para isso? A discursividade é um parâmetro adequado para uma formação ética, moral e política escolar? Para encaminhar respostas a essas questões, primeiro, esboçaremos um conceito de formação, esclarecendo o que queremos dizer ao utilizar esse termo; em seguida, interpretaremos a formação na perspectiva da educação, considerando os fundamentos que a legitimam enquanto prática social; por fim, apresentaremos algumas justificativas para a proposta de estabelecer na discursividade o parâmetro da educação ética, moral e política na escola.

2.1. Esboço de um conceito de formação

Como afirma Severino (2006), “quando se fala em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica *Bildung*, uma paidéia, formação de uma personalidade integral”. Nesses termos, a educação é compreendida como uma dimensão humana essencial, pois, como bem disse Kant, e também já sabiam os gregos, é através dela que *o homem se torna o que é*. A educação, compreendida como processo de formação, é, pois, um direcionamento que visa à constituição do homem em função de uma concepção do que *ele é*. A concepção do que é o homem concede um sentido à formação, e varia de acordo com tempos e espaços históricos. Não há apenas uma concepção de homem, mas várias; assim, também, são vários os sentidos que a formação adquire.

Quando a formação se baseia em uma concepção explícita do que é o homem, ela pode adquirir o status de um ideal, uma proposta, um projeto, do qual se podem

inferir metas, e, a partir delas, então, pode-se levantar a questão: como alcançar o objetivo projetado?

Além do sentido específico que se atribui à formação humana em diferentes contextos, esta pode também ser definida como um modo de ser do homem. O homem *é* formando-se, educando-se, em um sentido projetado. Podemos também compreender que esse sentido projetado não constitui apenas uma ideia, mas também, e talvez sobretudo, uma concretude que diz respeito à condição de estar em um mundo, imerso em símbolos linguísticos, práticas culturais, interpretações diversas, ordens institucionais, etc. Com isso, queremos dizer que o sentido de uma formação não se expressa apenas na explicitação de propostas pedagógicas, filosóficas, políticas, sejam verbais ou escritas, em um determinado contexto, mas, principalmente, na própria “realidade simbólica” desses contextos. A formação também acontece no simples *estar, junto com outros*, em um mundo de sentidos instituídos; pois aí, no “naturalmente simbólico”, próprio do *ser* humano, já se encontra sempre um direcionamento, uma intencionalidade, ainda que implícita. O homem está sempre em um mundo, formando-se nele, a partir de sentidos instituídos, projetados, pressupostos.

Ao articularmos a primeira ideia aqui exposta – de formação como direcionamento em função de uma concepção de homem – com a segunda – de formação como forma do homem acontecer no mundo –, teremos uma terceira concepção: a *formação como processo de apropriação do sentido no qual o homem acontece no mundo*. O trecho a seguir reflete, em certos termos, a aceção de formação que aqui esboçamos:

Em se tratando de um fenômeno humano vinculado à própria condição do existir – ao existir, existimos compreendendo – implica numa *atividade* que engloba um conjunto de condições e possibilidades via aprendizagem, de transformar em realidades significativas para o sujeito, acontecimentos que emergem no dia a dia da vida. Aliás, a própria vida já é um espetáculo de aprendizagens formadoras. Outrossim, não devemos esquecer que a deformação também faz parte desse cenário de aprendizagens. (Macedo, 2010: 23)

Na primeira concepção, o foco da formação está no formador, aquele que concebe, projeta, define objetivos e desenvolve métodos; na segunda, a formação tem um caráter impessoal, de puro acontecer enquanto condição do homem “naturalmente simbólico”; já na terceira concepção, a ação de formação incide sobre *aquela que se forma, apropriando-se do sentido que o constitui, formando-o*. Chegar a isso não implica, contudo, destituir o papel do formador, tampouco esquecer o sentido de

formação como um acontecer “naturalmente simbólico” do homem; mas sim, por outro lado, redimensionar esse papel e situar melhor esse acontecimento.

A formação como *processo de apropriação do sentido em que se está* apresenta-se, antes de tudo, como uma proposta *àquele que se forma*; é a ele que se dirige a ideia dessa apropriação, exclusivamente a partir da qual, conforme compreendemos, alguém pode efetivamente formar-se. Com *formar-se*, não queremos nos referir a uma autoformação, mas, sim, à dimensão subjetiva que, junto à dimensão social e interativa, está implicada na concepção de formação enquanto *apropriação do sentido em que se está*. A formação, nesses termos, tem como ponto de partida o reconhecimento da condição básica do homem de *estar com outros em um mundo de sentidos instituídos*, e compreende a *apropriação* como abertura da possibilidade de projeção de novos sentidos. Assim, formar-se significa compreender-se em um mundo, com outros, entre outros, a partir de outros, compartilhando, apropriando e projetando sentidos. Tal concepção implica uma dimensão simbólica instituída, que constitui; uma dimensão subjetiva, que apropria; uma dimensão simbólica que projeta, constituindo e reestruturando.

A partir disso, podemos redimensionar o papel do formador, definindo-o nos seguintes termos: 1) como aquele que propõe ao outro *apropriar-se do sentido que o constitui, a partir da condição básica em que se encontra* – o formador desde fora, que intervém, direciona; 2) como sentido instituído social e culturalmente – o formador como aquilo de que se parte; 3) como o outro com quem se compartilham sentidos instituídos e se projetam novos sentidos – o formador como meio da formação. Tal redimensionamento do papel do formador, articulado à compreensão de que a formação – enquanto projeto, explicitação de intenções – apresenta-se *àquele que se forma* como uma proposta de apropriação do sentido que o constitui, permite-nos apreender a formação como possibilidade que se apresenta a cada um de socializar-se, integrar-se e individualizar-se, simultaneamente, com o outro e através dele, em um movimento contínuo de partida e de retorno a uma existência comum, compartilhada.

Através desse esboço da ideia de formação, pretendemos esclarecer a acepção geral na qual é tomado o termo “formação” nesta tese, e da qual partimos para buscar apreender a especificidade de uma formação ética, moral e política na escola hoje. Ao longo do trabalho que aqui apresentamos, esta acepção se integrará a outras, mais elaboradas e focadas teoricamente, e a ideia de formação adquirirá novos matizes e contornos, definindo-se mais apropriadamente em função da problemática específica

que perseguimos. Tal especificação não significa, entretanto, que abandonaremos nossa compreensão inicial, mas que o termo deverá ser apreendido, ao final, em uma forma conceitual mais precisa.

2.2. Uma interpretação sobre a formação hoje

Enquanto prática social voltada para a formação humana, a educação se institui a partir de princípios e ideais de cada época. Sobre as bases da educação na Idade Antiga e Medieval, esclarece Severino (2006): “constata-se – no âmbito da história da filosofia, no contexto do desenvolvimento da cultura ocidental que, num primeiro momento histórico-teórico, identificável com os períodos da Antiguidade grega e da Medievalidade latina – que a ética prevaleceu como matriz paradigmática da formação humana, ou seja, o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação”.

Em relação à Idade Moderna, afirma ele que “esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade. A política era a grande matriz” (*ibidem*). Já na contemporaneidade, “tanto a ética como a política estão sendo questionadas como referências básicas da educação” (*ibid*):

(...) no momento histórico recente da contemporaneidade, a reflexão filosófica passa por uma inflexão nesse modo de se conceber a própria idéia da formação humana e, conseqüentemente, também se transforma o modo de se ver a educação. Mesmo sem a nitidez das perspectivas anteriores, o que parece estar se delineando é uma dimensão do formar que afirma, nega e supera as perspectivas éticas e políticas da educação, tais quais delineadas ao longo da nossa tradição filosófica ocidental. Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo (*ibid.*).

Posto isso, a interpretação sobre a formação na escola hoje, que realizaremos nesta seção, terá como fio condutor a ideia de que está em curso uma transformação dos “fundamentos da compreensão da própria natureza da educação” que, até o momento atual, foram identificados às dimensões ética e política (*ibid*).

Prestes (1997) compreende que a educação moderna desenvolveu-se tendo como referência o pensamento iluminista. E, assim, com base em um ideal de sujeito unitário, moralmente autônomo, aperfeiçoável, centrado, visou, então, ao autocontrole, à

emancipação e à autonomia do sujeito, estabelecendo como um de seus pilares a própria instauração de uma consciência subjetiva, racional e autônoma¹.

Siebeneichler (2003) faz uma distinção entre duas tradições do pensamento moderno, a do iluminismo e a do esclarecimento. Afirma ele que o esclarecimento – *Aufklärung* – fundamenta-se na crítica à ingenuidade do pensamento iluminista, que toma a idéia de progresso como um dado *a priori* e inquestionável.

(...) o esclarecimento não se apresenta no interior da história da modernidade apenas como uma ilustração intelectual que ensina terem os homens naturalmente os mesmos direitos, a mesma obrigação de fazer uso de sua razão individual sem limites e de chegar a uma decisão ética inteiramente livre, mas também como um movimento histórico, um processo de emancipação que tem por alvo modificar a estrutura da consciência e das instituições econômicas, jurídicas, da arte, da religião e dos costumes. Entretanto, ele veio acompanhado de uma grande dose de fé ingênua no progresso indefinido das ciências e dos costumes (Siebeneichler, 2003: 12).

Esta diferença, estabelecida por Siebeneichler, é de fundamental importância quando se trata de considerar a questão – em voga no debate contemporâneo – sobre a possibilidade ou não do projeto moderno ainda realizar-se. Trataremos dessa tensão mais adiante; por ora, compreenderemos a educação moderna como uma síntese dessas duas tradições, buscando articulá-las a partir de princípios que lhes são comuns.

Assim, retomamos às análises propostas por Severino e Prestes, segundo as quais a educação moderna se delinea, respectivamente, pelo ideal da formação política e da formação moral. Seja na perspectiva da filosofia política de inspiração hegeliana e marxista, que remete ao ideal de emancipação social, ou na da filosofia moral kantiana, que remete ao ideal de autonomia subjetiva, a educação moderna é marcada pela convicção de que o homem – tomado coletiva ou individualmente – tem o poder e a responsabilidade de transformar a realidade. Na perspectiva da emancipação social, através da ação política, o homem deve transformar a realidade a partir do social; na da autonomia, o esclarecimento racional conduz a uma autonomia moral e a realidade deve ser transformada desde o indivíduo. Ambas podem ser compreendidas em um paradigma de pensamento pautado pela ideia de uma autoconsciência – subjetiva ou

¹ Conforme Prestes (1996: 62), o vínculo entre a educação e a subjetividade fica claro quando se consideram dois aspectos: que o objetivo da educação é o amadurecimento do homem para desenvolver sua individualidade e consciência ética; que as categorias do pensamento pedagógico são: identidade do eu, emancipação, consciência e responsabilidade moral.

coletiva –, a partir do qual a educação adquire também um sentido de conscientização, processo de tornar consciente. Como afirma Severino (2006):

o compromisso da educação é com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina.

Sob a determinação da razão, o homem pode construir sua autonomia e liberdade, em um processo de autoconscientização. À educação é destinada a tarefa de formação do sujeito autônomo e emancipado em duas vertentes: no plano da razão teórica, pela constituição do sujeito epistêmico; no plano da razão prática, pela constituição do sujeito moral (Prestes, 1996: 38).

Na tradição da dialética do iluminismo, a emancipação normatiza a educação e deve ser compreendida como um estímulo à racionalidade das ações do sujeito. Entretanto, a contradição entre a possibilidade de amadurecimento e as condições de educação não permitem que essa aspiração de emancipação se realize. A crítica da racionalidade vigente nas sociedades modernas já indica as dificuldades de realização de um processo de libertação do sujeito e os limites impostos pelas ações sociais. Cabe aqui perguntar se a meta ambiciosa de transformar a sociedade vem se tornando cada vez mais tênue, como resolver esse paradoxo? É necessário fazer-se uma consideração especial a esse questionamento: se na educação há uma ação que dirige deliberadamente o processo pedagógico (ação intencional), essa intervenção não pode desconhecer a necessidade de auto-reflexão e de libertação. O desafio é sua realização. No entanto, a educação, enquanto práxis, não pode desconsiderar a insuficiência do próprio progresso da razão. A perda da confiança na razão e a contradição presente nas relações sociais objetivas dão origem a assim chamada crise do fundamento normativo da educação pela crise do princípio da subjetividade, enquanto autoconsciência (...). (*ibidem*: 61)

Na tradição do pensamento pedagógico moderno, o conteúdo normativo da educação foi expresso sob forma de emancipação (*ibid*:123) pensada no sentido de autoconscientização. No entanto, as condições objetivas de vida na contemporaneidade negam o sonho iluminista de conquistar progresso social, autonomia e liberdade individual através da ciência e da razão. A partir delas, questiona-se a certeza moderna de que a razão é libertadora e também o poder da autoconsciência e da liberdade individual. O projeto moderno de fundamentação da razão em uma subjetividade metafísica a conduz a um estado de agonia profunda: “a razão acaba sendo vista apenas como agente de repressão e não instância de libertação, como o pretendia o iluminismo. Os germens dessa crítica radical surgiram na própria modernidade, com Nietzsche,

Freud e Marx, mas se consolidam no pensamento atual, com Foucault, Deleuze, Guattari, Lyotard, Beaudrillard e Maffesoli, entre outros pensadores” (Severino, 2006).

A consciência subjetiva transcendental, na qual se ancorava a razão, a moralidade e a educação modernas, é destituída do lugar de unidade da razão, por conta de seu caráter idealista, abstrato, distanciado e excludente das condições de vida, históricas, objetivas. Dadas as vinculações fundamentais entre razão, moralidade e educação na modernidade, as bases da justificação da educação se desmoronam diante dessa crise da razão subjetiva. Emerge, então, a questão: em que pode consistir hoje o reconhecimento e a legitimidade da educação? (Prestes, 1996: 64). Esta situação representa uma verdadeira aporia: “a educação moral parece ser, ao mesmo tempo, necessária, porque o ser humano e a sociedade necessitam de orientação moral, e ilegítima, porque carece de fundamentos universais estáveis” (Goergen, 2001). O debate educacional hoje torna-se tributário da polêmica gerada pelo naufrágio da moralidade, tal como esta foi pensada pelos metafísicos modernos (Hermann, 2004).

O problema da base normativa na educação contemporânea reflete uma polêmica em curso entre duas perspectivas principais no âmbito da filosofia²: uma que trabalha na retomada do projeto moderno, buscando encaminhar soluções para superar os limites encontrados – basicamente, no que diz respeito à possibilidade de a razão constituir-se uma capacidade esclarecedora, emancipadora e integradora; e outra, que parte de uma crítica radical aos pressupostos modernos, ou seja, à possibilidade de se construir uma razão comum, universal³. Sobre esta última, afirma Severino (2006): “essa nova orientação vem sendo designada de filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista, substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural: a pós-modernidade. Levada a seus extremos, tal tendência cai no irracionalismo, inviabilizando qualquer alcance construtivo da racionalidade humana”.

Para a educação, a disputa que se estabelece entre um projeto reformista e um projeto pós-moderno, caracterizado, em linhas gerais, pela negação das possibilidades de se construir uma razão universal, adquire um interesse muito próprio. O desafio que

² Deveschi (2008) detecta, no contexto pós-metafísico, três modos gerais de se abordar questões empíricas e morais: subjetivismo (Foucault), contextualismo (Rorty) e universalismo (Habermas).

³ Situamos como marco para as duas tendências citadas a “virada lingüística”, uma concepção da realidade, que toma a linguagem como ponto de partida, ou seja, compreende a linguagem como elemento constitutivo da realidade. Conforme Rorty (“Filosofia e o espelho da natureza”, *apud* Habermas 2004a: 281), a virada lingüística desloca o critério da objetividade do conhecimento da certeza privada de um sujeito da experiência para a práxis pública da justificação de uma comunidade de comunicação. Essa temática será abordada no próximo capítulo.

se coloca para a educação, nessa configuração, é a ruptura com antigos modelos e a renovação de seus fundamentos, para uma retomada do projeto moderno sob bases teóricas que possam continuar a legitimá-la. O fracasso do projeto moderno pode ser compreendido como o esgotamento apenas de um determinado tipo de pensamento – a metafísica moderna – e de apreensão de um modelo normativo – a consciência subjetiva –, e não como anúncio definitivo da impossibilidade de uma universalização da razão e da instituição de parâmetros para a ação e a prática social.

Conforme propõe Siebeneichler (2003) ao distinguir entre iluminismo e esclarecimento, o pensamento moderno contém dentro de si uma tradição crítica, de constante reformulação e superação de impasses teóricos. Ao mesmo tempo dentro da tradição esclarecedora e em posição crítica diante dela, os filósofos do *Aufklärung* – Kant, Marx e Hegel – estabelecem relações entre liberdade, emancipação e história, concebendo o esclarecimento não como um dado *a priori*, mas como o resultado de um trabalho crítico da razão⁴. Embora críticos, os três pensadores “são fiéis à tradição do esclarecimento, que ensina ao homem a utilização da razão, a fim de tocar para frente o processo de emancipação, continuando destarte a história, sempre inacabada, da liberdade humana” (*ibidem*: 13). Esta tradição pode, deve e está sendo apropriada hoje pela filosofia da educação, a partir de uma compreensão não metafísica da razão, com o objetivo de legitimar e fundamentar a educação enquanto prática social. De acordo com a análise de Severino (2006):

Para o olhar da contemporânea Filosofia da Educação, o homem, ser em devir, ser inacabado e lacunar, não tem um ideal a ser buscado ou a ser realizado, mas encontra-se condenado a construir para si uma configuração própria não prevista nem previsível, como se tivesse que dar a si mesmo uma destinação. E assim tanto a ética como a política perdem suas, até então, exacerbadas autonomia e preponderância como referências básicas isoladas para a prática educacional. Agora, nessa prática, o homem não se desenha mais como um ser pessoal, desempenhando um modelo de ação, nem como puro ser social, membro devidamente adequado à sociedade, tal parece ser o significado que vem tomando hoje, no quadro da filosofia contemporânea, o próprio conceito de formação, perspectiva articulada particularmente pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, marco referencial da emergência do modo atual de filosofar.

Conforme as palavras acima, e também as articulações feitas nesta seção, a formação não se define, no contexto contemporâneo, em função de uma pré-definição

⁴ Apesar de a perspectiva da tradição do pensamento crítico moderno permitir aproximar Kant, Hegel e Marx, é necessário considerar que suas idéias apresentam divergências tão significativas que fazem com que a obra de cada um seja tomada como marco de tradições distintas de pensamento dentro da filosofia moderna.

substantiva do que o homem é, mas da sua forma própria de estar no mundo: construindo-se nele e destinando-se a partir de suas construções. Nessa perspectiva, não cabe à educação atuar em função de uma suposta essência, mas, considerando que o homem encontra-se desde sempre em um mundo simbólico, oferecer-se como possibilidade de apropriação das formas de socialização e expressão, ideias e saberes disponíveis, propiciando, assim, a cada um, que *seja*, integrando-se, aprendendo, formando-se. Dessa forma, a educação pode legitimar-se com base na própria forma de estar no mundo do homem: sempre na dependência de processos de socialização e cultura, *aprendendo com, a partir, através e junto de outros*.

Mas, e quanto ao ideal de emancipação, tão caro à educação: será absolutamente necessário que nos resignemos à impotência de realizá-lo e de persegui-lo? Não haverá uma forma que nos pareça contemporaneamente viável de se pensar a emancipação? Estamos certos de que há uma forma e de que esta se encontra em definição no contexto atual, pois, mesmo considerando-se a complexa imbricação entre o homem e suas condições, e ainda a perversidade das condições de vida nos sistemas capitalistas atuais, pensamos que as ideias de formação e educação remetem necessariamente a um sentido de liberdade do homem, que se constitui construindo e transformando também o seu mundo. Em que termos podemos falar hoje em liberdade, no entanto, é uma questão que permanece em aberto.

2.3. Justificativas para uma proposta de formação ética, moral e política na escola com base na discursividade

Considerado o panorama da formação hoje, de acordo com a interpretação exposta na seção anterior – de que a educação, enquanto prática social, não pode ser fundamentada em um ideal ético-político-moral pré-definido –, apresentamos agora algumas justificativas para o propósito que esta tese buscará realizar, de estabelecer a discursividade de Habermas como base de uma formação ética, moral e política na escola.

Primeiramente, esclarecemos que, ao tematizar, nesta tese, a formação na escola, não pretendemos restringir esse processo à escolarização, senão que, pelo contrário, pretendemos compreender qual a função que este espaço definido cumpre em relação à sua totalidade. No nosso entendimento, a escola, enquanto instituição social, deve

cumprir um papel específico nesse processo; por outro lado, deve, também, basear sua ação – pedagógica – na consideração do todo que se apresenta, pois, é a partir de uma compreensão mais ampla da formação que a escola pode chegar a estabelecer e realizar melhor o que lhe é próprio.

Vale dizer, mesmo que tenhamos como exemplo uma formação em níveis básicos, profissional, contínua, universitária, diferenciada etc, se realizando como especificidades pedagógicas, quem se apresenta em formação é o *Ser* na sua emergência ao mesmo tempo individual e sociocultural (...), que também existe se *esforçando para compreender* o mundo, a vida e sua própria formação, a partir das suas reais condições existenciais e dos seus projetos, e não um desejo e uma inteligência apartados dessa humana e movente *totalidade*, suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias, com as quais forma-se, vive e projeta o futuro (...). (Macedo, 2010: 30)

Podemos compreender a função da escola moderna em termos de transmissão do saber cultural, que se especifica em três tipos: cognitivo (estrito senso), ético (moral e político) e estético. Assim, para dar conta, integralmente, dos aspectos da formação que lhe são conferidos, a escola deve, no nosso entendimento, propiciar que o aluno se aproprie de formas de saber sobre o mundo em que está inserido – o qual se expressa, basicamente, através de três tipos distintos de fenômenos: físicos ou naturais, sociais, expressivos ou artísticos.

De acordo com isso, compreendemos a formação ética, moral e política na escola – que passaremos a focar a partir de agora – como uma dimensão que integra o espectro do saber cultural que deve ser transmitido institucionalmente na modernidade. Assim, esta formação, nos termos desta tese, não remete diretamente ao debate sobre a ética e a política enquanto base normativa da educação, mas, sim, à transmissão deste saber como especificidade na escola, *i.e.*, não temos como pretensão aqui apresentar a discursividade como base normativa da educação em geral, inclusive pelo fato de entendermos que isso já foi proposto (Devechi, 2008). No nosso ponto de vista, realmente a educação só pode se legitimar hoje enquanto prática social com base em um amplo debate – desenvolvido discursivamente – entre todos os atores nela envolvidos. No entanto, é especificamente em referência à transmissão do saber ético-moral e político, que se encontra sob a tutela da instituição escola, que pretendemos aqui propor a discursividade como parâmetro. Ou seja, nosso propósito é encaminhar a questão: a partir de que parâmetro este saber transmite-se institucionalmente, na escola contemporânea?

Entretanto, a proposta de estabelecimento de um parâmetro para esta formação específica no espaço da escola tem lastro na situação geral de fundamentação na qual a educação se encontra hoje enquanto prática social, conforme explicitamos na seção anterior. Isso porque a crise dos fundamentos da educação – motivada pela crise dos fundamentos da razão subjetiva na qual esta se ancorava – articula-se com o propósito desta tese diante do desafio de responder ao problema de não dispor previamente de um ideal ético-político-moral. Temos a expectativa de que, ao final desta tese, as conjunções e distinções entre esses dois âmbitos – da normatividade da educação enquanto prática social e do parâmetro da formação ética, moral e política na escola – sejam devidamente esclarecidos.

Assim posto, passamos agora a explicitar o ponto de partida conceitual desta pesquisa, com o objetivo de apresentar algumas justificativas para a proposta que a norteia. Primeiramente, devemos compreender, em linhas gerais, a discursividade – que se pretende estabelecer como parâmetro para a formação ética, moral e política na escola – como uma possibilidade de fundamentação racional da ação social, apresentada no contexto contemporâneo de pensamento, marcado pelo questionamento da razão como via de esclarecimento universal.

Habermas, cuja teoria discursiva orientará este trabalho, é um pensador comprometido com a reforma do projeto moderno, no sentido de aposta na possibilidade de estabelecer uma base universal para a razão. Nessa perspectiva, sua produção teórica como um todo pode ser compreendida como um encaminhamento contemporâneo dos ideais que marcaram a tradição do esclarecimento.

Jürgen Habermas interpreta o esclarecimento dos filósofos do século 18 e 19 como sendo um projeto de modernidade, dividido em duas tarefas complementares: desenvolver, de um lado, três esferas distintas de potenciais racionais e cognitivos, a saber, a esfera das ciências objetivantes, a das bases universalistas do direito e da moral e da arte autônoma. De outro lado, utilizar estes potenciais cognitivos, assim condensados, em benefício de uma formação racional da vida humana numa sociedade emancipada, libertada (Siebeneichler, 2003: 21).

A idéia da *maioridade* kantiana – autonomia moral – adquire, em Habermas, o sentido de *interesse em emancipação*, constituindo um *a priori* da tradição filosófica (*ibidem*: 47)⁵. Através da razão, a filosofia inaugura uma prática argumentativa

⁵ Segundo Siebeneichler (2003: 47), para Habermas, maioridade (emancipação) constitui um princípio para “fundamentar o processo histórico da formação da humanidade e, conseqüentemente, para esclarecer e criticar épocas históricas particulares”. A ideia – inspirada em Sócrates – de que a humanidade aspira à

sistemática, reflexiva, voltada para o entendimento, que constitui propriamente um processo de esclarecimento e emancipação. Razão, esclarecimento e emancipação entrelaçam-se, ocupando um lugar central no pensamento de Habermas. A compreensão sobre como tais ideias se compõem e diferem com relação à tradição do esclarecimento pode nos apontar novas possibilidades de entendimento sobre questões que dizem respeito a todos. Supomos que, a partir da teoria de Habermas, seja possível pensar uma formação ética, moral e política na escola, baseada na construção – originariamente intersubjetiva e, assim, também social e subjetiva – de uma racionalidade ampla, que envolve a possibilidade de conhecer, agir e comunicar-se com o outro.

A tese principal de Habermas, sustentáculo de sua teoria do agir comunicativo, postula que na linguagem há um *telos* de entendimento (Hermann, 2003). A consequência dessa tese é o deslocamento da teoria crítica da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. No que se refere à educação, esse deslocamento expressa-se em duas premissas: 1) entendimento da educação como interação, a partir da idéia de intersubjetividade; 2) conceito não relativista de verdade e defesa de uma moral universal diante do ceticismo pós-moderno (*ibidem*).

A compreensão da formação em termos de interação entre sujeitos que compartilham um mundo simbólico e que podem orientar-se ao entendimento com base na linguagem abre a possibilidade de se tomar o trabalho pedagógico voltado para a ética, moral e política como um processo de construção de conhecimento sobre o mundo social a partir do outro e com o outro. Cabe esclarecer que o termo entendimento adquire conotações diversas ao longo da teoria de Habermas, e que, com ele, podemos abarcar não apenas o sentido de uma razão comum em âmbito universal, mas também em âmbito contextual, como sentido de entender o outro, de acolher as razões de cada um para *ser como é*, de acordo com os valores e referências próprias de sua forma de vida específica. As razões são sempre “publicamente inteligíveis”, acessíveis a todos, mas só podem pretender universalização, por meio de acordos discursivos, em estrita referência a questões de verdade e correção moral. Nesta tese, conforme compreendemos, com base em Habermas (2004a:113-117), entendimento significa, então, dependendo do que é tematizado nas interações intersubjetivas: estabelecer com o outro uma base comum de convivência e reconhecimento social; reconhecer o outro na

maioridade “desenvolve-se na história através do diálogo, da comunicação”, fundando a tradição filosófica.

sua diferença; entender que o outro possui interesses, emoções e sentimentos que lhes são próprios.

A concepção de que a moralidade é universalizável adquire fundamental importância para se pensar a formação ética, moral e política escolar no contexto contemporâneo, plural e complexo, propiciando o encaminhamento de questões básicas, como: “a partir de onde podemos regular a convivência entre diferentes?” e “por que devemos nos reconhecer mutuamente?”. A teoria discursiva de Habermas tem como pressuposto a ideia de que a razão universal só pode ser conquistada desde o ponto de vista de participantes sociais em interação linguísticas concretas, em um processo de reconstrução das expectativas de reconhecimento que fundamentam essas interações. A unidade da razão – que inclui a razão teórica e prática (voltada para a ética e a moral) – só pode ser conquistada na sua multiplicidade de vozes (Habermas, 2002: 153), por meio de argumentações reais entre sujeitos concretos. Tomar a discursividade como parâmetro significa, então, deslocar do sujeito para a interação intersubjetiva a construção da competência necessária para uma abordagem dos fenômenos éticos, morais e políticos. Formar-se ética, moral e politicamente, nesse sentido, implica tornar-se capaz de, em interações concretas, entender-se com o outro – que se apresenta em diferentes níveis (o outro que não sou eu, o outro que não é nós) – sobre o que são ou não problemas comuns e de que forma estes podem ser encaminhados.

A razão universal de Habermas é uma razão reformulada, dialógica, que tem como pressuposto a capacidade comunicativa que os sujeitos constroem juntos em diferentes tipos de interações. Assim, sua ideia de emancipação supera o sentido de liberdade subjetiva próprio do idealismo alemão, passando a se definir pela capacidade de participar plenamente de práticas argumentativas.

(...) Habermas procura um entendimento na estrutura de fala, que traga mudanças à razão iluminista, sem negá-la (...) Habermas acredita na possibilidade de que o universal venha a emergir na comunicação entre as diferentes experiências dos atores, nutridas pelas particularidades do mundo vivido (*Lebenswelt*). Assim, a pluralidade, as diferenças não estão ameaçadas e a razão pode ser a ‘razão do todo e das partes’ (Prestes, 1996: 65).

Ao reformular a razão numa perspectiva comunicativa, Habermas desenvolve um conceito de racionalidade que não se reduz aos aspectos cognitivo-instrumentais. Para Prestes (*ibidem*), essa perspectiva de superação da razão instrumental pela razão comunicativa é essencial para a educação, na qual tem predominado uma racionalidade instrumental, baseada no modelo técnico-científico. A racionalidade comunicativa,

constituída pela intersubjetividade, implica uma alteração na base de justificação da educação escolar⁶.

O que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação, através de atos de fala que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica. (Prestes, 1996: 116)

Qual a finalidade da educação, quando se tem por base uma razão que não é formada subjetivamente, mas em interações concretas com o outro, expressando-se justamente na possibilidade de entendimento alcançada a cada momento? Em relação à formação ética, moral e política, que focamos nesta tese, podemos afirmar, ainda que provisoriamente, que a finalidade é a própria construção dessa racionalidade como base comum. Podemos pensar essa construção como um processo realizado em três níveis que se interpenetram e desenvolvem simultaneamente: 1) o da construção da possibilidade de comunicação racional com o outro; 2) o da construção da compreensão do outro como *outro que é*; 3) o da construção das razões comuns.

Trata-se, fundamentalmente, conforme nosso ponto de vista, de abrir a possibilidade de uma racionalidade que se desenvolve com base em um duplo constrangimento⁷: o da realidade natural e o da convivência social com *o outro que é igual a mim e tanto quanto eu*.

Conforme trataremos de argumentar no capítulo seguinte, em que tematizaremos a sociedade pós-tradicional, a modernidade significa ao mesmo tempo a perda do fundo comum que sustenta uma razão compreendida nestes termos e a possibilidade de reconstruí-la a partir da intersubjetividade, com base nos pressupostos comunicativos⁸. Veremos ao longo desta tese como essa reconstrução implica tanto uma especificação do saber a partir de referências formais e distinções de temas e problemas quanto o entrelaçamento de todos esses elementos em práticas comunicativas (cotidianas) ou argumentativas (formais).

⁶ Sobre as apropriações da teoria comunicativa de Habermas na educação, ver: Prestes (1996), Mühl (2003), Boufleuer (1996), Bannell (2006). Para um mapeamento desses estudos, ver Hermann, 1999.

⁷ Sobre esse duplo constrangimento, ver *Correção versus Verdade* (Habermas, 2004a).

⁸ São aqueles de que todos os falantes necessariamente partem. Segundo Habermas: um mundo comum, uma racionalidade mútua entre quem fala e quem ouve, e a convicção de que suas asserções, assim como as dos outros falantes, possam ser justificadas em caso de necessidade, pois elas reivindicam validade incondicional.

Como afirma Siebeneichler (2003: 23),

“o esclarecimento habermasiano não está voltado apenas para a saída da menoridade culpada, da falta de liberdade e da incapacidade de o sujeito servir-se do próprio intelecto sem a tutela de outrem mas, principalmente, para a incapacidade de o homem atual servir-se da razão comunicativa”.

Assim, com Habermas, o esclarecimento pode ser definido como

“(…) um processo inacabado de argumentação que procura reiterar a mediação prática entre a razão e o seu ‘outro’, entre a razão e a não-razão, entre a razão instrumental e a razão comunicativa, entre as pretensões de validade do mundo objetivo, do mundo social-moral e do mundo-subjetivo estético” (*ibidem*: 35).

Com base nisso, compreendemos que estabelecer a discursividade como parâmetro de uma formação ética, moral e política na escola permite trabalhar no sentido de desenvolvimento⁹ de uma racionalidade ampla, desde a perspectiva própria da instituição escola – de transmissão de um saber cultural específico, necessário a uma interpretação do mundo em que se está –, a partir das próprias condições de interação social em que se encontram os alunos neste espaço, e incidindo diretamente sobre essas. No nosso ponto de vista, abordar as interações entre os alunos em sala de aula implica direcionar a ação pedagógica para a construção e o reconhecimento de todas as condições necessárias ao estabelecimento de um entendimento racional entre pessoas em um espaço social. Esse é um trabalho imprescindível, quando se tem em foco a possibilidade de uma ética, de uma moral e de uma política na sociedade contemporânea, pois, só na concretude das interações linguísticas, refletindo e distinguindo entre o que elas podem canalizar dentro da ampla gama das relações humanas e o que as escapa, faz-se possível atingir realmente a motivação racional, indispensável – a nosso ver – para uma prática social hoje.

⁹ Nos próximos capítulos, esclareceremos a concepção de desenvolvimento que orienta esta tese. Por ora, explicitamos que se trata de processo que se desenvolve em dois âmbitos: social e subjetivo, a partir do entendimento intersubjetivo.