



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDI CARLOS APARECIDO MARQUES

**DIÁLOGO NA ESCOLA:
ÉTICA DO DISCURSO HABERMASIANA VERSUS A VIOLÊNCIA
ESCOLAR.**

ORIENTADOR: PROF. DR. LOURENÇO ZANCANARO

**Londrina, PR
2009**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2009

EDI CARLOS APARECIDO MARQUES

**DIÁLOGO NA ESCOLA:
ÉTICA DO DISCURSO HABERMASIANA VERSUS A VIOLÊNCIA
ESCOLAR**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.**

**Orientador:
Prof. Dr. Lourenço Zancanaro**

**Londrina – Paraná
2009**

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M357d Marques, Edi Carlos Aparecido.
 Diálogo na escola : ética do discurso habermasiana versus a violência
 escolar / Edi Marques Aparecido Marques. – Londrina, 2009.
 126f. : il.

 Orientador: Dr. Lourenço Zancanaro.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
 Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, 2009.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação — Violência Escolar — Teses. 2. Sociologia educacional —
 Teses. 3. Habermas, Jürgen — Crítica e interpretação — Teses. I. Zancanaro,
 Lourenço. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
 Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.4

EDI CARLOS APARECIDO MARQUES

**DIÁLOGO NA ESCOLA: ÉTICA DO DISCURSO
HABERMASIANA VERSUS A VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em
Educação da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Elve Miguel Cenci
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco
UFP – Passo Fundo – RS

Londrina, 23 de março de 2009.

Dedicatória

A Daniela

A minha adorável companheira de todas as horas.

A Izaltina

A mãe que me forjou enquanto ser humano no calor de seu amor.

A Edna, Matheus e Paulo Gustavo

Pessoas que eu tenho um carinho especial.

A Todos os meus companheiros de caminhada

Colegas de mestrado, de trabalho e aos meus alunos, aqueles que passaram e que continuam em minha vida, me ensinando a ser um profissional e uma pessoa sempre melhor.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. Lourenço Zancanaro

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

A Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

A Prof. Dr. Elve Miguel Cenci

Pelos ensinamentos que me proporcionou desde a graduação, pelos comentários sempre ricos em sabedoria e pela gentileza de fazer parte mais uma vez de um momento especial no meu trajeto acadêmico.

Aos professores do Mestrado

De maneira especial às Prof^a. Dr^a. Sueli Édi Rufini Guimarães e Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, vocês foram fundamentais neste processo

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

*A desejada transformação de uma
mentalidade acontece sobretudo pela
melhoria das condições de vida, por um
alívio sensível da opressão e do medo.*

Jürgen Habermas.

MARQUES, Edi Carlos Aparecido. *Diálogo na escola: ética do discurso habermasiana versus a violência escolar*. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O presente trabalho analisa e defende a tese de que a aplicação da teoria da ética do discurso de Jürgen Habermas nas escolas brasileiras cria uma cultura discursiva capaz de enfrentar o problema da indisciplina e da violência estudantil, bem como restaura a práxis pedagógica das mesmas. Pois, leva-se em consideração que tal teoria, ao reintroduzir a racionalidade comunicativa nas interações pedagógicas, estabelece barreiras contra a permanência da racionalidade instrumental nas instituições educacionais. Esta visão é o resultado de uma investigação sistemática e reflexiva a propósito da literatura acerca da questão da indisciplina e da violência escolar no Brasil, da ética do discurso habermasiana e do pensamento pedagógico brasileiro que analisa as possíveis contribuições da filosofia de Habermas para o processo educacional formal. O autor, utilizando-se de uma metodologia hermenêutica-reconstrutiva, busca esclarecer como a ética do discurso pode intervir positivamente nas escolas e reestruturar os laços sociais entre os atores escolares, principalmente, entre os educadores e os educandos, que se encontram abalados em nossa sociedade. Para tanto, no primeiro capítulo, ele analisa e estabelece as definições conceituais de educação, de escola, de indisciplina e de violência escolar que orientam esta dissertação; investiga e interpreta os principais fatores sócio-históricos e pedagógicos, que induzem os estudantes a manifestarem comportamentos indisciplinados e violentos nos espaços escolares, bem como as principais conseqüências a que estão sujeitos os atores sociais que vivenciam a atmosfera de violência nas escolas brasileiras. No segundo capítulo, ele examina e descreve a teoria ética de Jürgen Habermas do discurso prático: o seu fundamento na teoria da ação comunicativa, os seus elementos estruturantes — as pretensões de validade levantadas nos atos de fala, os princípios de universalização (“U”) e de discurso (“D”), a hipótese prática de situação ideal de fala, o conceito pragmático de mundo da vida — e o conteúdo mínimo da moral discursiva. Por fim, ele pondera e expõe os aspectos positivos da introdução de uma cultura discursiva nas escolas, a partir do uso da ética do discurso como referencial teórico às interações pedagógicas, apresentando: as compreensões necessárias que os profissionais da educação devem ter a respeito do agir pedagógico e da lógica do desenvolvimento da consciência moral dos seres humanos para a aplicação da teoria ética de Habermas nos espaços escolares; as contribuições que podem ser alcançadas pelas escolas e seus profissionais em suas práxis educacionais e pelos educandos em seus processos de formação enquanto pessoas e cidadãos esclarecidos e emancipados; e, algumas experiências de gestões democráticas comunicativas ocorridas em três escolas paulistas já há algum tempo.

Palavras-chave: Escola. Ética do Discurso. Indisciplina. Violência Escola. Racionalidade Comunicativa. Racionalidade Instrumental.

MARQUES, Edi Carlos Aparecido. *Dialogue dans l'école: éthique du discours habermasiana contre la violence scolaire*. 2009. 126f. Dissertation (Diplôme d'études approfondies dans Éducation) — Université De l'état de Londonienne, de Londonienne.

RÉSUMÉ

Présent travail analyse et défend la thèse que l'application de la théorie de l'éthique du discours de Jürgen Habermas dans les écoles brésiliennes crée une culture du discours capable d'affronter au problème de l'indiscipline et de la violence estudiantine, ainsi que, de restaurer à des praxis pédagogique de les mêmes, donc, telle théorie, à la réintroduction la raison de la communication dans les interactions pédagogiques, établit des barrières contre la permanence de la rationalité instrumentale dans les institutions scolaires. Il est résultat d'une recherche systématique et réfléchissante à propos de la littérature concernant la question de l'indiscipline et de la violence scolaire au Brésil, de l'éthique du discours habermasiana et de la pensée pédagogique brésilienne qui analyse les possibles contributions de la philosophie de Habermas pour le processus scolaire formel. L'auteur, en s'utilisant d'une méthodologie herméneutique-reconstructive, cherche éclaircir comme l'éthique du discours peut intervenir positivement les écoles et réorganiser les lacets sociaux entre les acteurs scolaires, principalement, entre les professeurs et les étudiants, qui se trouvent ébranlés dans notre société. Pour de telle façon, au premier chapitre, il analyse et établit les définitions conceptuelles d'éducation, d'école, d'indiscipline et de violence scolaire qui guident cette dissertation; il enquête et interprète les principaux facteurs sociaux-et-historiques et pédagogiques, qui induisent les étudiants manifesteront des comportements effrénés et violents dans les espaces scolaires, ainsi que, les principales conséquences auxquelles sont des sujets les acteurs sociaux qui vivent intensément l'atmosphère de violence dans les écoles brésiliennes. Au second chapitre, il examine et décrit la théorie morale de Jürgen Habermas du discours pratique: son fondement dans la théorie de l'action de la communication, leurs éléments basiques — les prétentions de validité soulevées en les actes de parole, principes d'universalisation (« U ») et de discours (« D »), l'hypothèse pratique de la situation idéale de parole, le concept pragmatique de monde de la vie — et le contenu minime de la morale du discours. Finalement, il réfléchit et expose les aspects positifs de l'introduction d'une culture du discours dans les écoles, à partir de l'utilisation de l'éthique du discours mange du référentiel théorique aux interactions pédagogiques, il présente: les compréhensions nécessaires que les professionnels de l'éducation doivent avoir concernant agir pédagogique et de la logique du développement de la conscience morale des êtres-humains pour l'application de la théorie morale de Habermas dans les espaces scolaires; les contributions qui peuvent être atteintes par les écoles et leurs professionnels dans leurs praxis scolaires et par les étudiants dans leurs processus de formation comme personnes et citoyens éclaircis et émancipés; et une certaine expérience de la gestion démocratique de communication eu lieu dans trois écoles de São Paulo pendant un certain temps déjà.

Mots-clé: École. Éthique du Discours. Indiscipline. Violence École. Raison de la Communication. Rationalité Instrumentale.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 — ESCOLA, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA	14
1.1. EDUCAÇÃO E ESCOLA	15
1.2. INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR	19
1.3. FATORES SÓCIO-HISTÓRICOS	25
1.3.1. Estado, Globalização e Escola	26
1.3.2. A vulnerabilidade dos jovens estudantes brasileiros	31
1.4. FATORES PEDAGÓGICOS	37
1.5. PRINCIPAIS CONSEQÜÊNCIAS	41
CAPÍTULO 2 — ÉTICA DO DISCURSO DE HABERMAS	45
2.1. FUNDAMENTAÇÃO NA TEORIA SOCIAL COMUNICATIVA	45
2.2. OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA ÉTICA DO DISCURSO	55
2.2.1. As quatro pretensões de validade	57
2.2.2. Os princípios de universalização e do discurso	60
2.2.3. A situação ideal de fala	62
2.2.4. O mundo da vida	66
2.3. CONTEÚDO MÍNIMO DA MORAL DISCURSIVA	71
CAPÍTULO 3 — A ESCOLA DISCURSIVA	74
3.1. CULTURA DISCURSIVA NA ESCOLA	74
3.1.1. Agir Pedagógico como Agir Comunicativo	75
3.1.2. A Visão Habermasiana do Desenvolvimento da Consciência Moral	81
3.2. CONTRIBUIÇÕES DE UMA CULTURA DISCURSIVA À PRÁXIS PEDAGÓGICA E AO EDUCANDO	99
3.2.1. A reconstrução das práticas educacionais	100
3.2.2. A Formação dos Educandos	107
3.3. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS COM ALUNOS	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUÇÃO

Uma das idéias de Machado de Assis, que diz: “o menino é o pai do homem” (2006, p.20), há algum tempo conduz meu pensamento acerca da educação. Sei que esta frase pode ser compreendida por alguns como um anacronismo biológico e por outros como apenas mais uma falácia literária. Mas para mim parece correta e verdadeira. Pois quando reflito sobre seu significado, percebo que a construção do adulto se faz por meio das experiências vividas na infância e na juventude, ou seja, que o homem é uma construção histórica iniciada na mais tenra idade. Todavia, não só uma construção histórica, como também social, porque as vivências, que irão resultar no adulto, acontecem sob o pano de fundo do mundo da vida. Tais vivências são os elementos que compõem o processo educativo, que, de acordo com Habermas (2002b), nas sociedades contemporâneas deve ser subsidiado pela família, pela escola e pelas instituições jurídicas.

Nesta perspectiva, em que os homens são os filhos do processo educativo vivenciado pelas crianças e jovens e que este não se restringe somente ao universo escolar, mas que se dá, sobretudo, em tal cenário, um problema acaba se intensificando, o fato de que a indisciplina se transforma em violência escolar em nosso país. Problema que interfere significativamente no processo educacional desenvolvido pelas instituições de ensino brasileiras e que vai gradativamente solapando os seus ideais. Além de descortinar a possibilidade de um futuro sombrio para a nossa sociedade, uma vez que comportamentos intolerantes e a busca por resoluções de conflitos por meio da violência vão se tornando cada vez mais banais entre nós.

Comportamentos estudantis avessos às normas escolares ou às regras estabelecidas pelos gestores e profissionais do sistema escolar, isto é, pelos adultos, não devem ser nenhuma novidade. Tais atitudes acabam, em alguns casos, por promover o amadurecimento dos alunos, na medida em que a insurgência é provocada pela desconfiança da legitimidade das regras impostas, o que mostra a presença do senso crítico entre os estudantes. Porém, não é esse tipo de comportamento desobediente, que poderia ser classificado como um direito de todo cidadão, o da desobediência civil, que vem sendo noticiado pela imprensa e vivenciado de modo coletivo nas escolas, nos últimos anos, em quase todo território nacional.

Nas nossas escolas, atualmente, conforme a pesquisadora da UNESCO e socióloga Miriam Abramovay (2002), não imperam mais as práticas de contestação das normas e de pequenos atos de incivildades, considerados como manifestações da indisciplina e, até certo ponto, como saudáveis. Mas, sim, a banalização da violência. O coletivo da escola praticamente parou de observar guerras de papéis para conviver com guerras entre gangues. As tachinhas foram substituídas por armas “brancas” e, em alguns casos, pelas de “fogo”. Os atos de desobediência só em raros casos são expressões de amadurecimento crítico dos discentes, pois na maioria das vezes são puramente destrutivos. E as instalações, os professores e os funcionários passaram a conviver num constante clima de ameaças e de agressões. Por isso, as escolas adquiriram uma visão de insegurança, por grande parte de seu público, e como locais onde poucos querem estar. E esta visão tornou-as, de certa forma, impróprias à práxis educacional.

Frente a esse quadro de violência e de insegurança nas escolas brasileiras e a importância desses cenários para a formação dos seres humanos, algumas questões saltam aos nossos olhos, como, por exemplo: se, ainda, é possível resgatar o ideal humanizador das escolas, que vêm seus espaços e práticas deterioradas graças à indisciplina e à violência de seu público? Se, é possível resgatá-lo sem impor novas formas de autoritarismo, que mais reprimem do que humanizam? Se, é possível construir uma nova estrutura escolar a partir do desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos inseridos em processos pedagógico-comunicativos? E, se, a adoção de processos comunicativos pautados numa *ética do diálogo* pode fomentar a redução dos atos violentos nas escolas e, ao mesmo tempo, renovar e sintonizar as práticas escolares com o projeto moderno de esclarecimento do ser humano?

Este trabalho tenta responder tais questões e apontar um novo caminho aos profissionais da educação que, sabedores das adversidades presentes no cotidiano dos estabelecimentos de ensino brasileiros, ainda aspiram lapidar novos seres humanos a partir de seus alunos.

Na busca por respostas e na construção de um caminho que pudesse desalojar a violência de dentro das escolas e reconduzir para o interior das mesmas uma prática autenticamente educacional, isto é, uma prática capaz de formar os meninos em homens esclarecidos como sonharam os pensadores iluministas, empregou-se uma metodologia de leitura e de análise dos referenciais bibliográficos

que primasse por uma ótica hermenêutica-reconstrutiva. A opção por um método como esse se justifica, basicamente, pelo tipo de pesquisa e de desafio que caracteriza tal trabalho de dissertação. No que se refere à pesquisa, ela compreende uma exaustiva análise de documentos acerca da condição das escolas brasileiras e da presença da violência nos ambientes e práticas escolares, bem como, de textos que tratam do pensamento ético habermasiano e que o aproximam da realidade escolar. Já em relação ao desafio, esse consistiu, num primeiro momento, em compreender os problemas educacionais impostos pela violência e os fundamentos da teoria da ética habermasiana, para, num segundo momento, pensar a construção de um cenário escolar sustentado na teoria de Habermas da *ética do discurso*. Por isso, interpretar e reconstruir de modo próprio os problemas e as teorias para a construção das respostas e do caminho tornaram-se imprescindíveis neste trabalho.

Assim, a edificação deste novo caminho, como em todo processo construtivo, demanda e exige alguns passos.

O passo inicial é a busca de informações sobre as condições do terreno. É necessário compreender porque a violência está presente nas escolas. Para tanto, no primeiro capítulo, a investigação se dividirá em cinco seções, nas quais serão explicitadas as definições conceituais de educação e escola, indisciplina e violência; objetivando tornar pública a relação entre elas, bem como as causas e conseqüências de tal relacionamento.

O passo seguinte é o da apresentação da teoria que servirá de subsidio material e formal ao novo caminho. Assim, no segundo capítulo procurar-se-á explicitar a teoria da *ética do discurso* de Habermas, que, embora não tendo sido desenvolvida especificamente para servir ao uso pedagógico, uma vez que a filosofia da educação ainda não foi contemplada com uma reflexão exclusiva por parte de Habermas¹, pode se tornar uma importante ferramenta em prol dos ideais educacionais iluministas. Pois, através dela, o filósofo busca solucionar os conflitos sociais gerados pela adoção irrestrita da racionalidade instrumental nas relações intersubjetivas do mundo vivido. Racionalidade que suspeito está intrinsecamente envolvida com o fenômeno da indisciplina e violência nas escolas brasileiras. Os esclarecimentos sobre a teoria estarão contidos em três seções que visam

¹ Cf. Bannell (2006, p.18-19), “a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano, apesar de o próprio Habermas não ter escrito quase nada sobre a educação formal”.

apresentar a sua fundamentação na teoria social comunicativa, seus os elementos estruturantes, bem como o seu conteúdo moral mínimo que possibilita o consenso nos Discursos Práticos.

O último passo é o da pavimentação. Portanto, no terceiro capítulo — A escola discursiva — demonstra-se que a constituição de escolas favoráveis a discursividade pode substituir hábitos de agressividade por rotinas educativas. As três seções deste focam a criação da cultura discursiva, os possíveis ganhos ao processo educacional e aos alunos com o estabelecimento desta cultura na escola, bem como, algumas experiências reais de gestão democrática envolvendo o diálogo com os educandos e demais membros de comunidades escolares.

CAPÍTULO 1 — ESCOLA, INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA

Propor um trabalho que investigue o comportamento agressivo de parte do alunado brasileiro e, ao mesmo tempo, procure traçar uma estratégia de “luta” contra tal comportamento, é uma tarefa que, certamente, está repleta de pressupostos. Talvez, o maior de todos seja a hipótese de naturalização e homogeneização dos conceitos *escola* e *violência* por intercâmbio da *indisciplina*. Essa hipótese nos faz crer que a nossa sociedade acostumou-se, nos últimos anos, a relacionar os conceitos *escola*, *indisciplina* e *violência* como equivalentes. Isto porque, são tantas as notícias e as pesquisas sobre a relação *escola* e *violência* e, salvo alguns casos, nada se faz para rompê-la. A sociedade civil não se organiza, o *Estado* não se move. E as escolas, apesar de construírem muros, cada vez mais altos e recorrerem a grades, não conseguem realizar suas rotinas sem que uma nova ocorrência de barbárie seja registrada.

Mas, tão certo, quanto o sentimento de insegurança exposto pelo coletivo escolar nas reportagens e pesquisas, é a necessidade de que se desnaturalize a violência do interior das escolas, escondida algumas vezes sobre o nome de indisciplina. É preciso tornar a violência como um corpo estranho dentro das instituições de ensino. Só assim, será possível combatê-la e restabelecer a práxis educacional dentro das escolas nacionais.

Contudo, como promover esta desnaturalização?

A resposta a esta questão passa, novamente, pela investigação e estabelecimento de algumas pressuposições, que deverão ser abordadas nesta parte do trabalho.

Uma das suposições, que faço aqui, é que a violência é nociva à educação escolar. Por isso, primeiramente, preciso expor (1.1) as definições conceituais de educação e de escola que subsidiam esse estudo. Depois, (1.2) estabelecer as definições dos conceitos de indisciplina e violência escolar. Para, na seqüência, abordar os principais fatores (1.3) sócio-históricos e (1.4) pedagógicos que contribuem para que os estudantes manifestem comportamentos agressivos na escola. E, finalmente, (1.5) apresentar as principais conseqüências que sofrem os freqüentadores de escolas ameaçadas pela violência estudantil.

1.1. EDUCAÇÃO E ESCOLA

Cada ser humano carrega em si a marca indelével de ser uma *pessoa* ou *animal cultural*. Aquilo que comumente se chama de natureza humana não é exatamente uma natureza no sentido que a expressão “natural” deveria significar. Os homens não são o que são, simplesmente, por causa de seus instintos ou de suas configurações biológicas ou, ainda, pelo fato de terem nascidos no seio da espécie humana, embora a ocorrência de todos esses fatores seja necessária para caracterizar e possibilitar o reconhecimento dos indivíduos como *pessoas*, ou seja, sujeitos incorporados no conceito de humanidade. Pois, o que chamamos de humano é uma condição criada e desenvolvida pelos homens socialmente interligados, que pode ser conhecida como cultura. A natureza ou, melhor, a condição humana, que está presente em cada um de nós, é constituída por um universo cultural, em que somos inseridos por meio da educação.

Os organismos só podem ser descritos como pessoas quando e na medida em que forem socializados, isto é, penetrados por conjuntos de sentidos culturais e sociais e estruturados através deles. Pessoas são estruturas simbólicas, ao passo que o substrato natural simbolicamente estruturado, mesmo sendo experimentado como o próprio corpo, é, enquanto natureza, tão exterior aos indivíduos como a base material da natureza é exterior ao mundo da vida tomado como um todo. A natureza interior e a exterior estabelecem limites externos para os indivíduos socializados e para o seu mundo da vida, erigindo barreiras contra um ambiente; ao passo que as pessoas com sua cultura e sua sociedade permanecem internamente entrelaçadas através de relações gramaticais (HABERMAS, 2002b, p.100).

A educação é, portanto, um conjunto de mecanismos sociais que visa à transmissão e o aprendizado dos elementos culturais que definem a condição humana em determinada forma de vida ou comunidade lingüístico-cultural. Esses elementos culturais podem ser reconhecidos como as diversas técnicas de comunicação, de uso, de produção e de comportamento, que desenvolvem em cada ser humano a habilidade comunicativa que, por sua vez, desperta um senso de trabalho coletivo mais ou menos organizado e pacífico, capaz de satisfazer as necessidades das comunidades em que eles se reconhecem inseridos. O processo educacional das novas gerações, dentro de um mundo simbólico culturalmente constituído, é o que garante a sobrevivência de uma forma de vida ou sociedade

humana. Por isso, a educação é indispensável para qualquer sociedade, seja ela primitiva ou civilizada (BRANDÃO, 1995).

No campo teórico, o que distingue a práxis educacional de uma sociedade primitiva daquela presente numa sociedade civilizada não são as formas de desenvolvimento ou grau de exigências, como a maioria das pessoas poderia crer, mas, conforme Brandão (1995), os objetivos que orientam suas práticas. As sociedades primitivas, por estabelecerem uma ligação mítico-religiosa com o mundo, atribuíam um caráter sacro à tradição cultural. Logo a práxis educativa tinha como objetivo promover ou garantir certa imutabilidade ao universo cultural, o que significava tolher qualquer possibilidade de inovação ou correção nos costumes sociais. Enquanto que nas sociedades civilizadas, que teoricamente valorizam uma compreensão lógico-racional do mundo, a educação é aparelhada e desenvolvida para enfrentar situações que impõem novos desafios tanto individuais quanto coletivos. Por isso, pode-se imaginar que nessas sociedades as práticas educacionais desenvolvidas procuram corrigir distorções presentes no universo cultural. Em outras palavras, a educação praticada em sociedades civilizadas privilegiaria não apenas a transmissão dos elementos que compõem uma determinada cultura humana, como ocorre nas primitivas, mas também a correção e o aperfeiçoamento do universo cultural das mesmas.

A educação que antes era destinada a aprimorar a conformidade do ser humano com os desígnios divinos passa a ser concebida como um instrumento para aprimorar de uma racionalidade que seja capaz de, desvendando os segredos da natureza tanto humana quanto material, alcançar uma vida melhor para o ser humano (GOMES, 2007, p.123).

Nas sociedades contemporâneas, consideradas civilizadas, como, por exemplo, a brasileira, a educação deve possuir como finalidade a formação da faculdade crítica de seus membros via a transmissão e o aprendizado das técnicas que se encontram em poder dessas sociedades. Qualquer possibilidade de aperfeiçoamento cultural só se faz com a utilização de tal faculdade. Nessa perspectiva educacional, o centro de referência é a formação dos indivíduos enquanto seres humanos esclarecidos. Ou seja: possuidores de espíritos livres e abertos, capazes de entender e respeitar as idéias e crenças alheias, mesmo que não as aceitem ou não as reconheçam como válidas em si. Indivíduos que não se desesperem ou fujam frente ao novo, porém que saibam julgá-lo e valorá-lo com

equidade em relação ao passado. E, que tenham a faculdade de fundamentar suas escolhas e que nelas priorizem, primeiramente, o bem comum, relegando o individual para segundo plano. Trata-se de compreender o processo educacional como aquele que “promove e desenvolve aquilo que o homem tem de essencialmente humano: a razão e com ela a autonomia” (SGRÓ, 2007, p.58).

Nessas sociedades, os responsáveis pelo desencadeamento da práxis educacional, numa leitura habermasiana, são os sistemas de ação que se encarregam da produção e da reprodução cultural do mundo da vida, os quais são compostos pelas famílias, pelas escolas e pelas instituições jurídicas. A cada um desses organismos sociais compete uma das três grandes tarefas que são atribuídas, por Habermas, à educação em nosso tempo, conforme Boufleuer (2001). As famílias seriam responsáveis por assegurar a formação da identidade pessoal dos filhos, mediante a transmissão dos valores afetivos. As escolas teriam a responsabilidade de transmitir e possibilitar o aprendizado dos saberes e dos princípios racionais presentes nas sociedades atuais. Enquanto, a esfera jurídica ou do direito deveria responder pela transmissão do conjunto de normas e regras que orientam a vida social e promovem a interação entre os diferentes sujeitos e as diferentes formas de vida que habitam as sociedades civilizadas.

Os componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade – [...] não devem ser entendidos como sistemas que formam ambientes uns para os outros; através do meio comum, que é a linguagem cotidiana, eles se cruzam entre si. E enquanto não surgir nesse meio nenhum código especial diferenciado como, por exemplo, o dinheiro ou o poder administrativo [...] uma linguagem comum multifuncional levanta barreiras à diferenciação do mundo da vida. Também os sistemas de ação, especializados em alto grau na reprodução cultural (escola), na integração social (direito) ou na socialização (família), não operam seletivamente. Através do código comum da linguagem comum eles preenchem, além disso, as demais funções correndo de certo modo juntos, mantendo assim de pé uma relação com a totalidade do mundo da vida (HABERMAS, 2002b, p.98-99).

Contudo, em virtude do alto grau de complexidade atingido pelas sociedades contemporâneas, que pode ser reconhecido, principalmente, numa divisão social do trabalho mais intensa, numa liberação feminina da esfera doméstica e num aprofundamento do aspecto legalista dos *Estados Nacionais Modernos*, a responsabilidade de educar as futuras gerações passou a ser assumida cada vez mais pelas escolas (GOMES, 2007). Pois, controladas por uma rigorosa legislação,

que, no plano teórico, assegura as novas gerações uma formação em valores iluminista, isto é, em valores laicos e racionais, as instituições escolares, públicas ou privadas, se tornam numa visão ideal, herdada dos modernos iluministas, os locais por excelência da *práxis* educativa. As razões para isso seriam os recursos disponíveis nos ambientes escolares: a presença de educadores profissionais², o espaço físico, o tempo, os materiais pedagógicos e, principalmente, o planejamento das ações educativas.

Dentre os diferentes contextos em que a interação educativa ocorre a escola se destaca como o lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade (BOUFLEUER, 2001, p. 23).

Essas razões foram fundamentais para estabelecer os laços entre a educação e as escolas na contemporaneidade e para colocar a educação escolar como uma das promotoras das mudanças sociais necessárias ao estabelecimento de uma nova ordem social, política e cultural, planejada pelos pensadores modernos, principalmente, os iluministas, como mais justa e, conseqüentemente, humana (GOMES, 2007, p. 122).

No projeto filosófico da modernidade, conforme Habermas, ainda inconcluso, porém frutífero, as escolas incorporam o espírito pedagógico moderno, que, ao pressupor um movimento dialético entre conformação e emancipação, idealiza e objetiva uma sociedade humana mais esclarecida.

O projeto pedagógico moderno se caracteriza, portanto, por uma dupla estrutura, tensional e contraditória, em que é possível perceber, de um lado, **a instância da liberdade e da emancipação** em relação ao poder do Estado e as formas de controle da organização social e, de outro, **a instância do controle, de governo, de conformação**, que se torna cada vez mais nítida, explícita e programática. Na educação moderna, a emancipação e a conformação têm funções essenciais: a **conformação** põe ênfase na formação de um homem socializado que passa a ser um cidadão de uma sociedade mais aberta e mais articulada nas diversas formas de relações sociais; a **emancipação** corresponde às instâncias de liberdade que constituem o elemento dinâmico daquela sociedade e, no campo educativo, a busca da libertação do indivíduo, enquanto sujeito autônomo e autodeterminado (GOMES, 2007, p.122).

² Cf. Freitag (1994, p. 22) nos lembra, citando Kant, o educador profissional, aquele que, além de possuir uma boa formação, se compromete com o seu trabalho, é um dos pressupostos fundamentais para a concretização de um ideal pedagógico emancipador.

Nesta perspectiva, as escolas cumprem suas funções enquanto educadoras de seres humanos, se, ao instruí-los, formá-los e ensiná-los os conhecimentos e os comportamentos requeridos por uma cidadania democrática, o fizerem num ambiente pautado na disciplina. Pois, conforme Boufleuer (2001), sendo a ação educativa escolar uma ação social, ela precisa ser coordenada segundo regras, que ao serem absorvidas pelos educandos possam despojá-los de um comportamento anti-social ou animalesco e prepará-los para uma vida entre homens que buscam se esclarecerem mutuamente sobre algo no mundo.

Assim, nas ações escolares, os organismos socializados se transformam em pessoas, como diria Habermas. A práxis educativa humaniza o substrato natural e ensina-o a controlar seus impulsos, a disciplinar suas paixões e a estabelecer e a obedecer aos acordos feitos com outros substratos naturais, bem como a abdicar do uso da força ou da violência para resolver conflitos interpessoais ou de identidades.

1.2. INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA ESCOLAR

A existência de comportamentos desafiantes das normas que orientam os processos educacionais desenvolvidos em locais e momentos específicos como nos estabelecimentos de ensino contemporâneos, é algo rotineiramente previsível. Essa previsibilidade deve-se basicamente a dois fatores que travam uma tensa relação nas escolas e, normalmente, não são ignorados pela maioria dos pensadores da educação. O primeiro é o caráter normativo da práxis educativa escolar e o segundo é o substrato natural dos organismos a serem educados.

As escolas, enquanto institutos idealizados para humanizar as novas gerações de homens, estabelecem suas rotinas pedagógicas sob um conjunto de regras. O objetivo da regulação, quando justa, é não só promover uma padronização dos comportamentos admissíveis entre os atores sociais que participam das interações educativas escolares, mas, principalmente, fomentar nos educandos uma “segunda natureza” considerada própria dos seres humanos. Uma natureza em que as ações e os comportamentos ultrapassam a mera conformidade às normas, numa linguagem kantiana, uma vez que a racionalidade que os guia consegue perceber a validade ética dos preceitos presentes nas mesmas e, por isso, respeitá-las. Em outras palavras, a presença das regras na práxis pedagógica cumpre a função de tornar possível à própria ação educativa nas escolas. Pois são as normas que dão

início ao processo de disciplinamento, tão fundamental quanto ao de instrução, para a formação humana. É pela disciplina, como pregava Kant e tantos outros pensadores, que os homens transformam a sua animalidade em humanidade (GOMES, 2007).

A disciplina é um elemento imprescindível ao processo educativo dos seres humanos. Ela é a responsável por gerar a pressão necessária para mover os indivíduos de nossa espécie a abandonar comportamentos orientados por caprichos e inclinações egoístas em favor de posicionamentos racionalmente justificáveis por uma consciência moral. Tal pressão disciplinar, num primeiro momento, tem um caráter mecânico porque as determinações de comportamentos para as crianças provêm dos adultos de referência, os quais detêm o poder sobre as coisas que despertam os interesses infantis e, portanto, podem satisfazê-los ou negá-los conforme a obediência ou não dos pequenos. Neste ponto do disciplinamento humano, a obediência às regras menores por parte dos educandos atrela-se a fiscalização do meio externo, principalmente, dos educadores responsáveis. Mas, na medida em que os educandos vão observando e cumprindo as regras menores, impostas pelo ambiente social, ocorre a possibilidade de uma assimilação sempre crescente dos valores morais ali presentes e, conseqüentemente, a formação de uma reflexão moralmente autônoma acerca dos próprios limites, pensamentos e comportamentos. Ou seja, quando os educandos são coagidos inicialmente a obedecerem às regras menores como, por exemplo: cumprimentar as pessoas, bater nas portas e pedir licença antes de entrar num recinto público ou privativo que já tenha pessoas, não elevar a voz e nem interromper ou se intrometer em conversas alheias, entre outras; eles podem com o tempo irem absorvendo valores morais como o respeito, a polidez, a discrição e outros que sejam necessários para que possam ser inseridos em argumentações morais.

Por isso, educação carrega em si tanto um caráter positivo, determinado pela instrução, quanto um caráter negativo³, marcado pela disciplina. Tal compreensão torna evidente que em “estado natural”⁴ os humanos não são

³ Dizer que a educação tem um caráter positivo (instrução) e outro negativo (disciplina), significa que ela pode, ao mesmo tempo ou em momentos distintos, introduzir ou fazer surgir novos conhecimentos nos educandos, bem como deles extrair ou inibir comportamentos instintivos considerados nocivos tanto a eles quanto aos outros ou a sociedade de modo geral.

⁴ Por “estado natural” pretendo expressar uma situação que antecede a ação educativa intensa ou constante, situação em que os indivíduos ainda não tenham recebido as atenções pedagógicas de

totalmente inofensivos, anjos ou seres altamente altruístas. Pelo contrário, é possível perceber que quando não tem limites os homens são violentos.

Nietzsche, Freud e, até muito antes, Hobbes ensinaram-nos que no mais íntimo dos impulsos humanos está a violência como um constitutivo primordial. De outra parte, biólogos e etólogos dizem que o animal que não fosse dotado de um mínimo de agressividade não sobreviveria em nosso mundo. Isto não deve levar-nos a uma indistinção entre conceitos; a agressividade básica está na raiz do chamado instinto de sobrevivência, que demove o animal a buscar alimento, água, segurança. Tal agressividade é algo resultante da memória biológica, de *instintos* propriamente animais. Já o conceito de violência implica intencionalidade, o que exige inteligência; a razão pela qual os irracionais não são violentos, mas ferozes. Violência é, portanto, coisa de seres humanos (...) é coisa que está no âmago das personalidades (MORAIS, 1995, p.20).

A agressividade é uma parte essencial do caráter humano. Ela está nas raízes dos mais variados sentimentos, comportamentos e ações que nós, seres humanos, temos ou fazemos, como, por exemplo, na inveja, na procura por segurança financeira ou afetiva, na desobediência ao que está posto pela sociedade ou na preservação de um estilo de vida ou *status quo*. Quando bem canalizada por uma consciência moral, a agressividade pode ser tão útil para os seres humanos quanto o é para os demais seres de nosso planeta, pois, neste caso, ela alimentará atitudes afirmativas sobre os valores humanos. Contudo, quando não canalizada, ela se transforma em violência, ou seja, em desejo que se compraz com a destruição do outro e, em alguns casos, da própria destruição (SILVA, 2004).

A transformação da agressividade humana em violência acontece porque nós, os animais humanos, também dispomos de estruturas cognitivas, isto é, de inteligência. Por isso, concordo com Moraes (1995), a violência é algo exclusivo dos seres humanos, principalmente, quando lhes faltam certos critérios éticos que só um processo educativo em valores humanos pode ofertar. Pois, se não podemos escolher entre ter ou não ter a agressividade em nosso ser, pelo menos podemos aprender a escolher usá-la de uma ou outra forma.

Todavia, essa tendência natural de não canalizar a agressividade e, conseqüentemente, de transformá-la em violência é o principal obstáculo a nossa liberdade. Porque a capacidade de ser violento, intrínseca a nossa espécie,

uma determinada comunidade e, portanto, seguem os instintos mais primitivos que, enquanto ser natural, possuem.

representa uma força que se opõe a práxis educativa, sobretudo, a escolar. Ou, em outras palavras, uma energia que, de certa forma, impede que o processo pedagógico promova o amadurecimento em nós de uma consciência crítica ou moral voltada para o justo.

Da oposição entre a tendência para a violência e a práxis pedagógica e suas normas surge à *indisciplina* e, como uma de suas conseqüências, à *violência escolar*.

A *indisciplina*, por ser uma ação de natureza agressiva, se caracteriza como ação contrária às normas que pautam os comportamentos numa determinada instituição ou sociedade. Na escola, segundo Aquino (2003, p.9), a indisciplina pode ser reconhecida como uma “afronta – declarada ou não – aos códigos normativos em vigor naquela instituição, sejam eles razoáveis, justos, recíprocos, ou não”. Com essa definição também concorda o psicólogo Nelson Pedro Silva (2004, p.21),

O termo *indisciplina* quase sempre é empregado para designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. No caso da escola, significa que todas as vezes que os alunos desrespeitarem alguma norma desta instituição serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (diretores e professores), ou elaboradas democraticamente.

De certo modo, a indisciplina pode ser encarada como natural e necessária ao processo de formação do ser humano. Natural porque o indivíduo, devido a sua mais íntima natureza, ou seja, a agressividade intrínseca, não passará por tal processo sem criar resistências a ele, quase que numa tentativa “desperada” de seu inconsciente salvaguardar o pouco que resta de uma essência animal. Enquanto a educação procura realizar a transmutação da animalidade em humanidade no indivíduo. Necessária porque a cada nova aparição, ela pode ser tematizada e os sujeitos, tanto educandos quanto educadores, podem expandir suas consciências acerca da necessidade de seguir regras. E, assim, a práxis educativa pode cumprir sua função ética-moral por excelência, a saber, o desenvolvimento de uma competência *racional-reflexiva* nos sujeitos humanos, para que eles sejam capazes de *refletir* sobre os seus atos e controlar seus impulsos violentos⁵.

⁵ Cf. Morais (1995, p.21) “o mundo humano não se divide em violentos e não violentos, mas sim divide-se entre homens que se realizam e se alegram morbidamente no violentar outros, e os que – tendo lucidez e vigilância sobre os seus traços violentos – lutam todo o tempo para reduzir a

O comportamento indisciplinado, bem como a agressividade que lhe alimenta, pode ser benéfico tanto ao sujeito quanto a sociedade da qual faz parte, uma vez que ele pode estar se opondo e denunciando regras que denigrem a dignidade da pessoa humana ou reclamando um direito legítimo que está sendo negado a uma pessoa ou a um grupo dentro de uma comunidade. Exemplo disso foram as lutas e os atos que reivindicavam a abolição da escravatura no mundo e no Brasil, o sufrágio universal, os direitos dos trabalhadores, a equiparação em direitos entre todos os seres humanos. Ou, nas escolas, um tratamento digno e respeitoso aos alunos por parte dos professores e funcionários, o comprometimento docente com um processo educacional de qualidade ou a melhoria das condições materiais e didáticas das escolas. No caso escolar, a indisciplina “benéfica” se caracteriza inicialmente como boicote, desobediência explícita ou implícita, agressão verbal e/ou outras formas de chamar a atenção. Os indisciplinados utilizam essas ações, como meios, para forçar ou para abrir o diálogo com os adultos responsáveis pelos motivos dos descontentamentos ou com os que possam atender suas reivindicações.

Porém, a indisciplina também pode ser inteiramente nociva à práxis educativa. Isso acontece quando o que move os indisciplinados não são mais reivindicações justas, mas sim o gosto pela violência ou a falta de limites éticos. Neste caso, ela é transformada, pelos atores sociais que freqüentam as escolas, em *violência escolar*.

Por *violência escolar* compreendo todos os tipos de agressões desferidas contra os atores sociais e elementos que constituem o cenário escolar. Agressões que, deliberadas ou espontâneas⁶, se manifestam como ataques verbais ou físicos contra as pessoas ou à própria instituição. Entre os ataques verbais se destacam os insultos e as diversas ameaças sofridas tanto por membros do corpo técnico-docente (funcionários, professores e diretores) quanto por alunos, além das pichações presentes nas dependências escolares. Já os ataques físicos se

violência ao seu mínimo possível na imperfeição do nosso mundo e da nossa condição”, e, nesta perspectiva em que se divide o mundo, cabe a educação mostrar aos indivíduos suas naturezas paradoxais enquanto homens, ou seja, que se, por um lado, possuem o instinto a violência, por outro são dotados de “racionalidade que – em seu melhor uso – abomina as manifestações de violência”.

⁶ As agressões deliberadas acontecem quando os indivíduos planejam ser violentos para obter alguma vantagem ou para simplesmente se “divertirem” aterrorizando as demais pessoas que freqüentam os ambientes escolares, enquanto as agressões que chamo de espontâneas seria uma reação inicialmente inconsciente que é despertada diante um perigo real ou imaginário.

evidenciam nos furtos dentro das escolas, nas destruições de patrimônio público ou privado, na presença do tráfico e consumo de drogas nas instalações escolares, nas brigas entre estudantes, nos golpes violentos direcionados aos professores e nos assassinatos ocorridos dentro e nas intermediações dos estabelecimentos de ensino.

Dentre as formas de *indisciplina*, a mais preocupante é a violência escolar. Ela tem se tornado cada vez mais comum, principalmente em estabelecimentos brasileiros e norte-americanos, e remete a uma situação tanto de destrutividade dos outros, dos seus pertences, dos bens públicos quanto de autodestrutividade. Na escola, ela aparece quase sempre sob a forma de ameaça e de assassinato de colegas e professores, depredação dos bens materiais destes últimos e da instituição e do tráfico e uso de drogas ilegais (SILVA, 2004, p.21-22).

A violência escolar é a forma de indisciplina mais preocupante para a práxis educativa porque ela simboliza a completa ruptura da comunicação entre os atores sociais que compõe o universo escolar. Contudo, os atos de violência nas escolas ou nas suas cercanias não podem ser pensados e vistos como atos de barbárie gratuitos ou destituídos de mensagens ou significações, pois não o são. Eles, muito antes de se corporificarem nas instalações escolares, são anunciados pelos comportamentos avessos às normas das crianças e dos adolescentes e pelo autoritarismo dos adultos, que começam esporádicos e aos poucos se tornam mais freqüentes dentro das escolas. Tais comportamentos vão promovendo a distorção da comunicação e produzindo uma desconfiança recíproca entre os atores, que desembocará na erupção da violência e, conseqüentemente, na falência do projeto educacional almejado pelas escolas e por seus educadores. Pois, como afirma Habermas (2004, p. 48), “a espiral de violência começa como uma espiral de comunicação distorcida que leva, por meio da incontrolável espiral de desconfiança recíproca, à ruptura de comunicação”. A violência, seja nas escolas ou em qualquer outro ambiente social, nunca é vazia de significados, pelo contrário, eles existem nos atos de violência, porém foram sendo construídos à base de elementos que deformaram a comunicação. Por isso, procurar visualizá-los e compreendê-los é o primeiro passo que se pode dar contra a banalização da violência nas sociedades e nas escolas, já que “a violência começa, assim, com uma distorção na comunicação, depois que ela entrou em erupção é possível saber o que não deu certo e o que deve ser consertado” (HABERMAS, 2004, p.48).

1.3. FATORES SÓCIO-HISTÓRICOS

A manifestação da violência na escola, como em qualquer ambiente social, pode ser uma decorrência de fatores sócio-históricos, isto é, de condicionantes desenvolvidos por uma determinada comunidade ou sociedade ao longo do tempo histórico de sua existência, que as ultrapassam e, de certa forma, as determinam. Em outras palavras, as agressões promovidas por uma pessoa ou grupo contra outras pessoas e contra o patrimônio de uso público nas escolas podem evidenciar uma *violência estrutural*, sofrida individualmente ou em conjunto pelos diversos atores sociais. Tal *violência* seria criada, administrada e aplicada aos sujeitos pela própria sociedade, na qual eles estariam inseridos, principalmente, pelas *instâncias de poder administrativo e econômico* que tendem a produzir nas pessoas o hábito de ver como natural uma desigualdade social desproporcional, uma discriminação degradante, o empobrecimento e a marginalização de partes dos membros da sociedade. Conforme Habermas (2004, p.47),

Nós, no Ocidente, vivemos em sociedades pacíficas e prósperas; e, no entanto, elas comportam uma *violência estrutural* à qual, até certo ponto, nós nos acostumamos, isto é, a desigualdade social desproporcionada, a discriminação degradante, o empobrecimento e a marginalização.

Pessoas acostumadas com a violência imposta pelas estruturas sociais, segundo Habermas (2004), parecem passar a reproduzir em sociedade comportamentos carregados de violência, de ação estratégica e de manipulação. Talvez, isso seja a consequência dos avanços tecnológicos que inadvertidamente suprimiram a tensão necessária entre a racionalidade comunicativa e a instrumental em favor desta e a vendeu para todos como a única razão autenticamente humana. Assim, como que embriagadas pela racionalidade instrumental ou sistêmica, presente nas *instâncias de poder administrativo e econômico* que controlam os avanços científico-tecnológicos, bem como os destinos das comunidades, as pessoas aparentam utilizá-la cada vez mais e nas mais diversas relações interpessoais, inclusive, naquelas ocorridas nos ambientes educacionais.

Por isso, nesta seção, abordarei os interesses políticos que determinam a educação escolar no Brasil (1.3.1) e a situação de vulnerabilidade social vivenciada por grande parte dos educandos das instituições públicas de ensino brasileiras

(1.3.2) como causas possíveis à indisciplina e à violência nas escolas. Pois, será que não convém nos perguntarmos se a política estatal e se a ordem social de nosso país, que demonstram a opção pelos interesses econômicos e individualistas em detrimento dos interesses humanos e coletivistas, não contribuem significativamente com a atual realidade de muitas de nossas escolas?

1.3.1. Estado, Globalização e Escola

A prática educativa, promovida pelas unidades de ensino no Brasil, nunca foi alvo de interesses sérios por parte do *Estado* e de seus representantes: os políticos, os governantes e os administradores públicos. Estes, gerenciando os interesses dos exploradores estrangeiros, raras vezes manifestaram outro sentimento pelo grande contingente produtivo e pobre da nação senão um espetacular desprezo (MORAIS, 1995). Diante de tal perspectiva, Darcy Ribeiro afirma que:

O Brasil nasce e cresce, como um proletariado externo das sociedades européias, destinado a contribuir para o preenchimento das condições de sobrevivência, de conforto e de riqueza destas e não das suas próprias. A classe dominante brasileira, em conseqüência, é chamada a exercer, desde o início, o papel de uma camada gerencial de interesses estrangeiros, mais atenta para as exigências destes do que para as condições de existência da população nacional. [Aliás] a classe dominante branca ou branca-por-autodefinição desta população majoritariamente mestiça, tendo como preocupação maior, no plano racial, salientar sua branquidade e, no plano cultural, sua europeidade, só aspirava a ser lusitana, depois inglesa e francesa, como agora só quer ser norte-americana (apud MORAIS, 1995, p.40).

Se os interesses da classe dominante ou político-empresarial de nosso país nunca estiveram voltados a atender as demandas nacionais, se, conforme Darcy Ribeiro, quem gerencia ou sempre gerenciou o Brasil nega sua condição de brasileiro. Não é difícil entender o porquê do sistema público educacional brasileiro, principalmente, depois de ser universalizado e de ter introduzido a parcela mais pobre da nação em suas instituições, esteja defasado em vários sentidos. Esse sistema educacional só recebe a atenção da classe dirigente desse país nos anos em que ocorrem eleições. Entretanto, os compromissos assumidos pelos candidatos, após as eleições, muitas vezes, não passam de *promessas de campanhas*. A realidade, após o pleito, para a prática educacional escolar acaba sendo a mesma ou, ainda, pior.

Os seus agentes escolares (professores e funcionários) se tornam vítimas de espancamentos patrocinados pela classe dirigente quando se mobilizam em atos públicos ou em greves contra seus baixos salários que, muitas vezes, mal dá para saldar os aluguéis de suas casas. Além disso, os professores, de há muito, perderam as condições de ler e preparar adequadamente suas aulas, “seja por não poderem comprar livros, seja em razão das esmagadoras jornadas de trabalho que os fazem cirandar por três escolas num dia” (MORAIS, 1995, p.41).

A classe dirigente, que constitui o *Estado* brasileiro enquanto aparelho jurídico-político, continua mantendo sua tradição de gerenciamento de interesses externos em detrimento dos nacionais. Para Moraes (1995, p.41), o *Estado* não passa de um “Leviatã anêmico” que, no exato momento em que posa como todopoderoso, “é governado por setores econômicos como empreiteiras, bancos, grandes grupos de capital – mormente os multinacionais”. Sendo assim, a maior parcela da população brasileira é acometida pela enorme violência política, que se exhibe no cínico desprezo governamental pela “ciência, cultura em geral, tecnologia e, na base de tudo isso, educação” (MORAIS, 1995, p.41). Isto porque, ainda segundo Moraes (1995, p.41), a educação, em nosso país, “está longe de ser estabelecida como prioridade para o engrandecimento nacional e para a melhoria da qualidade de vida dos brasileiros”.

Esse “Leviatã anêmico” hoje, conforme Gadotti (2003), está sob o domínio do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, que figuram como os grandes agentes⁷ da globalização capitalista quando o assunto é educação sistemática (escolar) nos países da América Latina. Assim, o universo escolar brasileiro passa a sofrer a influência negativa da globalização capitalista orquestrada pela racionalidade instrumental desses grandes agentes, a qual está fundada, segundo Gadotti (2003), nas seguintes estratégias:

1. Como a globalização efetua uma distinção entre as noções de “governo” (aparatos administrativos) e de “Estado”; preferindo trabalhar com a primeira ao invés da segunda, isso porque, ela exclui a noção de cidadania presente enquanto

⁷ Cf. Gadotti (2003, p.1), “apesar de ambos estarem caminhando na mesma direção, não significa que não exista diferença entre eles. Pode-se dizer que a política de mercantilização da OMC é muito mais explícita do que a do Banco Mundial. Uma diferença fundamental está na questão do papel do Estado: enquanto o Banco Mundial ainda defende os organismos intergovernamentais como a UNESCO e a UNICEF, a filosofia da OMC caminha na direção da extinção desses organismos e a substituição por representantes das próprias corporações para chegar até os governos corporativos, escolhidos por corporações, através de um ‘acordo entre acionistas”.

uma dimensão simbólica⁸ no conceito de Estado. O cidadão, dentro de uma perspectiva fundada no mercado, é reconhecido somente como um cliente, um consumidor e, por isso, deve ter apenas uma *liberdade de escolha* entre os diferentes produtos ofertados pelo *Mercado*. Nesta perspectiva, a educação não passa de um produto a ser comercializado, uma vez que os cidadãos não precisam ser emancipados, mas apenas obter a orientação necessária para poderem escolher.

2. Os governos, ao concordarem com as políticas neoliberais, deveriam abandonar a idéia de igualdade (socialização) para adotarem a de equidade (atenção para com as diferenças), o que resultaria em filantropia para os pobres e Mercado para os ricos. Isso porque, em seus gastos, os governos precisariam privilegiar os mais pobres, enquanto, ao mesmo tempo, delegariam a prática educativa à responsabilidade exclusiva dos pais, agora cidadãos-consumidores. Em outras palavras, os governos deveriam cortar os gastos “desnecessários” oriundos da educação sistemática, promovendo o fim da gratuidade do ensino público, principalmente, o universitário. Pois, a educação é um serviço e não um direito e, por isso, deve ser administrada pelo Mercado.

3. Os princípios que norteiam as reformas neoliberais nos países latino-americanos estão na contramão das teorias de currículos atuais, pois são essencialmente instrucionistas, ou seja, se orientam somente no ensino e não na aprendizagem. Por isso, em países como o Brasil, acontece o fenômeno do ensinar-se muito e aprender-se pouco, visto que, na visão globalizada do Banco Mundial, por exemplo, aprender significa aceder, ter acesso a computadores, à informação e, conseqüentemente, identificar informações e saber utilizá-las em algum momento. Por outro, ensinar reduz-se a aplicar uma determinada receita, manejar um conjunto de técnicas.

4. A política neoliberal apela para o docente isolado, isto é, que não faça parte de nenhuma organização sindical e que não possua o suporte de um colegiado escolar. Pois, os docentes representam para tal política o grande problema da educação; sendo a eles, muitas vezes, atribuída a questão da “baixa qualidade” da educação. Destarte, para solucionar os entraves erguidos contra os objetivos da globalização de Mercado pelos professores que detêm um alto nível de “politização”,

⁸ A qual faz conservar os valores e direitos compartilhados intersubjetivamente que dão origem ao sentimento de pertença de um sujeito em determinada comunidade humana.

a proposta neoliberal visa a desprofissionalização dos docentes. Tal desprofissionalização realiza-se com a “terceirização”, isto é, com a contratação de professores por meio de concorrências públicas, como trabalho temporário que facilita a entrada no “mercado de trabalho” de “docentes” não formados. Até porque, conforme a mentalidade “globalizada”, os professores não necessitam de conhecimentos específicos ou científicos, seus saberes são inúteis, visto que eles só precisam reproduzir nas unidades de ensino as receitas instrucionistas preparadas pelos promotores do capitalismo. No fim, eles podem ser substituídos por um computador bem programado. Não é por acaso que, nos países latino-americanos influenciados pela globalização capitalista, haja a proliferação das salas de aula superlotadas e dos cursos de “ensino à distância a baixo custo”.

5. Como se trata de uma “educação bancária”, onde o docente não passa de um aplicador de textos, o material didático deve ser o mais explícito possível. Pois, o objetivo da existência de tal material é, simplesmente, promover no educando (de escola pública) os pensamentos e as críticas previstas pelos gerentes das grandes corporações. As informações contidas nos textos didáticos devem ser recebidas pelos estudantes sem qualquer interferência dos professores.

6. Essa seria a “educação para todos”, menos para as elites. Pois, como as elites devem receber uma educação capaz de formá-los para gerenciar os interesses do capital globalizado nos países latino-americanos; eles necessitam de professores. Ao contrário, das classes subalternas que, por estudarem em unidades de ensino mantidas pelo Estado, necessitam apenas “ser informados”; o que dispensa a obrigatoriedade de professores ministrando aulas. Destarte, no mundo estruturado pelo Mercado, a figura do professor torna-se ambígua. De um lado, enquanto funcionário do sistema particular de ensino destinado às elites, o docente é necessário — embora continue, quase sempre, não valorizado. Por outro, como profissional que atua nas escolas públicas, o docente é marginalizado pelo sistema, uma vez que ele não executa ali apenas a função de cumpridor de ordens, mas também, o papel de cidadão-autônomo que forma os alunos para assumirem os valores cívicos, forma o “povo soberano”.

7. Na globalização capitalista, o sistema educacional deve fornecer “pacotes de ensino” aos estudantes, para que eles — enquanto clientes instruídos — possam resolver os seus problemas. É, portanto, para isso que as reformas propostas pelos promotores do capitalismo globalizado, reformas que vêm de “cima para baixo” e

de “dentro para fora”, servem. E como o parâmetro da educação neoliberal é o Mercado e não a cidadania, os fundamentos que devem conduzir as reformas educacionais voltam-se, em países como o Brasil, para a compra de equipamentos e nunca para a avaliação de projetos educativos em sentido autêntico.

O principal argumento para tal ofensiva neoliberal nos países latino-americanos, como o Brasil, no pensamento de Gadotti (2003), situa-se na necessidade de ajustar a educação às exigências da sociedade de mercado. O sistema educativo na maioria dos países da América Latina, segundo a lógica capitalista, encontra-se em “crise porque não está adequado à globalização capitalista que considera a escola como uma empresa que precisa se submeter à lógica da rentabilidade e da eficiência da empresa” (GADOTTI, 2003, p.4).

Desse modo, a proposta neoliberal para a educação — a qual privilegia, principalmente, a readequação dos conteúdos, das avaliações e da gestão da educação, para que a prática educativa sintonize os interesses da sociedade civil (Mercado) — consiste em cinco pontos:

1^a - **conteúdos mínimos** e socialmente necessários, verificados através [de] exames nacionais; 2^a - **redução dos benefícios dos trabalhadores da educação** (que acabaram financiando em parte a expansão do sistema educacional nas últimas duas décadas) e promoção por sistema de prêmios e castigos. Restrições orçamentárias e diminuição do salário dos professores (uma média de 200 dólares) e necessidade do professor trabalhar em dois lugares por dia com 8 horas de trabalho o que, além [de] afetar a qualidade do seu trabalho, prejudica a sua saúde física e mental e dificulta a sua atualização e reflexão crítica continuada. 3^a - **Centralização curricular** e pedagógica (exemplo: a avaliação nacional); 4^a - **Descentralização das responsabilidades e municipalização** do ensino fundamental; 5^a - **Padrões de gestão mercantis** da escola (GADOTTI, 2003, p.4-5).

Enfim, a educação submetida à lógica do mercado (racionalidade sistêmica ou instrumental) deixa de ser um direito subjetivo para se tornar um serviço a ser disponibilizado ao cidadão (MARRONE, 2005). O cidadão, nesta racionalidade dominante, também perde o *status* de sujeito de direitos, para assumir cada vez mais o papel de consumidor. Enquanto, por sua vez, desresponsabilizado do dever de educar, o *Estado* se transforma, gradativamente, numa simples central administrativa a serviço dos interesses da sociedade civil, isto é, do Mercado.

Neste contexto, não é difícil perceber o porquê a prática educativa, que deveria estar contribuindo com a formação de pessoas autônomas, nas unidades

públicas de ensino está, atualmente, aquém das expectativas de uma cultura de paz e do mútuo reconhecimento e respeito entre os seres humanos.

Porém, não é apenas a influência exercida pelos agentes da globalização capitalista sob as unidades de ensino que emperra a realização de uma prática educativa autêntica. Existem outros fatores sócio-históricos. Por isso, na continuidade desta seção, faz-se necessário a compreensão do contexto extra-escolar dos jovens estudantes de escolas públicas, que é marcado por um alto índice de vulnerabilidade social.

1.3.2. A vulnerabilidade dos jovens estudantes brasileiros

No Brasil, o *contexto extra-escolar* da grande maioria dos jovens estudantes de escolas públicas é profundamente marcado pela *vulnerabilidade social*⁹. E, em contextos sociais vulneráveis, os jovens possuem grandes dificuldades em obter um (a) trabalho remunerado, “sendo esse um dos contingentes populacionais que apresenta algumas das mais altas taxas de desemprego e de subemprego no país” (ABRAMOVAY, 2002, p.27). Eles também, como moradores de zonas periféricas das grandes cidades, carecem de (b) atividades recreativas e culturais, sofrem constante (c) discriminação e (d) violência, bem como, estão mais suscetíveis à (e) influência do tráfico de drogas.

(a) Miriam Abramovay (2002) considera ser consenso quase unânime entre os brasileiros que o tempo da juventude é o tempo da formação educacional e que, por isso, o ideal seria que os jovens não estivessem trabalhando. Contudo, a pesquisadora sabe que este ideal não faz parte da realidade nacional. Os jovens brasileiros que estudam nas unidades públicas de ensino, muitas vezes, pelo contexto vulnerável que marca suas existências econômicas, necessitam trabalhar para garantirem suas sobrevivências individuais e de suas famílias.

Aliás, o trabalho para a maioria dos jovens não significa apenas a obtenção de uma melhor condição financeira, mas também condição necessária para que

⁹ Cf. Abramovay (2002), O conceito de *vulnerabilidade social* faz referência às transformações ocorridas tanto no mundo do trabalho quanto do não trabalho, assim como, de uma forma mais ampla, de tempos em que modernidade cultural, diversidade e insegurança se combinam, e em que múltiplos sistemas de normas de discriminações se agrupam embora preservem identidades próprias. E, por isso, conserva em si a perspectiva de uma realidade social vulnerável à pobreza e à violência sem, no entanto, considerar tal realidade como, simplesmente, excluída ou fora do sistema.

alcancem o *status de pessoa* e construam uma *auto-estima*, uma vez que, se tornam alvo do respeito de suas comunidades. Destarte, “os jovens, como seus pais, enfatizam a importância do trabalho como forma de ocupação do tempo e da mente, o que os impediria de estar pensando em cometer qualquer infração” (ABRAMOVAY, 2002, p.27).

Entretanto, segundo Abramovay (2002), devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, impulsionadas pela desregulamentação e flexibilização da economia, os jovens encontram dificuldades para conseguirem sua inserção no mercado de trabalho formal. As principais dificuldades, segundo jovens entrevistados por Abramovay (2002), consiste:

- Na alegação de falta de experiência por parte de empregadores;
- Na exigência de conclusão de ensino médio e de conhecimentos de informática;
- No fato de os jovens não estudarem em escolas que os preparem para a competição do mercado;
- Na discriminação por residirem em comunidades periféricas, o que limitaria suas oportunidades;
- No preconceito racial;
- E, na exigência do certificado de bons antecedentes, visto que, em vários casos, o contato juvenil com a violência e a criminalidade, na maior parte do Brasil, ocorre prematuramente.

Tais obstáculos somados aos avanços tecnológicos, que quase sempre não pode ser acompanhado pelas comunidades de baixa renda, contribuem para gestação de um novo *apartheid*, agora *ocupacional e digital*.

Enquanto um terço dos europeus acessa a Internet, no Brasil, só 4% da população acessam a Internet e só 9% têm acesso a computadores, no trabalho ou em locais públicos. Desses 4% que acessam a Internet, 16% são da classe média e apenas 4% da classe de setores populares. Essa situação já configura uma situação de *apartheid digital*, em que estão se formando legiões de excluídos tecnológicos (ABRAMOVAY, 2002, p.33).

Os jovens, nesta situação de *apartheid ocupacional e digital*, entram em estado de desencanto em relação ao valor da escolaridade a eles oferecida pelas escolas públicas, principalmente, as das periferias das grandes cidades nacionais,

porquanto eles relacionam o significado da escolaridade como credencial para o emprego (ABRAMOVAY, 2002).

(b) A questão da falta de lazer e de cultura no Brasil agrava a vulnerabilidade dos jovens.

Os indicadores sobre equipamentos culturais no Brasil justificam e reforçam a preocupação com a falta de espaços de lazer e de cultura para a população jovem, em especial para aqueles em situações de pobreza. Cerca de 19% dos municípios brasileiros não têm uma biblioteca pública; cerca de 73% não dispõem de um museu; cerca de 75% não contam com um teatro ou casa de espetáculo e em 83% não existe um cinema. Predominam carências também quanto a ginásios poliesportivos, já que cerca de 35% dos municípios não contam com tal equipamento, enquanto em 64% deles não há uma livraria [...]. Na maioria das cidades-capitais há menos de uma biblioteca para cada 1.000 jovens. Em São Paulo, por exemplo, conta-se 0,04 cinema para cada 1.000 jovens que ali moram (ABRAMOVAY, 2002, p.37).

Somam-se a esses dados sobre a oferta de recursos culturais e de lazer aos jovens brasileiros, o fato de muitos morarem em comunidades pobres e, por isso, possuírem poucas oportunidades, e às vezes nenhuma, de fazer uso dos bens culturais, assim como, de ter acesso ao capital cultural e artístico desenvolvido pela humanidade e parte do patrimônio nacional. Abramovay (2002) considera ainda que, os jovens vulneráveis socialmente, além de não terem equipamentos de recreação e cultura em suas comunidades, sentem-se segregados nos bairros, não podendo assim exercer uma plena cidadania social, a qual implica o benefício de utilizar a cidade em que habitam. Além do mais, a carência de atividades culturais e a segregação das comunidades são exploradas pelos traficantes que, ocupando os espaços deixados pelo poder público, promovem algumas “benfeitorias” na comunidade, e, assim granjeiam o respeito dela, ao mesmo tempo em que, se tornam referências para os jovens do local.

(c) Todavia, não é apenas a falta de emprego e de atividade culturais que marcam o dia-a-dia dos jovens de comunidades carentes, existem outros fatores como, por exemplo, a *discriminação*. Para Abramovay (2002), a *discriminação* é sentida pelos jovens diariamente, e, suas razões são variadas. Pois, a discriminação em relação aos jovens pode estar atrelada ao local de moradia, à aparência física, ao vestuário, às dificuldades de encontrar trabalho, à condição racial, à opção sexual e a tantos outros motivos.

Os jovens que moram, por exemplo, nas periferias das cidades são discriminados ao pleitearem uma vaga no mercado de trabalho formal ou em escolas centrais. A razão para tal discriminação liga-se ao fato das periferias receberem o estigma de zonas de miséria, violência e criminalidade. Aliás, tais discriminações ainda são reforçadas pelos adultos e pelas mídias, que não aceitam o modo característico dos jovens pobres se vestirem.

Na verdade, a mídia acaba criando uma resistência da sociedade para com os jovens de periferia. A própria mídia acaba criando um paradigma onde esse jovem é qualificado como um marginal por ele não ter uma condição social de andar bem-arrumado. Então a sua pequena tatuagem, o seu short, o seu brinco, a sua condição de ser negro, por exemplo, já há uma discriminação terrível, que se torna muitas vezes um critério de avaliação, se o jovem é bandido ou não (PESQUISA UNESCO apud ABRAMOVAY, 2002, p.40).

A sociedade reproduz um código de discriminação de jovens – que, às vezes, também é assumido por um jovem ao se relacionar com outros –, baseado no agrupamento de idéias e imagens distintas. No imaginário social, o sujeito será honesto ou desonesto conforme o local de sua moradia, cidadão de bem ou marginal de acordo com sua cor de pele, homossexual ou não se desempenhar determinadas atividades ocupacionais e deter certos gostos (JOVCHELOVITCH, 2000). Tal código de discriminação de jovens, segundo Abramovay (2002), inicia-se principalmente com a ação dos meios de comunicação. Eles ajudam a criar uma realidade social distorcida, ao impor modelos que a sociedade seguirá e que os jovens – mormente os que vivem em contextos vulneráveis – nunca alcançarão.

Uma coisa também, difícil, que tem que se abolir num currículo, é uma “frasinha” de que boa aparência é tudo. A boa aparência no Brasil é como ator de novela da Globo. Nós somos diferentes. Nós não temos obrigação de ter olho azul e nem cabelo liso. Nós queremos ser como Deus fez a gente, e temos capacidade. E não é nossa cor, não é nossa estatura, não é nosso peso que vai diferenciar nós de qualquer outra pessoa (GRUPO FOCAL COM JOVENS apud ABRAMOVAY, 2002, p.43).

(d) A violência, infelizmente, também é uma constante para os jovens estudantes do Brasil. Miriam Abramovay (2002), referindo-se a uma pesquisa da UNESCO sobre juventude e violência em Brasília, argumenta que nos tempos atuais a violência, que mata e sangra os jovens brasileiros, não é marca exclusiva da classe pobre, pelo contrário, atinge também a classe média e a classe alta.

Os jovens não figuram especificamente apenas como vítimas de atos violentos, mas também como agressores. No caso do jovem de periferia, o caráter violento, que é engendrado pelo descontentamento em relação a sua exclusão social, torna-se uma forma de obter reconhecimento e valorização enquanto cidadão (WAISELFISZ apud ABRAMOVAY, 2002). Já quando se trata do jovem de classe média e de classe alta, os estudos ainda incipientes apontam para uma crise de valores¹⁰ que, supostamente, estaria afetando a construção de sua identidade.

O primeiro contato dos jovens com a violência, para Abramovay (2002), normalmente é realizado em suas próprias casas. A violência doméstica figuraria como um “elemento desencadeador do que poderia ser denominado cadeia de violências ou reprodução de violências. Pais e mães violentos que têm os filhos como suas vítimas, que, por sua vez, se tornariam violentos, fazendo outras vítimas” (ABRAMOVAY, 2002, p.52). O jovem exposto à violência em contexto familiar além de possuir uma baixa-estima em relação a si; é mais suscetível a reproduzir a violência sofrida contra a sociedade, visto que, os seus modelos de vida são pais agressores.

Destarte, a violência que se pratica contra os jovens, principalmente, os oriundos da classe pobre, não se resume a acontecida nos seus próprios “lares”. Existe a violência proveniente do tráfico, da prostituição e, sobretudo, das instituições que cuidam da “segurança” pública. A violência institucional, isto é, praticada pelos policiais, na grande maioria, é uma das grandes promotoras de sujeitos violentos. Os jovens revoltados pelas ações da polícia, aos poucos, se manifestam como agentes de violências.

Eu nasci aqui, sempre vivi aqui na favela e vendo o quê? Vendo a polícia entrando, subindo a passarela ali, e já dando tiro pra cá para dentro. E se dane quem tava no meio da rua. Eles não querem nem saber [...] eu cresci vendo a polícia massacrando meus familiares, meus amigos e o pessoal da comunidade. Eu cresci vendo a polícia dando tapa na minha cara. Esculachando minha família, minha mãe e me mandando ir embora, entendeu? Essa é uma coisa que vai despertando uma revolta, sabe? Eu era um moleque muito rebelde, muito revoltado em função de tudo isso, tudo isso (GRUPO FOCAL COM JOVENS apud ABRAMOVAY, 2002, p.53).

¹⁰Cf. Silva (2004) estamos atravessando uma crise de valores, sobretudo éticos e morais, desencadeada pela importância que as pessoas, nas sociedades contemporâneas, passaram a dar ao aspecto econômico de suas vidas. E as conseqüências desta crise são: a banalização da vida, o aumento da violência e a desconhecimento ou desapareço dos valores públicos.

(e) Os jovens vulneráveis socialmente, além de não poderem contar com uma oportunidade de trabalho formal, com atividades recreativas e culturais, e, de sofrerem com a discriminação e a violência; precisam conviver com o assédio do tráfico de drogas.

O traficante, aproveitando-se das lacunas deixadas pelo Estado, apropria-se das comunidades carentes e constrói uma imagem heróica perante os jovens, seduzindo-os para o tráfico. Segundo Abramovay (2002, p.57-58) “no ambiente de exclusão social a que estão submetidas as comunidades onde vivem os jovens, a atividade no tráfico é uma via para a satisfação de aspirações de consumo para a qual a sociedade não oferece meios legítimos”. Um grupo de jovens moradores de comunidades carentes, ouvidos em pesquisa realizada pela UNESCO, descreve, desta forma, o processo de aliciamento realizado pelos traficantes:

Chega um cara e chama para ganhar um dinheiro maior do que você ganha trabalhando. Você está com a mente vazia, você não tem nem culpa porque quando nós nascemos já encontramos essas coisas todas erradas. Mas às vezes você está apertada, precisando, você não vai nem se lembrar do que você vai passar depois [...]. Está arriscado naquela hora você ir. É o que está acontecendo aqui, muito garoto aí com mente vazia, criança, adolescente, quando vê, está mais nas mãos da polícia (apud ABRAMOVAY, 2002, p.58).

Miriam Abramovay (2002) lembra ainda que, para os jovens de classe pobre, o tráfico acaba representando a única possibilidade de “ascensão” social e forma de angariar respeito da comunidade. O traficante – visto como herói na comunidade em que atua – dispõe de um poder e dinheiro, quase inatingíveis por outras vias não ilegais. No imaginário de muitos jovens em condições de vulnerabilidades sociais, não obstante, o traficante é “quem zela pelo bem-estar da comunidade, na medida em que faz benfeitorias” (ABRAMOVAY, 2002, p.58).

Tais vulnerabilidades sociais, que atingem a população jovem do Brasil, acabam gerando neles o “desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, descrendo na legitimidade dessas, como a política formal, além de resistência a autoritarismos e ‘adulocracia’” (ABRAMOVAY, 2002, p.27).

1.4. FATORES PEDAGÓGICOS

A macro-estrutura social em que a escola está inserida marca as relações entre os atores escolares (educadores e educandos). Ainda mais, se esta macro-estrutura estiver sofrendo uma opressão provocada por uma racionalidade instrumental ou estratégica. Pois tal racionalidade parece querer substituir o caráter comunicativo das interações sociais, o qual possibilita o entendimento mútuo entre os diversos atores que se relacionam e precisam coordenar seus comportamentos em determinado momento social, por um aspecto instrumental ou estratégico que, ao conferir as relações sociais uma organização lógica própria do paradigma da consciência¹¹, procura promover o sucesso perlocucionário¹² de um ator sobre um outro, como se eles fossem competidores.

Como observei, no item anterior, no Brasil, tanto os interesses políticos quanto a vulnerabilidade social dos jovens são fatores que interferem negativamente na atividade pedagógica. Isso em razão deles transferirem aos agentes, que se encontram e travam relações nos espaços escolares, os elementos de um *pensar estratégico*. *Pensar* que, ao se institucionalizar nas práticas cotidianas de professores e alunos, “turva o reconhecimento das ações educativas, desenvolvidas pela escola, como ações originárias de uma racionalidade ético-comunicativa, colocando a escola em estado de crise” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.135).

¹¹O paradigma da consciência, surgido na modernidade filosófica, apregoa uma relação cognitiva imediata entre o sujeito racional e o mundo, encarado como objeto de conhecimento. Conforme Oliveira (2008, p.2), “o homem, não se sente parte da natureza e passam a exercer seu domínio sobre ela, explorando-a e retirando dela o que há de melhor. Neste paradigma, tudo precisa ser construído e esta construção ocorre através da razão, de acordo com os interesses individuais. As relações sociais, no paradigma da consciência, são permeadas pelo poder e pela exploração. Aqueles indivíduos que detém o conhecimento são também detentores do poder. Em decorrência da significativa explosão científica, ocorre a fragmentação do conhecimento que leva ao individualismo acentuado, ocasionando uma ruptura entre o todo e as partes. Desta forma o homem tende a se tornar mais solitário e individual”.

¹²Velasco (2004) considera que numa interação comunicativa entre atores sociais, que desempenham os papéis de falante e ouvinte reciprocamente, ocorre, além dos sucessos locucionários e ilocucionários — respectivamente, o entendimento do que se diz e como se diz algo —, há uma série de sucessos perlocucionários. Uns legítimos e outros não. Os sucessos perlocucionários legítimos são aqueles que solicitam a coordenação dos planos de ação dos atores sociais e, por isso, são expressados nos atos de fala, ou, ainda, aqueles que, subentendidos nos atos de fala, derivam dos entendimentos mútuos gerando satisfação em seus atores; um e outro são legítimos porque já estavam contidos nas conseqüências possíveis das ações e foram manifestados nas argumentações. Existe, porém, um outro tipo de sucesso perlocucionário que, para ser concretizado, precisa ser ocultado nos atos de fala do ator social falante senão aquele que figura como ouvinte não executa a ação solicitada pelo ato de fala, neste caso, o falante realiza um uso parasitário da linguagem, ou seja, age estrategicamente diante do outro. E, é justamente este tipo de sucesso perlocucionário ilegítimo que é promovido pelas pessoas que operam segundo a lógica do paradigma da consciência os seus relacionamentos sociais com os outros.

A escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo. Tal situação traz perturbações à formação do sujeito, no desenvolvimento de sua competência, não só para a promoção de sua autonomia, como para a reprodução do mundo da vida. As deformações pelas coações sistêmicas penetram de forma profunda nos processos de aprendizagem (PRESTES, 1996, p.121-122)

A presença da razão instrumental nas escolas, à medida que deforma os processos de aprendizagem e faz com que os diversos atores sociais neles envolvidos se imaginem como representantes de papéis sociais totalmente antagônicos, transforma a práxis pedagógica, e nela inserida os comportamentos dos educadores e dos funcionários das instituições educacionais, em fatores que propiciam a indisciplina e a violência escolar discente. A práxis pedagógica instrumentalizada, conforme Prestes (1996), perde a perspectiva da constituição da autonomia da pessoa do educando e, por isso, torna fracassada a sua formação enquanto sujeito humano. Já que tal práxis, ao proferir um discurso em sintonia com os imperativos da rentabilidade econômica e do poder, redireciona o foco das atividades escolares da aprendizagem ou do desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos para o de seus resultados traduzidos em pontos ou notas e, com isso, afeta negativamente o sistema de motivação intrínseca¹³ dos mesmos.

Tudo contribui para reduzir a motivação intrínseca na escola, já que esta é obrigatória e, portanto, vista como contrária à autodeterminação e como coação. O sistema de atribuição de notas é amplamente avaliativo e raramente informativo, é como um envolvimento com o ego (extrínseco); a competição (os bons e os fracos) freqüente é um processo de avaliação social. Para coroar o conjunto, a hierarquia das matérias aumenta o caráter avaliativo. No total, se o objetivo explícito de uma escola é o de uma escola para todos, tudo concorre para que o sistema seja, de fato, elitista (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p.136).

¹³Cf. Aguilar (2005, p.1): “motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividades, já que esta é recompensadora em si mesma. Foi definida por James Raffini como “o que nos motiva a fazer algo, quando não temos de fazer nada”.

Aqui, todos os agentes educacionais profissionais presentes nas escolas, em especial, os professores, devem ser compreendidos como co-indutores dos comportamentos manifestados pelos estudantes nas instituições de ensino e em suas cercanias. A razão fundamental disso é o fato de caber aos professores a responsabilidade última de pensar os objetivos e os mecanismos orientadores das interações pedagógicas a realizar em sala de aula com os seus alunos. Aos professores, portanto, cabe estabelecer, antes de entrar em sala de aula, o porquê, o como e o para quê, e, conseqüentemente, justificá-los para si e para os outros atores que constituem ou freqüentam os espaços escolares. Pois, a ação educativa escolar possui uma intencionalidade que, conforme Boufleuer (2001), só pode ser construída caso haja um mínimo de clareza teórica por parte dos educadores acerca da sua profissão. Contudo, é exatamente a ausência desta clareza que vem caracterizando a identidade profissional dos educadores escolares atuais e, por conseguinte, relacionando-os como possíveis contribuintes a indisciplina e a violência nas escolas.

Aspecto que, sem dúvida, contribuiu para o aumento dos índices de *indisciplina* e de violência nas escolas relaciona-se com o fato de a maioria dos educadores se encontrarem desorientados quanto aos objetivos da educação formal. Eles não sabem mais quais atividades devem desempenhar na instituição escolar (SILVA, 2004, p.99-100).

Para Boufleuer (2001), essa ausência de clareza manifestada pelos educadores, de modo geral em nosso país, evidencia uma *crise de identidade do educador*. Tal *crise* corresponde à dificuldade que os educadores apresentam em enunciar as razões que motivam suas práticas. Dificuldade que, em parte, é intrínseca a carreira docente e, em parte, é intensificada pelo contexto social e político do país.

O caráter intrínseco da crise corresponde à complexidade dessa área profissional:

Os educadores constituem um dos segmentos profissionais com maiores dificuldades para definir ou identificar os supostos básicos a partir dos quais entendem e justificam suas ações individuais e coletivas. Comparativamente com outros campos de atividade, a ação educativa envolve um conjunto de questões que a torna bastante complexa. Para o exercício de sua profissão espera-se que o educador possua uma capacitação que abranja o domínio de conhecimentos científicos como os das chamadas “ciências da educação”, as definições normativas de caráter político-ideológico, os

saberes curriculares e os das disciplinas, bem como os de sua própria experiência pedagógica (BOUFLEUER, 2001, p.9).

Já, os aspectos de ordem social e político se reportam as condições reais de trabalho oferecidas aos educadores e ao valor que é dado a tais profissionais neste país, conforme indicado anteriormente (1.3.1). Condições de trabalho que, como as de formação profissional, “ainda continuam muito aquém do minimamente desejável” (SILVA, 2004, p.107). E, por isso, dificulta a permanência de profissionais bem formados e reconhecidamente competentes no campo da educação formal de nível básico.

A verdade é que os professores, em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e os adolescentes. Isto por várias razões, que vão desde a concepção de criança internalizada (*adulto em miniatura*), a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento psicológico infanto-juvenil, o próprio desinteresse com a profissão e o descompromisso com a formação (SILVA, 2004, p.108).

Os educadores, nessa situação, acabam por transformar suas práticas de docência em arbitrarias, uma vez que se deixam guiar por metas provenientes de uma racionalidade sistêmica (BOUFLEUER, 2001). Essa arbitrariedade docente, que se manifesta na contradição existente *entre um discurso* que preconiza o aprendizado e o diálogo e *uma ação* que só se interessa pelo desempenho nas avaliações e quase sempre aposta em critérios autoritários para promover a “ordem”, contribui para a incidência de comportamentos indisciplinados e violentos por parte dos alunos. Visto que, conforme Guimarães e Boruchovitch (2004), os educadores e suas ações em sala de aula e na escola representam importantes fontes de influência e estímulo para o nível de envolvimento dos estudantes com os processos de aprendizagem, motivando-os ou não. E, de acordo com Aquino (2003, p.8), “do ponto de vista concreto, as inflexões disciplinares parecem ter correlação imediata com o estilo de ação do professor, mostrando-se, no mais das vezes, como uma resposta a ausência de autoridade docente ou ao seu inverso, o abuso”.

Nessa perspectiva, a indisciplina e a violência nas escolas derivariam não só das políticas públicas que desvalorizam os espaços escolares e seus agentes ou do contexto extra-escolar de vulnerabilidade social vivido pelos jovens. Mas também de práticas docentes arbitrarias que estariam sufocando as motivações intrínsecas dos estudantes. As escolas e os educadores, ao tornarem arbitrarias suas ações e,

consequentemente, regularem as mesmas pelos princípios de uma racionalidade instrumental, desvirtuaram o agir pedagógico. Esse deixou de ser um agir com os outros, um agir que procurava a colaboração e a cooperação entre as partes envolvidas. Para transforma-se num agir sobre os outros, num agir que procura influenciar e manipular os estudantes como se esses fossem desprovidos de estruturas cognitivas e, portanto, incapazes de figurarem também como atores nas interações pedagógicas (BOUFLEUER, 2001).

Frente a este contexto, a escola, principalmente, pública e periférica, vem perdendo referência prática para os jovens como sendo um veículo de promoção da autonomia pessoal e social e, por isso, também o direito de educar. Logo, a atitude desses jovens, que encaram a escola como uma mera obrigação formal — a qual, existindo ou não, deixa o mundo tal igual —, é de reproduzir a violência dentro dos espaços físicos das unidades de ensino.

1.5. PRINCIPAIS CONSEQÜÊNCIAS

A indisciplina e a violência nas escolas parecem ser os sintomas mais evidentes da desvalorização da educação em nossa sociedade e, consequentemente, do descompromisso com os mais jovens dessa população. Uma desvalorização e um descompromisso que se iniciaria no *Estado*, que, através de suas políticas públicas de gestão escolar, orientadas pela lógica do *Mercado*, estaria tornando as estruturas das unidades públicas de ensino deficientes, bem como, não estaria investindo qualitativamente na formação dos professores, e, muito menos os valorizando. Perpassaria a sociedade que, além de não cobrar do *Estado* ou mesmo dos *agentes educacionais* um compromisso mais sério com a educação dos seus filhos, estaria potencializando para as crianças e para os adolescentes um contexto extra-escolar de violência e de corrupção de valores humanos. Por fim, preencheria o universo escolar de certo desencanto e apatia ao encontrar educadores que, em crise de identidade profissional, supostamente promoveriam práticas educacionais arbitrárias.

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia [...], em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas e manifesta-se por intermédio da penetração das gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade

crescente da exclusão social na comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2002, p.72).

Todavia, quando a indisciplina e a violência se tornam constantes nas instituições de ensino, chegando, conforme Abramovay (2002), a se transformarem em “sem importância” nos relacionamentos entre pares de alunos, professores e demais funcionários, elas acabam reforçando os fatores que lhes originaram e, conseqüentemente, contribuindo para o aumento da desvalorização da educação e das escolas. Isto porque, os atos de violência nas escolas e em seus entornos introduzem em seus atores (alunos, professores, o corpo técnico-pedagógico, pais e agentes de segurança) sentimentos de insegurança e de mal-estar. E esses sentimentos provocam a depreciação das escolas e de suas atividades, tanto pelos educadores quanto pelos educandos, uma vez que elas passam a figurar, no imaginário coletivo de seus atores, como locais de incidência de aborrecimentos, desrespeitos, humilhações, agressões e violências.

Os educadores submetidos às condições de violência nos contextos escolares – condições que, associadas às políticas públicas de desvalorização profissional, prejudicam suas práticas docentes – passam a apresentar “diversos tipos de sofrimento psíquico, tais como exaustão emocional, *despersonalização* e *histeria*” (SILVA, 2004, p.111). Nesse estado, os educadores se transformam, conforme Gadotti (2003), em vítimas da “síndrome da desistência”¹⁴. Essa síndrome, ultimamente, quando não afasta os educadores das salas de aula em decorrência de “licenças por problemas de saúde, readaptações e aposentadorias precoces” (SILVA, 2004, p.111), responde pelo desinteresse e descompromisso que os educadores manifestam com a própria profissão e com a própria formação. Segundo Silva (2004), são muitos os professores que participam de cursos de “formação continuada” almejando obter apenas os pontos necessários à “progressão” na carreira, que são garantidos pela certificação obtida em tais cursos. Um avanço profissional que pode representar a oportunidade de escolher escolas e salas de aula em que a incidência de comportamentos estudantis violentos seja menor. Ou, em outras palavras, os professores não vêm tais cursos como um momento de

¹⁴Cf. Codo (1999), em pesquisa sobre saúde dos trabalhadores em educação promovida pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e a Universidade de Brasília, que durante dois anos entrevistou mais de 50 mil professores e funcionários de escolas em 1.440 unidades de redes públicas estaduais, nos 27 estados do Brasil, a síndrome da desistência do educador pode levar à falência da educação.

aprendizagem e reflexão profissional, mas como uma chance de, futuramente, evitar ou deixar as escolas periféricas e seus alunos provenientes das camadas populares, ambos estigmatizados como violentos.

Para os estudantes, as diversas formas de violência vivenciadas dentro e fora das escolas, interferem na construção e desenvolvimento de suas personalidades morais, as quais, segundo Habermas (2003a), só avançam para estágios superiores em virtude da qualidade comunicativa das interações sociais disponibilizadas pelos mais velhos aos mais jovens. Pois, quando esses reproduzem os comportamentos egocêntricos e violentos, apreendidos em vivências anteriores, em novas interações sociais, que travam com seus pares ou com os adultos, raramente encontram pessoas capazes de decodificar com eles, através da promoção do diálogo, as mensagens contidas nos atos de violência sofridos e promovidos por ambos. Ultimamente, o normal vem sendo o acirramento de comportamentos instrumentais e agressivos por parte dos adultos, que sempre desempenham papéis de referência no processo de construção e desenvolvimento das personalidades morais dos mais jovens, ao interagirem com crianças e adolescentes que apresentam comportamentos avessos às regras. De acordo com Silva (2004, p.98),

Tem-se, ainda, o descrédito em relação a qualquer tipo de nova punição que venha a ser sugerida por especialistas da área educacional. Em várias ocasiões tive a oportunidade de notar o quanto os professores e os demais membros afeitos à educação escolar se mostraram céticos e pessimistas quanto ao emprego de outras punições, que não as tradicionalmente utilizadas, mesmo tendo constatado o seu efeito nulo. Eles assumem, mais ou menos, o seguinte posicionamento: “se bater, colocar de castigo, dar advertência, falar para os pais, abaixar a nota, dar ponto negativo, entre outros meios, não deu certo, como conversar ou outra coisa parecida vai dar algum resultado?” “E desde quando conversar é punir alguém?”

Os indivíduos adultos que respondem as infrações, violentas ou não, das crianças e dos adolescentes com ações estratégicas e violentas, só podem esperar que elas se tornem mais indisciplinadas e violentas. Uma vez que tais atores de referência, os indivíduos adultos, perdem a oportunidade de ensinar aos jovens que o diálogo, em comparação aos recursos violentos, pode ser encarado como uma forma mais legítima e mais eficaz para se resolver os inevitáveis conflitos de todos os dias (SILVA, 2004).

Em suma, a indisciplina e a violência nas escolas intensificam o processo de deterioração da práxis educativa escolar. Porque seus efeitos atingem especificamente os atores principais da ação pedagógica, os educadores e os educandos, criando neles a percepção de que, nas interações escolares, são antagonistas e, por isso, incapazes de entrarem em acordos quanto aos objetivos dos processos educativos. Não é difícil observar em escolas onde os atos violentos são uma constante, conforme Abramovay (2002, p.85), “que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas e os membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que o que nelas menos apreciam são as aulas e a maioria dos alunos”.

Para a reversão desse quadro de indisciplina e violência escolar, que vem caracterizando nos últimos tempos as interações escolares em nosso país, exige-se a reconstrução da educação como um valor para a sociedade brasileira. Essa reconstrução implica em investimentos. Contudo, os investimentos não devem se resumir apenas em recursos financeiros e tecnológicos. Eles devem contemplar também a formação continuada dos educadores. Formação que passa pela aquisição de “novos” referenciais teóricos, que possam auxiliar os educadores no objetivo de tornar suas práticas pedagógicas realmente responsáveis pela formação saudável das personalidades de seus educandos e, com isso, contribuírem com a constituição de uma sociedade menos injusta e violenta.

Assim, como meu principal objetivo neste trabalho é indicar um referencial teórico aos educadores, que possa revitalizar as interações educacionais no âmbito das escolas, devo, no próximo capítulo, abordar em detalhes a formulação da Teoria da Ética do Discurso de Habermas. Pois, creio que ela poderá subsidiar tal objetivo.

CAPÍTULO 2 — ÉTICA DO DISCURSO DE HABERMAS.

A adoção de um suporte teórico capaz de reestruturar um importante espaço formador da pessoa humana como, por exemplo, a escola, que observa seus objetivos e anseios ameaçados pelo predomínio da violência, é uma necessidade. Por isso, neste capítulo, pretendo explicitar o referencial teórico desenvolvido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, a saber, a *Ética do Discurso*.

Assim nas próximas linhas, a investigação acerca da *ética do discurso* percorrerá inicialmente o caminho de sua fundamentação na teoria da ação social (2.1) esclarecendo a noção de *agir comunicativo*. A seguir, (2.2) serão abordados os elementos que estruturam a teoria ética habermasiana. E, finalmente, (2.3) será realizada uma avaliação acerca do conteúdo moral mínimo para a realização de argumentações morais, tal como a formulação habermasiana da *ética do discurso* prevê.

2.1. FUNDAMENTAÇÃO NA TEORIA SOCIAL COMUNICATIVA

O filósofo alemão *Jürgen Habermas* vem desenvolvendo, em conjunto com o também filósofo Karl-Otto Apel, desde meados da segunda metade do século XX, um programa de fundamentação de uma ética sob os pressupostos da comunicação. A Teoria da *Ética do Discurso*, como é rotineiramente conhecida, é a reformulação feita pelo filósofo das bases que sustentam a proposta de uma moral cognitivista, ou seja, de uma moral que advoga a possibilidade de ações racionalmente motivadas para o justo, cujo imperativo categórico kantiano¹⁵ é um bom exemplo. A necessidade de tal reformulação, para Habermas, deve-se ao olhar desconfiado que muitos pensadores contemporâneos lançaram sob a noção de racionalidade, os quais passaram a identificá-la como causa de todos os males enfrentados pelos homens em nossas sociedades. Ele esperava poder, com a *Ética do Discurso*, desativar as suspeitas céticas sobre uma possível ocorrência de “falácia etnocêntrica” que pesava sob a pretensão de universalidade moral defendida pelos cognitivistas morais. Por isso, Habermas teve que encontrar um caminho em

¹⁵O imperativo categórico, a saber: “age somente, segundo uma máxima tal, que possas querer ao mesmo tempo que se torne lei universal”, foi desenvolvida por Kant (2002), para fornecer uma diretriz racional para os homens produzirem comportamentos universalmente éticos, ou, que poderiam assim serem julgados.

que a vinculação entre a sua proposta de uma ética discursiva e a *práxis* social pudesse se concretizar. Pois só com a correspondência entre ação e razão assegurada, tornar-se-ia crível a existência de ações morais racionalmente motivadas.

O caminho escolhido pelo filósofo foi desenvolver uma investigação relacionada à sociedade (*teoria social*), na qual fosse possível reconstruir uma compreensão das ações sociais por meio da *ação racional orientada para o entendimento* (*ação comunicativa*), que tinha sido sucessivamente ignorada pelos filósofos e sociólogos modernos.

A estratégia argumentativa de Habermas para defender a ética do discurso apresenta [...] como ponto de partida uma análise de tipos de ações sociais (teoria da ação) na qual se mostra que o agir social não pode ser concebido como uma interação estratégica, mas como uma ação orientada para o entendimento, ou *comunicativa*, em que os atores se orientam por pretensões de validade ligadas aos atos de fala (VELASCO, 2001, p.79).

Habermas buscou na teoria dos atos de fala de John Austin a “ponte” necessária para promover a junção entre ação e razão, qual seja: a linguagem utilizada no seu viés de comunicação e de entendimento. Esta “ponte” possibilitaria ao filósofo alemão desenvolver uma *teoria reconstitutiva da ação social* que privilegiasse o *agir comunicativo* (ou ação orientada para o entendimento) entre os atores sociais e, por sua vez, fundamentar a Ética do Discurso na *práxis* social orientada através do uso ordinário da linguagem para o entendimento. E, com isso, superar as dificuldades encontradas por Apel na sua tentativa de efetuar a ligação entre o discurso e as ações sociais reguladas por normas (VELASCO, 2001).

A função que as normas morais, ou jurídicas, cumprem no mundo da vida não se refere primariamente à comunicação lingüística mas às ações teleológicas. O importante é mostrar que a pretensão de que as normas podem ser legítimas ou ilegítimas já aparece no mundo da vida, nos contextos do agir, e não apenas no discurso (VELASCO, 2001, p.80).

A teoria social desenvolvida por Habermas objetiva fundamentar o projeto da ética do discurso na *práxis* social dos seres humanos. Entretanto, para realizar tal objetivo, ela deve antes explicar o entrelaçamento entre razão e ação, ou seja, as expectativas racionais que os atores ao agir vinculam às suas ações e aos seus atos de fala. Trata-se de aclarar as atitudes que podem ser adotadas pelos sujeitos

capazes de falar e agir em sociedade. Uma vez que, os modos possíveis de ação “constituem conjuntos de *regras* que permitem a coordenação das ações dos indivíduos em contextos sociais diferentes” (VELASCO, 2001, p.80).

Habermas (2003c) aceita a existência de quatro tipos essenciais de ações humanas, as quais são por ele chamadas de: *ações teleológicas*, *ações reguladas por normas*, *ações dramatúrgicas* e *ações comunicativas*. Essas ações são tidas como sociais. Além disso, ele considera que elas se cruzam entre si, possuem racionalidades próprias e utilizam à linguagem verbal ou não verbal de formas e com objetivos diferentes umas das outras.

As *ações teleológicas*, provenientes de uma tradição aristotélica, conforme o filósofo, caracterizam-se como aquelas ações sociais em que os atores buscam através de seus comportamentos e/ou de suas emissões verbais alcançar determinados fins ou produzir um estado de coisas desejado no mundo. Nessas ações, o estilo racional que motiva e que determina o comportamento dos atores é o de uma racionalidade tipicamente instrumental ou utilitarista porque são eleitos e aplicados da maneira mais adequada racionalmente os melhores meios com relação ao sucesso esperado. Quando a realização de determinado fim por um ator depende de sua interferência em vontades, propósitos e decisões do agir de ao menos um outro ator, a ação teleológica ganha aspectos de uma ação estratégica¹⁶ e a linguagem é utilizada como um recurso a mais dessas ações. Como, nas ações teleológicas, o único mundo de referência é o mundo objetivo, o uso da linguagem é concebido de forma unilateral e, por isso, o que se pretende com ela é única e exclusivamente poder influir nos comportamentos alheios, mesmo que para isso seja necessária a utilização de argumentos falaciosos. Pois, de acordo com Habermas (2003c), o centro de referência das ações instrumentais sempre é o de uma decisão entre alternativas de ação, endereçadas a realização de um propósito, dirigida por máximas que se apóiam numa interpretação egocêntrica da situação dada.

¹⁶ Habermas, que durante os anos de 1950 a 1970, principalmente, em obras como: “Conhecimento e Interesse”; havia recorrido ao conceito “estratégico” para se referir a um tipo de ação social em que alguns atores sociais, em defesa de interesses ilícitos ou imorais, se voltavam à manipulação de outros atores sociais. Em 1981, com a publicação de sua “Teoria do Agir Comunicativo”, introduz outro conceito, o de ação teleológica. Este novo conceito acaba por absolver em partes a noção de agir estratégico e, ainda, o concede uma fundamentação nas raízes filosóficas da tradição aristotélica e cientificista. A fundamentação garante ao conceito de agir estratégico uma racionalidade, a racionalidade instrumental ou teleológica. Contudo, ao ser absolvido pelo de agir teleológico, ele passa a figurar como uma ação social que se origina a partir de tipos básicos de ações sociais e, por isso, deve ser encarado como um modo de agir parasitário.

As *ações reguladas por normas* diferem das *ações teleológicas* em alguns aspectos. O primeiro, e talvez mais importante, faz referência a compreensão da participação dos atores nas *ações reguladas por normas*, se nas *ações teleológicas* os atores são vistos inicialmente como agentes solitários que se encontram numa determinada situação e tentam influenciar uns aos outros para conquistarem seus objetivos, aqui eles se reconhecem desde o início como membros de um grupo social que orientam seus comportamentos, suas expressões e suas emissões verbais a partir de um conjunto de valores tidos por comuns entre seus pares. Nesses grupos, os atores encaram as normas como resultados de um acordo existente entre eles e que tem por objetivo regular e estabelecer um padrão de comportamento acerca do que é permitido e do que é proibido, para que as *ações individuais* possam respeitar os limites e não ultrapassá-los. O segundo ponto de distinção entre as duas *ações*, está na motivação racional que, embora ainda possa estar presa em uma racionalidade centrada na consciência do sujeito individual, pressupõe que todos os membros do grupo nestas *ações reguladas por normas* têm o direito de esperar uns dos outros em tais situações que executem as *ações obrigatórias* e que excluam as *proibidas*. O terceiro ponto de diferença é a referência a um mundo. Enquanto, nas *ações teleológicas* o referencial é mundo objetivo, nas *ações reguladas por normas* é o mundo social ou das convenções normativas que se constitui basicamente de um contexto que fixa quais interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas. Com isso, o recurso à linguagem como mecanismo de interação social também se altera. Esse recurso à linguagem, quarta diferença, serve agora como um meio de promover a transmissão e incorporação de valores culturais, bem como, de ratificar o consenso normativo vigente entre todos os membros de grupos sociais. Todas essas diferenças são obviamente presumidas a partir dos conceitos centrais das diferentes *ações humanas*. Nas *ações reguladas por normas*, segundo Habermas (2003c), o conceito central é o cumprimento de uma expectativa generalizada de comportamento, expectativa que se fundamenta no direito que os membros de um grupo têm de esperar uns dos outros determinados comportamentos semelhantes frente as normas.

As *ações dramáticas* também têm características próprias e distintas das outras *ações*. Para Habermas (2003c), por *ações dramáticas* deve-se entender aquelas interações em que os atores representam papéis de *atores em cena* e de

observadores na platéia uns para os outros e ao mesmo tempo. Uma vez que, o que sustenta tais interações, é a existência de um mundo subjetivo de acesso particular a cada ator. O mundo subjetivo individual permite que cada participante nas ações dramáticas controle o acesso dos outros na esfera de seus próprios sentimentos, pensamentos, atitudes, desejos e etc. Nesta perspectiva, um ator pode suscitar no público a sua frente uma determinada imagem ou determinada impressão de si mesmo, ao desvelar mais ou menos, de propósito, sua própria identidade — subjetividade. Por poder aproveitar tais circunstâncias, presentes nas ações dramáticas, para reciprocamente governar suas interações e regular o acesso as suas próprias subjetividades, os atores em cena podem fazer um uso de certo modo parasitário da estrutura de ação teleológica com o objetivo de causar uma impressão desejável de si mesmo para os outros que lhes observam.

Para certos propósitos as pessoas controlam o estilo de suas ações e o sobrepõe a outras ações. Por exemplo, o trabalho pode ser realizado de um modo que se ajuste aos princípios de uma representação dramática com o fim de projetar certa impressão da gente para um gerente ou para um chefe. De fato o que as pessoas estão fazendo é raramente apenas comer ou trabalhar, sempre há alguns traços estilísticos que têm significados associados com os tipos convencionais de papéis dramáticos (Habermas, 2003 vl, p.131-132, tradução nossa).

A idéia habermasiana que os atores podem a qualquer momento fazer uso de uma ação dramática, fundada numa estrutura teleológica, para influenciar os outros acerca de suas próprias intenções e personalidades, e, ainda, que as pessoas podem estar o tempo todo a representar papéis que divergem do que são realmente, reforça a tese que o uso normal da linguagem seria aquele voltado para o entendimento entre os sujeitos capazes de fala e de ação. Contudo, antes de avançar neste ponto, é preciso dizer que nas ações dramáticas os atos de fala ou a linguagem são utilizados como meios para a própria encenação, pois o estímulo motivacional dos atores nessas ações deriva de uma compreensão de mundo própria da racionalidade subjetiva, ou seja, de uma razão presa ainda numa consciência individual que tem a si mesmo como parâmetro. Assim, conforme Habermas (2003c), não é por acaso que o conceito central deste tipo de ações seja o de auto-encenação e não o de um comportamento espontâneo.

O quarto tipo de ações sociais que Habermas identifica existir nas sociedades humanas recebe o nome de *ações comunicativas*. Essas ações se

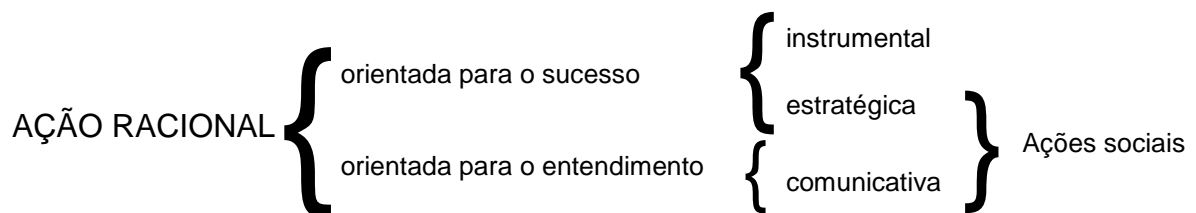
referem àquelas interações em que ao menos dois sujeitos capazes de falar e de agir travam uma relação interpessoal, usando de meios verbais ou extra-verbais. Pois, os atores que interagem comunicativamente procuram se entender sobre uma dada situação de ação e, assim, poderem alcançar um acordo comum acerca de seus planos de ação e com eles suas ações. Habermas (2003c) identifica várias diferenças entre as ações comunicativas e as outras três ações anteriores, embora, elas como as demais possuem a identidade de serem ações, de certo modo, teleológicas também, visto que, os atores envolvidos nelas almejam igualmente certa finalidade. A primeira diferença, e mais fundamental, encontra-se no modelo racional que anima essas ações. Nas ações comunicativas a razão que fundamenta e motiva os comportamentos dos atores é a racionalidade comunicativa que, por estar misturada a linguagem voltada ao entendimento, solicita que os participantes dessas ações almejem sempre chegar a acordos por meio da conversação ou do diálogo. Como o objetivo é a coordenação das ações legitimamente consentida por ambos os atores, a linguagem aqui não é utilizada de forma unilateral como nas outras ações, e essa é mais uma grande diferença. O uso da linguagem, nas ações comunicativas, se dá como um meio de entendimento, em que os atores — nos papéis de falantes e ouvintes — podem se referir simultaneamente a algo presente em um dos mundos de referencia dessas ações, e, tudo isso a partir de um horizonte pré-interpretado formado pelo mundo da vida compartilhado por eles. A existência de mundo da vida ou, de certo modo, simbólico, que reúne os elementos presentes nos mundos objetivo, social e subjetivo é outra grande diferença entre as ações comunicativas e as demais ações. Nesse mundo está presente a coleção de estados de coisas que chamamos de mundo objetivo, as normas legais e as morais e os valores coletivos que caracterizam o mundo social e os sentimentos e as vontades particulares que constituem o mundo subjetivo de cada ator social, e, com eles, todas as pretensões de validade presentes nos atos de fala que possibilitam a interação dos atores sociais. Por isso, Habermas (2003c) vê que o conceito central dessa ação é a interpretação que se refere fundamentalmente a negociação de definições de situação carentes e suscetíveis de consenso.

Guardadas as diferenças entre as ações. E, se pegássemos à racionalidade presente em cada uma delas e a forma que nelas a linguagem se manifesta, creio que poderíamos identificar certa oposição entre as ações comunicativas e as outras ações, principalmente, entre as ações teleológicas — também chamadas de

instrumentais — e as ações dramatúrgicas. Pois, cruzando elementos dessas duas ações, segundo o próprio Habermas (2003c), seria possível estabelecer ações estratégicas que parasitariam no seio lingüístico das ações comunicativas, distorcendo-as. Tais ações estratégicas, conforme a conveniência as normas, também poderiam parasitar as ações reguladas por normas que parecem, apesar de compreendidas pelo filósofo como detentoras de uma racionalidade e linguagem não voltada ao entendimento e a discursividade, num primeiro momento, estar mais próximas das ações comunicativas, de modo geral.

Por isso, ainda, na seqüência dessa seção, quero analisar como Habermas (2003b) identifica essa oposição de dois tipos, a bem dizer, básicos de atitudes, que são excludentes entre si, de acordo, com a perspectiva dos atores sociais, isso porque, ou bem se teria uma *atitude orientada para o sucesso*, ou uma *atitude orientada para o entendimento* em sociedade.

Habermas considera que as ações dos sujeitos capazes de falar e agir em sociedade são marcadas pela racionalidade. Ou seja, as ações de tais sujeitos são ações racionais que, no entanto, podem se orientar visando o *sucesso* (dinheiro, poder, sexo e etc.) ou o *entendimento* (isto é, a coordenação dos planos de vida, os acordos, a obediência às normas e etc.). O quadro abaixo mostra como Habermas vê a ação dos atores sociais:



A ação racional orientada para o sucesso, segundo o filósofo alemão, segue o modelo da *racionalidade meio-fim* ou *teleológica*, na qual o objetivo é a escolha dos meios mais adequados para a consecução de uma meta previamente estabelecida e não sujeita a comunicação. Tal orientação pode considerar-se *instrumental* ou *estratégica*, conforme se o que se almeja faça parte, respectivamente, do *mundo objetivo* (estado de coisas ou sucessos) ou do *mundo social* (pessoas).

O agir instrumental caracteriza-se pelo seguimento de regras de ação técnicas e é avaliado pelo grau de eficácia que alcança enquanto representa uma intervenção em um mundo de estados de coisas. O agir orientado para o sucesso é estratégico quando

consideramos sob o aspecto de observância de regras de escolha racional e avaliamos o seu grau de influência sobre as decisões de um oponente racional [...] As ações estratégicas representam, elas próprias, ações sociais (VELASCO, 2001, p.81).

O agir instrumental ou teleológico para o filósofo não envolve uma interação propriamente dita e, por isso, os atores vão se orientar seguindo regras técnicas primando pela eficácia da ação. Contudo, considerando que o trabalho humano ou a direção de um automóvel representa ações instrumentais realizadas com e num meio social e que as pessoas que as fazem precisam pensar naqueles que utilizarão os produtos do trabalho ou nos outros que estão nas ruas; essas ações podem ser vistas como ações sociais, como já disse acima. Agora, no agir estratégico há de fato uma interação lingüística entre duas ou mais pessoas, que o fazem ser visto mais facilmente como uma ação social em que há necessidade de um ou mais ceder aos interesses do outro para que algo se produza no mundo da vida: ou como objeto físico ou como comportamento ou, ainda, como afeto.

Na perspectiva da teoria social há uma oposição entre o *agir estratégico* e o *agir comunicativo*, isso porque, enquanto este está orientado para o entendimento entre os interlocutores, aquele se volta para o sucesso de um (ou um grupo) frente aos outros. Atores que agem estrategicamente orientam-se para a consecução de uma finalidade, que lhes é ditada por seus interesses subjetivos, seguindo regras de escolha racional – ou estratégias – adequadas, com o intuito de influenciar outros atores sociais a tomar determinadas decisões que estejam em consonância com o alvo pré-determinado. Ao passo que, no agir comunicativo:

Os planos de ação dos atores implicados não se coordenam através de um cálculo egocêntrico de resultados, mas sim mediante atos de entendimento. No agir comunicativo, os participantes não se orientam primariamente pelo próprio sucesso: antes perseguem seus fins individuais, sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si, sobre a base de uma definição compartilhada da situação (HABERMAS apud VELASCO, 2001, p.82).

Os atores da ação comunicativa estão dispostos a estabelecer uma conversa clara e sincera uns com os outros. O objetivo é o acordo ou a coordenação de suas ações para que cada um tenha satisfeito necessidades próprias. Para isso, eles precisam expor através do diálogo o que desejam e

esperam uns dos outros e o que cada um precisa fazer para que se alcance o consenso.

Habermas advoga que a noção de ação comunicativa não foi trabalhada pelos filósofos e pensadores anteriores, principalmente, os do início da modernidade até o começo do século XX, visto que, eles se encontravam presos ao *paradigma da consciência* (ou do sujeito). Iluminados por este paradigma, eles elevaram a racionalidade técnica-instrumental a condição de máxima, quiçá única, provedora da integração social entre os seres humanos. O resultado desta elevação foi à *perda de liberdade* dos homens e o advento de uma *sociedade totalitária de base racional*.

O método científico, que levava sempre a uma dominação cada vez mais eficaz da natureza, proporcionou depois também os conceitos puros e os instrumentos para uma dominação cada vez mais eficiente do homem sobre os homens, através da dominação da natureza [...] Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida. Com efeito, esta falta de liberdade não surge nem irracionalmente nem como política, mas antes como sujeição ao aparelho técnico que amplia a comodidade da vida e intensifica a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege assim antes a legalidade da dominação em vez de a eliminar (sic) e o horizonte instrumentalista da razão abre-se a uma sociedade totalitária de base racional (HABERMAS, 1994, p.49).

Tal resultado caracteriza o que Habermas denomina como à colonização do mundo da vida pelo *sistema* (STIELTJES, 2001), bem como, nutre os adversários de uma moral fundada na razão. Para reverter este quadro, Habermas teve que rejeitar o paradigma da consciência em favor de um novo paradigma que fosse capaz de superar o egocentrismo moderno enquanto, ao mesmo tempo, conservasse uma racionalidade transcendental.

Habermas encontrou este paradigma na filosofia da linguagem ordinária desenvolvida na Inglaterra dos anos trinta em diante do século passado pelos filósofos Wittgenstein, Austin, Searle, entre outros. O paradigma da *guinada lingüístico-pragmática* (como ficaria conhecido) ou da *racionalidade comunicativa*, ao realizar a diluição da razão na linguagem cotidiana, tornou possível o exercício de uma racionalidade intersubjetiva entre os atores sociais. Como também o predomínio da ação comunicativa nas interações sociais mediadas lingüisticamente

em detrimento da ação estratégica, que passou a figurar como um uso parasitário da linguagem¹⁷.

A ação comunicativa, para Habermas, é a única forma de explicar a motivação racional que torna possível a sociedade moderna. Pois, para explicar como é possível a ordem social, nas condições modernas de uma sociedade que já não está unida por uma noção comum do sagrado, faz-se necessário o recurso às idéias de regras comuns (ROCHLITZ, 2005), as quais encontram solo fértil em um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente e embebido na busca pelo entendimento mútuo. Logo, serão chamadas comunicativas:

As interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade [...] [que] os atores erguem com seus atos de fala [...]. [No] agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita. Que um falante possa motivar racionalmente um ouvinte a aceitação de semelhante oferta [se explica] pela *garantia* assumida pelo falante, tendo um efeito de coordenação, de que se esforçará, se necessário, para resgatar a pretensão erguida [...]. Tão logo o ouvinte confie na garantia oferecida pelo falante, entram em vigor aquelas *obrigações relevantes para a seqüência da interação* que estão contidas no significado do que foi dito [...]. Graças à base de validade da comunicação voltada para o entendimento mútuo, um falante pode, por conseguinte, ao assumir a garantia de resgatar uma pretensão de validade criticável, mover um ouvinte à aceitação de sua oferta de ato de fala e assim alcançar para o prosseguimento da interação um efeito de acoplamento assegurando a adesão (HABERMAS, 2003a, p.79-80).

Na vida cotidiana, fazemos uso freqüente de ações comunicativas – que poderiam bem ser traduzidas como uma ação em que os participantes utilizam os atos de fala com a intenção de promover um entendimento mútuo entre eles e, assim, possibilitar que tanto as ações sociais dos falantes como as dos ouvintes correspondam com as pretensões “erguidas” pelos atos de fala pronunciados nestas interações — quando “supomos que nossas afirmações recíprocas merecem, via de regra, ser consideradas verdadeiras, que nossas promessas são dignas de fé, nossas exigências justificadas” (ROCHLITZ, 2005, p.14). Se, acaso não

¹⁷ Isso não significa a eliminação por parte de Habermas das outras ações sociais que se regulam pelo paradigma da consciência e pela racionalidade instrumental ou teleológica e nem a eliminação dessa racionalidade. Mas, que em sociedade o agir comunicativo deveria ser tido como fundamental nas interações humanas.

dispuséssemos de um agir comunicativo capaz de garantir tais suposições, a vida social não mais pautada em tradições fortes seria impossível. Além do mais, as pretensões que estão imanentes na ação comunicativa tornam possível uma interação que transcende contextos culturais específicos. Isto porque, ao considerarmos como verdadeira uma informação: “São duas horas” ou “O filme não agradou a crítica”; ao avaliarmos como legítimo um pedido: “Sirva-me um café, obrigado!” ou “O senhor pode esperar lá fora”, não acreditamos que tais atos de fala sejam válidos apenas em nosso contexto cultural.

2.2. OS ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA ÉTICA DO DISCURSO.

Ao se estudar a ética do discurso é importante observar a sua fundamentação na teoria da ação comunicativa. Entretanto, não é no agir comunicativo que ela se desenvolve enquanto processo ético de fundamentação de valores e, conseqüentemente, de comportamentos interpessoais regulados por normas. Mas sim nos *discursos*, principalmente, naqueles que Habermas chama de *discursos práticos*.

O filósofo compreende que existe uma distinção fundamental entre os conceitos de *ação* e de *discurso*. O conceito de *ação* é, visto por ele, como detentor de um âmbito comunicacional em que as pretensões de validade implicadas nas emissões ou manifestações, utilizadas para intermediar as trocas de informações e as coordenações do agir, são tacitamente reconhecidas e pressupostas pelos atores sociais capazes de assumir os papéis tanto de falantes como de ouvintes no processo interativo. Já, no conceito de *discurso* não ocorre tais reconhecimentos e pressuposições. No *discurso* a forma comunicativa é a argumentação, na qual os atores sociais tomam como tema as pretensões de validez que se tornaram problemáticas e examinam se tais devem ser consideradas legítimas ou não, ou seja, se podem revalidá-las ou estabelecerem novas pretensões a partir de outros atos de fala (HABERMAS, 2001b).

Os atores sociais passam da *ação* ao *discurso*¹⁸ quando não mais conseguem supor que as pretensões de validade que são levantadas, por meio dos atos de fala, na interação não se estabelecem em razões mutuamente reconhecidas.

¹⁸ Convém lembrar que a passagem do plano da ação comunicativa para o plano do discurso é um problema que ainda não foi suficientemente esclarecido por Habermas no âmbito de sua teoria ético-moral.

Pois, para Habermas (2001b), a ação comunicativa só pode acontecer e, conseqüentemente, produzir os fins que persegue, enquanto não há perturbações ou enquanto todos os participantes possam confiar que as pretensões de validade erguidas por uns e outros são fundadas em posicionamentos racionais e podem ser resgatadas pelos mesmos. Caso a meta do entendimento, isto é, o acordo, não possa acontecer na ação comunicativa, há a necessidade de buscá-lo argumentativamente nos *discursos*.

Habermas (2001b) entende que os *discursos* se caracterizam como formas de comunicação isentas da pressão da experiência e das coações da ação e que primam por restabelecerem o acordo sobre as pretensões de validade que se tornaram problemáticas em situações de interações agora perturbadas. Os atores sociais necessitam ter em mente que nos *discursos* não são trocadas informações, mas sim argumentos que possibilitam a justificação (ou não) de pretensões de validade questionadas anteriormente. Por isso, ao iniciar um *discurso*, os atores sociais precisam, primeiramente, suspender os seus contextos de ação e experiência e, posteriormente, adotar uma virtualização das pretensões de validade. Com a suspensão do contexto de ação e de experiência e, conseqüentemente, das coações do agir, nos *discursos* podem ver-se libertadas as motivações racionais dos atores sociais para a tentativa de se entenderem cooperativamente acerca de uma pretensão de validade problemática. E, com a virtualização das pretensões de validade é possível, primeiro, deixar em suspenso a questão da existência dos objetos da experiência (tais como: coisas, sucessos ou fins, pessoas e manifestações), e, segundo, poder considerar tanto os fatos como as normas de um ponto de vista de sua provável existência ou legitimidade, isto é, pode-se adotar uma atitude hipotética frente aos fatos e às normas.

Os *discursos* para Habermas (2001b) representam níveis superiores de comunicação, desconectados *a posteriori* e temporariamente das estruturas da motivação e da comunicação socioculturais, que podem ser desenvolvidos a fim de evitar as outras opções possíveis quando a continuidade da ação comunicativa fica impossibilitada. Promover um *discurso*, quando uma pretensão de validade torna-se questionável, significa rejeitar tanto um comportamento estratégico como a ruptura da comunicação. No primeiro caso, abdicar-se-ia de um uso parasitário da linguagem voltado para o sucesso de um ator social (ou alguns atores), que assume o papel de falante, frente aos demais atores (que figuram como ouvintes), isto é,

descartar-se-ia uma atitude egocêntrica e calculista. Já, no segundo caso, procurar-se-ia evitar o rompimento da comunicação e, conseqüentemente, a “explosão” da violência¹⁹.

Para Habermas (2001b), conforme a argumentação dos atores sociais nos discursos focaliza ou uma pretensão de verdade acerca do conteúdo proposicional ou uma pretensão de correção acerca do contexto normativo dos atos de fala proferidos no agir comunicativo, pode-se ter ou um *discurso teórico* ou um *discurso prático*. No caso dos *discursos teóricos*, os atores põem-se a argumentar e a questionar as verdades dos fatos ou a realidade enunciada, ou seja, discute-se a relação entre o conteúdo ou aspecto locucionário dos atos de fala e o mundo objetivo, por ele referido. Enquanto, nos *discursos práticos*, o debate ou a argumentação entre os atores problematiza as normas em seu aspecto de legitimidade, isto é, avalia-se a relação entre a validade normativa ou aspecto ilocucionário dos atos de fala e o mundo social, em que ele ocorre. Como afirmado anteriormente, a *ética do discurso* procura estabelecer e regular os comportamentos dos atores sociais nos *discursos*, sobretudo, nos *discursos práticos*.

Por isso, na seqüência desta seção vou deter-me nos elementos estruturantes da *ética do discurso*. Primeiro, (2.2.1) nas quatro pretensões de validade presente nos atos de fala. Segundo, (2.2.2) nos princípios de universalização e do discurso. Terceiro, (2.2.3) no conceito de situação ideal de fala. E, por último, (2.2.4) no conceito de mundo da vida.

2.2.1. As quatro pretensões de validade.

As pretensões de validade que os atores sociais levantam com seus atos de fala, conforme é possível observar em Habermas, funcionariam como uma espécie de núcleo pragmático-moral e universal para as ações sociais e também para os discursos teóricos e práticos. Pois, os falantes na tentativa de garantirem aceitabilidade aos seus atos de fala, frente as possíveis posturas dos ouvintes, necessitariam preencher determinadas condições essenciais: condições de cumprimento e condições do acordo.

¹⁹ É importante salientar que, quando uma pretensão de validade fica sob suspeita, são os próprios laços sociais que estão sob suspeita de ilegitimidade diante dos olhos dos atores sociais, o que ameaça, de certo modo, a existência da própria sociedade.

As condições [de cumprimento] têm a ver com as obrigações de agir que se seguiriam ao reconhecimento da pretensão de validade normativa implícita na exigência, enquanto as condições [do acordo] têm a ver com a própria aceitação dessa pretensão de validade, ou seja, a expectativa — ou a confiança — do ouvinte de que o falante garanta (ou garantiria) o desempenho de sua pretensão de validade, isto é, de que o falante poderia justificar aquilo que diz (e faz) (VELASCO, 2001, p.90).

Neste ponto de vista, a prática comunicativa e argumentativa que medeia à interação entre os atores sociais teria que, por um lado, cobrar do falante o resgate da pretensão de validade levantada pelo seu ato de fala e, por outro, graças a tal exigência, possibilitar uma maior motivação no ouvinte em prol da aceitação do ato de fala. Desse modo, o ator social (falante), ao lançar um ato de fala numa ação comunicativa, estaria obrigado, normalmente, a resgatar as pretensões de validade implícitas na sua argumentação. Assim como, quando ascendem aos discursos teóricos e práticos, os participantes só poderiam revalidar as pretensões questionadas, se nas suas argumentações pudessem desempenhar explicitamente as pretensão de validade e definir critérios observáveis de resgates das mesmas para todos os participantes dos discursos e também para os possíveis obrigados pelas decisões discursivas. Tais pretensões, segundo Habermas, dizem respeito ao mundo objetivo (pretensões de verdade), ao mundo social (pretensões de correção) e ao mundo subjetivo (pretensões de sinceridade).

No caso de processos de entendimento mútuo lingüísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado) (HABERMAS, 2003a, p.79).

As pretensões de validade que dizem respeito aos mundos objetivo e social, segundo Habermas, poderiam ser resgatadas pelos falantes ou no agir comunicativo ou nos discursos, uma vez que, elas se referem à verdade e correção (afinidade com as normas ou regras que regulam a práxis argumentativa) do conteúdo expresso pelo ato de fala, respectivamente. No caso do resgate na ação comunicativa, os atores sociais falantes poderiam requerer dos ouvintes que

aceitassem os conteúdos proposicionais e normativos dos seus atos de fala, visto que, os ouvintes teriam a capacidade de analisá-los — e, portanto, reconhecê-los como válidos — a partir da observação de suas próprias experiências com tais mundos. Enquanto, nos discursos, o resgate das pretensões de validade, sobretudo, das problematizadas, dependeria não só do desempenho das mesmas ou do recurso a auto-análise dos ouvintes de suas realidades objetiva e/ou normativa. Mas também, do uso e da obediência aos princípios da *ética do discurso* e da exigência que todos os participantes adotem uma atitude hipotética pragmática²⁰ porque a única maneira de motivar os participantes a chegarem num acordo acerca da legitimidade de determinada pretensão de validade seria por meio do reconhecimento do aspecto racional²¹ da argumentação.

Já, a terceira pretensão de validade requerida pelo falante, pretensão de sinceridade, só poderia ser resgatável com a observação dos comportamentos dos atores sociais (falantes) após a prática comunicativa, seja no agir social, seja nos discursos. Pois, “que alguém pense sinceramente o que diz é algo a que só se pode dar credibilidade pela conseqüência de suas ações, não pela indicação de razões” (HABERMAS, 2003a, p.79). Contudo, nos discursos teóricos e/ou práticos, em decorrência das dúvidas que pairam sobre as pretensões de verdade ou de correção, respectivamente, a pretensão de sinceridade²² nos atos de fala deve ser considerada satisfeita pelos participantes, caso contrário à argumentação tende ao fracasso.

Habermas, na obra *Teoria da Ação Comunicativa: complementos e estudos prévios*; relaciona uma quarta pretensão de validade a ser considerada pelos participantes do agir comunicativo juntamente com as três anteriores. Trata-se da *pretensão de inteligibilidade*, a qual, apesar de não estar listada no artigo: *Notas Programáticas para a Fundamentação de uma Ética do Discurso*, do seu livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo*; deve ser pressuposta como condição imprescindível para a realização de argumentações morais. Essa *pretensão de validade* está contida na necessidade do falante associar em cada manifestação

²⁰ Esses elementos da *ética do discurso* serão abordados nas próximas subdivisões deste tópico.

²¹ Obviamente, um aspecto racional que esteja fundado no paradigma da racionalidade comunicativa.

²² Os princípios da ética do discurso e a hipótese prática da situação ideal de fala devem ser vistos como reforçadores dessa confiança em relação à sinceridade das intenções implícitas e/ou explícitas nos atos de fala erguidos nos discursos, sobretudo, os práticos.

efetiva a aspiração de que a expressão simbólica empregada na situação pode ser entendida pelo ouvinte. Ela não se realiza caso o falante e o ouvinte não dominem uma mesma linguagem. Neste caso, para que se cumpra à *pretensão de inteligibilidade* e a argumentação transcorra, faz-se necessário um esforço hermenêutico para se chegar a uma clarificação semântica (HABERMAS, 2001b). Esse esforço hermenêutico é imprescindível quando participam de ações comunicativas ou de *discursos práticos* atores sociais de diferentes gerações como, por exemplo, pais e filhos, professores e alunos, adultos e adolescentes.

Estas quatro pretensões de validade se efetivam no agir comunicativo como causas concretizadoras do intercâmbio social, ou seja, da vida em sociedade, e como venho argumentando também estão presentes nos discursos. Neles, elas podem ser transformadas em temas. Essa é a situação encontrada nos discursos práticos, onde o tema é a pretensão de validade normativa suspeita de ilegitimidade no campo do agir comunicativo. Aqui, ela precisa ser revalidada ou substituída por outra pretensão normativa, que possa ser reconhecida racionalmente como válida pelos atores sociais. Para que isso ocorra, Habermas entende que os atores sociais, além de demonstrarem as competências²³ lingüística e comunicativa necessárias para o uso de sua *ética do discurso*, devem obedecer aos dois princípios fundamentais dela: o da universalização e o do discurso.

2.2.2. Os princípios de universalização e do discurso.

A ética discursiva, entretanto, não precisa apenas do resgate deste núcleo formado pelas pretensões de inteligibilidade, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade presentes nos atos de fala para se compor como tal. Ela necessita ainda de um princípio capaz de vencer a distância entre observações singulares e hipóteses universais, isto é, de um princípio “ponte” que possa funcionar como regra de argumentação moral (HABERMAS, 2003a). Assim como, de outro princípio que supere a suspeita de um comprometimento

²³ Por competências, Habermas entende as capacidades que as pessoas desenvolveram por meio do contato social que tiveram entre si e os membros de gerações anteriores. Assim, a competência lingüística, grosso modo, significaria a capacidade de utilizar uma dada língua obedecendo a sua estrutural gramatical e realizando orações enunciativas que possa ser compreendidas por outras pessoas, ou seja, que sejam inteligíveis. Enquanto, a competência comunicativa, grosso modo, significaria a capacidade de empregar orações enunciativas em determinado contexto, transformando-as em atos de fala com pretensões de validade iminentes, ou seja, a capacidade dos sujeitos fazerem ações por meio do uso da linguagem num contexto social.

eurocêntrico que recai sobre uma compreensão de moralidade operacionalizada pelo princípio ponte, de modo a tornar aceitável à proposta de uma ética cognitivista como o é a Ética do Discurso (HABERMAS, 2002a).

Neste sentido, Habermas propõe a adoção do princípio de universalização como sendo o princípio ponte que torna possível o acordo em argumentações morais. Este princípio se constitui como um possibilitador de consenso nas discussões. Pois, para o filósofo, ele conserva em si a idéia já subjacente no imperativo categórico kantiano, a saber, que só devem ser aceitas como máximas morais àquelas máximas que possam contar com um caráter impessoal ou universal. Ou seja, o princípio de universalização deve assegurar que somente sejam aceitas como válidas as normas que expressem uma vontade universal.

Entretanto, isto não quer dizer que, por um lado, o princípio da universalização se esgota absolutamente na exigência de que as normas morais devem ter a forma de proposições deontológicas universais e incondicionais. E nem, por outro, que eles sejam suficientes para fundamentar mandamentos morais válidos. Pois, no que diz respeito aos juízos morais, a exigência de consistência significa que cada um, envolvido numa argumentação moral, deve examinar se ele pode querer que qualquer outro participante do discurso reclame a mesma norma para o seu juízo (HABERMAS, 2003a).

O princípio “U” identifica-se com as regras válidas que, com suas conseqüências, necessitam ser aceitas por todos. Nesse caso, o imprescindível refere-se aos “bons argumentos”, pois a aceitabilidade racional de uma emissão repousa, no final de tudo, em razões imbricadas com determinadas propriedades do mesmo processo da argumentação. O princípio de universalização exclui, portanto, a versão monológica da argumentação. A força consensual reside em **um processo de contínuo e progressivo aprendizado** [grifo meu], pois o consenso implica a possibilidade de questionar, modificar, rever ou substituir a linguagem, que fundamenta as experiências dos sujeitos comunicativos (...) A universalização das normas de ação está submetida ao exame por meio de regras da argumentação (PIZZI, 2005, p.157).

Logo, para consolidação da ética do discurso desenvolvida a partir da perspectiva das interações sociais mediadas linguisticamente faz-se indispensável à introdução de um princípio discursivo. O qual deve necessariamente prescrever como regra o seguinte conteúdo: “uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar),

enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma” (HABERMAS, 2003a, p.86). Ou seja, a ética do discurso habermasiana para se compor, coloca no “jogo” de propostas das éticas cognitivistas, além de um núcleo formado por pretensões de validade e um princípio da universalização, o princípio ético-discursivo que, no final das contas, pretende garantir a todos os possíveis envolvidos nas argumentações morais (Discursos práticos) as mesmas chances de intervenção.

Por isso a aceitabilidade racional de uma asserção apóia-se afinal sobre razões ligadas a determinadas qualidades do próprio processo argumentativo [...] as quatro mais importantes [são]: (a) ninguém que possa dar uma contribuição relevante pode ser excluído da participação; (b) a todos se dará a mesma chance de dar contribuições; (c) os participantes devem pensar aquilo que dizem; (d) a comunicação deve ser isenta de coações internas ou externas, de tal forma que os posicionamentos de “sim” e “não” ante reivindicações de validação criticáveis sejam motivados tão-somente pela força de convencimento das melhores razões (HABERMAS, 2002a, p.58).

Habermas, ao formular assim o *princípio ético-discursivo*, estabelece que somente em uma argumentação moral faticamente desenvolvida os participantes podem chegar a um *consenso* sobre *normas*, e estas, por sua vez, alcançar o estandarte de *normas legítimas*. Porquanto, o princípio ético-discursivo prevê que apenas as normas que tenham conseguido anuência de todos os participantes em *discursos práticos* podem ser colocadas em vigor (HABERMAS apud PIZZI, 2005).

Todavia, até chegar neste resultado, ou antes, para que seja possível o desenvolvimento de uma ética do discurso, quando ocorre o questionamento acerca de uma norma ou ato – considerado antes rotineiro e, por isso, imerso no horizonte aproblemático do mundo da vida – os atores sociais devem, segundo o filósofo, conceber uma *situação ideal de fala*.

2.2.3. A situação ideal de fala.

Habermas, ao reconstruir a ordem social na teoria da ação comunicativa, a saber, situando a ordem social na práxis argumentativa dos indivíduos que buscam através dos atos de fala coordenar seus planos de vida entre si, acaba por fundamentar a *verdade* normativa das regras que orientam a vida social dos sujeitos no consenso oriundo das argumentações comunicativas destes. A verdade para

Habermas “*é uma pretensão de validade resgatável discursivamente que associamos ao conteúdo descritivo enquanto asserido*” (STIELTJES, 2001, p.67). Assim, no caso das normas sociais que passam a ser questionáveis faz-se imprescindível à restituição de sua validade ou o estabelecimento de normas substitutivas através do consenso. Entretanto, para o regaste ou substituição de normas que possam considerar-se válidas no mundo da vida, elas dependem de um contexto livre de dominação.

A *situação ideal de fala* que, segundo Claudio Stieltjes (2001), por um lado, é inserida por Habermas no marco conceitual da teoria da ação comunicativa com o objetivo de bloquear a ação coercitiva do poder e do dinheiro durante o processo de constituição consensual da verdade normativa, uma vez que, sendo ele satisfatoriamente versado na teoria sociológica weberiana não poderia desconhecer que, em qualquer sociedade, nenhum regulamento se ampara sem um poder legitimado. Por outro, é a garantia da possibilidade da prevalência do *melhor argumento* como base de fundamentação de um consenso autêntico. Tal conceito é assim definido:

Chamo ideal a uma situação de fala em que a comunicação não somente não é impedida por influxos externos contingentes, como tampouco por coações que seguem a própria estrutura da comunicação. A situação ideal de fala exclui as distorções sistemáticas da comunicação. E a estrutura da comunicação deixa de gerar coações só se para todos os participantes no discurso está dada uma distribuição simétrica das oportunidades de eleger e executar atos de fala (HABERMAS, 2001b, p.153, tradução minha).

Todavia, qual é a importância que tem o conceito de *situação ideal de fala* para a Teoria da Ética do Discurso? Considerando que os atores sociais, ao elegerem atos de fala, devem supor satisfeitas as pretensões de inteligibilidade, de correção, de verdade e de sinceridade como sendo *pretensões racionais* concretizadas, tanto nos seus atos de fala quanto nos dos outros? Aliás, a exigência do cumprimento dos princípios de universalização e do discurso não atende os pressupostos realizativos das argumentações morais?

A importância da *situação ideal de fala* — que Habermas (2001b) declara não ser nem um fenômeno empírico nem uma simples construção, mas uma suposição inevitável que reciprocamente nos fazemos nos discursos — para a Teoria da Ética do Discurso prende-se ao fato dela ser uma antecipação racional de

uma situação concreta que se alcança no final dos discursos²⁴ práticos. E, por ser uma antecipação inevitável, os atores sociais (individualmente) devem observar a validade de algumas condições triviais: (a) e (b); e outras não triviais: (c) e (d); para o desenvolvimento das *situações ideais de fala*:

(a) Todos os participantes do Discurso têm que dispor da mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de sorte que, a todo o momento, tenham a oportunidade de iniciar um Discurso e continuá-lo mediante intervenções e replicas, perguntas e respostas;

(b) Todos os participantes do Discurso têm que ter igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificações e de problematizar, aceitar ou refutar as pretensões de validade destas, evitando que ninguém fique excluído da tematização e da crítica;

(c) Para o Discurso só se permite falantes que figurem como agentes nos contextos de ação, que tenham iguais oportunidades de empregar, além dos atos de fala constatativos e regulativos, também os expressivos. Pois só a recíproca sintonização dos espaços de expressão individual e a complementaridade no jogo da aproximação e distanciamento nos contextos de ação garantem que os agentes, como participantes no Discurso, sejam sinceros uns com os outros e tornem transparente sua natureza interna;

(d) Para o Discurso só se permite falante-agentes que tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala regulativos. Pois só a completa reciprocidade de expectativas de comportamento, que exclui privilégios no sentido de normas de ação e valoração, as quais só obriguem unilateralmente, garante a equidistribuição formal das oportunidades de abrir uma discussão e prosseguir-la. Já que, tal reciprocidade se empenha também faticamente para deixar em suspenso às coações da realidade e passar ao âmbito da comunicação isenta de experiência e descarregada de ações que é o Discurso.

Habermas indica que observadas as regras de (a) a (d) da situação ideal de fala, cria-se uma atmosfera favorável à efetivação de Discursos isentos da força coercitiva dos mecanismos de uma razão sistêmica.

²⁴Cf. Pizzi (2005, p.161): “O discurso é aquela forma de comunicação emancipada da experiência, pois as expectativas recíprocas, transformadas em normas, representam a garantia de um consenso em torno de interesses *generalizáveis*, interpretados adequadamente, ou seja, *compartilhados comunicativamente*”.

O postulado da condição (b): de igual direito à fala; prescreve a propriedade formal que os Discursos devem possuir para desenvolver a força de uma motivação racional. Enquanto, o postulado da condição (c): de sinceridade; descreve a propriedade formal da ação comunicativa pura, exigindo sinceridade dos participantes nos Discursos, para que a força de uma motivação racional possa se desenvolver. E, só esta antecipação — que é a situação ideal de fala — pode garantir que o consenso fático alcançado seja associado à pretensão de um consenso racional. Aliás, tal antecipação pode, enquanto cânon crítico que põe em questão todo o consenso fático alcançado, ser colocada em exame pelos próprios participantes do Discurso, a fim de que eles a considerem ou não como uma indicadora suficiente de um consenso fundado (HABERMAS, 2001b).

Portanto, a *situação ideal de fala* é uma antecipação a ser executada pelos atores sociais do princípio ético-discursivo. Habermas argumenta que pertence aos pressupostos da argumentação, quando são exercidos atos de fala, a obrigação contrafática de supor a situação ideal de fala não como uma simples ficção, mas sim como real. O fundamento normativo do entendimento lingüístico é, portanto, ambas as coisas: um fundamento antecipado e um fundamento operante. A antecipação formal do diálogo idealizado garante o acordo contrafático último que a de unir antecipadamente falante e ouvinte potenciais e aproximá-los da exigência desde já de um entendimento sobre os argumentos que poderão possuir, em geral, uma força geradora de consenso. Neste caso, Habermas faz questão de expor que o conceito de situação ideal de fala não é somente um princípio regulativo no sentido de Kant, isso porque, com o primeiro ato de entendimento lingüístico já fazemos sempre tal suposição. Nem tampouco, ele é um conceito existente no sentido de Hegel, já que nenhuma sociedade histórica coincide com a forma de vida que se pode caracterizar, em princípio, numa situação ideal de fala. A melhor comparação da situação ideal de fala seria em relação a uma aparência transcendental, se tal aparência, em lugar de dever-se a uma transferência impermeável, for por sua vez condição constitutiva da fala racional. A antecipação pressuposta pela situação ideal de fala deve ter para toda comunicação possível o significado de uma aparência constitutiva que torna admissível a suposição de uma forma de vida inteiramente racional. De tal ponto de vista, a situação ideal de fala representa uma *hipótese prática* para o surgimento e evolução dos discursos (HABERMAS, 2001b).

Essa hipótese prática deve ser assumida e pressuposta por todos os participantes de discursos práticos que objetivam um acordo mútuo sobre determinada norma ou atividade, que se tornou questionável no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente.

2.2.4. O mundo da vida.

O conceito pragmático-formal²⁵ de um *mundo da vida*, inserido por Jürgen Habermas no arcabouço teórico da sua *Teoria da Ação Comunicativa*, ao passo que se estabiliza como um horizonte correspondente ao pano de fundo e ao solo vivencial dos sujeitos capazes de agir e falar representa um *recurso* ou *reservatório* de saberes pré-reflexivos e atemáticos, que podem ser alvos de *discursos práticos*. Rouanet argumenta que o mundo da vida pode ser considerado como *recurso* justamente porque é o lugar das:

Relações sociais espontâneas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Ele tem três componentes estruturais: cultura, sociedade e personalidade. A cultura é o estoque de saber da comunidade, que contém os conteúdos semânticos da tradição, onde indivíduos se abastecem dos modelos de interpretação necessários ao convívio social. A sociedade, *strictu sensu*, é composta dos ordenamentos legítimos pelos quais os membros da comunidade regulam suas solidariedades. A personalidade é um conjunto de competências que

²⁵ O meu entendimento acerca do aspecto “pragmático-formal” do conceito de *mundo da vida*, tomado e reconfigurado por Habermas do filósofo fenomenólogo Edmund Husserl, funda-se em duas razões. A primeira, a pragmática, visualiza que Habermas ao abordar este conceito, em suas obras, sempre o interpreta como sendo o solo vivencial dos seres humanos, ou seja, como um lugar — ou o lugar — em que as pessoas se constituem enquanto tais porque podem experimentar de forma “real” e “prática” todos os elementos que compõem o que entendemos por “realidade”. O pragmático deve ser entendido como vivência prática de uma realidade multifacetada culturalmente e compartilhada com outras pessoas, isto é, de uma realidade chamada *mundo da vida*. Enquanto, a segunda, a formal, observa que Habermas dá uma outra natureza ou função ao conceito de *mundo da vida* — que, entretanto, fundamenta-se e fundi-se na primeira, tal qual os dois lados de uma mesma moeda. Esta outra natureza ou função é a de servir como um reservatório de temas para os *discursos*, sobretudo, os *discursos práticos*. Neste caso, os atores sociais suspendem a pragmaticidade do mundo da vida compartilhado intersubjetivamente uma vez que os acordos tácitos acerca das pretensões de validade se mostram insuficientes ou questionáveis para orientar a ação comunicativa entre os mesmos, e, partem para as argumentações responsáveis pelo restabelecimento ou renovação dos acordos sobre as pretensões problematizadas; aqui eles utilizam o mundo da vida: primeiro como reservatório temático, segundo como um local hipotético, portanto, formal, onde as ações baseadas nos novos acordos deveriam ocorrer, para, finalmente, reconfigurarem suas realidades vivenciais com os resultados consensuados nos discursos. Assim, o aspecto pragmático do mundo da vida estaria ligado a natureza experiencial ou prática das pessoas que agem no seu interior, enquanto o aspecto formal se daria a função que este conceito exerceria nos discursos enquanto reservatório dos saberes e das pretensões problematizadas e como local a ser “idealizado” ou “pressuposto” pelos atores sociais envolvidos nas argumentações discursivas.

qualificam um indivíduo para participar da vida social (apud PIZZI, 2005, p.171).

Este mundo que “fornece e garante o recurso para o agir comunicativo” (PIZZI, 2005, p.170) — precisamente porque é o mundo em que os homens nascem, vivem e, por fim, morrem; experimentam o amor e o ódio, o triunfo e a humilhação, a esperança e o desespero; assim como, o é o mundo dos sofrimentos e das alegrias, das loucuras e do senso comum, da estupidez, da hipocrisia e da sabedoria; onde eles conhecem todos os tipos de espécies de pressão social e de pulsão individual, de discórdias entre a razão e a paixão, instintos e convenções, bem como, o império de linguagem comum imantada de sentimentos e sensações que mal sabem traduzir em palavras (HABERMAS, 1994) — compõe-se de três elementos estruturais: a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade.

A cultura pode ser entendida como uma espécie de armazém do saber, onde os participantes da comunicação conseguem extrair interpretações quando buscam entender-se mutuamente sobre algo. A sociedade, por sua vez, deve figurar como um conjunto de ordens legítimas por meio das quais é possível aos participantes da comunicação situar sua pertença aos grupos sociais bem como garantir a solidariedade. Já, as estruturas da personalidade identificam-se como “todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria” (HABERMAS, 2002b, p.96).

Todavia, esses elementos estruturais do mundo da vida não podem ser apreendidos como sistemas isolados formando ambientes uns para os outros, mas como dados que se entrecruzam através do meio comum, que é a linguagem cotidiana. A menos que, surja nesse meio um código especial diferenciado como o dinheiro ou o poder administrativo, os quais são capazes de provocar uma distorção funcional nos sistemas de ação extraídos da sociedade como elementos estruturais do mundo da vida. Pois, a linguagem comum — em que o mundo da vida se cristaliza —, por ser multifuncional, ergue barreiras à ação de tais meios no mundo da vida.

Desta forma, os sistemas de ação especializados na reprodução cultural (escola), na integração social (direito) ou na socialização (família), também não atuam seletivamente, visto que através da linguagem ordinária eles preenchem outras funções ao trabalharem, de certo modo, juntos para a manutenção da relação

de totalidade do mundo da vida. Por isso que estes elementos estruturais podem ser considerados, no mundo da vida, simbolicamente estruturado pela linguagem comum que perpassa as diferentes formas de encarnação e funções, como três componentes *originariamente entrecruzados* (HABERMAS, 2002b).

Para a *Teoria da Ação Comunicativa* o conceito pragmático-formal de mundo da vida, composto de elementos originariamente entrecruzados, além de fornecer uma resposta à questão clássica acerca da possibilidade da *ordem social*, é capaz de responder ainda uma outra questão da teoria clássica da sociedade, a saber, a que diz respeito à relação entre indivíduo e sociedade.

O mundo da vida não forma um *ambiente* cujas influências contingentes o indivíduo teria que combater a fim de auto-afirmar-se. O indivíduo e a sociedade não formam sistemas que se encontram em seu ambiente e que se referem um ao outro de modo externo, como se fossem observadores. De outro lado, porém, o mundo da vida não constitui uma espécie de *recipiente* no qual os indivíduos estariam incluídos como partes de um todo. A figura de pensamento utilizada pela filosofia do sujeito fracassa do mesmo modo que a teoria do sistema (...). O conceito “mundo da vida” rompe igualmente com essa figura de pensamento. Os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse a malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura (HABERMAS, 2002b, p.99-100).

Habermas, ao argumentar que o mundo da vida estrutura-se por meio de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades que se dão graças ao processo de socialização, faz questão de elucidar que exatamente por isso ele não é uma organização, na qual indivíduos poderiam figurar como membros, nem uma associação em que se integram, e, nem tampouco uma coletividade de membros singulares. A práxis comunicativa, onde o mundo da vida está situado, na medida em que, alimenta-se de um *jogo conjunto* (procedente da reprodução cultural, da integração social e da socialização) enraizado nessa mesma práxis, não permite que os organismos possam ser considerados como *peças* caso não estejam socializados. Ou seja, “penetrados por conjuntos de sentidos culturais e sociais e estruturados através deles” (HABERMAS, 2002b, p.100). No conceito pragmático-formal de mundo da vida:

O indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente. Toda a integração social de conjuntos de ação é simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior desse processo e, por seu turno,

renovam e estabilizam a sociedade como a totalidade das relações interpessoais legitimamente ordenadas (HABERMAS, 2002b, p.101).

No que tange a *ética do discurso*, o conceito de mundo da vida — ao deixar os acordos de certa forma prolixos, uma vez que estão presentes somente de um modo intuitivo — apresenta-se como recurso à comunicação. Pois, nos *discursos práticos*, os participantes — que haviam intuitivamente concedido uma “pré-legitimidade” as pretensões de validade presentes nos acordos — “tratam de satisfazer pretensões de validade em torno de algo como algo no mundo, isto é, sobre um determinado fragmento de um mundo da vida convertido em tema” (PIZZI, 2005, p.168). Deste modo, os atores sociais sempre, que procedem aos discursos práticos como meio de tematização de algo no mundo da vida, podem garantir a reconfiguração em termos morais deste mesmo mundo vivido.

As referências ator-mundo não permanecem, todavia, imunes à crítica, pois separam o *Lebenswelt* faticamente constituído (convencional) do *Lebenswelt* configurado lingüisticamente. No primeiro caso, acompanha-o um saber concreto e pré-reflexivo, específico de uma determinada forma de vida, funcionando como o solo aproblemático. No segundo, o saber de fundo acompanha as estruturas gerais do mundo da vida, cuja metodologia associa os três componentes da fala e suas respectivas pretensões às referências ao mundo. Esse saber é conhecido como saber de linguagem. Nessa perspectiva, o papel ilocucionário do ato de fala específica *que* pretensão de validade o falante delineia com sua emissão, como a concebe e em defesa *de que o faz* (PIZZI, 2005, p.170).

Como é possível observar no comentário acima de Pizzi à interpretação que Habermas faz da relação entre os atores sociais e o mundo da vida, ou o encontro desses atores no mundo da vida, não é uma relação isenta de críticas. Na verdade, elas existem e isso faz com que haja, pelo menos, duas formas para esta relação. A primeira, considerada aproblemática, em que os atores se encontram e organizam as suas ações e as suas referências as realidades que constituem o mundo da vida a partir de um saber concreto e pré-reflexivo, que sustenta um acordo tácito acerca das pretensões de validade erguidas nos atos de fala utilizados pelos mesmos nos processos interativos. Já, a segunda, em que são problematizadas as pretensões de validades constantes nos atos de fala usados nas ações sociais anteriores, os atores sociais tomam as relações entre eles e com o mundo da vida — ou parte dele — como carentes de justificação ou de acordo e, por isso, precisam estabelecer

processos argumentativos que possam recuperá-lo ou constituí-lo novamente. Para este fim, torna-se necessário explicitar os elementos e os saberes que sustentavam o acordo sobre as pretensões de validade agora problematizada. Tal explicitação possibilita aos atores sociais compreenderem o porquê dos falantes levantarem determinadas pretensões de validade com os seus atos de fala, e, conseqüentemente, a renovação linguisticamente executada do mundo da vida.

Assim, no âmbito da ética do discurso o conceito de mundo da vida desempenha o papel de reservatório temático em que os atores sociais, participantes principalmente dos *discursos práticos*, podem extrair e problematizar os aspectos controvertidos ou carentes de justificação normativa. Contudo, não é apenas esta configuração, como reservatório temático, que assegura ao conceito de mundo da vida um papel importante na fundamentação da ética do discurso. Mas também o seu caráter pragmático. Porque ele lhe garante a sua identidade enquanto ambiente, em que os atores sociais se constituem mutuamente ao se encontrarem, ao compartilharem seus interesses e ao buscarem coordenar suas ações por meio do agir comunicativo. Um ambiente onde as pretensões de validade ora são aceitas tacitamente ora são problematizadas e, por isso, precisam de outra fundamentação discursiva.

Outro aspecto do conceito do *mundo da vida* que o torna basilar para a ética do discurso, é que ele, junto com a hipótese prática de *situação ideal de fala*, abre caminho à compreensão de um *conteúdo moral mínimo* necessário para a aceitação e efetivação dessa teoria ética em contextos práticos como, por exemplo, os escolares²⁶. A verificação de tal conteúdo moral mínimo será efetuada na próxima e última seção deste capítulo.

²⁶ Considero que a importância do mundo da vida para o propósito de fundamentar uma ação discursiva na escola, decorre do fato de ser os espaços escolares esferas primordiais deste mundo e, por isso, de estarem sofrendo com ele as mesmas pressões exercidas por um processo de colonização sistemática, que ameaça a existência tanto do agir comunicativo quanto dos discursos práticos ou teóricos, uma vez que, esse processo tende a transformar todas as relações sociais em relações mercadológicas e, portanto, em instrumentais ou em estratégicas. Do contrário, isto é, pensar em termos discursivo a relação pedagógica sem levar em consideração o mundo da vida, pode representar a retirada do universo a ser tematizado pelos atores sociais envolvidos nos processos pedagógicos. Universo que, neste caso, precisaria ser tematizado já que a presença da indisciplina e da violência vem provocando perturbações em seu interior. A ausência da compreensão e da conceituação do mundo vivido numa pretensa ética discursiva aplicada aos processos pedagógicos também pode ser percebida como ausência da racionalidade comunicativa, pois de onde esta racionalidade proveria se não do próprio mundo da vida em que a encontramos? Logo, considero importante o entendimento deste conceito e do papel que ele desempenha tanto no agir comunicativo quanto nos discursos por parte dos atores sociais — sobretudo, educadores — dispostos a utilizarem os preceitos da ética do discurso nas suas

2.3. CONTEÚDO MÍNIMO DA MORAL DISCURSIVA.

O conteúdo mínimo da moral discursiva, adotado por Habermas frente às críticas sofridas, constitui-se das noções de solidariedade e de justiça.

A *solidariedade* definida por Habermas como um conceito pós-convencional — uma vez que, representa um compromisso solidário que supõe um conjunto de circunstâncias e pressupostos indispensáveis, sem os quais não é possível explicar a confiança, o respeito, a dignidade, a liberdade e a participação — representa uma obrigação moral para os envolvidos em discursos práticos. Ela reflete um compromisso intersubjetivo que, ao relacionar-se com a expectativa de um reconhecimento mútuo, não representa determinadas estruturas institucionais, mas somente modelos gerais de comportamento e, portanto, capazes de se diferenciar de *formas particulares de vida* (PIZZI, 2005). A sua imprescindibilidade para a formação de um conteúdo moral mínimo da ética do discurso deve-se, pelo menos, a três razões:

(1) A primeira delas faz referência ao individualismo possessivo ou individualismo metodológico. A solidariedade é uma reação ao individualismo possessivo — originado do progresso técnico-científico. A qual, orquestrada pela racionalidade comunicativa, recebe um aspecto universalista com vista à justiça para que consiga romper à falta de benevolência, amor e compromisso entre os seres humanos;

(2) A segunda razão diz respeito ao impulso jurídico da modernidade. No projeto jurídico da modernidade — ao qual Habermas se confessa um prosseguidor — o alcance dos direitos humanos não se reduz apenas aos sentimentos naturais dos indivíduos que se reconhecem pertencentes a um grupo porque partilham um território, uma língua, passaportes ou costumes. Mas vai além, pois, seu alcance está diretamente relacionado com a existência de uma comunidade de vida que passa a exigir uma *reabilitação de uma razão prática responsável e solidária*. As manifestações em protesto às injustiças e violações dos direitos humanos são bons exemplos disso;

práticas pedagógicas. E, como o próprio Habermas reconhece, que, quando as pretensões inerentes ao agir comunicativo são questionadas, nós ou estabelecemos os discursos ou passamos a agir estrategicamente ou, então, partimos para a violência. Se não quisermos nem a ação estratégica e nem a violência como forma de resolução de conflitos, só nos restarão os discursos práticos e teóricos, que nos exigem a assunção de uma racionalidade comunicativa própria do mundo da vida.

(3) A terceira e última razão relaciona-se ao caráter normativo alcançado pelo conceito de solidariedade. A solidariedade, com seu caráter universalista e obrigatório atingido na modernidade, se vincula a filosofia política e a ética como fator indispensável à integração social. E, portanto, já na hipótese prática de *situação ideal de fala* Habermas a insere em sua teoria. Uma vez que, o filósofo entende que uma das condições necessárias para que se chegue a um acordo racionalmente motivado é a pressuposição de uma comunidade inclusiva e ilimitada, na qual todas as formas de vida estejam representadas, que permita, por sua vez, a superação do provincianismo das comunidades ou formas de vida particulares (PIZZI, 2005).

A justiça, por outro lado, figura na *ética do discurso habermasiana* como um conteúdo moral mínimo que deve regular a atuação dos sujeitos, capazes de falar e agir, nos discursos práticos. Ela se apresenta como pressupostos, regras e condições procedimentais dos discursos. Assim é, por exemplo, quando o indivíduo, ao pressupor a *situação ideal de fala*, vê-se obrigado a respeitar a distribuição simétrica de papéis caso queira que um acordo possua legitimidade.

Para Habermas, a *justiça* se relaciona diretamente com o conceito de *solidariedade*²⁷. Justiça e solidariedade se complementam como dois lados de uma mesma moeda, pois “não são princípios morais diferentes, mas dois aspectos de um mesmo princípio” (COHEN e ARAUTO apud PIZZI, 2005, p.248). Por esta razão, a ética do discurso acaba conservando a percepção moral do século XVIII, que argumentava a impossibilidade de uma justiça que não estivesse suplantada na solidariedade (PIZZI, 2005). E, portanto, conserva sua aplicabilidade, para solucionar crises que envolvam o mundo da vida, em tais conceitos; que juntos representam o seu conteúdo moral mínimo a ser observado pelos atores sociais.

²⁷ Na interpretação de Pizzi (2005), Habermas não reduz o conceito de *justiça* às noções de benevolência, empatia, intuição ou ao cuidado, que poderiam remeter inicialmente os leitores de suas obras ou os críticos de suas teorias do agir comunicativo e da ética discursiva a uma interpretação etnocêntrica de tal conceito, uma vez que, eles poderiam identificar em tais noções a universalização de uma forma particular de vida em detrimento de outras. Para ele, Habermas prefere conectá-lo ao conceito de solidariedade, que, além de conter tais noções, ao se transfigurado em um conceito *pós convencional*, permite o estabelecimento de compromissos intersubjetivos fundados em modelos gerais de comportamentos. Esses modelos superam as estruturas institucionais provenientes de formas particulares de vida, possibilitando que nos espaços discursivos haja entre os participantes a sensação de uma solidariedade transcultural em que, inclusive, as percepções dos envolvidos acerca das noções de benevolência, de empatia e de cuidado possam ser alteradas e compreendidas como também estando em um nível transcultural.

Além do mais, com esse conteúdo moral mínimo, que também está presente no mundo da vida, constituído pela justiça e solidariedade,

A ética do discurso mantém a originalidade da identidade individual, assim como justifica a especificidade de cada comunidade. [Pois] a universalidade não é fruto de uma síntese cultural, mas um procedimento no qual cada cultura “pode contribuir produtivamente à civilização mundial, que se encontra em gestação, unicamente se suas características específicas forem respeitadas. A tensão deve ser *estabilizada*, sem ser superada, evitando desbaratar a rede do discurso intercultural”. Essa é uma exigência implícita à necessidade de respeitar as raízes específicas de cada particularidade, pois a participação no discurso supõe ter claros os “pressupostos mentais antes de poder decodificar os pressupostos compartilhados nos discursos, as interpretações e orientações axiológicas”. Como pano de fundo histórico, social e cultural, o mundo da vida assegura o vínculo com as crenças e práticas de outras culturas e modos de viver, isto é, o marco garantidor dos vínculos relevantes entre os sujeitos participantes, cujos laços de solidariedade e compromissos de justiça são definidos discursivamente e compartilhados intersubjetivamente (PIZZI, 2005, p.258-59).

Concluído a apresentação dos pontos principais da teoria ética de Jürgen Habermas. No próximo capítulo, passo a discorrer sobre como essa teoria pode contribuir com as escolas brasileiras, que estão enfrentando a questão da indisciplina e da violência em seus cotidianos.

CAPÍTULO 3 — A ESCOLA DISCURSIVA

Entendo que a *ética discursiva* de Habermas pode contribuir com a diminuição dos conflitos violentos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, cooperar com o restabelecimento de uma *práxis* educativa capaz de formar seres humanos cada vez mais conscientes ou esclarecidos. Ela, quando introduzida como um referencial teórico às interações pedagógicas pelos agentes educacionais, transforma os espaços escolares em espaços de discursividade. Esses espaços permitem aos atores envolvidos nos processos educacionais repensarem cotidianamente e coletivamente os fundamentos, os objetivos e os princípios que norteiam tais processos e, assim, evitarem a distorção dos mesmos por interesses provenientes de uma racionalidade sistêmica. Por isso, neste capítulo, pretendo dissertar a respeito da formação da cultura discursiva na escola (3.1) e os possíveis ganhos que tal cultura fornece à práxis educacional e aos educandos (3.2). Também, apresentarei algumas experiências reais de gestão democráticas com os alunos (3.3) acontecidas em escolas públicas e privadas paulistas, que modificaram as suas rotinas pedagógicas e os comportamentos dos seus alunos ao promoverem o diálogo em seus espaços.

3.1. CULTURA DISCURSIVA NA ESCOLA.

A constituição de uma cultura discursiva na escola depende que os agentes educacionais (professores, equipe pedagógica e direção) não apenas queiram implantar os princípios teóricos da *ética discursiva* habermasiana nas interações pedagógicas que vivenciam com os educandos e os demais membros que formam a comunidade escolar, quando as mesmas necessitam ser avaliadas e novamente validadas ou reformuladas. Mas também exige deles que se tornem conscientes e reconheçam que o preenchimento de certas condições, tanto na ação pedagógica quanto nos educandos e nos demais atores escolares, é fundamental para a implantação do referencial teórico aqui proposto. Tais condições são: a compreensão do agir pedagógico como um agir comunicativo (3.1.1) e o entendimento da visão habermasiana acerca do desenvolvimento da consciência moral nos seres humanos (3.1.2).

3.1.1. Agir Pedagógico como Agir Comunicativo.

Os profissionais da educação devem resgatar e reconhecer que nos processos educativos, desenvolvidos entre eles e os educandos nas salas de aula e nos demais ambientes das escolas, imperam um agir pedagógico que, em última instância, deve ser observado como sendo um agir comunicativo²⁸. As razões para esse resgate e esse reconhecimento, de modo geral, estão presentes ao longo deste trabalho. Contudo, volto a frisá-las aqui.

A primeira razão refere-se ao entendimento da educação enquanto processo de preservação e de correção dos elementos que estruturam uma forma de vida qualitativamente humana por meio da socialização de pessoas no interior da mesma. Se nós nos tornamos, como afirma Boufleuer (2001, p.23), “propriamente seres humanos graças à pedagógica relação que estabelecemos com a geração mais velha e com nossos coetâneos”. Ou seja, se é o processo educativo que nos possibilita a atualização e a reorganização de nossos inventários cognitivos e, conseqüentemente, de nossas estruturas cognitivas, bem como, a introjeção de valores e hábitos humanos. Nossa participação nesse processo, que se inicia com o nascimento e só se encerra com o nosso desaparecimento, não é de forma alguma passiva. Enquanto inseridos em relações educativas, temos a possibilidade de colaborar e de modificar esses processos e as estruturas sócio-culturais que os compõem. Esse entendimento pressupõe a existência de um paralelismo entre a ontogênese e a filogênese humana. Paralelismo que é identificado por Habermas (2002b), quando ele afirma que há uma reciprocidade constitutiva entre os indivíduos e suas respectivas sociedades.

O processo de integração social, que constitui simultaneamente as pessoas e as sociedades humanas, é, em essência, aquilo que se chama de educação. Destarte, a educação é o próprio sistema de produção e reprodução das estruturas que compõem o horizonte vivencial dos seres humanos. Horizonte compreendido

²⁸ O trabalho aqui produzido é uma tentativa de estabelecer um diálogo inicialmente com os educadores. Por isso, as razões, que serão apresentadas na seqüência do corpo do texto, focam como o professor é um agente proponente das ações comunicativas e dos discursos no espaço escolar e que a ele compete dar o primeiro passo na direção dessas ações. Entendo que os alunos também podem assumir tal função, principalmente, quando os educadores lhes derem tal abertura comunicativa; entretanto, como o outro do diálogo nesta dissertação não são os educandos diretamente, a minha argumentação apresenta aos educadores os porquês deles procurarem reconstituir o agir pedagógico sob as bases da racionalidade comunicativa, resgatando, assim, o agir pedagógico comunicativo no interior das escolas.

por Habermas como o *mundo da vida*. Na contemporaneidade, com o desencantamento do mundo ou a transformação das sociedades tradicionais em pós-convencionais, o sistema educacional, próprio do mundo da vida, além de envolver a família e as instituições que zelam pelo respeito dos direitos sociais e individuais dos cidadãos, deve ser executado primordialmente em locais próprios, ou seja, em estabelecimentos de ensino. Pois, como argumenta Boufleuer (2001), é, sobretudo, nas escolas que se cumpre uma das principais exigências do pensamento moderno ou iluminista para a educação: uma intencionalidade evidente e planejada segundo parâmetros racionais.

Assim, a primeira razão complementa-se na segunda, uma vez que essa apresenta a escola como sendo um dos componentes fundamentais do sistema de produção e reprodução do mundo da vida. Para Habermas (2002b), o próprio mundo da vida, que se encontra centrado numa prática comunicativa, é alimentado pelo *jogo conjunto* dos seus sistemas de produção e reprodução, ou seja, da escola, da família e do direito. A escola, neste sistema, se especializou na reprodução cultural, contudo, também desempenha os papéis de integradora social e de socializadora das personalidades, respectivamente, papéis das instituições jurídicas e das famílias.

Como parte do mundo da vida, o sistema educacional escolar original, isto é, livre do processo de colonização pelos sistemas administrativos e econômicos, tem como sua razão congênita a racionalidade comunicativa (BOUFLEUR, 2001; GOMES, 2007; PRESTES, 1996). Ou nas palavras de Marques e Zancanaro (2007, p.134): “na escola, todas as ações, que são intencionais e planejadas, devem estar pautadas na racionalidade ético-comunicativa.” Por isso, o agir pedagógico original ou autêntico, entendido enquanto agir executado nos estabelecimentos educacionais e agir que conecta educadores e educandos, só pode ser aquele que é planejado sob os parâmetros de uma racionalidade comunicativa.

Considerando válidos os argumentos evidenciados nas razões anteriores, uma terceira razão estaria no fato de ser o processo educativo escolar, por excelência, uma *interação social*. Se a escola possui um papel importante no processo educacional que forma, mantém e renova o mundo da vida; e se, como sistema proveniente de tal mundo, ela está enraizada numa racionalidade comunicativa. As ações de ensino e aprendizagem transcorridas nos espaços escolares devem ser compreendidas também como ações sociais. Ou seja, como

processos interativos onde as soluções para os problemas de coordenação entre os planos de ação de dois ou mais atores são procuradas em conjunto pelos mesmos.

Um problema de coordenação só se coloca a partir do momento em que um ator somente pode executar seu plano de ação envolvendo e interagindo com, pelo menos, um outro ator. Uma sala de aula, por isso, constitui um espaço social em que ocorre um problema de coordenação. Os indivíduos ali presentes só conseguirão estabelecer um entendimento de seus planos de ação se de alguma forma restringirem suas próprias possibilidades de escolha. O resultado desse entrelaçamento de planos particulares de ação é o que constitui a ação que vem a ser a educação. (BOUFLEUER, 2001, p.24).

A redução das possibilidades de ação de que fala Boufleuer, para nascer o entendimento nos processos interativos ocorridos no interior dos estabelecimentos de ensino, significa que educadores e educandos devem integrar nos seus planos de ação os mesmos objetivos. Por isso, a *práxis escolar* deve ser vista por seus atores — educadores e educandos — como uma interação social cujo objetivo deve ser sempre o crescimento intelectual e moral dos envolvidos, principalmente, dos atores sociais mais jovens.

Uma quarta razão, para que os profissionais da educação resgatem nas suas interações pedagógicas os princípios de uma racionalidade comunicativa, decorre do fato de que a interação pedagógica, para obter êxito, precisa ser compreendida e respeitada como uma ação cooperativa entre os seus atores, isto é, como uma ação comunicativa.

A educação, para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus agentes como uma ação comunicativa (BOUFLEUER, 2001, p.71).

Isto porque, como a educação escolar pressupõe, enquanto processo interativo, que os *problemas de coordenação* entre os planos de ação de educadores e educandos se resolvem quando ambos restringem suas próprias escolhas, optando por objetivos comuns como, por exemplo, a construção de um projeto humano onde a autonomia do sujeito possa se desenvolver e se fortalecer, contribuindo assim com a evolução de todo um conjunto social (PRESTES, 1996). A *práxis pedagógica* deve fornecer aos seus atores os mecanismos de coordenação de ações que possam representar não uma restrição por imposição ou por

estratagemas, mas sim por entendimento mútuo ou consenso sob o processo de ensino e de aprendizagem. Essa coordenação deve estar fundamentada num *uso comunicativo* da linguagem comum entre seus atores. Pois, nesses *usos comunicativos, tanto educadores quanto educandos podem excluir o logro de suas interações pedagógicas*, visto que, podem dar a conhecer uns aos outros os motivos que os compelem a participarem de tais processos. É neste sentido que Habermas (1993, p.105) argumenta que:

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.

O agir comunicativo, que concilia uma razão voltada para o diálogo livre de coações sistêmicas e uma ação social em que os seus atores procuram coordenar seus planos de ação para conjuntamente criar ou manter um estado de coisas no mundo compartilhado intersubjetivamente por todos, quando incorporado nas práticas escolares, principalmente, pelos profissionais da educação, transforma-as em um *agir com os outros*. O que significa que, em tais práticas, cada um dos sujeitos é reconhecido como uma “pessoa”, diferente e livre, que possui um horizonte de sentido próprio e que, por isso, deve ser respeitada. Esse entendimento permite que os espaços escolares recuperem um papel de destaque entre os sistemas de produção e reprodução do mundo da vida, o qual vê na emancipação de seus atores a possibilidade de resistir às investidas dos sistemas colonizadores, porque as escolas passam a promover práticas pedagógicas que visam exatamente à *emancipação* de seus sujeitos (BOUFLEUR, 2001; GOMES, 2007; PRESTES, 1996).

Na apresentação das duas últimas razões, que faço para explicar a necessidade do resgate e do reconhecimento dos princípios comunicativos nos processos interativos das escolas, o caminho percorrido difere significativamente daquele presente nas quatro primeiras razões. Pois, tanto na quinta quanto na sexta razões, o enfoque volta-se para o *uso* ou a *influência* dos parâmetros de uma racionalidade sistêmica nas escolas.

Assim, a quinta razão argumenta que a utilização de uma racionalidade estratégica ou instrumental nas interações pedagógicas das escolas tem provocado

uma deturpação nessas interações e, com isso, prejudicado a formação da autonomia individual e coletiva dos atores que se encontram nos espaços escolares. Quando tal racionalidade, originária dos sistemas administrativo e econômico, é introduzida nos espaços escolares, conforme Prestes (1996, p.120), ocorre uma submissão dos “processos de aprendizagem aos imperativos da rentabilidade econômica e do poder”. Os princípios da racionalidade comunicativa desaparecem das ações pedagógicas. As interações entre educadores e educandos não conseguem mais estabelecer a coordenação de seus planos de ação por outro meio que não seja a imposição ou logro, uma vez que, entre os valores que passam a ser cultivados e exaltados estão: o individualismo, a competição e os resultados.

Nesse cenário, a ação pedagógica prospera enquanto ação estratégica em que os educadores, como donos do “conhecimento” ou do “saber”, agem sob os educandos, influenciando-os e manipulando-os como sujeitos “incompletos”, que ainda não deixaram de ser objetos ou coisas. Como, numa tal perspectiva, a aprendizagem só acontece do lado dos alunos (BOUFLEUER, 2001), e, esses são seres “menores”²⁹, não há a necessidade de estabelecer uma relação dialógica entre os atores das diferentes gerações que vivenciam cotidianamente as práticas escolares.

Contudo, como alerta Habermas (2001b, p.469, tradução minha):

À medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, à única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros (de forma mais ou menos sublimada, de forma mais ou menos latente).

Desta forma, chega-se a sexta e última razão. Esta denuncia que os fenômenos de violência na escola, como, de modo geral, na sociedade, têm se alimentado das distorções que a racionalidade estratégica ou sistêmica vem provocando nas interações sociais.

A interferência da *racionalidade dos sistemas dos poderes administrativo e econômico* sob a integração social, desencadeia um processo de *violência estrutural* que não só impede o aperfeiçoamento de um mundo propriamente humano, como

²⁹No processo ensino-aprendizagem, fundado no paradigma da filosofia da consciência, em que não há diálogo e uma interpretação conjunta da realidade, o professor figura como o sujeito que sabe e o aluno como aquele que não sabe. Não se valoriza as experiências e sentimentos que o aluno acumulou durante sua vida, não há uma consideração da historicidade do ser humano e da própria humanidade (OLIVEIRA, 2008).

também põe sua existência fática sob ameaça. Uma vez que, ao atacar os modos de entendimento possíveis de uma ação comunicativa, essa *violência estrutural*, segundo Prestes (1996, p.84), acaba “gerando perda de sentido, perda de legitimação, desestabilização das identidades coletivas, ruptura da tradição”. Tais perdas provocam distorções funcionais nos sistemas de produção e reprodução do mundo da vida e, por conseguinte, nos processos interativos de tal mundo.

As distorções das funções de reprodução cultural (...) conduzem à manifestação de crises na formação dos sujeitos, que se afastam de referência a identidades culturais, à tradição, aos vínculos do mundo da vida, esvaziando o processo de formação educativa a uma mera competência técnica, operativa e cognitiva (PRESTES, 1996, p.82).

Os indivíduos³⁰ que vivenciam e são formados em contextos que atravessam crises sistêmicas passam a considerar a violência, implícita ou explícita, como a única alternativa válida para a resolução de conflitos entre *Ego* e *Alter*. Isso porque, como participantes de interações distorcidas, eles acabam absorvendo a perspectiva desumanizadora inerente à racionalidade instrumental.

Os sujeitos, afetados negativamente por relações pedagógicas que só estimulam enfoques objetivadores e, conseqüentemente, práticas autoritárias e desumanizadoras, passam a conceber os *outros* como objetos ou entes manipuláveis. Por isso, que nas suas interações, conforme Boufleuer (2001, p.87), “os pressupostos da comunicação dão lugar àqueles que regem a manipulação, o engano ou a coação”.

Daí, o entendimento da violência escolar estar relacionada à crise provocada pela utilização indiscriminada da racionalidade instrumental nos processos educativos, conforme Marques e Zancanaro (2007, p.125):

³⁰ A consideração que poderia ser levantada por um cético, acerca dos alunos simplesmente se negarem a participar comunicativamente das interações pedagógicas, provavelmente, não observa que tal comportamento discente é antes fruto da ausência da comunicação ou do agir comunicativo na práxis pedagógica e não da sua presença. Ela não percebe que a indisciplina e a violência são, sobretudo, as manifestações desta ausência. Assim, ela só compreende o que parece ser o óbvio, quando se efetivar a reintrodução da racionalidade comunicativa e do agir comunicativo na interação pedagógica, isto é, que, num primeiro momento, os educandos tenderão a desconfiar das “reais” intenções e objetivos dos seus educadores. Esses precisarão não só do conhecimento da natureza da práxis pedagógica contemporânea e da própria vontade de reorientar suas interações com seus alunos a partir desta natureza, mas também de grandes doses de paciência em relação aos educandos que se mostrarem mais arredios frente aos processos pedagogicamente educativos. Pois, afinal, não foram também os apelos docentes, de outros tempos, ao agir estratégico e a violência que desencadearam os comportamentos hostis dos educandos de hoje?

O sistema educacional [...] ao ser afetado e submetido a uma racionalidade instrumental, condena a condição humana a uma espécie de violência estrutural, porque passa a disseminar um discurso desumanizador. Esse discurso desumanizador, incorporado pela práxis educacional, passa a legitimar as relações sociais marcadas pela barbárie, uma vez que pauta todas as relações entre sujeitos na lógica do conhecimento científico, nas relações sujeito-objeto [...]. Nesta perspectiva, a barbárie revelada nos atos de violência, de desprezo e de indiferença em relação ao outro, que os membros de nossa sociedade, infelizmente, parecem já terem naturalizado como banais, pode ser considerada como um sintoma de que algo está errado com os sistemas de reprodução cultural [...]. Quando professores e alunos se sentem como defensores de papéis antagônicos, quando a indisciplina se manifesta como agressões físicas e verbais, quando jovens agridem uns aos outros pelo simples fato de serem diferentes, o sistema educacional está em crise, a sociedade está em crise.

Assim, por todas essas razões, é necessário restabelecer na práxis educacional das escolas uma perspectiva de interdependência dos interesses que governam o agir e o pensar humano, pois ela é a “base para o desenvolvimento de uma educação voltada à formação integral de alunos e de professores” (MÜHL, 2004, p. 199). Ou seja, é preciso recuperar os princípios da racionalidade comunicativa no interior do próprio sistema de produção e reprodução do mundo da vida, o que transforma a práxis pedagógica em ação comunicativa, para que os sujeitos possam desenvolver a competência comunicativa e, destarte, alcançar novos níveis de consciência moral.

3.1.2. A Visão Habermasiana do Desenvolvimento da Consciência Moral.

O entendimento da visão habermasiana do desenvolvimento da consciência moral dos seres humanos, por parte dos educadores e dos gestores educacionais, é fundamental para que se possa organizar a ação pedagógica sob a égide da racionalidade ético-comunicativa. Porque, com ele, os educadores passam a ter um parâmetro para avaliar os comportamentos dos seus educandos e, assim, entender os seus vários níveis de compreensão moral, bem como, até que ponto eles podem participar dos *discursos práticos*, assumindo as suas conseqüências e executando-as posteriormente no agir social. Os educadores, com tal parâmetro acerca do desenvolvimento cognitivo-moral das crianças e dos adolescentes, também conseguem observar como os educandos percebem as interações sociais. E, a partir

daí, organizar seu trabalho pedagógico para a promoção de novos níveis, tanto de consciência moral nos educandos, quanto de interações sociais dentro do universo escolar. Interações que, na medida em que forem sendo visualizadas pelos discentes como subsidiadas por uma racionalidade voltada ao diálogo, podem interromper o círculo vicioso de indisciplina e de violência que se presencia, atualmente, na maior parte das escolas nacionais.

Por isso, na seqüência desta seção vou abordar como Habermas constrói sua compreensão do desenvolvimento da consciência moral dos indivíduos.

Habermas é partidário da teoria psicológica formulada por Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento da consciência moral dos seres humanos. Teoria que pressupõe que “o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante” (HABERMAS, 2003a, p.143-144). Esse modelo compreende três níveis e seis estádios, dois em cada nível, da consciência moral que os sujeitos humanos, de acordo com sua ontogênese, podem manifestar. Habermas (2003a, p.152-154) descreve assim esse modelo:

Nível A. Nível Pré-Convencional:

Estádio 1. O Estádio do Castigo e da Obediência.

Conteúdo: O direito é a obediência literal às regras e à autoridade, evitar o castigo e não fazer mal físico.

1. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.
2. As razões para fazer o que é direito são o desejo de evitar o castigo e o poder superior das autoridades.

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

1. O que é direito é seguir as regras quando for de seu interesse imediato. O direito é agir para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também o que é eqüitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo.

2. A razão para fazer o que é direito é servir às necessidades e interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas também têm seus interesses.

Neste primeiro nível, o pré-convencional, pode-se perceber a existência de dois estádios do comportamento humano que serão desempenhados pelos sujeitos em processo de desenvolvimento de suas consciências morais. No primeiro estádio, esses sujeitos começam a identificar que os outros, os adultos, julgam seus atos e os classificam como aceitáveis ou não e que, por isso, recebem bonificações ou castigos, respectivamente. Ou seja, quando se comportam conforme as regras

impostas pela autoridade externa — pais, educadores ou outros adultos de referência —, além de evitar o castigo, ainda, podem usufruir de uma pequena recompensa, que não necessariamente será material. Contudo, o fato de desobedecerem gera uma punição, que quase sempre se manifesta como castigo físico e mal-estar corporal. Obviamente que as crianças, que se encontram neste estágio, ainda carecem de elementos racionais e lingüísticos para poderem expressar aos outros das interações sociais tal identificação e de motivação para conseguirem obedecer às regras na ausência das autoridades. Pois, aqui, suas percepções sobre o que é direito se confundem com a obediência literal as regras e com o desejo de evitar o castigo proveniente das autoridades externas. Diante dos olhos das autoridades, as motivações para agir corretamente originam-se do medo do castigo e do poder superior dessas autoridades, muito mais do que das próprias recompensas oferecidas. Por isso, para Kohlberg e Habermas, esse primeiro estágio é o do castigo e da obediência. A criança obedece por obedecer, principalmente, quando se encontra sob o olhar da autoridade e, por isso, pode ser alcançada pelo seu poder punitivo.

No segundo estágio do nível pré-convencional, os sujeitos em crescimento parecem dominar uma compreensão mais apurada acerca das interpretações possíveis de uma regra e, com isso, podem ajustar seus comportamentos, obedecendo-a ou não, conforme um interesse pessoal imediato. Aqui, a percepção do que é direito se amplia para o entendimento que o agir que satisfaça interesses e necessidades próprias é um direito de todos os sujeitos. A motivação para tal comportamento se encontra na idéia que servir as próprias necessidades e interesses num mundo em que outras pessoas também fazem o mesmo é um direito e, como tal, deve ser eqüitativo a todos os seres humanos. Neste estágio, então, o comportamento conforme a regra pode acontecer mesmo quando a autoridade externa esteja ausente. Mas, o contrário também é possível, ou seja, se o sujeito julgar que o não cumprimento da norma, mesmo na presença da autoridade, pode resultar em uma satisfação maior do que um eventual castigo, a opção pelo descumprimento não será descartada. Kohlberg e Habermas nomeiam tal estágio como sendo o do *objetivo instrumental individual e da troca*, pois as crianças mais crescidas, além de executarem uma interpretação menos literal das regras e, com isso, poderem adequar seus comportamentos as normas — ora obedecendo-as ora ignorando-as — para assim satisfazerem suas próprias necessidades e interesses,

estão mais afeitas a acordos e a transações que solicitam bons comportamentos em troca de prêmios.

Nível B. Nível Convencional:

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

Conteúdo: O direito é desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), é preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas.

1. O que é direito é corresponder ao que esperam as pessoas que nos são próximas ou àquilo que as pessoas geralmente esperam das pessoas em seu papel como filho, irmã, amigos etc. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.

2. As razões para fazer o que é direito são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros e porque, se a gente se pusesse no lugar do outro, a gente iria querer um bom comportamento de si próprio (Regra de Ouro)

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

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

1. O que é direito é cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito também consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.

2. As razões para fazer o que é direito são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o auto-respeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das consequências: “E se todos fizessem o mesmo” (HABERMAS, 2003a, p.153).

O nível convencional também comporta dois estádios. O primeiro é o das expectativas interpessoais mútuas, dos relacionamentos e da conformidade. A consciência moral dos sujeitos, que se encontram nesse estádio, compreende como direito próprio de cada um a necessidade de ser visto pelos demais membros do grupo como uma pessoa boa. Ou seja, como um bom filho, como um bom irmão, como um bom amigo e etc. Para isto, os sujeitos precisam preservar os laços afetivos e sociais que os unem aos demais, o que só se faz quando são respeitadas as regras ou as normas contidas nos relacionamentos entre as pessoas. Genericamente, tais regras cobram dos sujeitos comportamentos que conservem os sentimentos de confiança, de lealdade, de respeito e de gratidão que os outros lhes dão. As razões, que podem motivar os sujeitos para a produção de comportamentos

que respeitem as normas, compreendem desde a manutenção da auto-estima até a adoção da lei de ouro. Os sujeitos desse estágio são motivados ao agir que obedece as regras e satisfaz as expectativas dos demais, porque sentem a necessidade de serem compreendidos como boas pessoas aos olhos dos outros e de seus próprios. O reconhecimento dessa necessidade pelos indivíduos, certamente, é fortalecido, na medida em que, eles aumentam suas capacidades abstrativas e conseguem colocar-se no lugar das outras pessoas e de lá julgarem suas próprias ações, isto é, quando passam a ter consciência da regra de ouro.

Já, no segundo estágio do nível convencional, o da preservação do sistema social e da consciência, os indivíduos em desenvolvimento passam a compreender como direito individual a própria participação na manutenção dos elementos que organizam a sociedade e conservam o bem-estar coletivo. Agir de acordo com as normas é cumprir os deveres com os quais se concordou anteriormente, mesmo que de forma tácita. A consciência moral dos sujeitos prescreve lhes que obedeçam e apoiem as leis sempre que o fazê-lo não signifique entrar em conflito com outros deveres ou direitos sociais já consolidados por sua reconhecida justiça. Contribuir com a sociedade não é apenas uma obrigação das pessoas com tal grau de consciência moral, mas sim um direito. As razões, que fundamentam os comportamentos dos sujeitos neste estágio da consciência moral, decorrem da ampliação da faculdade de abstração, a qual possibilita aos mesmos visualizarem uma realidade hipotética em que todos não só podem, mas querem fazer o mesmo em favor da sua sociedade e de seus semelhantes. Em outras palavras, os sujeitos obedecem às regras sociais porque acreditam poder assim alcançar uma sociedade de fato mais justa.

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

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

Conteúdo: O direito é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo.

1. O que é direito é estar cômico do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras são relativos ao seu grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem em geral ser apoiadas no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, têm que ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.

2. As razões para fazer o que é direito são em geral: sentir-se obrigado a obedecer à lei porque a gente fez um contrato social de

fazer e respeitar leis, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros. As obrigações de família, amizade, confiança e trabalho também são compromissos ou contratos assumidos livremente e implicam o respeito pelos direitos dos outros. Importa que as leis e deveres sejam baseados num cálculo racional de utilidade geral: “O maior bem para o maior número”.

Estádio 6. O Estádio de Princípios Ético Universais.

Conteúdo: Esse estágio presume a orientação por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir.

1. No que diz respeito ao que é direito, o estágio 6 é guiado por princípios éticos universais. As Leis ou acordos sociais particulares são, em geral, válidos porque se apóiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a gente age de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: a igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.

2. A razão para fazer o que é direito é que a gente, enquanto pessoa racional, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles (HABERMAS, 2003a, p.154).

O terceiro e último nível de consciência moral kolhbergiano é aquele que Habermas (2003a) chama de *nível pós-convencional* ou *baseado em princípios*. Assim como os dois primeiros, este também se divide em dois estádios. O primeiro é o dos *direitos originários* e do *contrato social* ou da *utilidade*. Já o segundo, é o dos *princípios ético universais*.

No primeiro estágio pós-convencional, a consciência moral dos seres humanos atinge um grau que lhes possibilita uma compreensão mais profunda das diferenças entre as pessoas e entre as formas de vida que compartilham um mesmo território ou mundo da vida. Eles são capazes de perceber que em sociedade existem tanto valores e normas relativas quanto valores e direitos não-relativos, e, que os códigos legais ou contratos sociais devem sustentar e defender uns e outros em nome do princípio da imparcialidade. Contudo, reconhecem também como um direito necessário que os *valores e direitos não-relativos*, quando em atrito com os relativos, sejam apoiados individualmente por cada ser humano que se encontra neste estágio de consciência moral. Por exemplo, a violação ao *direito a vida* ou a *liberdade* de um indivíduo por uma regra relativa de um grupo social ou forma de vida, precisa ser recriminada e denunciada por todos os cidadãos. Cabe salientar também, que os comportamentos individuais, dos sujeitos neste estágio, devem se ajustar não apenas aos valores presentes nas regras relativas a determinado grupo

social, mas, sobretudo, aos valores e direitos não-relativos. As razões para fazer o correto, em tal estágio, ligam-se ao reconhecimento individual da obrigação de obedecer às leis provenientes de um pacto social “assinado” livremente por todos os cidadãos de fazer e respeitar as leis, que promovem o bem coletivo e a proteção dos direitos pessoais de cada um. Cumprem-se as obrigações sociais, não conflitivas com os valores não-relativos, porque há a consciência que essas se baseiam em contratos autonomamente aceitos por beneficiar o maior número de pessoas.

O segundo e último estágio pós-convencional, é aquele em que as pessoas detêm um nível tão elevado de consciência moral, que os comportamentos e as ações desses sujeitos seguem as orientações oriundas de princípios éticos universais. Essas pessoas entendem que só são legítimas — e, portanto, válidas — leis e acordos que possam apoiar-se em tais princípios. Se, por ventura, ocorrer à existência de obrigações dissonantes aos princípios éticos universais, a consciência moral dessas pessoas lhes indica que ajam de acordo, unicamente, com tais princípios. A motivação para o comportamento e para a ação considerada correta, neste estágio da consciência moral, surge da percepção de validade dos princípios universais de justiça e do comprometimento com os mesmos que têm todas as pessoas racionais.

A evolução de um nível e estágio da consciência moral para o seguinte é resultado de processos de aprendizagem. Nesses processos, os indivíduos podem, conforme Habermas (2003a), reorganizar criativamente um inventário cognitivo pré-existente, que quase sempre é sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente, e apropriar-se de dimensões, até então inéditas, de suas estruturas cognitivas. Com isso, em cada nível e/ou estágio de consciência moral, eles conseguem interpretar, responder e resolver de forma nova e mais consciente — mais autônoma — as demandas da vida.

O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ela consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes (HABERMAS, 2003a, p.154-155).

Habermas concorda com as três fortes hipóteses que Kohlberg estabelece para explicar o fato dos indivíduos, em cada estágio superior da consciência moral, resolver melhor os conflitos.

I. Os estádios do juízo moral formam uma seqüência de estruturas discretas que é invariante, irreversível e consecutiva. Com essa suposição fica excluído: — que os diferentes sujeitos testados alcancem o mesmo objetivo por diferentes vias de desenvolvimento; — que os mesmos sujeitos regridam de um estágio superior a um estágio inferior; — que saltem um estágio no curso de seu desenvolvimento. II. Os estádios do juízo moral formam uma hierarquia no sentido que as estruturas cognitivas de um estágio superior “superam” as estruturas dos respectivos estádios inferiores, isto é, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada. III. Todo estágio do juízo moral pode ser caracterizado como um todo estruturado. Com essa suposição fica excluída a possibilidade de que um sujeito testado tenha que avaliar num dado momento diferentes conteúdos morais em diferentes níveis. Mas não se excluem os chamados fenômenos de decalagem, que indicam um ancoramento sucessivo de estruturas recém-adquiridas (HABERMAS, 2003a, p.157).

Todavia, ele discorda de Kohlberg, quando este justifica a ordem hierárquica das estruturas dos seus seis estádios por uma correlação com as perspectivas sócios morais a eles correspondentes. Pois, no entendimento do filósofo, tal correlação compromete a idéia presente na segunda hipótese, a qual é fundamental para a teoria dos estádios de desenvolvimento moral, deixando-a muito vulnerável as críticas.

O preço que se paga por essa plausibilidade é a circunstância de que a descrição já mistura as condições sócio-cognitivas dos juízos morais com as estruturas desses juízos eles próprios. Além disso, as condições sócio-cognitivas não são concebidas com a nitidez analítica suficiente para que se possa ver sem mais por que a seqüência indicada exprime uma hierarquia no sentido da lógica do desenvolvimento (HABERMAS, 2003a, p.160).

Por isso, Habermas correlaciona a teoria de Kohlberg com a *teoria da adoção de perspectivas* de Robert Selman, que explicita como os seres humanos em processo de interação com os outros e com o mundo constroem gradualmente um sistema de perspectivas do falante. Com o objetivo de, ao substituir as perspectivas sócio-morais de Kohlberg pelos estádios da adoção de perspectivas de Selman, afastar as reservas que pesam sob a lógica do desenvolvimento da consciência moral.

A teoria de Selman, que se compõe de três níveis de adoção de perspectivas, os quais, ainda, apresentam um conceito de pessoas e um de relações, é assim apresentada por Habermas (2003a, p.175-178):

Nível 1: Adoção de perspectiva diferenciada e subjetiva (cerca de 5 a 9 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Diferenciados. No nível 1, o avanço conceptual decisivo é a clara diferenciação das características físicas e psicológicas das pessoas. Resulta daí a diferenciação de atos intencionais e atos não-intencionais e a formação de uma nova consciência de que cada pessoa tem uma vida psicológica única, subjetiva e oculta. Contudo, os estados de pensamento, opinião ou sentimento no interior de um indivíduo são vistos como unitários, não como misturados.

Conceitos de Relações: Subjetivos. As perspectivas subjetivas próprias e dos outros são claramente diferenciadas e reconhecidas como potencialmente diferentes. Contudo, ainda se pensa que a simples observação física basta para ler o estado subjetivo de outrem. O relacionamento das perspectivas é concebido em termos unilaterais, de mão única, em termos da perspectiva de um ator e do impacto sobre o mesmo. Por exemplo, nessa concepção simples e unidirecional do relacionamento das perspectivas e da causalidade interpessoal, um presente torna alguém feliz. Onde há uma compreensão qualquer da reciprocidade de mão dupla, ela está limitada ao físico – a criança em que se bate, bate de volta. Os indivíduos são vistos como respondendo à ação como ação similar.

No nível um da teoria de Selman, os indivíduos em crescimento formulam um conhecimento acerca das pessoas e das relações. No que se referem às pessoas, as crianças deste nível são capazes de compreender as diferenças físicas e psicológicas que caracterizam cada um dos sujeitos, que interagem com elas. A partir desta compreensão, elas também podem entender que existem diferenças entre ações intencionais e não intencionais e que cada pessoa possui uma natureza subjetiva única e oculta aos olhos dos outros. Porém, as crianças ainda não têm a faculdade de observar que os estados de pensamento, as opiniões e os sentimentos emitidos pelas pessoas, encontram-se, no interior delas, misturados e não separados ou unitários como elas acabam enxergando.

Já a compreensão que as crianças, neste nível, possuem sobre as relações entre os sujeitos pode ser entendida como subjetiva. As crianças conseguem diferenciar satisfatoriamente as perspectivas subjetivas próprias e as dos outros atores das interações como possivelmente distintas. Entretanto, elas, ainda, não conseguem perceber que somente uma observação física não é suficiente para captar o estado subjetivo das outras pessoas. E, por isso, elas, ao se relacionarem com os outros, imaginam que tal relacionamento é sustentado em termos unilaterais, isto é, que o comportamento de um ator frente a outro é o que determina o estado subjetivo deste. Por exemplo, se o outro da interação demonstra tristeza, a criança

basta lhe oferecer um motivo — um sorriso ou um presente — para modificar seu estado de humor. Elas, ainda, não conseguem assumir, nos processos interativos, as perspectivas subjetivas dos outros. Destarte, mesmo quando há a percepção de uma reciprocidade de mão dupla, esta se limita ao físico, porque as crianças — entre os cinco aos nove anos — entendem que os sujeitos normalmente respondem a uma ação produzindo outra similar.

Nível 2: Adoção de Perspectiva Auto-reflexiva/na Segunda Pessoa e Recíproca (cerca de 7 a 12 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Auto-reflexiva/na Segunda Pessoa. Os avanços conceituais decisivos no nível 2 são a crescente habilidade da criança para sair mentalmente fora de si mesma e adotar uma perspectiva auto-reflexiva ou na segunda pessoa — sobre os seus próprios pensamentos e ações *bem como* sobre a percepção de que os outros podem fazer o mesmo. Os estados de pensamento ou do sentimento das pessoas são vistos como potencialmente múltiplos, por exemplo, curiosos, assustados e felizes, mas ainda como agrupamentos de aspectos mutuamente isolados e seqüenciais ou ponderados, por exemplo, sobretudo curiosos e felizes e um pouco amedrontados. Deste modo, os próprios e os outros são interpretados como capazes de fazer coisas (ações manifestas) que podem não querer (ter a intenção de) fazer. E as pessoas são interpretadas como tendo uma orientação dual, clivada: a aparência visível, possivelmente encenada para exibir-se e a realidade oculta *mais verdadeira*.

Conceitos de relações: recíprocos. As diferenças das perspectivas entre si são vistas numa óptica relativística por causa do reconhecimento, por parte da criança no nível 2, da singularidade do conjunto ordenado de valores e objetivos de cada pessoa. Uma nova reciprocidade nos dois sentidos é o símbolo distintivo dos conceitos de relações de nível 2. É uma reciprocidade de pensamentos e sentimentos e não meramente — de ações. A criança coloca-se na pele de outrem e percebe que o outro fará o mesmo. Em termos estritamente lógico-mecânicos, a criança vê agora a possibilidade do regresso infinito na adoção de perspectiva (eu sei que ela sabe que eu sei que ela sabe... etc). A criança também reconhece que a distinção aparência externa-realidade interna significa que os próprios podem iludir os outros quanto a seus estados internos, o que põe limites de exatidão para a adoção da perspectiva — interna de outrem. Essencialmente, a reciprocidade nos dois sentidos desse nível tem o resultado práticos da distensão, — com o que ambas as partes ficam satisfeitas, mas em relativo isolamento; os dois indivíduos particulares vendo a si mesmo e o outro, mas não o sistema de relações entre eles (HABERMAS, 2003a, p.176).

O nível dois da teoria de Selman revela que as crianças, aproximadamente entre sete a doze anos, já possuem um grau maior de consciência acerca das pessoas e dos relacionamentos interpessoais. Conforme Habermas (2003a), esse grau maior de consciência permite as crianças desenvolverem a habilidade de

saírem mentalmente fora de si e, com isso, poderem assumir uma perspectiva auto-reflexiva ou da segunda pessoa da interação, para avaliar seus próprios estados subjetivos e ações. Tal habilidade, ainda, confere-lhes a consciência que os outros também podem fazer o mesmo. Elas, com a habilidade auto-reflexiva em crescimento, podem ir percebendo que existe uma multidão de estados de pensamentos e de sentimentos nas pessoas como, por exemplo, a curiosidade, o prazer, o medo, entre outros. Contudo, persiste aqui a compreensão que, embora múltiplos, esses estados de pensamento e de sentimento aparecerão nos comportamentos e nas reações das pessoas de forma isolada, seqüencial ou mesmo ponderada, ou seja, as reações podem ser vistas como mais afetadas pela curiosidade e pelo prazer e menos pelo medo. Maturada essa consciência nas crianças, elas estarão aptas para verem-se a si mesmas e os outros como capazes de executar ações sem, necessariamente, ter a intenção de fazê-las. Assim, assegura-se o reconhecimento que tanto elas quanto os outros podem desempenhar papéis e realizar ações que não expressam a realidade de seus estados psicológicos, isto é, as crianças passam a compreender que elas próprias e as outras pessoas podem encenar papéis porque se orientam de forma dual, criando uma distinção entre aparência visível e realidade oculta na subjetividade.

O avanço na capacidade de adotar uma perspectiva auto-reflexiva também possibilita que as crianças, neste nível selmaniano de desenvolvimento, construam novas formas de interpretar os relacionamentos entre as pessoas. Elas passam a compreender as relações interpessoais não mais a partir de parâmetros unilaterais, mas sim através de parâmetros bilaterais. Esses novos parâmetros permitem o reconhecimento que, nas relações interpessoais, existe uma reciprocidade de pensamentos e de sentimentos, além da reciprocidade de ações como no nível anterior. Aqui, as crianças sabem que é possível hipostasiar ser o outro da interação e que esse também pode fazer o mesmo. Esse conhecimento produz a percepção que o conjunto de valores e objetivos de cada pessoa é singular e, também, a possibilidade de uso de uma ótica relativística, por parte das crianças deste nível, para verificar as diferenças de perspectivas que há de pessoa para pessoa. Cabe ressaltar que, com a faculdade auto-reflexiva, o sujeito também pode reconhecer que há uma distinção fundamental entre aparência-externa e realidade-interna e que, por isso, qualquer pessoa pode ludibriar os outros da interação quanto os seus reais estados subjetivos. Mas, como se visualiza a possibilidade do engano

proposital e, com ele, um limite de exatidão na adoção de perspectivas de outrem, as relações entre indivíduos neste nível, mesmo que os satisfazendo, acabam por mantê-los isolados. Para Habermas (2003a), tal isolamento resulta do fato de ainda faltar aos indivíduos à capacidade de observar o sistema de relações interpessoais a partir do ponto de vista de uma terceira pessoa, isto é, de alguém que não participa da interação.

Nível 3: Adoção da Perspectiva da Terceira Pessoa e Mútua (cerca de 10 a 15 anos de idade)

Conceitos de Pessoas: Terceira Pessoa. O jovem adolescente — pensando no Nível 3 vê as pessoas como sistemas de atitudes e valores razoavelmente consistentes a longo prazo, por oposição a grupos de estados aleatoriamente variáveis como no Nível 2. O avanço conceptual crítico se faz em direção à habilidade de assumir uma verdadeira perspectiva da terceira-pessoa, de sair não apenas de sua própria perspectiva imediata, mas fora do si-próprio como um sistema, uma totalidade. Aí são geradas noções do que poderíamos chamar de “ego observador”, de tal modo que os adolescentes efetivamente se vêem a si próprios (e percebem as outras pessoas como vendo a si próprias) ao mesmo tempo como atores e como objetos, simultaneamente agindo e refletindo sobre os efeitos da ação sobre si próprios, refletindo sobre si-próprios em interação com o si-próprio.

Conceitos de relações: mútuos. A perspectiva da terceira pessoa permite mais do que assumir a perspectiva de outrem sobre o si-próprio; a verdadeira perspectiva da terceira pessoa sobre as relações que é característica do Nível 3 inclui e coordena *simultaneamente* as perspectivas do si-próprio e do(s) outro(s) e, assim, o sistema ou situação e todas as partes são vistos da perspectiva da terceira pessoa ou do outro generalizado. Enquanto que, no Nível 2, a lógica do regresso infinito, encadeando para frente e para trás, era de fato aparente, suas implicações não eram. No Nível 3, as limitações e futilidade última das tentativas de compreender as interações com base no modelo do regresso infinito tornam-se aparentes e a perspectiva da terceira pessoa desse nível permite ao adolescente sair fora abstratamente de um interação — interpessoal, bem como simultânea e mutuamente coordenar e considerar as perspectivas (e suas interações) do si-próprio e do(s) outro(s). Os sujeitos pensando nesse nível vêem a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação social, a compreensão ou a resolução devem ser mútuas e coordenadas para serem genuínas e eficazes. As relações são vistas mais como sistemas em funcionamento nos quais os pensamentos e as experiências são mutuamente compartilhados (HABERMAS, 2003a, p.177-178).

Os jovens adolescentes, entre dez a quinze anos, figuram como os sujeitos do nível três da teoria selmaniana. Neste nível, eles adquirem a perspectiva da terceira pessoa e, também, a compreensão que os relacionamentos podem ter uma

natureza mútua. Com a capacidade de adotar a perspectiva da terceira pessoa, os adolescentes podem ver a si mesmos e os outros como sendo conjuntos de valores e de atitudes, de certa forma, estáveis e duradouros em longo prazo. Isso porque, a assunção do ponto de vista da terceira pessoa significa não apenas a saída de si mesmo em direção a uma atitude auto-reflexiva na segunda pessoa que, no entanto, não analisa o sistema das relações interpessoais; mas, efetivamente, sair de si próprio e da interação para adotar a perspectiva de quem observa os atores sociais em processo de interação. Essa saída de si mesmos e da interação, isto é, a capacidade de colocarem-se como terceira-pessoa, fornece aos adolescentes a visão de si próprios ao mesmo tempo como atores e como objetos — que, simultaneamente, agem e refletem acerca dos efeitos que as ações produzem em suas próprias pessoas e que, em auto-reflexão, analisam a si mesmos em processo interativos —, bem como, o entendimento que as outras pessoas também podem fazer isso.

O conceito de relação interpessoal, neste terceiro nível, adquire a natureza de ser *mútuo* graças ao desenvolvimento, nos adolescentes, da faculdade de adotar o ponto de vista da terceira-pessoa. Aqui, os relacionamentos são vistos como sistemas em funcionamento, onde os pensamentos e as experiências de cada participante podem ser mutuamente compartilhados. Porque é possível, aos adolescentes e aos demais atores sociais, assumir simultaneamente as perspectivas de si e dos outros e, com isso, compreender o sistema ou a situação da interação como um todo a partir da perspectiva da terceira-pessoa. Tal compreensão do sistema da interação por parte dos atores sociais — adolescentes e adultos — é, para Habermas (2003a), o que lhes possibilita reconhecer a precisão de uma coordenação recíproca das perspectivas presentes nos processos interativos para a geração de uma satisfação social, de um consenso ou, mesmo, de uma decisão resolutiva genuína, eficaz e confiável.

A interpretação que Habermas realiza dos níveis de adoção de perspectivas elaborados por Selman, lhe conduz a uma série de conclusões importantes para reconstruir a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg na base de sua teoria do agir comunicativo e, conseqüentemente, demonstrar a validade prática da ética do discurso.

A primeira conclusão que o filósofo tece é que as crianças, que se encontram no nível 1 descrito por Selman, já completaram o processo de aquisição

da linguagem e que a adoção incompleta de perspectivas, característica desse nível, se sustenta na base firme de uma intersubjetividade mediada pela linguagem. Elas, adotando as perspectivas e atitudes de uma pessoa de referência, adquirem a compreensão de significados idênticos e, com isso, passam a dominar uma relação *eu-tu* recíproca e são capazes de distinguir entre dizer e fazer. Para Habermas (2003a, p.178), uma criança, que esteja nesse nível, “que já consegue falar já aprendeu a endereçar um proferimento a um ouvinte numa intenção comunicativa e, inversamente, a se compreender como destinatário de semelhante proferimento”. Entretanto, tal criança, mesmo tendo desenvolvido as perspectivas de interpretação e as perspectivas de ação dos diferentes sujeitos da interação, nesse nível ainda não consegue coordenar seus planos de ação com os planos de ação dos outros, uma vez que, ainda lhe falta a clara compreensão de um mundo normativo. Por isso, que Habermas (2003a, p.178-179) compreende que tal criança:

Ainda é incapaz, ao avaliar as ações dos outros, de conservar o seu próprio ponto de vista e, ao mesmo tempo, colocar-se na situação do outro. Por isso, ela também não consegue avaliar suas próprias ações do ponto de vista dos outros. A criança começa a diferenciar entre o mundo externo e o mundo interno de acesso privilegiado; faltam, porém, os conceitos básicos sócio-cognitivos perfeitamente definidos para o mundo do normativo, que Kohlberg postula para o estágio convencional das perspectivas sociais. A criança faz nesse estágio [nível 1 de Selman] um emprego correto de frases exprimindo enunciados, solicitações, desejo e intenções. Ela ainda não associa nenhum sentido claro às frases normativas; os imperativos não são ainda diferenciados conforme o falante associa a eles uma pretensão de poder subjetivo ou uma pretensão de validade normativa, logo impessoal.

A segunda conclusão a que chega Habermas é que, no segundo nível de Selman, os indivíduos ampliam a compreensão que possuem sobre os participantes das interações. Eles passam a entender a relação recíproca de falante-ouvinte como relação entre atores e, conseqüentemente, a visualizar a possibilidade de coordenar seus planos de ação com os planos de ação dos outros por meio de interações mediadas lingüisticamente. Essa ampliação acontece porque, com a transição para o segundo nível, os sujeitos pré-adolescentes aprendem “a vincular de maneira reversível as orientações de ação do falante e do ouvinte” (HABERMAS, 2003a, p.179), isto é, tornam-se capazes de assumir a perspectiva também da “segunda pessoa” da interação. Para Habermas, quando os pré-adolescentes podem se colocar nos lugares dos outros, assumindo as perspectivas de ação dos outros e

sabendo que os outros também podem fazer o mesmo em face as suas perspectivas de ação, “os papéis *comunicacionais* da primeira e da segunda pessoa tornam-se eficazes para a coordenação da *ação*” (2003a, p.179). Contudo, os indivíduos nesse nível, apesar de terem atingido a capacidade de auto-reflexividade sobre suas perspectivas de ação e das dos outros, ainda não possuem a faculdade de observar a totalidade da estrutura da interação, ou seja, não conseguem ainda se distanciar do contexto da interação para emitir um juízo imparcial acerca dos destinos das mesmas.

A terceira conclusão do filósofo é que os indivíduos, no terceiro nível de adoção de perspectivas identificado por Selman, ao reestruturarem seus sistemas de perspectivas, com o ingresso em tal sistema do ponto de vista da terceira pessoa ou do observador das interações entre falantes e ouvintes, completam a construção de seus sistemas das perspectivas da ação. Com isso, também finalizam a construção, iniciada no nível anterior, do “mundo normativo”. Esse complemento significa que os sujeitos agora são capazes de se distanciarem dos contextos concretos das interações, porque adotam a perspectiva de uma terceira pessoa ou observador, e assim reconhecerem o sistema de funcionamento das mesmas — o tipo de racionalidade subjacente às interações, às intenções dos atores, às distorções presente nos atos de fala e outros elementos que interferem na construção do consenso entre os participantes.

Agora, os adolescentes aprendem a voltar-se, a partir dessa perspectiva do observador, para a relação interpessoal que estabelecem numa atitude performativa com o participante da interação. Essa atitude, eles ligam-na à atitude neutra de uma pessoa presente mas não envolvida, que assiste ao processo de interação no papel do ouvinte ou do espectador. Nessas condições, a *reciprocidade das orientações da ação*, instaurada no estágio precedente, pode ser *objetualizada* e trazida à consciência em seu *contexto sistêmico* (HABERMAS, 2003a, p.180).

A capacidade de se distanciarem das interações concretas e de reconhecerem o *modus operandis* dessas interações permite aos sujeitos participarem de um novo tipo de contato social, os *Discursos*. Onde as interações concretas e os seus respectivos sistemas de funcionamento são analisados e avaliados pelos participantes, os quais passam a reconhecer que as resoluções de conflitos devem provir de interesses mútuos.

Com base nessas conclusões, Habermas estabelece a existência de três estádios para as interações sociais.

O primeiro é o estádio pré-convencional das interações sociais. Nele, em virtude de algum (ou alguns) indivíduo, que participa desse processo, manifestar as estruturas cognitivas típicas do nível pré-convencional kohlbergiano, os comportamentos e as ações dos atores se coordenam por meio ou da presença da autoridade externa ou do interesse imediato. No primeiro caso, as pessoas que estabelecem uma interação pré-convencional se encontram em desnível de papéis e aquela que julga a situação com o inventário cognitivo do nível pré-convencional da consciência, a criança, vê suas contribuições controladas pela autoridade imanente da pessoa de referência, o adulto. E esse controle é “aceito” devido ao receio que a criança normalmente tem em relação às sanções que pode sofrer, caso os adultos de referência (pais, professores e outros) vejam-na infringindo as regras impostas. Já, no segundo caso, conforme Habermas (2003a), os participantes, por identificarem uma simetria nos papéis comunicacionais, porque estão em interação com pessoas da mesma faixa etária e, portanto, que possuem o mesmo nível de consciência moral, acreditam poder mutuamente controlar as contribuições de Ego e Alter. Contudo, num e noutro caso da interação pré-convencional, na compreensão do indivíduo que *julga pré-convencionalmente*, isto é, a criança, as relações de autoridade e de amizade se apresentam como “relações de troca (por exemplo, como troca de obediência por orientação ou segurança, de pretensões por recompensas, de desempenhos por desempenhos ou prova de confiança)” (HABERMAS, 2003a, p.187).

O segundo é o estádio convencional das interações sociais. Aqui as expectativas sobre os comportamentos e as ações dos atores sociais também são condicionadas pelas estruturas cognitivas convencionais de consciência presentes em alguns deles. Nesse estádio, os comportamentos e ações dos atores serão governados ou por um *agir guiado por normas* ou por um *agir estratégico*. O agir guiado por normas prevalecerá quando os sujeitos puderem enxergar nas relações sociais e nos seus atores um modelo de conduta generalizado socialmente para todos os membros do grupo, em que não haja lugares distintos e reservados para Ego e para Alter, mas que em princípio possam “ser tomados por todos os membros de seu grupo social” (HABERMAS, 2003a, p.189). Pois, tais sujeitos já internalizaram os padrões normativos de comportamentos de suas formas de vida

mediante as interações pré-convencionais travadas, principalmente, com as pessoas de referência. Em outras palavras, acontece porque eles internalizaram a autoridade externa e a transformaram em autoridade supra pessoal. Enquanto o agir estratégico tende a dominar quando os sujeitos, que começaram a aprender as manobras para enganar a medida que as interações simétricas, desenvolvidas no estágio anterior, ficaram cada vez mais competitivas, interpretam que nas relações sociais os atores procuram influenciar-se reciprocamente por meio do logro. Para Habermas (2003a), tanto a conduta guiado por normas quanto a dirigida estrategicamente no estágio convencional das interações sociais são decorrências da assunção que os indivíduos, detentores de um nível de consciência convencional, fazem da perspectiva do(s) outro(s), isto é, da possibilidade dos atores assumirem e objetualizarem tanto as perspectivas de Ego como as de Alter nas interações sociais.

O terceiro é o estágio pós-convencional das interações sociais. Nesse estágio os sujeitos que participam das interações já dispõem de estruturas cognitivas da consciência moral do nível pós-convencional. Por isso, seus comportamentos e suas ações dentro dos processos argumentativos serão interpretados como sendo conduzido pela necessidade de chegar a um consenso racionalmente motivado. Ou seja, que possa estar fundamentado na força de convicção do melhor argumento. Para Habermas (2003a), o estágio pós-convencional das interações sociais é o *Discurso*. Nos processos discursivos, as pessoas passam a se orientar pelos pressupostos da *Ética do Discurso*. Uma vez que seus inventários cognitivos, reorganizados pelas estruturas de uma consciência pós-convencional, lhes permitem a possibilidade de tomar uma postura de distanciamento do horizonte concreto em que as interações sociais se dão, ou seja, do mundo da vida faticamente construído, para tematizar e examinar em sua totalidade tais interações, principalmente, “as pretensões de validade que as pessoas erguem a princípio implicitamente e levam consigo ingenuamente no agir comunicativo” (HABERMAS, 2003a, p.193). Tal postura, nas argumentações discursivas do terceiro estágio da interação, supera a cisão presente no estágio convencional da interação entre o agir regulado por normas e o agir estratégico porque, nos Discursos, “a atitude orientada para o sucesso dos competidores vê-se incluída numa forma de comunicação que prossegue com outros meios o agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 2003a, p.194). No Discurso, conforme Habermas (2003a, p.194), “o oponente e o proponente disputam uma

competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso”.

Como argumentado, esses estádios das interações sociais identificado por Habermas ocorrem de acordo com o grau de desenvolvimento das estruturas cognitivas do juízo moral dos seus participantes. Este juízo, por sua vez, correlaciona-se com o estado de completude em que se encontra o sistema de perspectivas do falante. Deste modo, para Habermas (2003a), as pessoas precisam dominar os sistemas de perspectivas presente num estádio inferior da interação, para, então, avançar ao superior. As crianças, que se encontram no estádio pré-convencional, precisam saber usar as perspectivas *eu-tu* dos papéis comunicacionais de falante e ouvinte, para, a partir da compreensão da reciprocidade das perspectivas de ação dos participantes, estarem aptas a estabelecer relações convencionais com os outros atores sociais. Os pré-adolescentes e adolescentes, inseridos no estádio convencional, necessitam saber coordenar as perspectivas de ação dos participantes com a perspectiva do observador e, simultaneamente, com as perspectivas dos três mundos, principalmente, o mundo normativo — coordenação essa que preenche os pré-requisitos estruturais para um agir comunicativo, segundo Habermas (2003a), visto que, nela está compreendida a complementação do sistema das perspectivas dos falantes, a condição necessária para a transformação do comportamento de conflito guiado por interesses em agir estratégico e a que possibilita a construção dos conceitos sócio-cognitivos básicos que estruturam o agir regulado por normas, bem como, com a constituição do mundo social, a formação de uma atitude de conformidade às normas —, para ingressarem no estádio pós-convencional da interação. Enquanto estádio de interação superior, o Discurso exige de seus participantes não apenas a coordenação de perspectivas até aqui separadas, mas também a “integração de tipos de interação até aqui separados” (HABERMAS, 2003a, p.194).

Tal reconstrução teórica executada por Habermas da lógica do desenvolvimento da consciência moral nos processos sociais do mundo da vida, utilizando-se da teoria de Selman acerca das adoções de perspectivas comunicativas feitas pelos indivíduos em crescimento, conforme Prestes (1996), possibilita ao filósofo conectar o processo de desenvolvimento ontogenético ao filogenético da espécie humana. Ou seja, permite que Habermas interprete que o

processo de formação da pessoa humana ocorre simultaneamente com o processo de constituição da sociedade. O sujeito e a sociedade formam-se conjuntamente. Concordando com o psicólogo do desenvolvimento humano *Jean Piaget*, Habermas vê a formação do *Eu* dos atores sociais sendo “condicionada por um sistema de natureza interna (as organizações das estruturas epistêmicas) e externa (condições objetivas)” (PRESTES, 1996, p.118).

Assim, um acordo com o pensamento habermasiano sobre a reciprocidade constitutiva entre identidades individuais e coletivas ou culturais exige que se estabeleça o processo de formação do sujeito humano, tarefa fundamental da educação escolar, segundo Prestes (1996), numa ordem institucional e em condições de mediação que promovam o desenvolvimento tanto dos indivíduos quanto da sociedade. Nesta perspectiva, o fundamental para a educação escolar é que suas práticas pedagógicas possam transcorrer sob a égide de uma racionalidade ético-comunicativa. Deve-se reconhecer que o amadurecimento ontogenético dos membros das gerações mais novas, bem como, a preservação e a evolução da sociedade são alcançados num *circuito fechado*: em que “a criação de uma comunidade de comunicação racional, através da competência de seus membros, condiciona, ao mesmo tempo, uma aprendizagem dessa competência, tanto na perspectiva do sujeito isolado, como socialmente” (PRESTES, 1996, p.118).

Para criação dessa comunidade de comunicação racional na escola, objetivando a recuperação da *práxis* educacional “enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política” (PRESTES, 1996, p.106), é preciso reintroduzir a racionalidade comunicativa, seja como agir comunicativo, seja como ética do discurso, em todas as etapas que configuram o processo de ensino-aprendizagem. Nas interações ocorridas em salas de aula entre educadores e educandos, nos momentos de definição das políticas educacionais e dos regimentos escolares, na administração dos estabelecimentos de ensino, enfim, em todas as fases da educação escolar.

3.2. CONTRIBUIÇÕES DE UMA CULTURA DISCURSIVA À PRÁXIS PEDAGÓGICA E AO EDUCANDO.

Uma cultura discursiva deve ser entendida como uma cultura voltada para o entendimento mútuo entre os atores sociais que se encontram e interagem sob um

pano de fundo formado pelo mundo da vida. Essa cultura exige que os participantes dos processos interativos, próprios do mundo da vida, procurem coordenar seus planos de ação a partir do agir comunicativo, isto é, que utilizem a racionalidade comunicativa para se entenderem sobre algo no mundo e produzirem ações, que coordenadas, possam ter o assentimento de todos os envolvidos. Por isso, quando as interações sociais parecem não estar, aos olhos dos participantes, subsidiadas pelo agir comunicativo, mas sim pelo agir estratégico; torna-se necessário a abertura de *discursos práticos*. Nesses *discursos*, os atores sociais, orientados pela luz da *Ética do Discurso*, não só põem sob suspeita os elementos presentes nas interações sociais concretas do mundo da vida, como também procuram, ao analisá-las, reestruturar as condições de validade das mesmas através da obtenção de consensos que sejam, conforme Habermas (2003a), racionalmente motivados, isto é, produzidos a base dos melhores argumentos.

Considerando que os contextos escolares de nosso país atualmente atravessam um momento de crise, que se evidencia principalmente pelo aumento da indisciplina e da violência escolar, introduzir uma cultura de discursividade nas escolas significa, em primeiro lugar, restaurar as condições de validade normativas dos pressupostos da racionalidade comunicativa nas ações pedagógicas, isto é, restaurar o agir comunicativo em tais interações. Para isso, a incorporação da teoria ética habermasiana nos processos de fundamentação das normas escolares é um passo importante. Porque a *Ética do Discurso*, de acordo com Pizzi (1994), sendo um procedimento de resolução de conflitos que “constrange” os atores sociais a uma ação recíproca de auto-reflexão — capaz de desvelar as ideologias, os preconceitos e as visões de mundo presentes em determinadas ações, opiniões e normas —, auxilia as escolas na reconstrução de suas práticas educacionais (3.2.1) e, conseqüentemente, na formação dos seus educandos (3.2.2).

3.2.1. A reconstrução das práticas educacionais

O entendimento que *Ética do Discurso* quando incorporada pelos agentes educacionais no cotidiano das escolas, contribui com o processo de reconstrução das práticas pedagógicas, danificadas pela instrumentalização e violação sofrida e promovida pelos sujeitos participantes dessas práticas, os quais foram influenciados pela racionalidade estratégica dos sistemas dos poderes administrativos e

econômicos, fundamenta-se em dois pressupostos importantes. O primeiro, defende a tese que as escolas transformadas em esferas públicas, pela ética discursiva, conseguem resolver de forma mais adequada os problemas de coordenação dos planos de ação dos atores sociais presentes nos espaços escolares, porque os direcionam para uma práxis argumentativa emancipada do engano e da violência (a). Enquanto, o segundo, argumenta que o estabelecimento dos processos discursivos nas escolas permite a recomposição do princípio de autoridade docente nas interações pedagógicas (b), princípio que, embora indispensável para a condução de práticas educativas autênticas, encontra-se abalado e questionado frente às manifestações de indisciplina e violência escolar.

(a) A presença da Ética do Discurso nos ambientes escolares certamente colabora com a execução das atividades educacionais assumidas pelas instituições de ensino da contemporaneidade. Pois, como essa teoria ética, sendo utilizada e aplicada pelos agentes sociais, procura promover “a reconstrução racional das condições que possibilitam a fala e a ação comunicativa em ambientes sociais” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.136), ela reaviva a racionalidade e a ação comunicativa nas escolas. Tal reavivamento das estruturas comunicativas das escolas acaba por transformá-las em espaços ou esferas públicas em que predominam a busca coletiva e solidária de consensos acerca dos valores, das normas, dos comportamentos e das ações que devem orientar o processo educacional escolar.

Quando as instituições de ensino se abrem à discursividade, conclamando todos os possíveis participantes de suas práticas (alunos, pais, funcionários, professores, diretores, entre outros) para debaterem os rumos e os objetivos, bem como os regulamentos, de suas ações; criam-se barreiras contra a racionalidade sistêmica, que muitas vezes se manifesta como indisciplina ou violência.

Os bloqueios sistemáticos que estão presentes na sociedade podem ser conscientizados, através de um exame crítico-discursivo, a nível de um processo pedagógico entre professores e alunos, que submetam os produtos culturais ao esclarecimento. A racionalidade comunicativa, além de ver as deformações a que foram submetidos os produtos da ciência e da cultura, aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas (PRESTES, 1996, p.116).

Os educandos, chamados a participarem dos discursos práticos de suas escolas, podem trocar comportamentos agressivos e violentos por práticas comunicativas. Eles passam a observar que, nestas participações, os outros (os adultos) estão dispostos a ouvir suas vozes e com eles encontrar soluções para os problemas presentes no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, os educandos acabam reorganizando suas estruturas cognitivas e construindo para si mesmos uma autoimagem de pessoas competentes comunicativamente, uma vez que os espaços escolares permitem-lhes “exercitarem continuamente as competências comunicativas que lhes foram possibilitadas pelo longo processo de socialização e educação, no qual estão submetidos desde os mais tenros anos” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.136). Os educandos passam a se compreenderem como pessoas que conseguem estabelecer consensos mútuos e racionais com outras pessoas e, por isso, não precisam nem apelar ao logro ou à violência frente aos outros.

Para Marques e Zancanaro (2007), essa transformação da mentalidade e do comportamento estudantil é claramente um reflexo das mudanças que a adoção da perspectiva moral habermasiana³¹ provoca nos estabelecimentos de ensino. Essas instituições sociais, com a Ética do Discurso, passam exigir de seus atores que, ao interagirem em seus espaços, privilegiem o uso normal da linguagem³² e, com isso, promovam a incidência da justiça e da solidariedade³³ em suas relações.

As escolas que, estruturadas pela teoria ética de Habermas, procuram desenvolver os *discursos práticos*, ou seja, os processos de “comunicação que tem em mira um consenso capaz de ‘constranger’ simultaneamente todos os participantes a assumirem um papel ideal” (SIEBENEICHLER, 1994, p.144-45), não desobrigam os seus atores sociais das responsabilidades fáticas assumidas durante a participação nesses discursos.

³¹Refiro-me tanto aos princípios de universalização (U) e do ético-discursivo (D) quanto da necessidade de se resgatar as pretensões de validade erguida nos atos de fala, bem como, da necessidade de supor a hipótese prática da situação ideal de fala.

³²Refiro-me ao uso comunicativo.

³³Cf. Siebeneichler (1994, p.146): “a ética do discurso prático considera que a solidariedade, a justiça e o bem comum são representações fundamentais que podemos reduzir às condições de simetria e às expectativas de reciprocidade presentes na *práxis* comunicativa normal voltada ao entendimento. E como a estratégia deste ponto de vista consiste em alargar e generalizar as pressuposições da *práxis* comunicativa estendendo-as [sic] a uma comunidade que abrange todos os sujeitos humanos capazes de falar e agir, é possível concluir que o discurso prático pode por em movimento um tipo de vontade racional apto a garantir o interesse de todos os indivíduos particulares [...] sem que se rompa o laço social que une objetivamente cada indivíduo humano com todos os outros”.

A ética ou moral do discurso [...] não pretende tirar de ninguém a responsabilidade da decisão prática, moral, nem mesmo do filósofo, que está, como os demais, perplexo diante de questões práticas que o atingem objetivamente na história. Como os seus semelhantes, ele tem de formar sua vontade ética no interior de um espaço racional (SIEBENEICHLER, 1994, p.148).

Por isso, a hipótese dos educandos adotarem uma postura mais racional nas escolas em que os princípios discursivos da ética habermasiana estão presentes, uma vez que tais princípios os “forçam” a isso, parece ser válida. Até porque, tais escolas, enquanto esferas públicas operacionalizadas pela racionalidade própria do mundo da vida, não só se abrem à participação dos educandos (assim como, dos seus pais e responsáveis), como também podem direcioná-los para uma forma de vida esclarecida ou prática argumentativa emancipada. Pois, segundo Siebeneichler (1994), na *Ética do Discurso*, além da manifesta aparência cognitivista de uma racionalidade comunicativa intrínseca à linguagem, que garante aos atores sociais envolvidos nos discursos práticos a possibilidade de chegarem a acordos racionalmente motivados sobre questões éticas e práticas, há, ainda, a opção em favor de uma atividade prática comunicativamente emancipada.

Na compreensão de Prestes (1997), a racionalidade ético-comunicativa da *Ética do Discurso*, quando intrínseca a práxis educacional das escolas, conduz os educandos a posicionamentos mais maduros e mais conscientes durante os processos pedagógicos em salas de aula. Isso porque, a teoria da ética discursiva aplicada às rotinas das escolas, transforma tais rotinas em processos interativos “propícios à reformulação de conceitos fundamentais de natureza moral como: a dignidade, a igualdade, a autonomia, a cidadania e etc.” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.137). Estes processos interativos, que podem ocorrer como *discursos práticos* (envolvendo todos os membros da comunidade escolar) ou como *ações pedagógicas comunicativas* (em que apenas os educadores e educandos estão presentes), colocam sob o exame crítico dos participantes, além das tradições culturais, das experiências cotidianas, dos objetivos pedagógicos, dos produtos das ciências e das técnicas, também as regras e normas que deverão orientar e estabelecer os sentidos das práticas escolares, para que elas possam auxiliar os educandos nos seus desenvolvimentos cognitivos e morais, tornando-os assim pessoas cada vez mais esclarecidas e autônomas.

Nas construções dos projetos político-pedagógicos das escolas (PPPE'S), por exemplo, os discursos práticos envolvendo toda a comunidade escolar podem ser importantes tanto para estabelecer os objetivos e as finalidades da ação pedagógica para determinada comunidade escolar quanto para esclarecer os membros desta comunidade acerca de tais objetivos e finalidades. Porque neles ficam garantidos os direitos a participação integral nas tematizações sobre os pppe's e, com isso, a compreensão que as obrigações posteriores foram fundamentadas em acordos consensuais amplos e inclusivos, em que ninguém teve sua voz ignorada e nem sua contribuição irracionalmente desconsiderada ou não analisada de forma coerente e racional por todos os outros.

No primeiro caso, os discursos práticos convidam os membros da comunidade escolar – gestores educacionais, educadores, pais e educandos – a debaterem os rumos que a práxis pedagógica nesta comunidade, fundada em torno da escola, deve almejar. Como o tema especificamente em tais discursos é a construção coletiva dos pppe's, os membros da comunidade precisam colocar em análise discursiva e se entenderem uns com os outros sobre a filosofia educacional, a grade e o conteúdo curricular, a metodologia de ensino, o regimento escolar, entre outros elementos educacionais, porque são através deles que a ação pedagógica se constitui como tal e promove a ascensão cognitiva e moral, sobretudo, dos educandos. Nesses discursos, os profissionais da educação, assumindo os papéis de especialistas que são nos assuntos educacionais, até podem coordenar os processos argumentativos, contudo, as tomadas de decisões devem ser coletivas e estarem suplantadas nos melhores argumentos, isto é, naqueles reconhecidamente mais racionais. Os educadores podem e devem justificar tanto sua compreensão sobre a prática pedagógica quanto os conteúdos e métodos que acreditam imprescindíveis a sua realização, porém é o coletivo escolar, direta ou indiretamente envolvido em tais práticas, que garante a aceitabilidade do pppe's e de todos os elementos que nele figuram como fundamentais a práxis educacional.

Assim, o convite a participação nos discursos práticos sobre o estabelecimento dos pppe's não é somente um chamamento aos membros da comunidade escolar para que decidam os objetivos e as finalidades das ações escolares. A participação nestes discursos, segundo caso, é uma forma de assegurar a todos os envolvidos a possibilidade do entendimento acerca do papel da escola. Um papel que, atualmente, necessita ser renovado para atender o objetivo

de formar seres humanos conscientes acerca dos seus direitos e cumpridores dos seus deveres em sociedade. Quando sujeitos, membros de comunidades escolares, põem-se a analisar os pressupostos elementares dos pppe's, eles podem, certamente, ampliar seus níveis de conhecimento e de entendimento de cada um desses pressupostos e, com isso, coordenar seus comportamentos a fim de respeitá-los em suas interações com os demais atores sociais nas escolas.

Desta forma, as escolas, democratizadas e transfiguradas em esferas públicas graças à introdução dos princípios discursivos da teoria ética habermasiana pelos seus agentes educacionais, poderão ter reestruturadas suas práticas pedagógicas. Práticas que devem almejar os objetivos educacionais postos pelos pensadores iluministas e reforçados pelo ordenamento jurídico brasileiro³⁴, ou seja, práticas educacionais que possa “preparar os educandos para o exercício de uma cidadania que vai muito além do voto” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.137-138). Pois, se por um lado, os processos argumentativos da Ética do Discurso na escola, conforme Prestes (1997), possibilitam aos educandos amadurecerem porque os colocam frente a diferentes pontos de vista cognitivos ou morais, de outras pessoas, e cobram-lhes que sejam capazes de argumentativamente manter ou reformular seus pensamentos e valores, para que, com os outros, avaliem as normas e procedimentos necessários para a conquista de entendimentos mútuos e, conseqüentemente, a produção de ações comunicativas. Por outro, eles diminuem as distorções comunicativas e com isso também os atos de indisciplina e de violência que tanto atrapalham as rotinas desenvolvidas pelas escolas, uma vez que tais *processos argumentativos* atuam igualmente como escudos contra a entrada da racionalidade instrumental ou estratégica nos domínios das ações comunicativas ou do mundo da vida como, por exemplo, as escolas.

(b) O estabelecimento da Ética do Discurso completa a restauração da práxis educacional das escolas quando promove a recuperação do princípio da autoridade docente e o subsidia nos *discursos práticos* da comunidade escolar e nas interações comunicativas ocorridas em salas de aula.

³⁴Cf. Ferreira (2005), o ordenamento jurídico brasileiro, através dos artigos constitucionais sobre a educação e do Estatuto da Criança do Adolescente, estabeleceu como principal objetivo da educação formal a preparação das novas gerações para um exercício consciente da cidadania, o que implica um sólido conhecimento dos direitos e dos deveres e, principalmente, um alto respeito pelo espaço público e pelas pessoas.

Este princípio fundamental para que, nos processos de ensino-aprendizagem, os educadores possam assumir um papel de orientador de seus educandos e, portanto, prepará-los para a cidadania. Nos momentos em que as instituições educacionais atravessam crises, normalmente, provenientes de interesses estratégicos dos sistemas colonizadores do mundo da vida, perde validade ou, pelo menos, uma validade inquestionável. Pois, nesses momentos, os atores sociais de diferentes gerações, influenciados pelos princípios de uma racionalidade estratégica, trocam a ação comunicativa pela ação estratégica, esperando assim resolver os problemas de coordenação de seus planos de ação com os planos de ação dos outros.

Como tal comportamento dos atores sociais, de agir não mais com os outros, porém sobre os outros, nas escolas, produz uma confusão em suas cabeças a respeito do princípio de autoridade docente. Ele para de ser compreendido como um princípio de liderança que, estabelecido na competência, no equilíbrio cognitivo-moral e na amizade, deveria fazer surgir uma relação de solidariedade entre os diversos atores sociais que participam dos processos de ensino-aprendizagem da educação escolar. Princípio que, concedido aos educadores pela sociedade, deveria ser usado para auxiliar os educandos a irem percebendo que a vida é diferenciada, isto é, que existem coisas imutáveis e coisas que podem e precisam ser mudadas. Para ser interpretado pelos atores sociais envolvidos na práxis educacional das escolas em crise, principalmente, pelos educandos, como uma *vontade de autoritarismo* expressada e exercida pelos educadores.

As relações pedagógicas nas escolas, compreendidas por seus participantes, sobretudo, os educadores e os educandos, como relações fundadas na *vontade de autoritarismo* de uns sob os outros, ficam cada vez mais fragilizadas, conflituosas e violentas. Pois, a *vontade de autoritarismo*, ao contrário do princípio da autoridade, se estabelece na incompetência, no desequilíbrio emocional e intelectual e, por isso, na opressão e na discriminação dos outros. Pessoas que agem conforme esta *vontade*, invadem o “eu” dos outros e destroem o que há nele de sincero e criativo; e, ao mesmo tempo, são arrogantes e frágeis, uma vez que sabem não terem sido convidadas e nem recebidas, que respondem a questões não efetuadas pelos outros, bem como, que seus comportamentos autoritários são máscaras usadas para esconder suas incompetências (MORAIS, 1995). Os educadores, nessa situação, perdem frente aos olhos de seus educandos o direito

de auxiliá-los nos seus processos de amadurecimento enquanto pessoas. Isso porque, ao confundir o princípio de autoridade docente com uma *vontade de autoritarismo*, os educadores transformam uma relação que deveria estar pautada no respeito, numa relação baseada no medo.

Para recuperar esse direito, os educadores precisam resgatar frente aos olhos dos educandos e dos demais sujeitos da comunidade escolar (pais e responsáveis), bem como, de seus próprios olhos, o *significado* do princípio de autoridade docente. Tal resgate, por dever ser coletivo, exige a abertura de *discursos práticos* e, neles, a fundamentação de normas claras e transparentes sobre os comportamentos considerados válidos ou não dos diversos atores da comunidade escolar, inclusive, dos próprios educadores; para que as normas que direcionam a ação dos atores escolares possam contar com a anuência de todos que, suposta ou faticamente, serão obrigados a cumpri-las. Pois, o princípio de autoridade docente só alcança um aspecto legítimo se forem observadas duas condições imprescindíveis no processo de normatização da práxis pedagógica, conforme Morais (1995, p.51):

- a) que ambos, crianças e adolescentes (sobretudo estes últimos), participem do estabelecimento das normas que devem reger suas vidas; b) que também ambos nunca vejam as normas serem cultuadas como fins, acima do pessoal, mas como meios para o crescimento humano.

Logo, fica evidente que para uma práxis educativa autêntica poder realizar seu objetivo final, a saber, a formação do cidadão, ela depende que as diferenças de papéis entre educadores e educandos sejam estabelecidas sob o princípio da autoridade docente, o qual deve ser proveniente não só das competências dos educadores ou da concessão que a sociedade lhes dá, devido a tais competências, mas também dos horizontes discursivos criados pela Ética do Discurso nas escolas.

3.2.2. A Formação dos Educandos

A introdução de uma cultura discursiva, fomentada pela Ética do Discurso, nas escolas contribui com o processo de formação dos educandos de duas formas complementares. A primeira está ligada diretamente com o processo de restauração, realizado por meio dos *discursos práticos*, da práxis pedagógica e do princípio de

autoridade docente dentro dela (a). Enquanto, a segunda está na transformação dos espaços escolares em ambientes discursivos (b).

(a) Com a reestruturação das práticas escolares, como horizontes de aprendizagem, e com os educadores e os educandos sabendo que o princípio de autoridade docente surge de relações baseadas na justiça e na solidariedade, os educandos podem perceber as suas escolas e as interações pedagógicas, que desenvolvem com os seus educadores, como espaços e momentos propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências necessárias às práticas discursivas. Tais competências, que em Habermas já são dominadas pelos seres humanos adultos — ou seja, aqueles capazes de assumir os papéis comunicacionais das primeiras, segundas e terceiras pessoas, bem como, de distinguir os atos de fala que fazem referência ao mundo normativo, daqueles que discutem os aspectos dos mundos objetivos e subjetivos, e, por isso, conseguem não só participar de argumentações morais, como também alcançar consensos racionalmente motivados —, conforme Thomas McCarthy (2002), são resultados de um processo de aprendizagem, que abarca e favorece as evoluções das dimensões cognitiva e moral.

Estas competências dizem respeito ao domínio de uma linguagem e de uma prática comunicativa pelos sujeitos-agentes. Isso porque, Habermas identifica como *competência* dos falantes-ouvintes ideais não apenas a capacidade de produzir e entender orações gramaticalmente corretas, mas também a capacidade de estabelecer e perceber os usos de tais orações numa práxis comunicativa, bem como, de conectá-las ao mundo externo, isto é, de executar e compreender *atos de fala*.

Um ato de fala não é um símbolo, uma palavra ou uma oração, nem sequer a “instância” do símbolo da palavra oração; um ato de fala é a produção ou emissão de uma “instância” de uma oração sobre certas “condições”, o emprego de uma oração numa emissão (MCCARTHY, 2002, p.319, tradução minha).

Assim, todos os atos de fala apresentam em suas estruturas um *conteúdo proporcional* e uma *força ilocucinária* como sendo princípios co-estruturantes. O que faz McCarthy (2002) compreender que, para Habermas, os falantes-ouvintes ao executarem um ato de fala, ao mesmo tempo e implicitamente, enunciam uma oração principal (ou realizativa) e uma oração secundária (de conteúdo

proporcional). A oração principal estabelece a força ilocucinária da emissão, isto é, o modo como atores sociais falantes e ouvintes se comunicam, e, portanto, a situação pragmática para a ocorrência da oração secundária. Por sua vez, a oração secundária estabelece os elos de conexão da comunicação com os mundos: objetivo, social e subjetivo (ou de acesso privado). De tal modo que, os sujeitos capazes de falar e agir possam, ao executarem um ato de fala, relacionar suas orações com a realidade externa, com a realidade interna e com a realidade normativa da sociedade, e, assim, estabelecerem enunciados verdadeiros ou falsos, sinceros ou dissimulados, corretos ou não corretos, respectivamente.

Os educandos que desenvolverem, através de práticas educativas restabelecidas na racionalidade comunicativa do mundo da vida, continuamente as competências lingüísticas (consciência das regras gramaticais de uma língua qualquer) e as comunicativas (consciência das regras pragmáticas que orientam a utilização da linguagem em contextos reais) estarão aptos a fazerem usos corretos dos atos de fala. Com isso, eles poderão participar mais ativamente das práxis discursivas próprias de suas formas de vida, como também daquelas que dizem respeito a todas as formas particulares de vida, ou seja, das argumentações morais que visam fundamentar normas a serem obedecidas por todos os que intersubjetivamente compartilham um mesmo espaço no mundo da vida. Pois, os educandos, enquanto sujeitos capazes de assumirem os papéis de falantes e ouvintes numa interação social, ao empregarem atos de fala, devem necessariamente reconhecer que, embora de forma implícita, levantam pretensões de validade de diferentes tipos:

1) Eles erguem uma *pretensão de inteligibilidade* acerca dos seus proferimentos, isto é, esperam que os enunciados sejam compreensíveis aos outros atores. Por isso, têm que ser capazes de produzir e enunciar orações gramaticalmente corretas.

2) Eles levantam uma *pretensão de verdade*, uma vez que possuem as expectativas de que outros se convençam que os conteúdos proporcionais emitidos são verdadeiros. Para isso, devem contar com uma base ampla de conhecimentos constitutivos da realidade física, social e psicológica dos seres humanos.

3) Eles erguem uma *pretensão de sinceridade*, visto que aguardam que os outros acreditem em suas reais intenções ao proferirem determinadas palavras ou

orações. Assim, faz-se necessário que eles possuam histórias de vida marcadas por ações nobres, isto é, morais.

4) Eles levantam uma *pretensão de correção*, porque almejam que os proferimentos estejam adequados em relação aos contextos normativos reconhecidos por eles e pelos outros. E, portanto, precisam saber respeitar as normas e princípios que orientam os discursos práticos.

Como de todas essas pretensões erguidas pelos sujeitos, a única que é imanente a linguagem é a pretensão de inteligibilidade e, por isso, resgatável no exato momento em que os atos de fala são compreendidos pelos ouvintes. Os falantes competentes obrigatoriamente terão que resgatar as demais nos e depois dos *discursos práticos*. E, para tanto, a competência comunicativa é de fundamental importância. Pois, ela uma vez adquirida pelos sujeitos em processo de aprendizagem, segundo McCarthy (2002), torna-os habilidosos para:

- Selecionar um conteúdo proporcional de forma que reflète uma experiência ou fato, que os ouvintes possam compartilhar;
- Eleger uma manifestação lingüística que possa conter suas intenções, de modo a inspirar confiança nos ouvintes;
- Realizar atos de fala que satisfaçam as normas reconhecidas ou que correspondam às auto-imagens de normas aceitas, para que os ouvintes possam estar de acordo com os valores enunciados.

Aliás, conforme McCarthy (2002), Habermas entende que os falantes competentes conseguem diferenciar as funções pragmáticas da fala em representativas, expressivas e interativas. O que garante aos falantes manterem diferentes relações com o mundo da vida. Assim, as suas competências discursivas podem se voltar para um uso da linguagem como representativa, o que lhes confeririam a capacidade de fazer uma distinção que é fundamental para a definição das situações pragmáticas de fala, a saber, a distinção entre um mundo público e um mundo privado, isto é, entre o que realmente é e o que somente parece ser (ilusão). Ou, para um uso da linguagem expressiva, que, por sua vez, representa a capacidade de fazer outra distinção fundamental para definir o contexto das situações de fala, a saber, a distinção entre um *eu - individualizado* e as distintas emissões, expressões e ações em que este *eu* se manifesta, ou seja, entre essência e aparência. Ou, ainda, para um uso da linguagem interativa, que também

estabelece uma distinção fundamental para a definição de qualquer situação de fala, a saber, a distinção entre o que é e o que deve ser, isto é, entre *ser* e *dever*. Esta última particularmente é uma condição imprescindível para que se realizem os *discursos práticos em espaços reais*, tais como, as escolas.

(b) Como as competências discursivas não podem ser adquiridas ou desenvolvidas fora das interações sociais, e, essas exigem um esforço de entendimento dos seus participantes. Os educandos só podem tornar-se competentes discursivamente e, portanto, reorganizarem suas estruturas cognitivas e morais, ou seja, amadurecerem enquanto pessoas que julgam moralmente, quando as escolas — e seus profissionais — os inserirem em práticas pedagógicas dialógicas ou comunicativas.

Converter a educação em uma instância comunicativa que privilegie a formação de competências comunicativas capazes de transformar os educandos em sujeitos comunicativamente competentes [...] nos possibilitará participar de forma mais crítica e reflexiva dos desafios da contemporaneidade, assegurando racionalmente o potencial emancipatório (GOMES, 2007, p.154).

A participação dos educandos em interações educacionais reguladas pela racionalidade comunicativa e, quando necessário, em *discursos práticos*, mais do que importante para prevenir incidentes agressivos ou violentos por parte deles, é essencial para incorporá-los nas sociedades e culturas humanas.

É na sala de aula que ocorre todo um processo mediante o qual as novas gerações são socializadas graças à pedagógica relação que estabelecem com as gerações adultas. Socializar os indivíduos das novas gerações significa permitir que desenvolvam as capacidades de que necessitam para participarem ativamente do processo social. Nesse sentido a educação se apresenta, fundamentalmente, como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais (BOUFLEUER, 2001, p.85).

Por isso, conforme Gomes (2007), os profissionais da educação, conscientes dos objetivos postos ao sistema escolar contemporâneo, precisam promover práticas pedagógicas comunicativas com seus educandos, ou seja, práticas estabelecidas em normas e em ações que espelhem sempre resultados consensuais alcançados através de constantes processos comunicativos, gerenciados pelos princípios da Ética do Discurso. Esses processos comunicativos devem ser *constantes* porque, na filosofia habermasiana, “a força do consenso

encontra-se na aprendizagem, a qual deve ser contínua e progressiva” (MARQUES; ZANCANARO, 2007, p.139). Assim, os educandos aprendem a estabelecer consensos normativos ou de outros tipos com as outras pessoas, porque, inseridos nos processos comunicativos, estão construindo e reconstruindo cotidianamente as suas competências discursivas.

Todavia, não são apenas os educandos que “lucram”, quando o sistema educacional formal tem restaurado a sua racionalidade ético-comunicativa. As sociedades humanas também evoluem, uma vez que ocorrem os fortalecimentos das interações sociais reguladas pela busca do entendimento entre os sujeitos humanos e, conseqüentemente, da democracia. As escolas, ao fundarem suas práticas educacionais nos pressupostos da Ética do Discurso, possibilitam o desencadeamento do processo de construção da consciência moral em um nível pós-convencional nos atores sociais que participam de suas interações.

A Ética do Discurso é um procedimento que permite ao sujeito passar de um estágio [da consciência moral] para o outro, de tal modo que o sujeito da experiência e o sujeito do discurso teórico “assumam a mesma atitude performativa de um participante do discurso prático”. Esse aprendizado não é uma intuição do espírito humano, mas um procedimento que tem a pretensão de chegar ao consenso entre sujeitos comunicativos (PIZZI, 1994, p.147).

Portanto, nas sociedades contemporâneas, o fortalecimento das interações sociais e da democracia começa por um sistema escolar que possa, ao mesmo tempo em que incita e é subsidiado pela ética de Habermas, despertar nos indivíduos, que participam de suas atividades educativas, uma consciência pós-convencional. Uma consciência que questiona constantemente, que transforma, que revê e, algumas vezes, substitui a “linguagem que fundamenta as experiências dos sujeitos comunicativos” (PIZZI,1994, 133-134). Para que, por meio da busca constante de consensos racionais, eles possam se reconhecer como sujeitos capazes de influir e modificar os destinos de suas sociedades e, também, de toda a humanidade. Pois, enquanto atores sociais conscientes, eles têm o poder de alterar as estruturas e práticas sociais por intermédio de correções de eventuais ou supostas *distorções comunicativas* que as mesmas sofreram ao longo da história social e política do mundo da vida, ou, mesmo, fundar novas sociedades humanas onde as pessoas possam se tornar, em cada intervalo de tempo, mais conscientes e mais livres.

Porquanto, conforme Bannell (2006), a aprendizagem pela deliberação ética não leva as pessoas a conhecimentos absolutos. Mas, a práxis comunicativa fornece aos seres humanos conhecimentos confiáveis sobre o mundo, sobre a vida boa e sobre a moralidade, uma vez que, na atualidade, eles se encontram estabelecidos em procedimentos argumentativos que, por causa da racionalidade comunicativa, procuravam o melhor argumento. E, além disso, que no amanhã outros conhecimentos e comportamentos melhores serão plausíveis para os seres humanos que compartilham o mundo da vida.

3.3. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS COM ALUNOS.

A jornalista Áurea Lopes, em meados de 2005, publicou pela revista Nova Escola uma reportagem fruto de sua investigação acerca do problema da indisciplina e violência nas unidades de ensino do Estado de São Paulo. Nesta reportagem, Lopes (2005) argumentou que as escolas pesquisadas só conseguiram pôr fim a indisciplina e violência escolar quando começaram a ouvir os educandos. Colégios públicos como a *Escola Estadual Parque Piratininga II* e a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava*, que chegaram a registrar ocorrências graves, tais como: alunos jogando carteiras escada abaixo, professores sendo obrigados a se trancarem em depósitos para não serem agredidos fisicamente pelos discentes, assaltos, depredações e tantos outros crimes praticados pelos próprios estudantes; ou colégios particulares como a *Escola Vera Cruz*, que não chegou a registrar atos de indisciplina e de violência escolar tão intensos quanto aqueles colégios públicos, só modificaram o cotidiano educacional porque implantaram uma gestão democrática fundada na participação de todos os membros da comunidade escolar, sobretudo, dos educandos. Gestão democrática que, de certa forma, poderia estar inspirada nos pressupostos da ética do discurso de Habermas, uma vez que os alunos: passaram a ser ouvidos nos processos de construção das regras, das metodologias de ensino e dos conteúdos programáticos que constituem a práxis educativa; começaram a compreender que as adoções de limites nas ações individuais ou coletivas eram imprescindíveis para a construção da própria autonomia e, com isso, foram gradativamente incorporando uma atitude responsável não só dentro da sala de aula, mas também, em todos os espaços físicos das instituições educacionais, nas quais, estavam vinculados. E, tais colégios novamente

puderam ostentar o status de espaços públicos capacitados a incentivar à socialização e à comunhão entre seres humanos.

A *Escola Estadual Parque Piratininga II*, segundo Lopes (2005), ao abolir as tradicionais e velhas atitudes repressivas que já não solucionavam os graves problemas de indisciplina e de violência, os quais dominavam o ambiente escolar, por outras de natureza mais comunicativa: que pudessem alterar o modo de agir e pensar dos alunos; alcançou uma condição a ser invejada no cenário educacional do país. As salas de aulas, antes sujas e depredadas, agora estavam limpas e bem cuidadas, mesmo depois de um dia inteiro de atividades. Os educandos que antes agrediam e ofendiam com palavras de baixo calão os professores, atualmente demonstravam respeito pelos mestres. Tudo isso porque, no começo de 1998, a diretora Fátima Zen Casarini incitou os professores e os alunos a elaborarem um código interno de conduta, o qual teria validade para qualquer um que circulasse pelo estabelecimento de ensino. O Código Interno Disciplinar de Piratininga II, como ficaria conhecido, foi afixado nas paredes do colégio, onde os alunos (e também professores) poderiam observar as infrações (divididas em: graves, médias e leves) e suas respectivas multas. A intenção do código afixado era fazer com que, principalmente, os educandos refletissem sobre suas ações e contribuíssem para tornar o ambiente escolar mais agradável para todos os atores sociais. Em 2005, transcorrido mais de sete anos da implantação do código de Piratininga II, Lopes pôde constatar que não havia mais necessidade de afixar nas paredes do prédio o código, pois os alunos incorporaram as regras. Além disso,

A participação da garotada na gestão da escola é constante. Todos têm acesso à caixa de avaliação, em que depositam bilhetinhos com elogios, críticas e sugestões. De acordo com Fátima, os recados são recolhidos diariamente e mostrados aos professores e funcionários. A diretora admite que todo esse trabalho não significou o fim dos conflitos. “Eles existem e são saudáveis; as agressões é que devem ser contidas” (LOPES, 2005, p.47).

A *Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Nava*, que chegou a ser considerada uma das piores escolas de São Paulo, onde houve casos de alunos que “vendiam o leite da merenda ou trocavam por drogas” conforme a coordenadora pedagógica Maria Lucia B. Nogueira de Sá (apud LOPES, 2005, p.47). Também conseguiu, há alguns anos antes de receber a visita da jornalista, transformar um panorama pouco convidativo a práxis educativa, quando nela se estabeleceu uma

gestão democrática pensada comunicativamente para coordenar as práticas pedagógicas de seus atores sociais. Com isso, aos poucos se pôde implantar projetos extracurriculares com a participação voluntária da comunidade. Estes projetos, tais como: aulas de xadrez, cozinha experimental, grupo de teatro, horta comunitária, programa de orientação sexual, jornal e rádio educativa; possibilitaram aos alunos, moradores de um bairro pobre, escapar por alguns momentos de uma realidade externa marcada pela violência, assim como, sonhar com um futuro melhor.

Embora, não sofresse os mesmos problemas de indisciplina, a *Escola Vera Cruz* percebeu um amadurecimento maior nos seus alunos, no quesito disciplina pessoal ou em grupo, quando principiou na adoção de um sistema comunicativo de negociação de regras com os alunos. A jornalista Áurea Lopes (2005), ao entrevistar os atores sociais desta unidade de ensino, pôde constatar que os alunos, ao receberem a chance de participarem da produção de regras, desenvolveram a capacidade de decidir por si e assumir responsabilidades também pelos outros, ou seja, a capacidade da autonomia.

Todavia, convém lembrar que o processo de construção da autodisciplina em crianças e em adolescentes, engendrado pelo professor ou pela equipe pedagógica como um todo, que pode ser alcançado através do exercício comunicativo, isto é, pela ética do discurso, não ocorre imediatamente.

“A criança aprende gradualmente, como resultado da reflexão contínua, da troca de pontos de vista e da coerência nos procedimentos empregados”. Por isso, a primeira lição para os professores interessados em “ensinar” disciplina é: se trabalhando com dedicação, o aluno que não tem disciplina pode perfeitamente aprender a ter. (LOPES, 2005, p.49).

Destarte, Áurea Lopes (2005) finaliza sua reportagem investigativa deixando algumas sugestões, observadas nas práticas dos educadores destas escolas que se inspiram no sistema de comunicação, aos professores que sozinhos, isto é, sem o apoio das instituições de ensino, enfrentam diariamente os comportamentos indisciplinados e, muitas vezes, violentos de seus alunos. São elas:

- 1) Não gritar. Se a balbúrdia se sobrepõe à voz do professor, este deve esperar em silêncio. Até que, a turma perceba que algazarra está prejudicando a aula;

2) Recorrer aos contratos. Pois, se as regras forem coletivamente fundadas e claras, torna-se mais fácil chamar a atenção no momento de alguma transgressão dos educandos. Entretanto, as regras somente serão válidas se, igualmente, o professor as respeitá-las;

3) Ser coerente com o que pede aos alunos. Não adianta cobrar pontualidade e dedicação se o próprio professor não chegar na hora certa ou não demonstrar interesse no assunto da aula;

4) Não considerar a indisciplina como um ataque pessoal. Isto porque, o professor ao aceitar provocações acaba reforçando comportamentos indesejados;

5) Ser enérgico quando necessário sem, contudo, perder o afeto. Faltas graves faz jus a atitudes firmes. Pois, o diálogo e a reflexão sobre o ocorrido, não devem eliminar a sanção prevista.

6) Não desanimar. A assimilação da disciplina ou a maturação da consciência moral dos alunos é um processo gradativo e exige investimento. Por isso, o professor terá que, inúmeras vezes, repetir sua fala e promover processos discursivos com os seus alunos.

Mas, certamente, e apesar dos bons resultados colhidos pelas escolas que incentivaram a valorização de uma *práxis comunicativa* como caminho a ser trilhado contra a pandemia de indisciplina e violência escolar, a educação no Brasil está longe de promover os ideais de uma cidadania plena conforme as leis. Porque, os nossos governantes: ao sucatear os estabelecimentos ensino, ao cortar os subsídios da educação, ao promover um arrocho salarial imenso contra os profissionais da educação, ao obrigar os educandos a estudarem em salas superlotadas³⁵ e outras tantas vilanias; não manifestam nenhum respeito para com os educadores e educandos brasileiros. Assim, adoção de uma perspectiva fundada na ética do discurso habermasiana pelas escolas e pelos professores, apesar de importante contra a atmosfera de indisciplina, não dará conta sozinha de todos os problemas que envolvem a *práxis educativa*. É preciso que a sociedade³⁶ aprenda a cobrar mais seriedade dos gerenciadores do poder público em relação à educação. Talvez, só assim, esse país comece a cuidar melhor dos seus jovens, que estão em

³⁵Abafadas nos dias de calor e inundadas nos dias de chuva devido às goteiras que se multiplicam com facilidade

³⁶Na qual, fazem parte os educadores, educandos e seus pais.

condição de vulnerabilidade social e, por isso, são facilmente cooptados pela sociedade do crime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurei refletir e demonstrar como o recurso à teoria da ética do discurso, desenvolvida pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, pode contribuir com a restauração da práxis pedagógica das escolas brasileiras, que atualmente vivenciam o problema da indisciplina e violência em seus espaços e em suas práticas cotidianas. Uma contribuição que se funda nos esclarecimentos dos agentes escolares — corpo técnico-pedagógico — sobre os objetivos e as finalidades das ações pedagógicas e a emergência de reintroduzir a racionalidade comunicativa e, conseqüentemente, a ação comunicativa nessas interações, promovidas por eles, *com* os educandos nos espaços escolares. Para enfrentar os problemas provocados pela intromissão de uma racionalidade sistêmica ou estratégica nas práticas educacionais das instituições de ensino nacionais, tais como os atos de indisciplina e de violência estudantil. Pois, quando os agentes escolares subsidiam as interações pedagógicas e os *processos discursivos* — necessários para os coletivos das escolas repensarem as normas, as intencionalidades e as práticas que norteiam as ações escolares — na *ética do discurso*, eles passam a dar a oportunidade aos estudantes de abandonarem atitudes violentas para assumirem em seus lugares uma participação comunicativa. E, com isso, tais agentes podem recuperar o princípio de autoridade docente e com ele o direito de orientar o processo educacional, frente aos olhos de seus alunos e de toda a comunidade escolar.

Por isso, no primeiro capítulo, tratei de compreender e explicar o problema da indisciplina e da violência enfrentados pelas instituições de ensino de nosso país, na tentativa de desnaturalizar as práticas violentas das interações escolares, isto é, mostrar que a *violência* é um corpo estranho as práticas pedagógicas. Assim, primeiramente, procurei explicitar o entendimento acerca dos conceitos de educação, de escola, de indisciplina e de violência escolar que fundamentariam este trabalho. Isso foi feito em duas seções que buscaram iluminar a inter-relação entre os pares conceituais educação-escola e indisciplina-violência/escolar. Depois, passei a me concentrar nas causas que, suposta ou faticamente, estariam por trás dos atos de indisciplina e de violência nas escolas. Então, nas seções três e quatro deste capítulo, expus que existem fatores sócio-históricos — as políticas educacionais e os contextos extra-escolares dos estudantes — e pedagógicos que

influenciam e motivam comportamentos agressivos por parte dos estudantes brasileiros, e, que tais fatores, são decorrentes de uma racionalidade estratégica proveniente dos sistemas dos poderes econômicos e administrativos que ameaçam colonizar as estruturas de produção e reprodução do mundo da vida, entre elas, as escolas. Por fim, apresentei quais são as principais conseqüências que os atos de indisciplina e, principalmente, os de violência têm provocado nos atores sociais que se encontram e travam relações nos espaços escolares.

No segundo capítulo, realizei a apresentação da teoria moral habermasiana da ética do discurso, que, a meu ver, pode ser adaptada e, por conseguinte, contribuir com as práticas pedagógicas que objetivam a emancipação dos sujeitos e das formas de vida que compartilham um mesmo mundo da vida. Destarte, esquadrinhei, neste capítulo, os princípios e pressupostos, com os quais Habermas compõe sua teoria moral da ética discursiva. Primeiro, apresentando a noção de agir comunicativo como sendo o fundamento teórico-prático, que possibilitou ao filósofo garantir um aspecto de realidade aos acordos mútuos obtidos, entre os atores sociais, por meio dos discursos práticos. Segundo, expondo os elementos que estruturam a ética do discurso, a saber: as quatro pretensões de validade, erguidas nos atos de fala dos atores sociais, entre elas, a pretensão de correção que é tematizada e precisa ser revalidada ou renovada nos discursos práticos; os princípios de universalização e do discurso, que em conjunto garantem uma validade universal, embora temporal, aos acordos fundados nos discursos práticos; a situação ideal de fala, que estabelece regras prévias para a composição dos discursos práticos baseadas na justiça e na solidariedade, e, que, por isso, cria obstáculos à ação negativa do poder e do dinheiro em processos comunicativos; e, o mundo da vida, onde os sujeitos, por um lado, deixam de ser meros organismos, ao passarem por um processo de socialização e de educação, para tornarem-se pessoas, e, por outro, extraem os temas carentes de legitimação a serem discutidos nos processos comunicativos. Terceiro, comentando o conteúdo moral mínimo da ética do discurso: a solidariedade e a justiça; que já estão presentes tanto na hipótese prática de situação ideal de fala, quanto no conceito pragmático de mundo da vida; pois, tal conteúdo moral mínimo permite a ética do discurso construir uma atmosfera justa e solidária onde ocorra sua implantação.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, argumentei a favor da aplicação da ética do discurso habermasiana nas escolas, pelos seus profissionais, como um

recurso teórico capaz de estabelecer uma cultura discursiva nos espaços escolares, a qual possa, além de resgatar a natureza comunicativa das interações pedagógica, construir barreiras contra a presença da racionalidade estratégica ou sistêmica em tais espaços e, com isso, impedir que seja uma constante nessas instituições a resolução de conflitos por meio do uso da força ou da violência. Portanto, neste capítulo, procurei focar a questão da construção de uma cultura discursiva nas escolas, a partir da teoria da ética do discurso de Habermas, e os benefícios que ela poderia promover para as práxis pedagógicas e para os educandos das mesmas, bem como apresentar algumas experiências de gestão democrática, com a participação de educandos, em escolas paulistas. O primeiro passo, então, foi discorrer a respeito da formação da cultura discursiva nas escolas. Em tal passo, procurei evidenciar que, para a introdução da ética do discurso nos cenários escolares e, naturalmente, a construção de uma cultura discursiva em tais cenários, seria preciso que os educadores e demais agentes escolares entendessem e recuperassem a consciência a respeito da natureza comunicativa da práxis pedagógica, assim como compreendessem a lógica do desenvolvimento da consciência moral dos seres humanos para Habermas e a ligação desse desenvolvimento com as interações comunicativas cotidianas das nossas sociedades, pois, sem tais entendimentos, qualquer tentativa de reconfigurar a práxis educacional numa racionalidade comunicativa se mostraria nula. O segundo passo foi traçar as contribuições que tal cultura discursiva poderia legar as escolas e aos seus estudantes. Nesse segundo passo, primeiramente, tentei apresentar as contribuições que a cultura discursiva, de matriz habermasiana, traria para a práxis educacional das escolas, que enfrentam cotidianamente a questão da indisciplina e da violência de seus educandos, ao transformá-las em esferas públicas abertas a participação comunicativa de todos. E, depois, passei a expor quais seriam os benefícios para os educandos caso suas escolas promovessem rotinas educacionais subsidiadas por uma racionalidade ético-comunicativa. Para finalizar, expus algumas experiências de gestão democrática envolvendo os membros das comunidades escolares, sobretudo, os educandos, em escolas paulistas, que foram alvo de reportagem-investigativa de revista de circulação nacional, cujo público-leitor são os docentes do ensino básico.

Destarte, numa última consideração, gostaria de lembrar aos possíveis leitores deste trabalho que a práxis educativa não deveria acontecer apenas nas

escolas e que os profissionais da educação escolar não poderiam ser os únicos responsáveis por orientar e contribuir com o desenvolvimento cognitivo e moral dos educandos. Os estabelecimentos de ensino e seus profissionais, embora importantes para a construção de uma cidadania plena em nossas sociedades pós-convecionais, não podem assumir sozinhos esta responsabilidade. Mesmo que adotem em suas práticas pedagógicas à ética do discurso. A educação enquanto processo de constituição da pessoa humana e do cidadão é, conforme o ordenamento jurídico brasileiro, obrigação também de pais e de gestores do poder público e, de modo mais amplo, de toda a sociedade. Os processos de formação e de socialização que engendram os conceitos de pessoa e de cidadão nos indivíduos requerem, enquanto procedimentos de aprendizagem ocorridos no interior do mundo da vida, a participação de todas as pessoas que compartilham com os educandos um mesmo mundo da vida. É neste sentido que os meios de reprodução social, integração social e socialização, de acordo com Habermas, trabalham juntos para fomentar cidadãos e, conseqüentemente, uma cidadania. Logo, para conseguirmos uma sociedade mais justa e mais solidária é imprescindível à assunção de todos (pais, professores, políticos, magistrados, profissionais liberais ou simplesmente pessoas comuns) como educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

AGUILAR, Luís. *Psicologia educacional*. 2005. Disponível em: <<http://alunos.di.ubi.pt/~a14676/psicologia/motivacao.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2007.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BORRADORI, Giovanna; DERRIDA, Jacques; HABERMAS, Jürgen. *Filosofia em tempos de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Tradução Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 33.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos).

CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. *A indisciplina escolar e o ato infracional*. Educação On-line, 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/indisciplina_infracional.pdf>. Acesso em 17 ago. 2005.

FREITAG, Bárbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões de Nossa Época).

GADOTTI, Moacir. Globalização e Educação: idéias para um debate. In: FORO SOCIAL MUNDIAL TEMÁTICO: DEMOCRACIA, DERECHOS HUMANOS, GUERRAS Y NARCOTRÁFICO, 2003, Cartagena de Índias. Anais... Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Globalizacao_educ_2003.pdf>. Acesso em: 01 dez 2005.

GOERGEN, Pedro. PREFÁCIO. In: SGRÓ, Margarita R. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007. p.11-20.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini & BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Campinas, p.143-150, jul. 2004.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

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

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

_____. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Cátedra, 2001b.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003b. v.2.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003c. v.1.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Tradução Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2002. (A Obra-Prima de Cada Autor).

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIEURY, Alain & FENOUILLET, Fabien. *Motivação e aproveitamento escolar*. Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOPES, Áurea. Disciplina: é mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar. *NOVA ESCOLA*, São Paulo, n. 183, p. 44-49, jun./jul. 2005.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 28.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARQUES, Edi Carlos A.; ZANCANARO, Lourenço. A ética do discurso e a educação em crise. *Revista de estudos universitários*, Sorocaba, v.33, n.2, p. 123-141, dez. 2007.

MARRONE, Pierpaolo. As tentativas de uma fundação: neoliberalismo, neocontratualismo e comunitarismo. In: DUSO, Giuseppe (org.). *O poder: história da filosofia política moderna*. Tradução Andrea Giacchi, Líssia da Cruz e Silva e Giuseppe Tosi. Petrópolis: Vozes, 2005.

MCCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Tecnos, 2002.

MORAIS, Regis de. *Violência e educação*. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MÜHL, Eldon Henrique. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: implicações pedagógicas. In: MÜLLER, Maria Cristina; CENCI, Elve Miguel (orgs.). *Ética, política e linguagem: confluências*. Londrina: Edições CEFIL, 2004. p.182-201.

OLIVEIRA, Oséias dos Santos de. *A interação dialógica no contexto educativo*. Recanto das Letras, 2008. Disponível em: <<http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/894024>>. Acesso em 06 abr. 2008.

PIZZI, Jovino. *Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

_____. *O conteúdo moral do agir comunicativo: uma análise sobre os limites do procedimentalismo*. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

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

_____. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. . In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos, 1997. p.217-242.

RIBEIRO, Renato Janine. Prometeu versus Narciso: a ética e a clonagem. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n.73, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.renatojanine.pro.br/Ciencia/prometeu.html>>. Acesso em 06 ago. 2007.

ROCHLITZ, Rainer (Coord.) *Habermas: o uso público da razão*. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

SGRÓ, Margarita R. *Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SILVA, Nelson Pedro. *Ética, indisciplina & violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

STIELTJES, Claudio. *Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria*. São Paulo: Germinal, 2001.

VELASCO, Marina. *Atos de Fala e Ações Sociais: sobre a distinção entre Ilocuções e Perlocuções na Teoria do Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/cefm>. Acesso em: 28 de maio de 2004.

_____. *Ética do discurso: Apel ou Habermas?* Rio de Janeiro: FAPERJ: Mauad, 2001.