

5.

Desenvolvimento da razão prática, socialização, motivação e aprendizagem

No terceiro capítulo desta tese, buscamos caracterizar as sociedades pós-tradicionais na perspectiva do pensamento pós-metafísico, a partir da proposta de Habermas de habilitar duplamente a razão prática moderna: no nível sociogenético e ontogenético. Nesse sentido, destacamos o descentramento e a racionalização do *ethos* como processos determinantes de uma nova forma de se relacionar com o mundo, e situamos na intersubjetividade linguística a mediação entre o desenvolvimento racional da sociedade e do indivíduo. Tratamos de mostrar como para Habermas esses processos refletem um aumento do potencial da razão na modernidade, denotando uma evolução da capacidade de entendimento interpessoal, que remete a uma lógica do desenvolvimento cognitivo amplo (que inclui as dimensões ética, moral e também política).

No capítulo 4, definimos mundo social e buscamos esclarecer as possibilidades de conhecimento sobre ele no contexto das sociedades pós-tradicionais. Com base nesse intento, afirmamos que, na concepção de Habermas, a democracia pós-tradicional, que tem como base o direito, corporifica a razão prática, entrelaçando saberes, ordem institucional e processos de socialização, e expressando, assim, uma culminância do processo racional moderno no nível sociogenético. O primeiro aspecto que cabe considerar em relação ao que apresentamos no capítulo 4 é que se faz necessário para nós *conhecer* o mundo social, pois, ao mesmo tempo em que nos encontramos sempre já inseridos socialmente e que só desde nossa inserção é possível abordá-lo, o mundo em que nos encontramos socializados contemporaneamente, é, de alguma forma, estranho a nós, não nos sendo acessível intuitivamente, senão apenas de forma indireta, através de um saber reflexivo.

Neste capítulo, abordaremos especificamente o tema do desenvolvimento da razão prática em nível ontogenético, com o objetivo de situar as teorias da ação comunicativa e do discurso de Habermas no contexto desta discussão e discutir, no próximo capítulo, como a discursividade pode ser tomada como parâmetro para a formação prática – ética, moral e política na escola.

O que caracteriza o saber moderno é sua forma reflexiva, que permite a crítica dos conteúdos próprios de uma tradição, e sua justificação em confronto com outras tradições: é a partir dessa ideia que Habermas defende a tese de que a modernidade reflete um aumento do potencial racional. E somente uma racionalidade comunicativa, não monológica, pode fazer valer esse potencial racional. Assim, podemos concluir com Habermas que o problema da razão moderna até então não foi ter se liberado dos contextos tradicionais e se tornado reflexiva, mas sim ter se aprisionado em formas metafísicas totalmente alheias e refratárias às condições históricas e sociais que a constituem.

A razão prática moderna é o resultado de um processo de desenvolvimento social que conduziu ao descentramento das visões particulares de mundo e promoveu a possibilidade de entendimento com base em princípios universais que podem ser racionalmente aceitos por todos. Contudo, se podemos chegar a princípios universais, isso não significa que partamos deles; ao contrário, estes devem ser sempre estabelecidos pelos indivíduos concretos e a realização dessa possibilidade depende das interações concretas que se estabelecem no mundo da vida. Nesse sentido, vale questionar, com Habermas (2007: 10-11):

Será que a elaboração dogmática dos desafios cognitivos representados pela ciência moderna e pelo pluralismo religioso, pelo Estado constitucional e pela moral social secular, terá sido 'bem-sucedida'? Será que ela veio acompanhada de 'processos de aprendizagem em geral? (...) Em síntese, a formação da opinião e da vontade na esfera pública democrática só pode funcionar realmente quando um número relativamente grande de cidadãos do Estado consegue satisfazer a determinadas expectativas vinculadas à civilidade de seu comportamento apesar das diferenças profundas da fé e das cosmovisões.

As ideias de desenvolvimento, aprendizagem e saber em Habermas devem ser apreendidas na perspectiva de um pensamento pós-metafísico, em um processo de formação intersubjetiva, pois entrelaçam-se à estrutura da fala, que é, ao mesmo tempo, transcendental e empírica¹. Como afirma Hermann:

¹ Como explica Bannell (2009): “para evitar, tanto o relativismo lingüístico, como a incomensurabilidade que marca essa tradição de filosofia da linguagem, Habermas substitui a lógica formal pela argumentação que constitui uma lógica informal fundamentada numa estrutura universal e pragmática da linguagem. A partir daí, é possível ver que a estrutura da fala é, ao mesmo tempo, transcendental e empírica ou seja: ela continua sendo, de um lado, condição da possibilidade de uma cognição. Todavia, ela também se insere em estruturas e mecanismos empíricos da linguagem. Ora, Habermas recorre ao modelo kantiano precisamente para manter essa dimensão.”

Especialmente o modo como Habermas concebe a formação do indivíduo, por meio de processos interativos, permite uma compreensão da relação entre o eu e o outro no interior de estruturas de reconhecimento recíproco e de aprendizagem mútua, que ampliam a discussão ética com largas conseqüências para a educação, em sociedades pluralistas. (Hermann, 2010a)

5.1. Formação Intersubjetiva

A pergunta sobre “como alguém se forma” pode ser respondida em qualquer contexto social nos seguintes termos: as pessoas se formam em interações sociais, dentro de um âmbito histórico, político, cultural e econômico. Afinal, como bem lembra Habermas (2007:19), Aristóteles já definiu o homem como um *zoon politikón*. Nas sociedades pós-tradicionais, contudo, abordadas no âmbito do pensamento pós-metafísico, como é o de Habermas que orienta esta tese, o caráter social da formação adquire uma especificidade: a interação linguística. Embora o homem sempre tenha se formado em interação com seu meio – pois ele “é um animal que, graças à sua inserção originária numa rede pública de relações sociais, consegue desenvolver as competências que o transformam em uma pessoa” (*ibidem*: 20) –, só o pensamento pós-metafísico moderno pode estabelecer a formação como resultado de interações intersubjetivas baseadas na linguagem, na comunicação.

Há uma diferença entre ser homem em um meio tradicional e se formar por meio de um processo de internalização dos valores e das normas morais que impregnam o *ethos* como um todo e englobam todas as esferas vitais, concebendo-se como a encarnação desses valores e normas sociais, e ser homem no contexto de uma sociedade pós-tradicional, no qual tudo o que se afirma deve ser também justificado, pois o *ethos* é plural, disponibilizando apropriações e interpretações variadas de fragmentos de tradições diversas. Há uma diferença entre ser um animal racional – capaz de conhecer e agir, a partir de uma razão que se encontra objetivada na realidade, constituir-se nos moldes de uma consciência subjetiva transcendental que projeta sobre a realidade as formas de entendimento, e ser alguém que profere afirmações sempre suscetíveis de serem julgadas pelos outros e que deve buscar entender-se com eles com base nas possibilidades abertas pela linguagem, no próprio processo de interação.

A partir da interação linguística, comunicativa, Habermas concebe a formação como um processo de inserção em um meio que constitui simultaneamente o dentro e o fora, e não como a constituição de um espaço interno, uma subjetividade, em oposição à externalidade da vida social. Só nos tornamos pessoas quando entramos no espaço público de um mundo social que nos espera de braços abertos, “e tal elemento público de um interior, habitado em comum, isto é, do mundo da vida, é simultaneamente interior e exterior” (*ibid.*: 21).

O homem se individualiza em processos de socialização que têm por base as interações lingüísticas, e se forma homem a partir dos outros, com outros. É nessas interações sociais que cada um desenvolve competências cognitivas e possibilidades de entendimento, formando-se sujeito epistêmico, expressivo, ético-político, moral. A compreensão de uma cooriginariedade entre o social e o sujeito, sem a determinação de um sobre o outro, marca a superação do paradigma da consciência transcendental subjetiva pelo paradigma da intersubjetividade.

Contudo, se nos constituímos em interações, dentro de uma comunidade linguística, através da qual adquirimos uma visão de mundo, esse aspecto não esgota a linguagem e, por conseqüência, nossa formação. Por meio dos pressupostos pragmático-formais do agir comunicativo, ou seja, a suposição comum de um mundo objetivo, a racionalidade que os falantes se atribuem mutuamente, a validade (incondicional, para afirmações empíricas e juízos morais; condicionada a contextos, para afirmações sobre valores e regras de convivência entre grupos; restrita ao âmbito subjetivo, para expressões de sentimentos e desejos) que os falantes reivindicam em seus atos de fala (Habermas, 2007: 32), corrigimos nossas opiniões e redefinimos parâmetros para a ação, estabelecendo entendimento com outros.

A linguagem existe, em primeira linha, para a comunicação, e por ela, qualquer um pode tomar posição perante as pretensões de validade de um outro lançando mão de um ‘sim’ ou de um ‘não’. Noutras palavras, nós necessitamos da linguagem, em primeiro lugar, para fins comunicativos; em segundo lugar a utilizamos para fins puramente cognitivos². A linguagem não é o espelho do mundo, uma vez que ela apenas nos franqueia um determinado acesso a ele. É certo que, ao dirigir nossos

² No texto “Racionalidade do entendimento mútuo” (2004a: 99-132), Habermas afirma que a racionalidade possui três raízes: epistêmica, teleológica e comunicativa e que essas se encontram no mesmo nível, não havendo precedência da racionalidade comunicativa. No entanto, ele continua afirmando a tese da precedência da função comunicativa da linguagem.

olhares ao mundo, ela o faz de certo modo. Nela está inscrito algo que se parece a uma visão de mundo. Felizmente, tal saber preliminar que adquirimos junto com o aprendizado de uma determinada linguagem não está definido de uma vez por todas. Caso contrário, não poderíamos aprender nada de novo no trato com o mundo ou nos diálogos sobre ele. Ora, o que vale para as linguagens teóricas das ciências vale também no dia a dia: nós temos condições de corrigir o significado de predicados e de conceitos à luz de experiências que fazemos com seu auxílio. (*ibidem*: 22)

É assim que “o sujeito finito encontra-se em ‘o mundo’ sem perder inteiramente sua espontaneidade *capaz de gerar mundos*” (*ibid.*: 33). É nesse sentido que podemos afirmar que a razão transcendental, desencarnada, da metafísica moderna, destranscendentalizou-se com a virada linguística e encarnou nas formas da história, tornando-se uma razão situada. E ainda que, dessa forma, ela deixou de habitar a consciência transcendental para situar-se nas interações intersubjetivas e nas instituições sociais.

No discurso pronunciado na ocasião em que recebeu o prêmio Kyoto³, Habermas discorreu, a pedido dos organizadores, sobre sua própria biografia. Segundo ele, pediram aos que seriam homenageados: “falem sobre vocês mesmos. Digam-nos como conseguiram superar dificuldades, e que ideia serviu de orientação nas encruzilhadas da vida” (*ibid.*: 17). Habermas se confessa embaraçado diante da solicitação, afirmando que a vida de um filósofo é muitas vezes pobre em grandes eventos, pois estes se dão em um plano mais geral. No entanto, ele faz revelações esclarecedoras para aqueles que, como nós, ao longo do processo de pesquisa em sua obra, deparamo-nos com sua profunda convicção no potencial da razão comunicativa, no entendimento e na democracia, e nos perguntamos diversas vezes qual a gênese de seu pensamento.

Nessa conferência, o filósofo da reconstrução da razão reconstrói, a partir de si, as formas e os motivos que moveram sua obra, estabelecendo uma relação entre sua história de vida individual e coletiva e a produção de sua teoria, que é bastante esclarecedora de sua ideia de formação. Não há uma relação de causalidade, necessidade, entre vida e teoria. Entretanto, a teoria só se faz possível no contexto da vida, pois é a vida que apresenta os motivos dos quais a teoria se vale a fim de explicá-la. Da mesma forma, podemos afirmar que não há uma relação de causalidade entre o *ethos* e o indivíduo, mas é no *ethos* que o indivíduo

³ Em 11 de novembro de 2004. O texto da conferência é “A constituição intersubjetiva do espírito guiado por normas”, que integra o livro *Entre Naturalismo e Religião* (Habermas, 2007).

se socializa, forma e desenvolve. Tal relação nos faz pensar na complexidade do processo de formação: como pode, por exemplo, um indivíduo convictamente democrático e cosmopolita, como Habermas, ter como base de sua formação um *ethos* predominantemente nacionalista e autoritário, como a Alemanha da primeira metade do século XX? Como pode uma filosofia do entendimento e da inclusão social universal remeter a experiências de discriminação e não reconhecimento? Haveria no contexto de formação de Habermas elementos outros, além dos que predominavam? Habermas projetou além do seu contexto, apenas apropriou-se dele, ou apropriou-se projetando novas possibilidades? Como, no processo de formação, apresenta-se o novo: a partir ou contra a tradição; em que tipo de relação com aquilo em que se está? Propomos que essas questões guiem as reflexões que seguem, sobre a formação intersubjetiva, a partir da experiência de Habermas, conforme relatada por ele.

Com base em uma distinção entre esfera privada e pública, o filósofo apresenta, primeiramente, no discurso acima citado, a diferença entre esfera pública da auto-representação, na qual uma celebridade atrai olhares de espectadores para ela, e a esfera pública de debate de temas controversos, onde todos são falantes e ouvintes, ou seja, iguais. Na esfera pública de debate, “trata-se de uma troca de argumentos e não da concentração de olhares” (Habermas, 2007: 18). Quando se tem como objetivo encontrar respostas para um tema comum, as esferas privada e pública não se misturam, mas complementam-se. Nesse sentido, Habermas deixa claro: “a esfera pública, entendida como espaço do trato comunicativo entre as pessoas, é o tema que me persegue a vida toda.” (*ibidem*: 19).

Depois de afirmar que, junto com a esfera pública, o discurso e a razão dominaram sua vida política e científica, ele declara: “toda obsessão, no entanto, possui raízes na história de uma vida” (*ibid.*). Destaca, então, quatro experiências vividas em diferentes fases: as intervenções cirúrgicas na primeira infância; as dificuldades de comunicação encontradas na escola devido ao labioleporino; a revelação, na adolescência, do passado nazista, patológico e criminoso da sociedade alemã após a segunda guerra; a percepção da fragilidade do processo político alemão na década de 1950, já na fase adulta.

O relato feito por Habermas nos remete à ideia de reconstrução, tão cara ao seu pensamento, e faz perceber ao mesmo tempo: a imbricação entre história de

vida pessoal e coletiva, a individualização em processo de socialização e a apropriação subjetiva do sentido das experiências intersubjetivas contextualizadas social e historicamente, ou seja, a recriação de um sentido coletivo a partir de si mesmo, a criação de um sentido próprio a partir do coletivo. Sobre isso, afirma ele: “o espírito subjetivo obtém sua estrutura e seu conteúdo a partir de um engate no espírito objetivo das relações intersubjetivas entre sujeitos que por natureza são socializados” (*ibid.*: 20). E ainda: “jamais consegui aceitar a ideia de que a autoconsciência constitui, por si mesma, um fenômeno originário” (*ibid.*: 21). O outro constitui nosso eu: “os olhares subjetivadores do outro possuem uma força individuadora” (*ibid.*).

A experiência das cirurgias em idade precoce levou-o a compreender a profunda dependência de uns em relação a outros: “nós, homens, aprendemos *uns dos outros.*” (*ibid.*: 20, grifo do autor). Habermas conta que assim apreendeu a natureza social do homem e que esta ideia o conduziu “aos princípios filosóficos que destacam a constituição intersubjetiva do espírito humano, ou seja: à tradição hermenêutica que remonta a Wilhelm Von Humboldt, ao pragmatismo americano de Charles Sanders Peirce e de George Herbert Mead, à teoria das formas simbólicas de Ernst Cassirer e à filosofia da linguagem de Ludwig Wittgenstein” (*ibid.*).

De acordo com ele, sua filosofia da linguagem e teoria moral inspiram-se em duas experiências da época da escola: o fracasso da comunicação e a reciprocidade negada, pois os outros não o entendiam e não aceitavam tal fato. “Somente no fracasso se mostra o médium da comunicação linguística como camada de comunhão sem a qual não podemos existir como indivíduos” (*ibid.*: 22), afirma ele. A definição da moral como um dispositivo que nos protege da extrema vulnerabilidade em que nos encontramos socialmente também pode ser compreendida dentro do contexto de sua experiência de vida. Nas sociedades plurais, complexas, estamos todos familiarizados com a exclusão de estranhos e a marginalização de minorias.

Hoje em dia, cada um de nós é capaz de tecer uma imagem do que significa ser um estrangeiro no exterior, um estranho entre estranhos ou um outro para outros. Tais situações despertam nossas sensibilidades morais. Já que a moral constitui um dispositivo de proteção para a extrema vulnerabilidade de indivíduos socializados comunicativamente – tecido com os meios de comunicação. (*ibid.*: 23)

A moral do igual respeito por cada um pretende absorver os riscos de uma reciprocidade negada, seu objetivo é “eliminar a discriminação e incluir os marginalizados na rede da consideração recíproca” (*ibid.*: 24). Assim, o filósofo afirma que precisamos de normas que nos ajudem a fundar solidariedade até mesmo entre estranhos e que, para garantir isso, devemos fundamentá-las em discursos.

Com dezesseis anos, a experiência da patologia e do crime que estavam na base da sociedade alemã levou Habermas à filosofia e à teoria da sociedade. Sua geração, comprometida com o impulso democrático, opõe-se à geração de pensadores anteriores. Diz ele que reconheceu com clareza que o que unia Heidegger, Carl Schmitt, Ernst Junger ou Arnold Gehlen era que “todos alimentavam um desprezo pela massa e pelo que é mediano, passando a celebrar o escolhido, o indivíduo orientado pelo poder, e rejeitavam o palavreado, a esfera pública e o que não é verdadeiro em sentido próprio. O silenciar é contraposto ao diálogo, a ordem entre mando e obediência é contraposta à igualdade e à autodeterminação” (*ibid.*: 27).

Na década de 1950, na Alemanha, “não havia garantias de que os princípios de uma ordem democrática, que de certa forma foram impostos a partir de fora, iriam deitar raízes nas cabeças e nos corações das pessoas. (...) Tal processo só poderia ser alavancado por uma formação vital e, dentro das possibilidades, pública e discursiva, da opinião” (*ibid.*: 28). Essas constatações estão na base da sua teoria da sociedade, que tem na esfera pública política seu foco, convergência. Para ele, “as sociedades complexas só podem ser mantidas coesas normativamente por meio de uma solidariedade entre cidadãos, extremamente abstrata e mediada pelo direito” (*ibid.*: 28). O projeto de convivência democrática nas sociedades plurais é anunciado por ele nos seguintes termos: “eu sonho com aquilo que Brecht caracteriza como formas ‘amigáveis’ de convivência que não desperdiçam o ganho em termos de diferenciação, obtido pelas sociedades modernas, nem renegam a dependência recíproca de sujeitos que andam de rosto erguido – e que precisam uns dos outros” (*ibid.*: 24).

Com o relato de Habermas sobre a articulação entre experiência e pensamento, acima exposto, pretendemos exemplificar sua ideia de que o espírito se forma intersubjetivamente, a partir de interações linguísticas, em um mundo da

vida constituído por interpretações que entrelaçam conteúdos semânticos, costumes, normas e estruturas de personalidade.

Se a ideia do outro se constitui na intersubjetividade, tal ideia depende do desenvolvimento de recursos motivacionais, cognitivos e de sensibilidade promovidos por um processo de formação dos sujeitos, a tal ponto que a teoria habermasiana e a formação constituem uma espécie de reflexo uma da outra, numa dupla determinação. (Hermann, 2010a)

A intersubjetividade em Habermas assume o lugar da consciência transcendental subjetiva, que, para Kant, reunia as condições subjetivas necessárias à experiência objetiva (Habermas, 2004a: 39) e ao esclarecimento sobre a lei moral. O acesso à realidade só é possível através da linguagem, de um modo interpretativo do mundo. No entanto, as relações intersubjetivas, estabelecidas intramundo, desde a perspectiva daqueles que falam e agem, baseiam-se em pressupostos idealizados de comunicação que extrapolam a realidade interna, hermeneuticamente constituída, do mundo da vida, e postulam a possibilidade de interpretações e entendimento com referência a um mesmo mundo objetivo e também a um mundo social, que se projeta a partir das formas racionais que regem a própria comunicação entre os sujeitos.

A concepção de Habermas de “formação intersubjetiva do espírito guiado por normas” expressa a ideia de que a subjetividade se forma em interação, a partir das regras pragmáticas do agir comunicativo, que pautam tanto o desenvolvimento das sociedades quanto dos indivíduos, pois eles são cooriginários. De acordo com o que apresentamos no capítulo 3 desta tese, as sociedades pós-tradicionais caracterizam-se pela multiplicidade de formas de vida, dependendo cada vez mais de processos intersubjetivos, para promover o entendimento sobre questões de verdade e moral, bem como consensos sobre ideais e valores de vida coletiva, que orientam as ações políticas. Com base nessa caracterização, podemos definir o Eu que nelas se forma como um Eu pós-convencional, capaz de refletir sobre os conteúdos do seu ethos através da linguagem e justificar suas opiniões e ações. O Eu pós-convencional detém uma forma específica de saber e é dotado da possibilidade de uma moralidade pós-convencional, baseada em princípios racionais de abrangência universal.

O pós-tradicionalismo social e o pós-convencionalismo do eu resultam de um processo de desenvolvimento social e cognitivo pautado nas interações comunicativas que visam ao entendimento. Para Habermas, na modernidade, esse processo pode se expressar tanto na forma social democrática quanto em uma moralidade calcada em princípios morais universais. No entanto, isso não nos autoriza a afirmar que as condições histórico-sociais necessárias para esse desenvolvimento encontrem-se universalizadas. Pelo contrário, podemos constatar que o acesso a elas ainda é restrito a poucos: coexistem na contemporaneidade sociedades tradicionais, fechadas em sua própria interpretação de mundo; assim como coexistem, nos contextos das sociedades pós-tradicionais, grupos e indivíduos excluídos da esfera pública, à margem da dinâmica social, que propicia a participação em debates científicos, éticos, morais e políticos, e amplia as possibilidades de aprendizagem. Considerado isso, a modernidade pode ser entendida como um projeto de socialização e desenvolvimento cognitivo, que depende de uma convivência plural democrática. O caminho proposto por Habermas para propiciar que todos tenham acesso às condições simbólicas e também materiais disponibilizadas pelo desenvolvimento da razão na modernidade é a democratização social através do direito. Uma formação prática – ética, moral e política – orientada nesse sentido deve considerar a tensão que se estabelece quando se confronta um projeto normativo de reprodução social com base na discursividade em um Estado de direito com as atuais condições da democracia brasileira. Antes de encaminhar isso no próximo capítulo, trataremos de tematizar o desenvolvimento da razão prática em nível ontogenético, na próxima seção, e, ainda, de articular, em seguida, a concepção discursiva da aprendizagem com os processos de socialização pós-tradicionais e a motivação para participar em discursos, formando racionalmente a vontade.

5.2. Desenvolvimento da razão prática

No capítulo 4, ao abordar a teoria discursiva de Habermas, situamos no Estado de direito a culminância de um processo de desenvolvimento sociogenético da razão prática. Agora, vamos focar o desenvolvimento da razão prática no nível ontogenético, esclarecendo o que esse processo visa e que aspectos nele estão envolvidos. Na democracia discursiva, o poder político é

controlado pelo direito, de modo a realizar-se em função de uma vontade que se forma na medida em que os debates na esfera pública definem o que deve ser feito (pragmática), com que finalidade (ética) e à luz de que princípios (moral). Esse modelo normativo tem como pressuposto a competência comunicativa dos cidadãos; assim, pensar o desenvolvimento de uma razão prática que culmina na possibilidade de estabelecer discursos práticos na esfera pública implica compreender como se forma essa competência e como ela pode ser direcionada para um sentido político.

De acordo com o que expusemos no capítulo 3, o empenho de Habermas, com sua teoria da ação comunicativa e do discurso, é superar a versão cognitiva estrita do conceito de racionalidade, que predomina na modernidade. A racionalidade cognitivo-instrumental refere-se a um saber descritivo, utilizado de forma monológica, não comunicativa. Sobre isso, diz Habermas: "este conceito tem a conotação de uma autoafirmação com êxito no mundo objetivo possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de adaptar-se inteligentemente às condições de um entorno contingente" (1999a: 27). Já o conceito de racionalidade comunicativa constitui uma versão cognitiva em sentido amplo, em um uso comunicativo do saber proposicional em atos de fala. A racionalidade comunicativa

possui conotações que em última instância remontam à experiência central da capacidade de reunir forças sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram a cada vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade em que desenvolvem suas vidas. (Habermas, 1999a: 27)

O saber daquele que age no mundo⁴ é um saber implícito, que pressupõe sempre uma validade. Já "nas emissões e manifestações linguísticas se expressa explicitamente um saber" (*ibidem*: 24). Mas o *know how* também pode se

⁴ Lembramos aqui que com o conceito de ação comunicativa, Habermas pretende dar conta da ação social do ponto de vista do participante do mundo da vida, que estabelece com o mundo relações não parciais, mas totalizantes, sempre compreendidas dentro de um sentido, uma interpretação do mundo. Do ponto de vista do falante que age no mundo da vida, o mundo é um complexo que reúne as dimensões objetiva, social e subjetiva. É na medida em que os assuntos são tematizados que começam a se estabelecer as referências ontológicas do mundo a partir das quais se pode chegar a um entendimento intersubjetivo. Logo, a ação, do ponto de vista do participante no mundo da vida não pode ser tomada ou como teleológica, ou como pragmática, ou como ética, ou como moral, ela é sempre uma ação por referência a um todo.

transformar em *know that*, quando nos referimos, com uma afirmação, a algo que, como questão, tem lugar no mundo, e abrimos, com isso, a possibilidade de crítica ou fundamentação de nossas crenças e opiniões. Para Habermas, não basta ao sujeito racional ser capaz de escolher entre alternativas e controlar algumas condições do entorno, é necessário, também, entender-se com os outros sobre fatos, regras e normas de convivência. Afirma ele: "nos contextos de ação comunicativa, só pode ser considerado capaz de responder por seus atos aquele que seja capaz, como membro de uma comunidade de comunicação, de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas" (*ibidem*: 33). É assim que um conceito amplo de racionalidade comunicativa, que supõe uma intersubjetividade, articula-se com o conceito de racionalidade cognitivo-instrumental de enfoque realista (*ibid.*: 32).

A verdade ou eficácia são pretensões que encarnam um saber falível que guarda uma relação com o mundo objetivo, com os fatos. Esse saber falível é acessível a uma avaliação objetiva, que, para ser possível, se faz pela via de uma pretensão que vale tanto para o sujeito que age quanto para o observador ou destinatário (*ibid.*: 26). Mas, quando não partimos aproblematicamente da suposição de um mundo objetivo, e nos perguntamos sob que condições se constitui para os membros de uma comunidade de comunicação a unidade de um mundo objetivo (*ibid.*: 30), somos levados a incluir a prática comunicativa, um saber de fundo, que remete a interpretações de um contexto compartilhado, de um mundo da vida. Ou seja, a relação estratégica/instrumental que travamos com o mundo objetivo deve ser compreendida juntamente com as relações intersubjetivas que estabelecemos socialmente.

Nesse sentido, Habermas vale-se do modelo combinado de cooperação social de Piaget (*Introdução à epistemologia genética*), segundo o qual vários sujeitos coordenam suas ações por meio da ação comunicativa. Ao mesmo tempo em que podemos adquirir conhecimentos no trato individual com o mundo, a partir de nossas ações, testando nossas crenças e reformulando-as diante da resistência da realidade, adquirimos também conhecimento ao nos referir a elas, explicitando-as, colocando-as sob críticas. O conceito de autonomia ganha diferentes conotações, de acordo com o grau do tipo de racionalidade que empregamos. Quanto mais racionalidade cognitivo-instrumental, mais independência com relação às restrições que o entorno coloca à auto-afirmação e à

realização dos propósitos. Por outro lado, quanto mais racionalidade comunicativa empregamos, mais ampliamos as possibilidades de coordenar a ação em comum acordo com outros (*ibid.*: 33).

A partir desse conceito de racionalidade comunicativa, que amplia o sentido de cognição, Habermas afirma que não só em relação ao entendimento sobre fatos no mundo se mede a racionalidade, mas também em relação a normas, que devem ser justificadas à luz das expectativas legítimas de comportamento, e ainda em relação a desejos e sentimentos, que devem ser explicitados com o objetivo de convencer alguém sobre sua autenticidade. Assim, os atos de fala remetem a fatos, normas de convivência (éticas e morais) e vivências, que são igualmente providas de sentido, inteligíveis em seu contexto, e estão vinculadas a uma pretensão de validade suscetível de crítica, que diz respeito a uma dimensão específica do mundo: o mundo objetivo, o mundo social e a subjetividade. As emissões são sempre falíveis, permanecendo na dependência do reconhecimento intersubjetivo, e atendendo, assim, aos requisitos essenciais para a racionalidade⁵.

A apropriação que Habermas faz das concepções de desenvolvimento e aprendizagem em Piaget só podem ser devidamente entendidas a partir da sua concepção de intersubjetividade. O filósofo compreende que a epistemologia genética de Piaget, assim como o pragmatismo de Mead e Dewey e a antropologia filosófica de Plessner e Gehlen, concede explicações histórico-naturais para as ações em geral, associando “o acesso hermenêutico às estruturas do espírito corporificadas no mundo da vida à explicação biológica de sua gênese” (Habermas 2004a: 29). Para Habermas, no entanto, a explicação empírica não é satisfatória, pois objetiva as estruturas do espírito e anula a diferença entre intramundano e extramundano⁶. Ele procede, então, no sentido de uma destranscendentalização da razão, situando toda a possibilidade de transcendência nas práticas comunicativas cotidianas.

⁵ As emissões que se referem a normas e vivências não se relacionam ao mundo objetivo, mas respectivamente ao social e ao subjetivo. O mundo social envolve também, além das normas, as avaliações, juízos de valor, que não levantam a pretensão de serem universalmente aceitas como comportamento, mas que também não são simplesmente privadas. Essas avaliações são do domínio da ética, que a princípio (*Teoria da Ação comunicativa*) foram tratadas por Habermas como suscetíveis de fundamentação e crítica através de deliberações éticas, mas depois (“Acerca do uso pragmático, ético e moral da razão prática”, 1999c; *Direito e da Democracia*, 2003a) foram incorporadas à sua teoria discursiva, passando a ser tratadas em discursos éticos.

⁶ Para essa discussão ver Bannell, 2009.

Para Habermas, sujeitos dotados de fala e de ação são sensíveis a razões e capazes de aprender tanto na sua relação com o mundo (cognição estrita – razão teórica) quanto nas relações que estabelecem com outros (cognição ampla – razão prática). O conhecimento é uma função do complexo dispositivo que envolve o comportamento inteligente dos sujeitos e engloba a dimensão espacial, social e temporal. Agir, justificar e aprender são momentos que se entrelaçam no processo de conhecimento. Como afirma ele, “do ponto de vista pragmático, o processo do conhecimento é representado como um comportamento inteligente que resolve problemas e possibilita processos de aprendizagem, corrige erros e invalida objeções” (Habermas, 2204a: 34). O modelo representacional do conhecimento não dá conta dessa dinâmica do saber que se acumula na medida em que os sujeitos se deparam com a necessidade de solucionar problemas e de se justificar uns perante os outros.

Com a racionalidade comunicativa, o modelo representacional do conhecimento é substituído por um modelo pragmático, segundo o qual aprendemos na medida em que superamos os problemas que se apresentam tanto no nível da ação, no trato com o mundo, quanto do discurso, ao justificarmos nossas crenças, opiniões, comportamento, sentimentos diante das objeções que outros nos apresentam. O modelo pragmático de conhecimento, que tem como base a interação linguística, não pode ser explicado nem por um transcendentalismo forte, como no caso do modelo representacional, nem por um naturalismo forte, que reduz a capacidade de aprendizagem a critérios neurológicos ou biogenéticos. Como esclarece Bannell (2009), a aprendizagem é explicada por Habermas em uma articulação entre o transcendental fraco (pressuposições pragmáticas) e o empírico (a origem ‘natural’ de nosso equipamento orgânico e também do modo de vida do *homo sapiens*), Habermas 2004a: 36). Este conceito de conhecimento pressupõe um naturalismo fraco que nos permite compreender os processos de aprendizagem como “continuidade a processos evolucionários prévios, os quais, por seu turno, produziram as estruturas de nossas formas de vida” (*ibidem*). Esta analogia assegura “um conteúdo cognitivo às *próprias* estruturas que têm uma gênese natural e possibilitam nossos processos de aprendizado” (*ibid.*: 37). Foi a necessidade de solucionar problemas que conduziu a estados de evolução cada vez mais complexos e a níveis de aprendizagem cada vez mais elevados (*ibid.*).

Para Piaget (1998: 16), também é a ação, desencadeada pela necessidade de responder a problemas, por um desequilíbrio que demanda reajustamento, que propulsiona o desenvolvimento, formas de explicação cognitivamente superiores em relação ao entorno físico e social. A base da sua epistemologia genética é um processo de natureza biológica no qual o organismo, em interação com o meio, desenvolve estruturas lógicas que propiciam aprendizagens. Embora influenciada por diferentes fatores, a interação com o meio em Piaget é regida pelo *telos* do desenvolvimento biológico⁷, rumo a uma equilíbrio. Para ele, seja no nível do indivíduo ou da história das ciências, o que conduz o processo de cognição é um desenvolvimento endógeno do organismo humano, que tende ao pensamento lógico⁸.

A epistemologia genética utiliza basicamente o método genético, que consiste em procurar compreender o processo de conhecimento científico em função de seu desenvolvimento e de sua formação. Esta busca se dá em dois níveis, uma vez no próprio nível psicogenético, e em seguida ao nível da gênese (história) das ciências e da coordenação, organização e formalização do corpo científico das diferentes ciências (construção de modelos) (Freitag, 1985: 50).

A analogia que Habermas estabelece entre o desenvolvimento das sociedades e o dos indivíduos não está pautada em uma evolução biológica do organismo, mas, diferentemente, na ideia de que a individuação ocorre em processos de socialização que têm por base a interação linguística. Para Habermas, é a linguagem, e não a atividade do organismo sobre o meio, que alavanca o processo de desenvolvimento, que propicia aprendizagens⁹.

⁷ Os fatores do desenvolvimento das estruturas cognitivas, de acordo com as últimas obras de Piaget (*Psicologia da criança, Biologia e conhecimento, Problemas de psicologia genética*), são: fatores biológicos, da equilíbrio das ações, sociais, de transmissão educativa e cultural. Apesar da inclusão de fatores sociais e de transmissão educativa entre os determinantes da aprendizagem, Piaget não releva nem as condições históricas nem as diferenças sociais entre os contextos. Para essa discussão ver Freitag, 1985.

⁸ As principais concepções de desenvolvimento são: inatista – inspirada em Darwin, explica o desenvolvimento humano como resultado único de informações biológicas. A aprendizagem não influencia o desenvolvimento; ambientalista - entende que o desenvolvimento acontece por causa do ambiente, é fruto da aprendizagem e esta aconteceria por condicionamento, ou seja, por controle do ambiente; interacionista - o desenvolvimento humano é resultado de uma interação de fatores biológicos e ambientais. Piaget é um interacionista, no entanto, sua concepção de desenvolvimento é ednógena, ou seja, dá-se a partir do organismo em interação com o meio; é o desenvolvimento que propicia a aprendizagem. Vigotsky é tomado como um sociointeracionista, para ele, é a própria interação com o meio, a aprendizagem, que propicia o desenvolvimento.

⁹ Em sua produção inicial, Piaget concedia à interação, à linguagem, à socialização, um papel preponderante no desenvolvimento, no entanto, essa linha de pensamento foi abandonada em seus trabalhos posteriores, prevalecendo a ideia de que o pensamento nasce da ação do organismo sobre

O desenvolvimento em Habermas não é concebido como um processo natural, mas histórico, que tem como base pressupostos pragmáticos da comunicação, dos quais todos os falantes, desde sempre, têm necessariamente que partir em suas interações sociais. O que ocorre na modernidade é que, como exposto no terceiro capítulo, a reprodução da ordem social passou a depender cada vez mais do entendimento intersubjetivo, já que os consensos normativos de fundo se tornaram precários. Devido a isso, os falantes foram obrigados a reconhecer explicitamente, de forma reflexiva, através de discursos, as pressuposições implícitas que desde sempre foram obrigatoriamente consideradas nas ações comunicativas. Os falantes são dotados naturalmente da competência comunicativa, mas esta só se realiza em interação com outros falantes, em processos de socialização que definem os rumos do desenvolvimento. Se as condições sociais, históricas, não tivessem conduzido a uma socialização baseada na interação entre diferentes culturas, como aconteceu na modernidade, talvez não fôssemos levados a refletir sobre o conhecimento que temos sobre o mundo e desenvolver a forma moderna de saber. Os pressupostos pragmáticos da comunicação contêm um *telos* de entendimento que só pode se realizar historicamente, ou seja, em condições específicas de socialização. São esses pressupostos e esse *telos* que devem se corporificar em uma democracia pós-tradicional.

De acordo com a teoria de Habermas, que orienta esta tese, podemos afirmar que as formas cognitivas que propiciam as aprendizagens de conteúdos em geral são aprendidas em processos de socialização: não são nem dadas *a priori*, como em Kant, nem formadas em uma experiência monológica com o mundo, como em Piaget¹⁰. Assim, a importância que Habermas atribui à forma da cognição, com base na diferenciação entre aprendizagem de forma e conteúdo em Piaget, merece ser devidamente investigada. A intenção de Habermas nesse sentido é defender, contra concepções contextualistas ou neoaristotélicas, como a

o meio e objetos (Freitag, 1985: 28). Habermas se vale, basicamente, dos estudos de Piaget em sua fase inicial, na qual o psicólogo, na busca por estabelecer as bases do desenvolvimento, confere um papel relevante à intersubjetividade. Mesmo na fase inicial de sua produção, em que se dedica à socialização, à interação e à intersubjetividade como base do processo de desenvolvimento, Piaget concebe o processo de desenvolvimento como natural, e não histórico.

¹⁰ Para aprofundamento do debate sobre o papel da interação social em Piaget, recomenda-se a leitura do texto “O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget”, de Yves de La Taille (in: *Piaget, Vigotsky, Wallon*, São Paulo: summus editorial, 1992).

de MacIntyre¹¹, a possibilidade de conhecimento científico e de parâmetros morais com base em uma forma racional universal. Grossomodo, seu argumento é: os conteúdos sociais são diversificados, mas contamos com a possibilidade de distinguir entre o que é ou não universalmente válido através de uma racionalidade de caráter comunicativo-discursivo. Para Habermas, há um tipo de racionalidade que evolui na medida em que se explicitam as diferenças entre as formas de vida e representação de mundo, e que pode e deve ser apropriada por todos, pois só assim é possível o entendimento – considerado em seus vários níveis: *do* outro, *sobre* o outro, *com* o outro.

A concepção de aprendizagem de Habermas, bem como a de racionalidade, tem como base a ideia de uma evolução da forma do saber, do aumento da capacidade de conhecimento sobre o mundo e da possibilidade de autonomia moral. O saber falível moderno adquire um *status* epistemicamente superior ao das formas de representação não racionais do mundo, ao favorecer, por meio da crítica e da justificação, o entendimento entre múltiplas interpretações de mundo e parâmetros para a ação que coexistem na sociedade contemporânea. A pretensão da forma de cognição universal que emerge na modernidade é explicada por Habermas em seu projeto teórico a partir do processo de racionalização do mundo da vida, da distinção entre as esferas de valor e do descentramento do eu e do contexto sociocultural. Nesse contexto específico é que forma e conteúdo se distinguem e que a forma passa a servir como baliza para a aprendizagem de conteúdos. A estrutura da forma é o que possibilita a apreensão de conteúdos, e esta *pode ser* universalizada, não querendo dizer nem que esteja universalizada nem que isso seja naturalmente universalizável.

Afirmar, com Habermas, a possibilidade da universalização da racionalidade comunicativo-discursiva, como fazemos nesta tese, implica considerar aspectos importantes. Primeiro, a modernidade propiciou a emergência da cognição baseada em crítica e justificação de razões, sem, no entanto, ter universalizado as condições sociais democráticas das quais ela depende para desenvolver-se em processos de socialização. Em segundo lugar, e em articulação com o fator já exposto, essa ideia deve ser defendida a partir da compreensão de

¹¹ Além de MacIntyre, Habermas debate (1989; 1999c) com os seguintes autores neoaristotélicos, que criticam sua teoria universalista da moral: B. Williams, Charles Taylor, M. Sandel, D. Wiggins.

que Habermas renuncia a um *telos* e atribui o sucesso ou o fracasso do entendimento interpessoal, que conduz à conquista de novos patamares cognitivos, aos próprios processos de interação linguística¹².

Freitag (1985: 41-47) mostra a influência dos fatores socioeconômicos no desenvolvimento psicogenético, revelando a diferença entre crianças da favela e da elite de um mesmo contexto sóciopolítico e as semelhanças entre crianças da mesma classe de contextos sociais distintos. Isso nos faz constatar que a cultura moderna não é apenas uma questão histórico-temporal, mas principalmente de condições e estruturas sociais, que têm a ver com determinado tipo de socialização, baseado na satisfação de certas condições materiais, na garantia de direitos e na motivação para o exercício de deveres, além da internalização de uma forma de estar no mundo mais autônoma em relação ao seu entorno. Quantos podem realmente usufruir do desenvolvimento cognitivo disponível nas sociedades modernas, capitalistas? Quando se tem em mente a influência que interesses alheios ao entendimento racional exercem na reprodução da ordem social, fica claro que a possibilidade de aprender criticando e justificando crenças, opiniões e parâmetros para a ação ainda é um ideal a ser realizado mesmo em contextos sociais que atingiram condições de interação pós-tradicionais, através da institucionalização dos processos democráticos no Estado de direito.

De que forma se pode garantir que a convivência entre os sujeitos nas sociedades pós-tradicionais, permeadas por problemas sociais, geridas pelo modo de produção capitalista, perpassadas por ações estratégicas que visam ao lucro e ao poder, seja predominantemente solidária e respeitosa a ponto de servir de base para uma formação ética e moral que conduza os sujeitos a poderem estabelecer entre si, respectivamente, o ideal de uma vida autêntica (para mim e para nós) e justa (para todos)?

Diante dessa questão, somos levados a compreender que cabe à razão prática hoje fazer frente ao desafio de estabelecer limites para a atuação dos mecanismos de reprodução material sobre as relações simbólicas, constituídas com base em crenças, valores, normas. Enquanto interesses econômicos particulares não forem neutralizados em função de interesses públicos, as próprias

¹² Compreendemos que o *telos* do desenvolvimento em Habermas é o próprio entendimento, que vai sempre sendo empurrado para esferas sociais mais amplas até alcançar a universalidade, e que este depende sempre de situações e condições sociais concretas para se realizar.

condições de emancipação social continuarão ameaçadas. A complexidade que as relações simbólicas atingem nos contextos pós-tradicionais, nos quais a pluralidade de explicações sobre a realidade, perspectivas de vida e parâmetros de ação fragmenta o fundo normativo sobre o qual se realizam os processos de socialização, torna ainda maior este desafio.

A proposta normativa da democracia discursiva de Habermas compreende a ação política como resultado de um processo de formação da vontade coletiva que depende da orientação que os cidadãos dão à razão prática ao debater questões na esfera pública. A ação política demanda, em diferentes momentos, entendimento sobre como implementar metas estabelecidas, quais os fins e ideais de vida que devem ser preservados, quais os princípios de convivência que devem ser estabelecidos. No processo de debates públicos, as metas políticas são estabelecidas com base em esclarecimentos, por parte dos sujeitos políticos, entre os quais se inclui o cidadão comum, de estratégias, valores e normas morais. No modelo da democracia discursiva, a razão prática direciona-se para um fim político, que é estabelecido a partir de um fim pragmático, ético ou moral ou da articulação entre esses. Como pretendemos esclarecer, ao apresentar a teoria discursiva no capítulo 4 desta tese, a política só pode constituir-se um sentido para a razão prática pelo meio do direito, devendo ser considerada uma dimensão jurídico-política. Nessa dimensão jurídico-política, na qual se articulam os outros fins da razão prática, a vontade constitui-se na tensão entre a autodeterminação, que a condiciona eticamente, e a liberdade, na qual ela se abstrai, em princípios morais, de todos os constrangimentos da existência concreta.

Com base nesse projeto normativo de democracia, o desenvolvimento da razão prática em nível ontogenético não pode ser explicado pelo modelo construtivista do desenvolvimento moral, de Piaget e Kohlberg, no qual a culminância se expressa na competência de agir segundo princípios morais, em uma abstração de todos os conteúdos éticos e políticos. Na democracia discursiva, a ação moral conforme princípios é contextualizada no âmbito de uma comunidade jurídico-política, que se autolegisla, com base na competência comunicativa de sujeitos que buscam se entender a respeito das questões que os afetam enquanto membros dessa comunidade.

Assim como Piaget em sua primeira fase de elaboração teórica¹³, Habermas concebe a aprendizagem moral como uma cognição em sentido amplo (que se dá por referência a um mundo social) por analogia à cognição em sentido estrito (desenvolvida por referência a um mundo objetivo). Para ambos os pensadores, aprendizagem encontra-se em estreita relação com a ideia de desenvolvimento. Para Piaget, o desenvolvimento, entendido como uma “aprendizagem no sentido amplo”, consiste na formação gradual de estruturas cognitivas, lógicas, que permitem sempre formas de explicações mais elevadas sobre a realidade, e propicia a “aprendizagem de sentido estrito”, de conteúdos. A aprendizagem de conhecimentos específicos depende inteiramente do desenvolvimento de estruturas cognitivas gerais, formalizada em termos lógicos (Piaget, 1970). Com isso, Piaget estabelece uma preponderância da forma em relação ao conteúdo.

Habermas (2004a: 275) ressalta a importância dessa descoberta de Piaget sobre a predominância da forma em relação ao conteúdo nos processos de aprendizado cognitivo e moral: ao conhecer, a criança não apenas absorve conhecimentos, mas os reconstrói, a partir de formas, categorias e operações que não pertencem a um conhecimento específico. Assim como se confronta com o seu entorno físico, desenvolvendo recursos que lhe propiciam a apreensão do mundo objetivo, a criança se confronta com seu entorno social, desenvolvendo “categorias e perspectivas necessárias para uma apreciação moral adequada de conflitos relativos à ação” (*ibidem*: 276). Razão teórica e razão prática desenvolvem-se paralelamente em um mesmo contexto de desenvolvimento cognitivo, que pressupõe racionalização do *ethos*, estabelecimento de referências ontológicas e descentramento.

¹³ Freitag distingue na obra de Piaget duas fases e consequentes modelos de explicação do desenvolvimento das estruturas cognitivas: o do egocentrismo, que privilegia a interação da criança no meio da linguagem e prevalece em suas primeiras produções, e o lógico-matemático, que prevalece a partir dos anos 1940 (2005: 117). No modelo do egocentrismo, os estágios do desenvolvimento são: autismo, egocentrismo e descentramento. Já no modelo lógico-matemático os estágios são: sensório-motor, pré-operacional, das operações concretas e o das operações formais (1985: 15). Nos seus estudos sobre a moralidade infantil, que complementam os estudos sobre a linguagem e a socialização, desenvolvidos na primeira fase, Piaget propõe ainda a seguinte faseologia: estágio pré-moral, heteronomia e autonomia. É importante ressaltar que, na primeira fase, em que o foco é a interação, Piaget releva os condicionantes sociais das estruturas cognitivas, que passam a não ser devidamente considerados no modelo lógico posterior, no qual a ação passa a ser o foco (Freitag: 1985, 2005). Para o objeto desta tese, a formação ética, moral e política no contexto do pensamento de Habermas, os estudos da primeira fase de Piaget são referenciais, assim como seus respectivos modelos de desenvolvimento baseados na linguagem e na moralidade.

Considerando que agimos no mundo com base em saberes implícitos que, ao serem transformados em proferimentos, nas interações com outros, explicitam-se, sendo passíveis de crítica e justificação, e ainda que, para se proceder a uma crítica e a uma justificação de saberes, faz-se necessário remeter a uma referência comum em função da qual se podem corrigir crenças, opiniões e parâmetros de conduta, Habermas estabelece uma analogia entre conhecimento empírico e moralidade. Paralelamente ao mundo objetivo em relação ao qual os falantes levantam pretensões de verdade, Habermas supõe que os diferentes mundos culturais, estruturados de forma normativamente diversa, cumprem o papel de parâmetro e operam sobre a pretensão de correção normativa (Dutra, 2003). Tanto a tese do mundo independente quanto a tese do pluralismo cultural levam à **aprendizagem**, conceito esse que se situa no nível da discursividade.

Nesse caso, é como se o discurso encontrasse um inimigo à altura que o forçasse a sair de sua clausura lingüística, ou melhor, que forçasse a clausura a se ampliar e a se descentrar, a partir dos desencontros de suas relações com o mundo. Por isso, sob o ponto de vista do pragmatismo, o conhecimento se apresenta como aprendizagem, *v. g.*, como conduta que soluciona problemas. Nesse sentido, a metáfora do conhecimento como espelho da natureza oculta esse caráter dinâmico do mesmo. A realidade para o pragmatista não se apresenta como algo a reproduzir ou a representar, mas como resistência. (Dutra, 2003)

Assim como no nível teórico, a resistência do mundo sob o ponto de vista da ação, força à aprendizagem teórica, da mesma forma, no âmbito moral, a resistência do pluralismo moral acarreta aprendizagem moral, traduzida numa ampliação de perspectivas na tentativa de incluir as posições dissonantes, buscando algo que seja igualmente bom para todos (Dutra, 2003).

A articulação entre conhecimento empírico e moralidade é uma característica da concepção cognitivista da moral habermasiana. A moralidade, para Habermas, possui um caráter universal e a aprendizagem moral deve capacitar o sujeito para o entendimento intersubjetivo sobre o que é correto, sobre os princípios morais universais que são puramente racionais. Trata-se de uma moralidade pós-convencional, baseada em uma justiça pós-tradicional¹⁴, que demanda do sujeito um julgamento moral de acordo com o estágio da autonomia/descentramento de Piaget¹⁵ e o nível pós-convencional de Kohlberg¹⁶.

¹⁴ Habermas define a justiça pós-tradicional como um processo de fundamentação de normas a partir de princípios racionais que não levam em conta os contextos concretos em que elas se aplicam. Por isso, ele defende a ideia de que os discursos morais de fundamentação de normas devem ser complementados por discursos de aplicação.

¹⁵ *c.f.* nota 4

No entanto, o desenvolvimento da razão prática em Habermas não se restringe a essa dimensão moral universal, abarcando também a ética, a ação pragmática¹⁷ e a política, que, de acordo com o foco desta tese na formação prática, definimos aqui como uma ação intersubjetiva entre cidadãos, que influencia a fundamentação de normas jurídicas pelo corpo legislativo e as ações administrativas do governo, sendo realizada no âmbito de um Estado de direito democrático, dentro de um processo de normatização jurídica, a partir de debates de questões de interesse público, estabelecidos em nível pragmático, ético e moral.

Embora Habermas atribua apenas à moral um caráter de cognição universal, todas as dimensões de sua razão prática devem ser consideradas no contexto de desenvolvimento cognitivo amplo, que envolve também a razão teórica, propiciando a crítica e a justificação de todos os conteúdos da existência com base em razões. A razão prática compõe-se de três fins – pragmático, ético e moral – que diferem por um direcionamento do sentido de dever, podendo ser articulados sob um mesmo parâmetro cognitivo: o da justificação. Com base na justificação de opiniões, valores e normas morais, podemos conhecer os parâmetros de convivência ética e moral no mundo social, assim como estabelecer metas políticas a serem nele realizadas.

Cada um dos usos da razão prática é específico e dá conta de uma dimensão, um aspecto do mundo social¹⁸, não sendo possível, assim, hierarquizá-los. O uso moral possui um alcance universal, referindo-se ao que é justo para todos, no entanto, não dá conta dos aspectos éticos, revelando sua insuficiência para direcionar-se para o que é bom – do ponto de vista subjetivo ou de uma coletividade. Enquanto a moral implica um distanciamento do contexto social, a ética implica integração no mundo da vida, valores, envolvimento com o outro,

¹⁶ Os níveis de desenvolvimento moral em Kohlberg são: pré-convencional, convencional, pós-convencional ou baseado em princípios (Habermas, 1989: 152-153).

¹⁷ Como esclarecemos no capítulo 4, o uso pragmático da razão não se vincula à formação racional da vontade, tendo uma orientação teleológica. No entanto, de acordo com a teoria do direito de Habermas, o primeiro passo argumentativo, no contexto democrático discursivo, é caracterizado pelo uso pragmático da razão. Dessa forma, compreendemos que esse uso específico tem sua relevância em um processo de formação política. Ainda que na teoria discursiva da democracia, o discurso pragmático seja um primeiro nível em um processo de formação da vontade coletiva, ou seja, trata-se de um debate sobre a adequação ou não de um programa político coletivo, entendemos que uma formação para a democracia passa também pela consideração de que o outro tem interesses próprios, que não nos dizem respeito e que até podem se chocar circunstancialmente com os nossos.

¹⁸ O uso pragmático da razão prática se refere também ao mundo objetivo, é um uso teleológico da razão, que remete a uma realidade independente na qual se age.

solidariedade. Isso nos faz considerar que, ao se formalizar, a moralidade ganha em alcance epistêmico, universalizando-se como parâmetro para uma conduta correta que se situa acima das visões de mundo porque se constitui em uma convergência dessas no sentido do que é justo para todos, mas, por outro lado, perde a força motivacional para determinar a ação, uma vez que diz respeito a uma vontade geral, abstraída da concretude da existência.

A diferença entre os fins da razão prática pode ser compreendida na relação que se estabelece entre a razão e a vontade¹⁹: no uso moral, a vontade é determinada pela razão; no uso ético, há uma reciprocidade entre vontade e razão; já no uso pragmático, não há relação interna entre as duas. A razão perde a força para motivar a vontade, ao se formalizar e distanciar-se dos conteúdos concretos da existência: considerando isso, faz-se possível uma vinculação da relação entre razão e vontade com o problema que se estabelece entre forma e conteúdo na tradição do desenvolvimento moral. Na seção abaixo, buscaremos situar a concepção de razão prática de Habermas no contexto dessa tradição.

5.2.1. Habermas no contexto das teorias do desenvolvimento moral

A diferenciação entre forma e conteúdo na tradição da teoria genética do conhecimento de Piaget é o foco de um debate entre construtivistas piagetianos e socioconstrutivistas na linha de Vygotsky. A questão incide sobre a possibilidade ou não de se estabelecer bases universais para o desenvolvimento moral. Para ela, apresentam-se respostas variadas, que podem ser classificadas nas seguintes tendências principais: construtivismo, culturalismo²⁰, socioculturalismo construtivista (Martins e Branco, 2001).

Os trabalhos sobre desenvolvimento moral que têm como foco os aspectos cognitivos, de acordo com a tradição de Piaget, 1932/1977 e Kohlberg, 1976, 1984, são os mais representativos da área (*ibidem*). Como afirmam Martins e Branco:

¹⁹ Para essa relação, ver Habermas (1999c: 101 – 117).

²⁰ Martins e Branco (2001) destacam no contexto da perspectiva culturalista a abordagem hermenêutica de Tappan (1992), os trabalhos de Gilligan (1982) sobre a questão de gênero, a perspectiva de Gaskins, Miller e Corsaro (1992), que focam os fatores afetivos na co-construção de significados.

"esta linha de investigação percebe o desenvolvimento moral como expressão de um dos aspectos da organização estrutural da cognição, propondo a existência de critérios que se aplicariam universalmente aos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano" (*ibid.*).

A abordagem culturalista compreende que os significados morais têm por referência a cultura, não um padrão de cognição estabelecido universalmente, como na tradição de Piaget. A partir das observações de Martins e Branco, somos levados a compreender que a relação entre indivíduo e cultura nessa abordagem é compreendida de forma bilateral, como uma dinâmica de retroalimentação entre ambos. Tal perspectiva contrasta com a de um contextualismo tradicional, no qual a cultura é tomada como instância de autoridade que prevalece sobre a liberdade do indivíduo. No entanto, apesar de dar conta da relação entre sujeito e cultura, indivíduo e meio social, esta perspectiva não dá conta da relação entre culturas. No contexto pós-tradicional contemporâneo, de pluralidade cultural, a questão da convivência entre diferentes códigos e sentidos culturais adquire uma dimensão crucial. E nos parece que é justamente esta questão que o socioconstrutivismo cultural, inspirado em Vygotsky²¹, procura enfrentar.

O destaque concedido ao caráter contextual dos significados da conduta moral aproxima a perspectiva culturalista da abordagem sociocultural construtivista no que tange ao estudo do desenvolvimento moral. Entretanto, essa última procura, também, reconhecer a relevância da inserção histórica do sujeito na cultura, assim como as delimitações que contingenciam seu desenvolvimento em termos orgânicos, cognitivos e sociais, aspectos estes privilegiados na perspectiva universalista. (Martins e Branco, 2001)

Os autores afirmam que o socioculturalismo construtivista “não adota categorias estáticas, estruturais e universais como explicação dos fenômenos ligados a vida moral do sujeito”, porém, acrescentam:

ao refletir mais minuciosamente sobre as idéias centrais que apóiam a teoria cognitiva-desenvolvimentista, temos que reconhecer que as críticas que ela coloca a uma abordagem contextual do desenvolvimento moral merecem uma escuta

²¹ A perspectiva de Vygotsky, embora foque a contingência histórica, a particularidade cultural e individual, não é incompatível com a possibilidade de universalizações. Como afirma Martha Kohl de Oliveira, dois postulados de Vygotsky podem ser destacados nesse sentido: a pertinência do homem à espécie humana e a importância primordial que a cultura adquire na sua constituição (*Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*; São Paulo: Summus editorial, 1992; p. 104).

cuidadosa. De fato, a consideração da dimensão processual no estudo do desenvolvimento humano não pode deixar de considerar a dimensão histórica inalienável presente no estudo do desenvolvimento moral, sob o risco de legitimar, através do discurso científico, práticas sociais que comprometem a importância de conquistas sociais fundamentais que almejam padrões de cidadania e humanidade mais elevados (Lourenço, 1996, 1998) (*ibidem*).

No trecho abaixo, os autores explicitam o propósito dessa perspectiva de conciliar o universalismo e o contextualismo moral:

Apoiar a compreensão do desenvolvimento moral na premissa de que este somente pode ser concebido e apreendido a partir da existência de valores universais abstratos desvinculados de uma real aplicação, ou vê-lo estritamente como expressão do entendimento estabelecido entre os interlocutores em interações particulares, constitui possivelmente o ponto mais difícil do diálogo entre estas perspectivas. O problema reside, acreditamos, em não se conseguir compatibilizar na mesma perspectiva de análise as dimensões estruturais e funcionais implicadas no estudo do desenvolvimento moral. Nosso trabalho se preocupa, portanto, em apontar a importância e a contribuição teórica dessas perspectivas, e busca oferecer uma contribuição no sentido de estabelecer um necessário diálogo entre o universal (estrutural e genético) e o contextual (funcional e singular) no campo do desenvolvimento moral (*ibid.*).

No nosso ponto de vista, é também neste sentido que deve ser compreendido o empenho de Habermas ao tratar do problema da moralidade na sua teoria da ação e do discurso: desenvolver uma abordagem capaz de articular a possibilidade de entendimento universal com as interpretações plurais que emergem no mundo da vida das sociedades pós-tradicionais. Conforme compreendemos, Habermas situa-se em uma perspectiva afim a dos socioconstrutivistas, na medida em que sua teoria demanda também a consideração de aspectos sociais, culturais, afetivos²².

Primeiramente, é importante considerar que, quando se compreende que o desenvolvimento moral envolve aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais, tal como se propõe a fazer o socioconstrutivismo (Martins e Branco, 2001) – e também a teoria discursiva de Habermas – já se está pressupondo uma ampliação da concepção da moral kantiana restrita a uma formalização racional. No que diz respeito ao pensamento de Habermas, o mais adequado, conforme já sinalizamos,

²² Argumentaremos aqui que a afetividade é um aspecto importante para a constituição da identidade em Habermas, que possui base intersubjetiva. Embora Habermas não tematize a afetividade, o desenvolvimento da racionalidade nos termos de um entendimento com o outro não pode partir de outra base senão a confiança, e isso supõe o estabelecimento de vínculos afetivos fortes pelo menos entre os mais próximos. Abordaremos esse aspecto no capítulo 6.

é denominar esse processo como desenvolvimento da razão prática, pois, sua filosofia prática abrange tanto a moral, quanto a ética e a ação pragmática e política. Como explicitamos no capítulo 4, as questões éticas são relativas ao bem viver e não podem pretender aceitação universal, uma vez que são restritas a contextos sociais e culturais; as questões morais, por sua vez, são relativas à justiça e reclamam aceitabilidade racional universal, as questões pragmáticas remetem a recomendações baseadas em fatos empíricos e as questões políticas dizem respeito ao estabelecimento de metas comuns em um contexto jurídico, com base em debates públicos de questões pragmáticas, éticas e morais.

O problema colocado em foco no debate sobre o desenvolvimento moral pode ser enfrentado a partir da ideia da autonomia moral kantiana. As teorias dos estágios morais de Piaget e Kohlberg buscam fornecer uma explicação sobre o processo de desenvolvimento rumo a essa autonomia, que é compreendida como um esclarecimento racional completo sobre os princípios que devem nortear a ação e a convivência interpessoal. Por focar esses princípios racionais universais, essa concepção de moral e de desenvolvimento moral distancia-se dos conteúdos concretos da vida social. Trata-se de uma concepção estrita de moral, baseada na ideia da justiça, da cooperação, da paz universal. Nesse sentido, a razão teórica se ocupa do conhecimento objetivo e a razão prática, do conhecimento sobre a lei moral universal, que se expressa na autonomia individual. Essa concepção de razão, formalista, procedimental, cognitivista, foi duramente criticada por Hegel, para quem a eticidade, o conteúdo concreto da existência, os costumes e os hábitos, têm primazia sobre os princípios morais racionais que, para ele, conforme foram postulados por Kant, são abstratos. Da mesma forma, a crítica dos culturalistas à abordagem construtivista da moral de Piaget e Kohlberg incide sobre a desvinculação do desenvolvimento da razão prática para com o contexto cultural, das práticas sociais, em que são formados os valores e as visões de mundo dos sujeitos.

Habermas se declara um filósofo da tradição da moral kantiana, defendendo convictamente a ideia de que a moralidade possui uma base racional, que pode ser justificada de modo a receber uma aceitação universal por meio de um processo argumentativo²³. Primeiramente, ele abordou apenas a dimensão

²³ A Teoria da moral de Habermas é também conhecida como Ética do discurso, desde os anos 1970, quando o filósofo começou a elaborá-la em parceria com K.O.Apel, com a intenção de

moral em sua teoria dos discursos práticos, pois apenas esta alcançava uma universalidade, relegando a ética a uma forma que ele denominou como deliberação ética, por ser restrita a contextos culturais. Nessa fase inicial, sua teoria dos discursos práticos restringia-se ao que era passível de um entendimento universal, temas que se relacionavam à ideia da justiça e que se distanciavam de contextos culturais específicos.

No entanto, como esclarecemos no capítulo anterior, Habermas não se restringiu à dimensão universal da moralidade kantiana, ampliando o espectro da razão prática, ao responder às críticas de Hegel a Kant e encaminhar o problema, através da linguagem, nos termos de uma articulação entre os conteúdos da eticidade concreta e a forma racional da argumentação. A pretensão de sua teoria discursiva é trabalhar com a norma a partir de uma concepção kantiana – formalista, universalista, deontológica, procedimental – com vistas ao estabelecimento de um entendimento universal quanto àquilo que deve ser considerado moralmente válido, sem, no entanto, desconsiderar os aspectos que dizem respeito à historicidade e à concretude da vida humana. Seu intento é integrar os aspectos da moralidade e da eticidade e realizar os princípios de justiça e solidariedade, que remetem, respectivamente, à filosofia kantiana da moral e à ética de Hegel. Sua teoria discursiva constitui-se, assim, uma teoria discursiva da razão prática tomada em conjunto, pois esses escritos tratam da moral universal, da ética, do uso pragmático da razão prática, do direito e da política. Por isso, podemos falar aqui nesta tese em formação ética, moral e política em Habermas, partindo de que todas essas dimensões da ação se referem à razão prática, compreendida como um entrelaçamento entre a cognição, a ação e a linguagem, que pode se direcionar a fins pragmáticos, éticos, morais e, pela via do direito, também políticos. Nesses termos, o conceito de autonomia é ampliado, envolvendo tanto a formação individual da vontade quanto a coletiva, em âmbitos formais e informais da esfera pública.

fundamentar normas a partir da teoria da comunicação (1999c: 13). Apesar do nome, na primeira formulação da Ética do discurso, apresentada no livro *Consciência moral e agir comunicativo* (1989), Habermas limita-se a tratar discursivamente as questões morais, ou seja, que merecem reconhecimento universal.

5.3. Socialização, motivação e aprendizagens éticas, morais e políticas

Para Habermas, a aprendizagem resulta de processos discursivos, nos quais crenças, opiniões, valores éticos e normas morais são justificadas, adquirindo *status* de um saber falível e sempre passível de crítica. Aprender não significa, assim, apreender um sentido, uma interpretação, mas confrontar-se com sentidos, interpretações distintas, que devem ser corrigidas em função de referências que se estabelecem de acordo com o que é tematizado em cada situação discursiva. Exceto no nível pragmático, no qual a referência é o mundo empírico e a pretensão é a verdade, as questões tematizadas em discursos práticos variam de acordo com a pretensão levantada e o direcionamento do dever. Se a pretensão é de correção, o dever se direciona para a vontade livre e as questões são de natureza moral, referindo-se a um projeto de mundo social inclusivo. Se a pretensão é de autenticidade, o dever se direciona para um poder de resolução e as questões são de natureza ética, referindo-se a um modo de vida exemplar em um contexto normativo fático.

Em discursos éticos, os membros de um grupo social, em um processo de autoesclarecimento e autoentendimento de valores e padrões culturais de convivência, entendem-se entre si sobre as seguintes questões: o que é bom para mim?, quem eu quero ser?, o que é bom para nós?, que vida queremos levar? Os questionamentos éticos são sempre dirigidos a mim ou a nós e só podem ser respondidos por mim ou por nós, embora a autenticidade de um projeto de vida individual ou coletivo deva sempre ser compatível com as normas em vigor (Habermas, 1999c: 93).

Já os discursos morais propiciam que os sujeitos entendam-se sobre o que é justo para todos. Dessa forma, os sujeitos aprendem o que pode ser generalizado como norma de ação, levando em conta todos os pontos de vista existentes. Aprende-se, na perspectiva moral universalista, a distinguir entre aquilo que diz respeito a cada um, a um grupo social, a uma comunidade jurídico-política, e ainda o que diz respeito a todos como membros de uma comunidade de comunicação universal, não fática. Enquanto o sujeito eticamente formado é capaz de julgar o que é bom para ele e os outros com que compartilha seu mundo da vida, a aprendizagem moral propicia que o sujeito estabeleça o que é correto fazer

em qualquer situação e contexto, independente de interpretações e valores vigentes.

No âmbito jurídico-político, a discursividade demanda a cada vez um direcionamento da vontade em um sentido específico ou em uma articulação desses, pois não se trata exclusivamente de um poder de resolução no sentido de um ideal de vida, uma vez que o foco não é o projeto de um grupo social, mas a conciliação entre vários projetos de vida, tanto individuais quanto coletivos. Ao mesmo tempo, não se trata exclusivamente de liberar a vontade para uma regulação puramente formal da convivência, pois essa não propicia uma intervenção no mundo social de modo a corrigir injustiças. Ou seja, para estabelecer metas políticas, os discursos se entrecruzam, conciliando a vontade particular de indivíduos e grupos de grupos com a vontade geral.

No entanto, embora só seja possível aprender em discursos, apresentando, criticando e justificando razões – e ainda essas aprendizagens adquiram uma importância fundamental para a coesão social nos contextos pós-tradicionais –, devemos considerar que as motivações para julgar ética e moralmente não se formam em discursos. Como afirma Habermas, “uma identidade não se forma através de argumentos” (1999c: 93). O discurso é um nível de aprendizagem intersubjetiva para sujeitos que já formaram suas identidades e disposições éticas e morais em processos de socialização. O alcance de uma teoria ética e moral de base racional (no âmbito contextual e universal respectivamente) “depende das pessoas, das circunstâncias, dos conjuntos dos interesses e das instituições” (*ibidem*). Isso significa que o mundo da vida deve prover as condições para o estabelecimento de vínculos solidários e de respeito entre todos, formando as motivações necessárias para a argumentação racional voltado para o entendimento sobre os diferentes aspectos e dimensões da convivência. Mas essa condição que a discursividade coloca para o mundo da vida remete a uma circularidade, uma vez que a integração entre as estruturas culturais (esquemas de interpretação, saberes) e sociais (normas, valores) de que depende a socialização é precária no mundo da vida das sociedades pós-tradicionais, no qual os participantes encontram-se expostos a uma permanente explicitação da diversidade de pontos de vista, crenças, opiniões, orientações morais, metas coexistentes. A falta de entendimento de fundo no mundo da vida é o que nos empurra para as aprendizagens em

discursos, nos quais somos obrigados a justificar crenças, opiniões, ações e sentimentos, entendendo-nos uns com outros com base em razões.

Diante dessa circunstância, perguntamos, então: como se podem formar as motivações necessárias para o entendimento racional no contexto das sociedades pós-tradicionais? Qual a base da qual podemos partir para propor uma formação prática nesse sentido?

Tentaremos agora encaminhar uma resposta a esse problema com base em duas afirmações de Habermas: 1) somos dotados de sentimentos e intuições morais (1989: 61-141; 2004a: 272-274) e 2) a moral é “um dispositivo de proteção dos indivíduos” (2007: 23). Nessa perspectiva, pretendemos argumentar que, além de constituir uma dimensão específica da razão prática, cujo uso se restringe a uma formalização dos princípios de convivência, a moral possui uma base empírica subjetiva e perpassa todas as dimensões do mundo social, expressando-se também no sentido ético e jurídico-político.

Para Habermas (1989: 61-141), o saber moral pode ser reconstruído a partir de uma rede de atitudes e sentimentos morais que são compartilhados por todos e encontram-se arraigados na prática cotidiana²⁴. O que é vigente socialmente está sempre sob o jugo dos sentimentos e intuições morais que nos guiam cotidianamente nas interações com outros. A moralidade constitui uma força de entendimento informal sobre um parâmetro de correção, mas não é dotada, nas sociedades pós-tradicionais, de força de ação, pois não está institucionalizada, como nas sociedades tradicionais, e não se vincula a um poder de ação exterior a ela. Assim, ela possui apenas o caráter de um saber cultural, transmitido e aprendido ao longo de um processo histórico, e cuja validade tem sempre que ser resgatada em argumentações. A validade moral remete a uma

²⁴ Com base em Strawson, Habermas (1989: 61-141) busca compreender o papel dos sentimentos morais, para poder chegar ao teor das experiências morais e argumentar sobre o caráter universal que as constitui. São três as observações de Strawson que ele releva: 1) a atitude objetivante em relação a uma ofensa impede o diálogo, a negociação, fazendo-se necessária a adoção de uma atitude performativa, de interação entre primeira e segunda pessoas; 2) as emoções estão inseridas em uma prática cotidiana, na qual estamos engajados. Habermas se vale disso para mostrar como as éticas empiristas, que reinterpretem as intuições morais do cotidiano do ponto de vista objetivo, do observador, não “atingem as intuições da prática cotidiana”. Afirma ele (1989: 67): “Enquanto a filosofia moral se colocar a tarefa de contribuir para o esclarecimento das intuições cotidianas adquiridas no curso da socialização, ela terá que partir, pelo menos virtualmente, da atitude dos participantes da prática comunicativa cotidiana”; 3) uma ofensa dirigida a alguém não se restringe a uma circunstância particular entre duas pessoas, senão que infringe uma *expectativa normativa* que tem validade universal, trata-se de uma forma impessoal de indignação.

conexão interna entre a autoridade de normas e mandamentos vigentes e a pretensão impessoal com que normas e mandamentos se apresentam, ou seja, o fato de que são legítimos e que, em caso de necessidade, se pode provar que são legítimos (Habermas, 1989: 68).

Habermas (2004a: 272) sublinha que, embora possa parecer estranho para uma concepção cognitivista da moral, os sentimentos e intuições morais desempenham para ele papel importante, compondo o jogo moral junto com os juízos sobre como devemos nos comportar e também as razões para justificar as posturas de assentimento e rejeição. Essas reações afetivas são importantes diante da avaliação de um comportamento como correto ou não, constituindo juízos implícitos que, ao serem explicitados, assumem a forma de razões, desempenhando o mesmo papel que as observações (e também argumentos, no caso da filosofia e das ciências sociais) em discursos teóricos. Ele acrescenta também que “como sinais de advertência, [esses sentimentos] constituem nossas fundamentações refletidas das ações e os modos de agir regulados por normas” (*ibidem*, 273).

Diante da complexidade dos mundos da vida contemporâneos, nos quais os agentes sociais são lançados a uma convivência com estranhos e encontram-se sempre vulneráveis ao ter seu reconhecimento negado pelo outro, Habermas (2007: 23) define a moral como “um dispositivo de proteção para a extrema vulnerabilidade de indivíduos socializados comunicativamente – tecido com os meios de comunicação”.

A experiência de ser um estranho para o outro, “um estrangeiro no exterior” (*ibidem*), desperta nossas sensibilidades morais, podendo motivar-nos, “diante do grito dissonante” da indignação do outro, da necessidade de reconhecimento afirmada a entrar em discursos e estabelecer normas “capazes de fundar solidariedade, até mesmo entre estranhos” (*ibidem*: 24).

Vale também considerar, nesse sentido, que ele atribui à moral, nos contextos pós-tradicionais, uma dupla função: proteger cada indivíduo na sua singularidade e também enquanto membro de um grupo social. Dessa forma, a moral compõe-se tanto do princípio de justiça quanto do de solidariedade, que contempla as formas de reconhecimento mútuo, social, que se apresentam na concretude da existência do mundo da vida.

Toda moral autônoma tem que resolver dois problemas de uma só vez: acentuar a intangibilidade dos indivíduos socializados, na medida em que requer um tratamento igual e respeito uniforme em relação à dignidade de cada um; e proteger as relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco, na medida em que reclama solidariedade por parte dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade em que foram socializados. (Habermas, 1999c: 70)

Posto isso, argumentamos, então, que, apesar da carência de um entendimento de fundo, entre múltiplas interpretações, ideais de vida e orientações para a ação, podemos contar como motivação para o entendimento com o outro nas sociedades pós-tradicionais com os sentimentos e as intuições morais dos participantes sociais e também com os valores éticos dos grupos sociais, que podem ser considerados uma expressão cultural desses sentimentos e intuições que compõem a dimensão psicoafetiva da subjetividade.

As aprendizagens em discursos, na esfera pública, podem ser motivadas pela necessidade mútua de reconhecimento entre todos os membros de uma comunidade jurídico-política, que transcende o âmbito dos grupos sociais, nos quais os valores éticos, via de regra, são dotados de uma força necessária para motivar a vontade a segui-los como parâmetro para a ação. Na democracia, os argumentos, as razões apresentadas pelos cidadãos e grupos sociais, com base em interesses, valores, convicções morais, devem promover solidariedade e direcionar o sentido da ação política. A solidariedade de cidadãos do Estado se produz, atualiza-se e aprofunda mediante um processo democrático (Habermas, 2002a: 306). É essa dinâmica que “pode colocar em andamento processos de aprendizagem cumulativos e iniciar reformas duradouras” (*ibidem*).

As aprendizagens políticas, a partir das quais as metas comuns devem ser estabelecidas, resultam, conforme afirmamos acima, nesta seção, além de discursos pragmáticos, voltados para um saber técnico e estratégico com vistas a fins previamente estipulados, de discursos que promovam o autoentendimento sobre um projeto de vida e sobre princípios morais. Através do direito, que reúne duas intuições normativas fortes: o universalismo moral e a individualidade ética (*ibid.*: 301), os cidadãos aprendem a decidir “sobre aquelas leis que extraem sua legitimidade do fato de poderem ser desejadas por todos” (*ibid.*). A aprendizagem política demanda uma competência para produzir saberes sobre metas comuns na esfera pública a partir de um direcionamento das questões para os diferentes fins da razão prática, com vistas a uma conciliação entre interesses pessoais, valores

coletivos e normas morais, representando uma culminância do processo de desenvolvimento da razão prática e meta de uma formação ética, moral e política com base na discursividade.

Antes de finalizar este capítulo e abordar a teoria discursiva como parâmetro para a formação ética, moral e política na escola hoje, faremos aqui, com base da concepção de desenvolvimento da razão prática que apresentamos e sua culminância em discursos na esfera pública democrática algumas considerações que nos permitirão avançar neste sentido.

Deluiz (1995) destaca como relevante na proposta de Habermas

sua associação da democracia à comunicação livre de coações e sua ênfase na construção de uma esfera pública onde se desenvolveriam as relações comunicativas e as interações sociais, que possibilitariam a discussão dos interesses presentes na sociedade de modo racional, com a finalidade de produzir normas ético-jurídicas universais. O pressuposto de que, potencialmente, todos os membros da sociedade têm condições e o direito de participar da situação dialógica necessária para repensar e reorientar a dinâmica das sociedades atuais, configura o componente radicalmente democrático de sua teoria. (...)

A isso, ela acrescenta:

Algumas questões nos parecem, entretanto, em aberto, diante das proposições de Habermas: se o processo de evolução da sociedade depende do desenvolvimento das capacidades ou competências dos indivíduos, como se daria, então, o processo de formação do "eu competente" do ponto de vista cognitivo, moral, lingüístico e motivacional, se os indivíduos adquirem essas competências na própria sociedade? Em que contextos históricos já foi possível detectar a presença de grupos dialógicos envolvidos em processos argumentativos e que ocorrem livres de coações externas? Em que medida é possível superar as divergências e conflitos de interesses entre grupos, classes, raças, culturas e valores, e chegar ao consenso na sociedade contemporânea, a partir de uma racionalidade comunicativa construída nos mecanismos lingüísticos da espécie?

Tal questionamento remete ao problema de como formar a partir de um parâmetro sem contar com as condições necessárias para promover a formação nesse sentido. Trata-se de um problema crucial para a educação e, especificamente, para esta tese, em que tomamos a teoria da democracia de Habermas como parâmetro para a formação prática em um contexto social de democratização, no qual ainda não se encontra consolidada uma cultura política capaz de ancorar relações de entendimento na esfera pública. O desenvolvimento da razão prática no âmbito dos sujeitos depende enormemente das condições sociais de realização dessa racionalidade que entrelaça saber, falar e agir.

No próximo capítulo, focaremos a formação prática na escola, hoje, tomando como parâmetro o modelo de democracia discursiva de Habermas. Para isso, consideraremos as atuais condições da democracia brasileira. Com base nessa consideração, trataremos de nos valer do pensamento da resistência de Benjamin, articulando-o com os propósitos da teoria normativa que orienta esta tese.