

UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCO ANTONIO DE VASCONCELOS

**EDUCAR PARA A AUTODETERMINAÇÃO DA PESSOA À LUZ DA TEORIA  
DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS**

MONTEVIDEU

2010

FRANCISCO ANTONIO DE VASCONCELOS

**EDUCAR PARA A AUTODETERMINAÇÃO DA PESSOA À LUZ DA TEORIA  
DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad de la Empresa sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Perez Lindo

MONTEVIDEO  
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO OU DIVULGAÇÃO PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação Serviço de Documentação do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidad de la Empresa

Vasconcelos, Francisco Antonio de.

Educar para a autodeterminação da pessoa à luz da teoria do agir comunicativo de Habermas / Francisco Antonio de Vasconcelos; orientador Augusto Perez Lindo. - Montevideo, 2010.  
158 f.: fig.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - Universidade de la Empresa.

1. Autodeterminação da pessoa. 2. Teoria do agir comunicativo – aplicada à educação. 3. Filosofia da Educação. I. Título.

CDD

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Francisco Antonio de Vasconcelos

Educar para a autodeterminação da pessoa

à luz da teoria do agir comunicativo de Habermas

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad de la Empresa sob a orientação do Prof. Dr. Augusto Perez Lindo

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

Ao pequeno Francisco Veríssimo, pois é, sobretudo, à sua geração que se destinam nossos esforços no campo da Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Augusto Perez Lindo, pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À instituição alemã ADVENIAT, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Profa. Luiza, pelo estímulo constante.

À todos os que acreditam e lutam em prol de uma escola democrática como instrumento de autodeterminação da pessoa.

“Educar é ajudar a compreender a si mesmo, os outros, o mundo. É um processo de desvendamento e integração de níveis mais complexos da realidade, aprendendo a encontrar significado para o que está solto, disperso, integrando as dimensões externas e internas, passado e presente, o individual e o social. E, também, é um processo de aprender a desaprender, a deixar de lado o que não nos serve mais, o que não nos ajuda mais a evoluir.”

Edgar Morin

## RESUMO

VASCONCELOS, F. A. de. **Educar para a autodeterminação da pessoa à luz da teoria do agir comunicativo de Habermas**. 2010. 158 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidad de la Empresa, Montevideo, 2010.

Parte-se do pressuposto que a escola pública apresenta sérias deficiências, quando se trata de educar tendo em vista a emancipação do indivíduo, o que depende substancialmente do fortalecimento da democracia. O objetivo geral da pesquisa realizada é produzir um trabalho que contribua no sentido a tornar a escola pública um instrumento mais eficaz para ajudar os alunos a melhor interagir no espaço público como participantes nas tomadas de decisões. Seus objetivos específicos são os seguintes: verificar os pontos essenciais da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas; mostrar a importância da teoria do agir comunicativo de Habermas para a construção de um agir educacional que leve à emancipação da pessoa; mostrar que a emancipação da pessoa deve ser uma das principais metas tanto do sistema educativo como da sociedade em seu conjunto; mostrar os pontos de convergência entre o pensamento de Jürgen Habermas e a proposta educacional de Paulo Freire; mostrar que a participação de todos os envolvidos com a escola (corpo discente, seus pais e ou responsáveis, corpo docente, direção e corpo técnico da escola, etc) é uma via fundamental para que a escola consiga realizar com êxito sua tarefa de educar para a autodeterminação da pessoa. A teoria do agir comunicativo de Habermas será útil a fim de se educar para a autodeterminação da pessoa, entendendo “pessoa autodeterminada” a partir do Princípio do Discurso e do Princípio de Universalização. Desta forma, os objetivos apresentados acima serão alcançados. No presente trabalho temos uma pesquisa bibliográfica, devendo-se ressaltar, portanto, o caráter interpretativo do mesmo, pois se trata de uma pesquisa qualitativa. As análises realizadas nesta pesquisa mostram a participação de todos os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem como meio a fim de que a escola possa ter êxito em sua tarefa de educar para a autodeterminação da pessoa.

Palavras-chave: educação, autodeterminação da pessoa, agir comunicativo e participação.



## ABSTRACT

VASCONCELOS, F.A. de. **Educating for self-determination of the person, in the light of Habermas's theory on communicative action.** 2010. 158 f. PhD thesis - Program Graduate Education, Universidad de la Empresa, Montevideo, 2010.

It is assumed that the public school has difficulties when it comes to educating with the objective of the emancipation of the individual, and that this depends crucially on the strengthening of democracy. The overall objective of the survey is to produce a work that can contribute to making public schools a more effective tool in order to help students to better interact in public space participating in decision-making. Its specific objectives are: to determine the essentials of Jürgen Habermas's theory on communicative action; to show the importance of Habermas's theory on communicative action for the development of an education act that leads to the emancipation of the individual; to show that the emancipation of the person should be one of the main goals of both the educational system and society as a whole; to show the points of convergence between the thought of Jürgen Habermas and Paulo Freire's one; to show that the participation of all involved with the school (student body, their parents or guardians, faculty, management, staff of the school, etc.) is a key means for the school to be able to successfully perform its task of educating for self-determination of the person. Habermas's theory of communicative action will be useful in order to educate for self-determination of the person, understanding the term "self-determined person" from the vision of the "Principle of Discourse" and the "Principle of Universal Access" ("Princípio do Discurso" e "Princípio de Universalização"). Thus the goals listed above will be achieved. In this work we have a literature which emphasizes its interpretative character, since it goes on a qualitative research. The analysis undertaken in this study indicates or suggests the involvement of all agents in the process of teaching and learning as a means for the school to succeed in its task of education with a view to self-determination of the person.

Keywords: education, self-determination of the person, communicative action and participation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I: A metodologia utilizada nesta pesquisa .....	04
1. Por que esta tese de doutorado? .....	04
2. As implicações metodológicas .....	11
3. Os procedimentos e as técnicas de pesquisa .....	13
4. A revisão bibliográfica e os questionários e sua análise .....	15
CAPÍTULO II: A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas .....	18
1. A guinada lingüística realizada por Habermas .....	18
Introdução .....	18
1.1. O exaurimento do antigo paradigma .....	19
Conclusão .....	25
2. O “sistema” e o “mundo da vida” .....	26
3. A racionalidade comunicativa .....	31
4. A teoria do agir comunicativo .....	36
CAPÍTULO III: A importância da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para uma educação emancipadora .....	39
1. Habermas não tem uma teoria da educação .....	39
2. As contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para uma educação emancipadora .....	48
2.1. A democratização do conhecimento .....	48
Introdução .....	48
2.1.1. O que se quer? .....	49
2.1.2. O que fazer? .....	54
Conclusão .....	56

3. A autodeterminação e a educação em Habermas .....	59
3.1. A Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e a autodeterminação .....	60
3.2. Os princípios D e U .....	64
Conclusão .....	70
CAPÍTULO IV: A emancipação da pessoa: uma das principais metas do sistema educativo e da sociedade .....	72
Introdução .....	72
1.Emancipar a pessoa: esta tese ainda vale? .....	73
2. Três atores importantes para a emancipação da pessoa .....	78
Conclusão .....	86
CAPÍTULO V: Jürgen Habermas e Paulo Freire: pontos de congruências .....	88
1.O respeito pelo outro .....	89
2.A crença na democracia .....	92
3.A crítica como instrumento desvelador .....	96
4.A escolha do diálogo como método .....	101
Conclusão .....	104
CAPÍTULO VI: Escola participativa: Uma necessidade para a educação no século XXI .....	108
CAPÍTULO VII: Considerações finais .....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	135
1.Obras de Habermas .....	136
2.Obras de outros autores .....	138
ANEXOS.....	144

## INTRODUÇÃO

Como pensar uma educação que, de fato, contribua para formar pessoas autodeterminadas? Acreditamos existir vários elementos os quais podem oferecer, cada um deles, uma ajuda importante para termos um processo de ensino-aprendizagem capaz de ajudar na autodeterminação da pessoa. Contudo, deseja-se nesta pesquisa de doutoramento em Educação, chamar a atenção para um elemento que nos parece ter muito a oferecer em relação a isto. Trata-se da teoria do agir comunicativo, elaborada pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é produzir um trabalho que contribua no sentido a tornar a Escola Pública um instrumento mais eficaz para ajudar os alunos a melhor interagir no espaço público como participantes nas tomadas de decisões. São os seguintes seus objetivos específicos:

- a) Verificar os pontos essenciais da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas;
- b) Mostrar a importância da teoria do agir comunicativo de Habermas para a construção de um agir educacional que leve à emancipação da pessoa;
- c) Mostrar que a emancipação da pessoa deve ser uma das principais metas tanto do sistema educativo como da sociedade em seu conjunto;
- d) Mostrar os pontos de convergência entre o pensamento de Jürgen Habermas e a proposta educacional de Paulo Freire;
- e) Mostrar que a participação de todos os envolvidos com a escola (corpo discente, seus pais e ou responsáveis, corpo docente, direção e corpo técnico da escola, etc) é uma via fundamental para que a escola consiga realizar com êxito sua tarefa de educar para a autodeterminação da pessoa.

Para atingir esses objetivos (geral e específicos), propomos que se deve recorrer à teoria do agir comunicativo elaborada pelo filósofo/sociólogo Jürgen Habermas. Trabalhamos com a Hipótese de que ela será útil a fim de se educar para a autodeterminação da pessoa, entendendo “pessoa autodeterminada” a partir do Princípio do Discurso e do Princípio de Universalização. Desta forma, os objetivos apresentados acima serão alcançados.

Ressaltamos que a pesquisa aqui proposta é classificada quanto:

- a) à área da ciência: pesquisa teórica;
- b) aos objetivos: pesquisa exploratória;
- c) ao objeto: pesquisa bibliográfica;
- d) à forma de abordagem: pesquisa qualitativa.

Destacamos também, quanto às técnicas de coleta de dados, que os dados a serem utilizados nesta pesquisa foram coletados a partir de três tipos de leitura (exploratória, seletiva e analítica) e de aplicação de questionários. Maiores informações a este respeito são encontradas no Capítulo I que trata da metodologia utilizada neste trabalho.

O Capítulo II apresenta a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, dando destaque para a virada lingüística realizada por Habermas motivada pelo esgotamento do antigo paradigma monológico da filosofia da consciência, para a discussão sobre a relação existente entre “sistema” e “mundo da vida”, para o conceito fértil de racionalidade comunicativa.

No Capítulo III, se irá debater a respeito da importância da teoria do agir comunicativo do filósofo e sociólogo alemão para a realização de um agir pedagógico que resulte na emancipação do indivíduo e da sociedade. Nele, será lembrado que Habermas não possui uma teoria da educação, também serão apresentadas as contribuições de sua teoria do agir comunicativo para uma educação emancipadora e se

aprofundará a discussão sobre as possibilidades do pensamento de Habermas para a elaboração de um agir educacional que leve à autodeterminação da pessoa.

O Capítulo IV apresenta a emancipação da pessoa como uma das principais metas do sistema educativo e da sociedade, defendendo que esta emancipação só será alcançada se escola e sociedade trabalharem juntas.

O Capítulo V coloca a questão da possibilidade de uma aproximação entre as idéias de Jürgen Habermas e Paulo Freire. Responde destacando alguns pontos de congruência entre o pensamento do filósofo de Düsseldorf e as idéias defendidas pelo pedagogo de Recife.

O Capítulo VI, tendo em vista a elaboração de um agir pedagógico que se preste ao fortalecimento da democracia e à autodeterminação do indivíduo, defende a proposta de uma escola, efetivamente, participativa como uma necessidade para a educação no século XXI.

## CAPÍTULO I

### A METODOLOGIA UTILIZADA NESTA PESQUISA

#### 1. Por que este trabalho de doutorado?

Pensar a educação partindo das idéias desenvolvidas pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas traz em si uma dificuldade a mais, uma vez que ele, até agora, não apresentou para o público nenhuma teoria da educação. Entretanto, cada vez mais aumenta o número dos que procuram aplicar as teses desse pensador à educação.

Aqui, vale perguntar pelo atual estágio de desenvolvimento dos conhecimentos referentes ao tema deste trabalho de doutorado, a saber: educar para a autodeterminação da pessoa à luz da teoria do agir comunicativo de Habermas.

Para melhor compreender qual a atual situação da produção científica a respeito do tema proposto para ser trabalhado nesta pesquisa, vale fazer três recortes: a produção científica sobre a educação vista como instrumento a serviço da emancipação da pessoa humana; a produção científica em relação ao pensamento de Habermas, mas especificamente no que diz respeito a sua teoria do agir comunicativo e, finalmente, a produção científica que trata da aplicação da teoria do agir comunicativo de Habermas à educação.

Respondendo a estas questões temos:

- a) A respeito da primeira delas, sabe-se que há uma grande quantidade de trabalhos publicados e outros tantos em andamento;
- b) Em relação à segunda, temos duas situações parecidas: por um lado, a produção sobre o pensamento desenvolvido por Habermas. É notório que se publica muito sobre ele. Por outro lado, a produção sobre o que se publica a respeito de sua teoria do agir comunicativo. Também podemos afirmar que se publica bastante sobre isto;
- c) Quanto à última, ocorre o seguinte: é preciso reconhecer que, embora o número

de publicações que tratam da utilização das propostas de Habermas à educação venha crescendo consideravelmente, se comparada às duas situações anteriores, verificamos que o número de trabalhos publicados a esse respeito ainda não é tão expressivo.

Mas, quais seriam mesmo as contribuições potenciais que uma pesquisa como esta que aqui se apresenta poderia trazer em termos práticos?

Acreditamos que esta nossa pesquisa de doutorado acrescenta, pois inova em dois aspectos: em primeiro lugar, trata especificamente da utilização da teoria do agir comunicativo, desenvolvida por Habermas para se obter um ganho no processo educativo; em segundo lugar, trabalha o conceito habermasiano de autodeterminação, aplicando-o à educação.

Além disso, vale destacar aqui a relevância social de uma pesquisa como esta.

Estamos certos de que este trabalho tem considerável interesse social.

Destacaremos a seguir alguns pontos:

- a) Esta pesquisa, partindo dos Princípios do Discurso e de Universalização, deverá contribuir em relação aos debates sobre cidadania. De um lado, ela diz que cidadania tem a ver com direitos e deveres; de outro, ela diz que ser cidadão consiste em participar das discussões que visam a estabelecê-los;
- b) Ela deverá contribuir para o fortalecimento ético. O entendimento ético vem através da satisfação discursiva das pretensões de validade. A ética habermasiana é inerente à comunicação e é, eminentemente, comunicativa. Para ele são comunicativas as ações nas quais os participantes coordenam, de comum acordo, seus planos de ação. Em diversos lugares de sua *Teoria do agir comunicativo* (também em várias outras obras suas), ele defende que o agir ético é um tipo de agir prioritariamente orientado ao entendimento;
- c) Ela agregará no que tange a pensar a educação como prática da cidadania, e



cidadania significando participação no espaço público;

- d) Esta pesquisa contribuirá ainda para o fortalecimento da idéia, de inspiração moderna e iluminista, da igualdade de respeito entre sujeitos que participam do discurso.

Portanto, estamos aqui no solo da modernidade e de seu potencial emancipatório. Deve ser lembrado que, segundo Jürgen Habermas, a modernidade é um projeto inacabado. Por ser esse assunto tão rico, decidimos estudá-lo na dissertação de mestrado, cujo tema foi *O conteúdo normativo da modernidade em Habermas: uma tentativa de resgatar seus elementos irrenunciáveis*. Na ocasião, foram trabalhados os seguintes elementos: a exigência de universalidade, a auto-realização e a autodeterminação.

A dissertação tinha como objetivo mostrar como Habermas diz ser possível, através do agir comunicativo, sair de uma moral fundamentada na filosofia do sujeito monológico e, apesar disso, preservar o conteúdo normativo da modernidade. Vale lembrar que a intenção desse trabalho de mestrado se limitava às considerações pertinentes ao campo da moral, excluindo-se, portanto, as questões políticas e jurídicas.

Agora, no Doutorado, o foco das atenções se volta apenas para um dos três elementos considerados no período do Mestrado, a saber: a autodeterminação. Trata aqui de perguntar como seria um agir pedagógico o qual, de um lado, procure lidar com o aluno considerando que ele deve ser pessoa autodeterminada; e, por outro lado, considere ainda que esse aluno precisa ter consciência de que ele não é o único a ter direito a autodeterminação; mas, ao contrário, ele deve aprender a conviver com as outras pessoas levando em conta que elas também têm o direito a autodeterminação.

Assim sendo, os estudos serão feitos seguindo o agir comunicativo de Habermas como via para a autodeterminação do indivíduo, pois a visão de ser humano apresentada

por esse autor e sua luta em prol da democracia nos dão suporte para isto. Levemos em conta as palavras de Durkheim: “Somente uma cultura humana pode produzir cidadãos”<sup>1</sup>. E, ainda, o que diz Pérez Lindo: “A subordinação do político e do social à economia impôs uma ideologia economicista com graves conseqüências para o funcionamento da democracia”<sup>2</sup>; o que instrumentaliza a pessoa humana, levando a tratá-la como se fosse um objeto. Para reverter esse quadro, faz-se necessário voltar nosso olhar para a pessoa concreta<sup>3</sup>, que no cotidiano é obrigada a relacionar-se com outras pessoas e com a natureza.

Neste sentido, a pesquisa bibliográfica aqui realizada possui, por assim dizer, quatro colunas. A primeira considerou a obra de Jürgen Habermas em seu conjunto. Não obstante, foi dada uma atenção maior a escritos tais como:

- *Teoria do agir comunicativo* (1981, em dois volumes), obra-chave de Habermas. Durante os anos seguintes, nosso filósofo/sociólogo aprofundou e esclareceu os principais pontos presente na obra citada, através de várias publicações;

---

<sup>1</sup> DURKHEIM, Émile. *Educación y pedagogia – Ensayos y controversia*. Trad. Inés Elvira y Gonzalo Cataño. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1998, p. 18. Confira-se também: ALBA, Alicia.(Cord.). *Teoria y educación – En torno al carácter científico de la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, p. 89. Ela comentando Dewey, lembra que ele “[...] destacou a necessidade de ‘humanizar a ciência’; isto é, a necessidade de que seu desenvolvimento, seu que-fazer, estivesse orientado por uma relação de valores ético-democráticos para impedir que suas atividades e seus resultados se dirigissem especialmente a satisfazer determinados grupos interessados em conservar, ampliar e consolidar seu domínio econômico e cultura”.

<sup>2</sup> LINDO, Augusto Pérez. *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*. v. 4. Eudeba, Bs.As.

<sup>3</sup> CNBB. <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/cnbb.htm>

- O capítulo *Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns*. (“Esclarecimentos ao conceito de ‘agir comunicativo’”) de *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns* (“Estudos prévios e complementos à Teoria do agir comunicativo”) publicado em 1984, pois apresenta uma série de esclarecimentos sobre o conceito de agir comunicativo;
- *O discurso filosófico da modernidade* (1985), obra capital para uma introdução nas reflexões de Habermas sobre a modernidade;
- O primeiro capítulo de *Die neue Unübersichtlichkeit* (“As novas intransparências”) de 1985, que trata da relação entre modernidade e pós-modernidade;
- *Direito e democracia: Entre facticidade e validade* (1994), aqui as reflexões de Habermas se revelam um grande contributo para pensarmos caminhos que nos levem ao fortalecimento da democracia;
- *Comentários à ética do discurso* (1999), nela temos a oportunidade de conhecer melhor o pensamento ético de nosso autor. Vale salientar que a ética do discurso chama a atenção para o seguinte: por um lado, a pessoa deve ser considerada como um ente de direitos e que esses direitos precisam ser respeitados pelos demais; por outro lado, ela também tem deveres a considerar; mas, sobretudo, essa pessoa deve tomar parte nos debates cujo objetivo seja o estabelecimento de tais direitos e deveres;
- *A inclusão do outro – Estudos de teoria política* (2002), na qual o pensamento de Habermas aparece como excelente instrumento de inclusão social.

A segunda coluna desta pesquisa bibliográfica deu uma atenção especial a obras

cuja preocupação tenha sido, em linhas gerais, a mesma deste trabalho de doutoramento, isto é, procurar aplicar o pensamento de Jürgen Habermas à educação. No que tange a isto, a título de exemplo, destacamos:

- CAPUTO, Francesca. *Scienza pedagogica comunicativa – Jürgen Habermas* (2003);

- GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas* (2007);

- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas* (1993);

- SANTOS, Norma Lúcia V.V. *Cidadania no discurso da modernidade - Uma interpelação à razão comunicativa* (2003).

A terceira teve-se a trabalhos publicados que versavam sobre a relação do pensamento de Jürgen Habermas e a emancipação. Aqui podemos citar:

- PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas – Modernidade e emancipação* (1989);

- SIEBENEICHLER, Flávio B. *Jürgen Habermas - razão comunicativa e emancipação* (1989);

- Outro trabalho que merece ser destacado é o livro *A teoria crítica de Jürgen Habermas* de Thomas Mccarthy (1988).

Muitos são os trabalhos dedicados ao tema da democracia e da autonomia da pessoa em Habermas. Alguns deles foram utilizados por nós nesta pesquisa. Por sua importância destacamos o *Materialien zu Habermas' Erkenntnis und Interesse* de Dallmary (1974) editado pela Suhrkamp. Esta obra volta-se para o livro *Conhecimento e interesse* de Habermas. Uma de suas preocupações é aprofundar as idéias do autor alemão a respeito do interesse por emancipação.

Por fim, foram importantes para esta pesquisa bibliográfica obras que tratam da

relação entre educação e emancipação. Vale destacar algumas, como:

- BUFFA, Ester et alii. *Educação e cidadania – quem educa o cidadão*, (1989);
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*, (1991);
- COELHO, L.M.C. Costa (org.). *Cidadania e emancipação*, (1990);
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*, (1986);
- MOISÉS, José Álvaro. *Cidadania e participação*, (1990);

No trabalho *Habermas et la théologie* (1993) organizada por Edmund Arens, que trata da aplicação do pensamento de Habermas à Teologia, logo no início encontramos a advertência de que tal tarefa apresenta uma dificuldade considerável, a saber: Jürgen Habermas até o momento da realização daquela pesquisa não havia se preocupado diretamente com a questão religiosa<sup>4</sup>. Conforme lembramos acima, a mesma dificuldade existe quando se pretende fazer uma aproximação entre as teses de Habermas e a educação, uma vez que ele ainda não tratou diretamente sobre a questão educacional, como foi lembrado anteriormente. Contudo, tal fato não inviabiliza um estudo tendo em vista pensar um agir educacional a partir da Teoria do Agir Comunicativo habermasiana, como se pretende nesta pesquisa de doutorado.

Fica claro então que pensar uma abordagem pedagógica do pensamento de Habermas, mais especificamente de sua teoria do agir comunicativo é algo a ser feito indiretamente. Assim, faz-se necessário localizá-lo na tradição pedagógica, ou seja, de quais correntes pedagógicas podemos aproximar Habermas? Sem dúvida àquelas comprometidas com um projeto pedagógico voltado para o fortalecimento da democracia e para a autonomia do aluno.

---

<sup>4</sup> Em 2005, o filósofo/sociólogo alemão publicou um volumoso trabalho publicado no Brasil em 2007 com o título *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos* pela Tempo Brasileiro.

## 2. As implicações metodológicas

A questão metodológica é fundamental em uma pesquisa. “[...] é constatação comum que todo cientista criativo e produtivo marcou sua presença no mundo científico não só pela teoria e por vezes pela prática, mas também sempre pela discussão metodológica” (DEMO, 2000, p. 24). Prossegue ele dizendo: “Marx, escola de Frankfurt, Levi-Strauss, Popper, todos sem exceções deixaram produções essenciais no campo do método”. Citando Habermas, Pedro Demo conclui que é impossível criar análises inspiradas sem discutir o *como* fazer (HABERMAS, 1981 e 1989).

O quadro teórico dentro do qual nos movimentamos durante toda esta pesquisa foi, como dificilmente poderia ser diferente, a teoria do agir comunicativo, elaborada pelo próprio Jürgen Habermas. Além dela, utilizamos também sua teoria da modernidade e sua teoria da ação.

Aqui parece ser conveniente lembrar o que destaca Pedro Demo “Apanha-se ciência, ao mesmo tempo, como expressão formal lógica e como prática histórica na sociedade (DEMO, 1988b e 1989; HABERMAS, 1989). Não há ciência sem pesquisa; sobretudo, não há criatividade científica sem pesquisa. Não há emancipação histórica criativa sem pesquisa, compreendida como diálogo crítico com a realidade no seu dia-a-dia e como raiz política da constituição de espaço próprio, com projeto próprio de vida (LADRIÈRE, 1978)”, arremata Pedro Demo (2000, p. 29).

Durante a pesquisa, neste processo de dialogar criticamente com a realidade para tentar compreendê-la a fim de poder posteriormente buscar sua transformação, foi fundamental a experiência que tivemos trabalhando como professor tanto em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro como também na rede pública no Espírito santo (Esta última foi curta, porém intensa.). Também foi de grande ajuda a, para a aplicação dos questionários no Piauí, a colaboração que tivemos de nossos alunos do curso de

Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI- Campus de São Raimundo Nonato).

Numa pesquisa como essa, as dificuldades que se impõem ao pesquisador em sua tentativa de dialogar com a realidade, são significativas. “Diante disso, torna-se imprescindível, através de algumas categorias, definir vias de acesso para a interpretação das questões suscitadas no decorrer desta pesquisa” (MIRANDA, 2009, p. 25).

Em cada instante desta pesquisa, durante todo o tempo, o foco estava voltado para o aluno. É a partir dele que se poderá compreender melhor os objetivos (geral e específicos) da pesquisa, seu tema e seu problema. É com os olhos direcionados para o aluno que se poderá verificar a força da categoria “participação”, fundamental nesta pesquisa. Afinal, o que se pretende com este trabalho de doutoramento é, inspirados no pensamento de Habermas, buscar caminhos através dos quais se possa pensar uma Escola que, de fato, auxilie a seus alunos no que diz respeito a torná-los pessoas autodeterminadas, emancipadas. Sendo assim, torna-se imprescindível a união de esforços por parte dos pais ou responsáveis por esses alunos, seus professores, o corpo técnico da escola na qual esses alunos estudam e a direção da mesma, pois são esses elementos com os próprios alunos que compõem a escola.

A análise do aluno é tomada por um duplo enfoque, a saber: o do *ser* e o do *dever ser*. Em nossas análises, portanto, durante todo este trabalho, consideramos a atual realidade do aluno; mas sem perder da vista, um instante sequer, a utopia. Isto nos reporta ao que afirma o próprio Habermas: “[...] defendendo o conteúdo racional de uma moral baseada no mesmo respeito por todos e na responsabilidade geral de cada um pelo outro” (2002, p. 07).

### 3. Os procedimentos e as técnicas de pesquisa

Lembramos que a pesquisa aqui proposta é classificada quanto:

- À área da ciência: pesquisa teórica<sup>5</sup>;
- Aos objetivos: pesquisa exploratória;
- Ao objeto: pesquisa bibliográfica;
- À forma de abordagem: pesquisa qualitativa.

Com o intuito de fazer a análise do objeto de estudo de nossa pesquisa, a saber, a aplicação da teoria do agir comunicativo à educação, considerou-se determinados procedimentos e técnicas “[...] com o objetivo de evitar distorções na revisão bibliográfica ...na transcrição e na análise das entrevistas” (MIRANDA, 2009, p. 44). Sem dúvida que ao optarmos por “[...] determinadas técnicas precisamos ter em mente o tipo de população, o assunto a ser abordado e as teorias explicativas disponíveis aplicáveis ao tema e à questão da pesquisa”, (THIOLLENT apud MIRANDA, 2009, p.44).

As técnicas de pesquisa devem ser utilizadas “[...] como dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser metodologicamente controladas” (THIOLLENT, 1985, p. 22).

Certamente, na pesquisa os dados não devem ser operados aleatoriamente “[...]”

---

<sup>5</sup> De acordo com Pedro demo faz parte da pesquisa teórica;“conhecer a fundo quadros de referências alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes;Atualizar-se na polêmica teórica, sem modismos para abastecer-se e desinstalar-se;Elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria;Aceitar o desafio criativo de prepor à fixação teórica, para que a prática não se reduza à ‘prática teórica’, e para que a teoria se mantenha no seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade;Investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas ,do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria” (p. 23).



especialmente em pesquisa na qual o trabalho bibliográfico é imprescindível” (MIRANDA, 2009, p. 45), como é o caso deste trabalho de doutorado.

Um dos procedimentos empregados aqui para enfrentar as dificuldades desta pesquisa foi a busca por “objetividade”, durante todo o processo deste trabalho. É claro que isto não significa dizer que mantemos uma postura ingênua diante do que se costuma denominar de “mito da objetividade científica”. Mas, sem dúvida alguma, para não comprometer a seriedade de uma pesquisa, exige-se do pesquisador um esforço real com o escopo de procurar manter-se imparcial seja no momento de coletar os dados, seja na de analisá-los, seja enfim na hora de redigir o trabalho final.

Outro elemento que merece ser salientado é a noção de “provisoriedade do saber construído”. A certeza de que nenhuma pesquisa, por melhor e mais completa que seja, pode pretender-se definitiva, quer dizer, os resultados que tal pesquisa venha a produzir serão, no final das contas, sempre incompletos. “Longe de ser um aspecto negativo, está é a sua própria natureza sua existência não tem parentes com a incapacidade intelectual e com as limitações das técnicas” (MIRANDA, 2009, p.45).

Como foi posto acima, aqui temos uma pesquisa qualitativa. Vale destacar: “por melhor que seja o controle na experiência, sempre há uma brecha para que um elemento não esperado ou fora do controle se manifeste, interfira” (CARDOSO, 1978, p. 26). Conforme lembra Miranda, “[...] em muitos casos a pesquisa qualitativa auxilia o pesquisador nesses impasses” (2009, p. 46).

Ele prossegue recordando um fato importante, isto é, as análises qualitativas possuem o mérito de abrir espaços para novas formas de obtermos informações sobre a realidade estudada. E continua: “As técnicas qualitativas permitem a inclusão de fragmentos da realidade social, muitas vezes, inacessíveis por outros instrumentos de pesquisa” (2009, p. 46).

O *corpus* desta pesquisa é formado, basicamente, pelos livros de nosso filósofo e sociólogo Jürgen Habermas e alguns questionários que foram aplicados.

O acesso aos dados, nesta pesquisa, deu-se basicamente através de dois recursos técnicos distintos, a saber: pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários a alunos, seus pais ou responsáveis, a professores, ao corpo técnico e à direção de escolas nas quais estudavam esses alunos, no momento da aplicação dos referidos questionários. Vale ressaltar que as escolas pertenciam à rede pública (estadual ou municipal) e que os alunos estavam cursando o ensino básico.

Deve-se lembrar também que esses questionários foram aplicados em três regiões distintas: no estado do Rio de Janeiro, no município de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense); no estado do Espírito Santo, em Cariacica (Grande Vitória) e, no Piauí, em alguns municípios que formam a macro-região de São Raimundo Nonato (Sul do Piauí). É importante destacar que, em todos esses casos, tratava-se de escolas situadas em contexto de periferia (seja urbana seja rural).

#### **4. A revisão bibliográfica e os questionários e sua análise**

A respeito dos procedimentos utilizados nesta pesquisa para a coleta de dados através da bibliográfica, vale ressaltar os seguintes: ficha sumário de toda a obra, ficha sumário de parte de uma obra, ficha tipo citação formal, ficha de citação de artigo de periódico e ficha de bibliografia consultada.

Quanto aos questionários, o objetivo de sua aplicação foi levantar dados a respeito do grau de participação no cotidiano escolar por parte daqueles que compõem a escola, a saber: corpo docente, corpo discente, os pais ou responsáveis pelos alunos, o corpo técnico e a direção. Nossa hipótese era a de que, quanto maior o nível de envolvimento desses sujeitos com a escola da qual eles fazem parte, mais fortes são as

chances dessa escola ajudar a preparar seus alunos para a emancipação, para uma democracia cidadã no sentido mais pleno do termo.

Isto tendo em vista o problema desta pesquisa, ou seja, como pensar uma educação que, de fato, contribua para formar pessoas autodeterminadas (emancipadas)? Acreditamos existir vários elementos os quais podem oferecer, cada um deles, uma ajuda importante para termos um processo de ensino-aprendizagem capaz de ajudar na autodeterminação da pessoa, quer dizer, levando-a a buscar verdadeiramente sua emancipação de tudo aquilo que a impede de ser livre e que a subjuga.

Os dados coletados através dos questionários aplicados revelaram aquilo que já se imaginava: fortes distorções no que concerne à participação daqueles sujeitos que compõem a escola e que foram alvo dos questionários. Tais deficiências foram detectadas nas três regiões em questão. As informações levantadas pelos questionários se mostraram úteis para detectar possíveis causas dessa situação de problemas no envolvimento daqueles sujeitos com a escola, e, conseqüentemente, serviram para lançar luzes a fim de que se possa encontrar possíveis saídas dessa dificuldade.

A via proposta é a utilização das idéias de Jürgen Habermas, de modo especial, a sua teoria do agir comunicativo, para que se venha ater, efetivamente, uma melhora desse quadro. Esta proposta está em sintonia com o objetivo geral de nossa pesquisa, a saber: produzir um trabalho que contribua com a transformação da Escola em um ambiente, verdadeiramente, participativo a fim de que o processo de ensino-aprendizagem que nela se desenvolve favoreça a autodeterminação da pessoa. Sintoniza-se também com os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar os pontos essenciais da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas;
- b) Mostrar a importância da teoria do agir comunicativo de Habermas para a

- construção de um agir educacional que leve à emancipação da pessoa;
- c) Mostrar que a emancipação da pessoa deve ser uma das principais metas tanto do sistema educativo como da sociedade em seu conjunto;
  - d) Mostrar os pontos de convergência entre o pensamento de Jürgen Habermas e a proposta educacional de Paulo freire;
  - e) Mostrar que a participação de todos os envolvidos com a escola (corpo discente, seus pais e ou responsáveis, corpo docente, direção e corpo técnico da escola, etc) é uma via fundamental para que a escola consiga realizar com êxito sua tarefa de educar para a autodeterminação da pessoa.

Mas, vale concluir este capítulo trazendo à lembrança as palavras do professor Celso Favaretto sobre a contribuição que a Filosofia pode oferecer para a formação de cidadãos. Confirmamos:

No Brasil, uma condição mínima da cidadania é, por parte dos alunos, o desenvolvimento e a posse que lhes permita escolher, julgar, criticar coisa que as disciplinas, no geral, não permitem. Cabe à Filosofia dar aos alunos as condições, um sistema de referência em termos de procedimento de pensamento que permita aos alunos se posicionarem. É preciso, então, ajudar aos alunos se colocarem no movimento do pensamento. Sem o que a cidadania não é possível. Isto é, aparece como uma falha no ensino brasileiro.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> CEDIC. *Fundamentos didáticos na aula de Filosofia*. Filosofia no Ensino Médio, vol. 4. Belo Horizonte: Atta, [200?].

## CAPÍTULO II

### A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

#### 1. A guinada lingüística realizada por Habermas

##### Introdução

O objetivo aqui é tratar da proposta feita por Habermas de se mudar de paradigma para que se possa manter a salvo o conteúdo emancipatório da modernidade. Como já foi mencionado, para nosso filósofo, é preciso deixar de lado o velho paradigma monológico da filosofia da consciência e lançar mão de um novo paradigma dialogal, que tem por base a linguagem e o entendimento recíproco<sup>7</sup>.

Esta mudança deve ser considerada a partir de um capítulo fundamental da filosofia contemporânea, ou seja, o debate sobre o fim da metafísica. O que nos levará a um novo conceito de razão, contraposto àquele adotado pela metafísica. Segundo Habermas, esta guinada lingüística precisa ser completada por uma guinada pragmática, pois é no “mundo da vida” que os sujeitos fazem suas escolhas.

Ele chama a atenção para a relação existente entre mundo da vida e práxis comunicativa, de um lado; e práxis social de outro. Tanto o agir comunicativo quanto a filosofia da *práxis* recorrem a uma guinada lingüística, que trará conseqüências diferentes para cada uma delas. Habermas aponta, ainda, diferenças entre variantes do historicismo lingüístico e a filosofia da práxis.

Contudo, esta última apresenta um ponto fraco que não pode ser desprezado: trata-se de seu conceito de “produção”. Este fato lhe impossibilitará resgatar o conteúdo

---

<sup>7</sup> Em seu livro *Wahrheit und Rechtfertigung* (Verdade e justificação), publicado em 1999, ele dedica um capítulo para discutir a filosofia hermenêutica e a filosofia analítica como versões complementares da virada lingüística (1999, pp. 65-101); há também uma tradução para o português dessa obra publicada pela Loyola (2004, pp.63-97).

emancipatório da modernidade. Para nosso filósofo, tal conteúdo poderá ser salvo recorrendo-se ao conceito de “agir comunicativo”.

### **1.1. O exaurimento do antigo paradigma**

Em 1981, é publicado o livro *Teoria do agir comunicativo*. Nele Habermas chama a atenção para a necessidade de abandonar o paradigma da filosofia da consciência, cuja base é um conceito monológico de razão. Como substituto a isto, ele irá propor o paradigma do entendimento recíproco, que é amparado no conceito de “razão comunicativa”. Durante os anos seguintes, nosso filósofo/sociólogo irá se dedicar ao aprofundamento das teses desenvolvidas nessa obra, sobretudo no que diz respeito às teses ligadas à filosofia da linguagem. Tudo isso foi muito importante para a elaboração de sua teoria do agir comunicativo.<sup>8</sup>

Em *O discurso filosófico da modernidade* (1985), ele destaca a importância, no que tange à discussão sobre a modernidade, do fato que o paradigma da filosofia da consciência está esgotado. Sendo assim, é preciso substituí-lo por outro, defende ele. Habermas afirma que continuar a mover-se no solo da filosofia da consciência pode significar o perigo de um retorno à metafísica e defende a tese de que o programa da teoria crítica não faliu por um acidente qualquer, mas pelo exaurimento do paradigma próprio da filosofia da consciência (HABERMAS, 1997, vol.I, pp. 515-516). Ele está convencido da necessidade de buscar outro caminho. Continuando ele garante: “Demonstrarei que uma mudança de paradigma na direção da teoria da comunicação permite retornar a um empreendimento que fora interrompido com a crítica da razão

---

<sup>8</sup> Em relação a isto, percebe-se que Habermas está preocupado com o fato de alguns críticos da modernidade tentarem liquidar, junto com a modernidade cultural, os conteúdos emancipatórios desta modernidade. Este ponto é bem desenvolvido em *O discurso filosófico da modernidade*.

instrumental” (1997, vol. I, p. 516). Nesse novo paradigma, o destaque é dado a atitude performativa dos participantes da interação que buscam chegar a um entendimento entre si sobre algo no mundo (2002, p. 515).

A título de ilustração pode-se mencionar a idéia de uma interação mediada simbolicamente elaborada por Herbert Mead; a passagem da filosofia da consciência para as análises da linguagem realizada pela semântica formal de Frege e Wittgenstein; os atos de fala de Peirce e Austin; etc. A obra *Consciência moral e agir comunicativo*<sup>9</sup> merece ser consultada sobre esta mudança, isto é, passa-se de uma filosofia centrada no sujeito monológico para uma filosofia do diálogo mediada lingüisticamente<sup>10</sup>.

Para Habermas não se trata simplesmente de substituir a consciência pela linguagem como tema central da filosofia. Uma parte da reflexão teórica contemporânea (é o caso do historicismo lingüístico) transferiu para a linguagem as características do sujeito transcendental, fazendo da linguagem um macro-sujeito. O que é um erro, de acordo com Habermas. Segundo ele, é necessário considerar o seguinte: aquele que desejando abandonar o paradigma da consciência “quer abandonar todos os paradigmas e refugiar-se na clareira da pós-modernidade”, não poderá livrar-se do conceito de razão centrada no sujeito (2003, p.431).

Para ele, o mal-entendido pode ser evitado, quando se reconhece que essa mudança interage com outro fenômeno filosófico fundamental da época contemporânea,

---

<sup>9</sup> HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Col. Biblioteca Tempo Universitário. n. 84. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

<sup>10</sup> Habermas a compreende como uma verdadeira revolução epocal, capaz não só de impor à filosofia um novo objeto ou um novo fundamento, mas também de transformar radicalmente a natureza, os problemas, a própria auto-compreensão do saber filosófico.

ou seja, *o fim da metafísica*<sup>11</sup>. Tem-se aqui dois processos históricos paralelos e ligados mutuamente.

Para ele, este pensamento pós-metafísico pode conduzir a uma nova idéia de razão (1990b, pp. 48-53). “O pensamento pós-metafísico assumiu, no início a forma de uma crítica ao pensamento hegeliano” (1990b, p. 48). Os críticos de Hegel advertem contra o conceito de razão envolto em uma moldura idealista. As objeções dos jovens hegelianos serão seguidas pela crítica radical e destrutiva de Nietzsche contra a razão. Muitos são os pensadores que se esforçam no sentido de destranscendentalizar a razão; sem, contudo, obterem êxito. Eles não conseguiram se desvencilhar das pré-decisões conceituais da filosofia transcendental. A porta de saída dessa dificuldade é, pois, lançar mão de um novo paradigma, o do entendimento. É por aqui que a guinada lingüística realizada por Habermas consegue oferecer os meios conceituais adequados para analisar a racionalidade presente no agir comunicativo. Essa passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem consegue quebrar o círculo vicioso no qual o pensamento metafísico se choca com o pensamento antimetafísico.

O conceito metafísico de razão<sup>12</sup> colocava o próprio fundamento numa ordem racional das coisas objetivamente existentes e compreendia essa razão como um princípio absoluto extra-mundano. Agora, a razão vai ser concebida como um produto de condições históricas determinadas e, por isso, ligada à dimensão da finitude.

Essa nova concepção de razão se liga às estruturas da linguagem e da

---

<sup>11</sup> A esta temática Habermas dedica *O pensamento pós-metafísico* (1990b).

<sup>12</sup> A ontologia clássica (de matriz grega) e a filosofia da consciência são os produtos de uma concepção metafísica de razão. Cf. VASCONCELOS, Francisco Antonio de: *A autodeterminação e a educação em Habermas*. p. 74. In. *Repensar: Revista de Filosofia e Teologia*. a. 2. n. 2. Nova Iguaçu: IFITEPS, dezembro 2006.



intersubjetividade e reconhece as próprias produções teóricas como dependentes de contextos práticos de constituição, radicados na práxis cotidiana e no nosso mundo vital pré-teórico.

Contudo, essa razão situada historicamente pressupõe uma compreensão pragmática da linguagem, (HABERMAS, 1990b, pp. 77-82). Não é por acaso que para Habermas, a guinada lingüística deve ser completada com uma virada pragmática e que o paradigma da linguagem deve ser entendido como um paradigma da linguagem e do entendimento intersubjetivo, ou seja, como um *paradigma comunicativo* (HABERMAS, 1997, vol. I, pp. 519).

Isto significa dizer o seguinte: o terreno específico de constituição da linguagem é a práxis estritamente relacionada à intersubjetividade. Esta relação deve ser entendida como uma verdadeira e própria determinação recíproca: se a linguagem não pode existir sem os sujeitos que a comunicam é também verdadeiro que esses mesmos sujeitos se constituem como tais somente através da linguagem.

Como vimos, a intersubjetividade não deve ser imaginada como uma simples soma de sujeitos monológicos, já pré-formados e entendidos sob a ótica do paradigma da consciência. Ela não é uma estrutura originária, mas constituída, por isso, ela é um produto da comunicação. Por outro lado, a comunicação não é um processo metafórico e transcendente, mas radicado nas estruturas da intersubjetividade.

Habermas reconhece esta “dupla face” da comunicação firmando, ao mesmo tempo, a independência e a dependência dos sujeitos nos confrontos da linguagem:

Os sujeitos capazes de fala e de ação, que ante o pano de fundo de um mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo, podem ter frente ao meio de sua linguagem uma

atitude tanto dependente como autônoma: eles podem utilizar os sistemas de regras gramaticais, que tornam possível sua prática, em proveito próprio. Ambos os momentos são co-originários (1990b, p. 52).

O mundo da vida é o palco no qual os participantes tomam decisões, optando pelo “sim” ou pelo “não”; é nele que as interações se entrelaçam, no espaço e no tempo, perseguindo a formação lingüística do entendimento. Nosso filósofo-sociólogo apresenta uma situação bipolar entre o mundo da vida como *ressource* do agir comunicativo e o mundo da vida como produto deste agir. Neste processo circular, portanto, não há espaço para o sujeito transcendental. Será possível assim contar com uma razão situada historicamente, presente no agir comunicativo.

Em seus primórdios, a guinada lingüística se limitava à semântica. Posteriormente, porém, ela irá recorrer aos recursos oferecidos pela pragmática formal, o que será de grande auxílio a Habermas em seu esforço de se libertar das amarras da filosofia do sujeito pelas vias da teoria do agir comunicativo.

Assim sendo, um passo importante foi o desenvolvimento da estrutura proposicional-performativa graças, sobretudo, a Wittgenstein e a Austin. Outro passo valioso nesta direção é a reflexão em torno das condições exigidas para que participantes de uma discussão cheguem a um entendimento sobre algo no mundo. O agir voltado ao entendimento, diz ele, possibilita tanto a socialização quanto a individuação (1990b, pp. 53-57).

Em *O discurso filosófico da modernidade*, nosso autor ressalta a relação entre mundo da vida e práxis comunicativa, de um lado; e práxis social, de outro. O ponto em comum a estes dois blocos é a função mediadora que exercem na teoria do agir

comunicativo e no marxismo, respectivamente. A tarefa tanto da filosofia da práxis quanto do agir comunicativo é a mesma, ou seja: “conceber a ‘práxis’ racional como uma razão concretizada na história, na sociedade, no corpo e na linguagem” (HABERMAS, 2002, p. 440)<sup>13</sup>.

Ambas experimentaram uma virada lingüística, sendo que as conseqüências sofridas por elas são diferentes. Castoriadis, Heidegger, Derrida e Foucault defendem que entre linguagem e as coisas das quais se fala existe uma diferença essencial. Esses autores apresentam a linguagem como um “a priori concreto e histórico, a função lingüística de abrir o mundo é pensada em analogia com a consciência transcendental” (2002, p. 443). Aqui ele nota a diferença entre estas variantes do historicismo lingüístico e a filosofia da práxis. Nas primeiras, não se consegue detectar nenhuma interação entre linguagem que abre o mundo e os processos de aprendizado no mundo, o que não é o caso na filosofia da práxis.

Há dois elementos que são considerados pelo materialismo histórico: “por um lado, a relação dialética [...], e, por outro, a imagem do mundo” (2002, p. 444). Isto não ocorre no historicismo lingüístico. Na realidade, esta discussão se dá no terreno da relação entre “sentido” e “validade” (“Sinn” e “Geltung”).

Embora superior nesse ponto (se comparada ao historicismo lingüístico), adotando o paradigma da produção, a filosofia da práxis demonstra um ponto fraco. Considere-se que ela mantém apenas dois tipos de validade: ‘verdade’ e ‘efetividade’. Desta forma, ela será incapaz de recuperar o conteúdo normativo da modernidade, defende Habermas.

---

<sup>13</sup> É preciso lembrar, conforme foi dito acima, que a teoria do agir comunicativo trabalha com um conceito de razão situada diferente, seja da razão unificante da metafísica seja da razão opressora presente na filosofia do sujeito.

Segundo ele, tudo muda quando se substitui o conceito de “práxis do trabalho” pelo conceito de “agir comunicativo”. Saindo do paradigma da produção, chega-se a uma relação interna entre “sentido” e “validade”. Ocorre que o agir comunicativo leva a pessoa, que participa da discussão, a tomar posições a respeito de algo no mundo, defendendo determinadas pretensões de validade, ou seja: à “verdade”, à “justeza” e à “veracidade” (2002, pp. 445-446). Desse modo os sujeitos capazes de fala e de ação, levantando essas pretensões de validade, terão acesso ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, respectivamente. Através da defesa dessas pretensões, eles buscaram chegar a um consenso, alcançando um entendimento sobre algo no mundo.

As reflexões sobre o entendimento realizado linguisticamente conduzem à idéia de uma razão situada. Ela vem à tona por meio dessas pretensões de validade que são, ao mesmo tempo, contextuais e transcendentais. Isto equivale a dizer que, de um lado, a validade exigida para as proposições e normas transcende espaços e tempo; de outro, a pretensão é “sempre levantada aqui e agora” (HABERMAS, 1990b, pp. 175-176).

Segundo Habermas, graças ao conceito de razão elaborado a partir do esforço que os participantes do discurso fazem com o intuito de chegar a um entendimento sobre algo no mundo, liberta-se da obrigação de ter que escolher entre Kant e Hegel; pois a razão comunicativa não é destituída de corpo, tão pouco constrange a história. Os sujeitos que agem comunicativamente estão situados em um mundo da vida o qual, de um lado, viabiliza as ações comunicativas realizadas por eles; e, de outro lado, mantém-se pelo próprio processo de entendimento. Com as pretensões de validade sempre criticáveis e com a capacidade de orientar-se a partir de tais pretensões na prática do cotidiano, surge um conteúdo, a um só tempo, idealizado e efetivo (1990b, p. 179).

## **Conclusão**

Conforme foi visto acima, Habermas se propõe a demonstrar que para retomar o

empreendimento interrompido pela crítica feita à razão instrumental, é preciso um novo paradigma. Ele será encontrado na própria linguagem. Em *O discurso filosófico da modernidade*, nosso filósofo diz que irá trilhar o caminho, um dia, vislumbrado por Hegel, mas que este havia se recusado a seguir. Tal caminho é a comunicação, a linguagem.

O objetivo de Jürgen Habermas é recuperar o potencial emancipatório da modernidade. Para conseguir atingi-lo, ele acredita ser necessário concentrar-se na estrutura mesma da linguagem. Dela, nosso autor irá extrair um conceito amplo de razão, a razão comunicativa. Ao contrário da razão instrumental, que oprime e subjuga o indivíduo, ela poderá emancipar a pessoa humana, libertando-a de seus grilhões.

Usando a metáfora do diálogo, em que há um “Eu” e um “Tu”, Habermas entende que esses elementos, membros do diálogo, devem atuar como verdadeiros “participantes” das discussões desenvolvidas ali. Não faz sentido atuarem na terceira pessoa (“Ele”/“Ela”), isto é, como meros observadores. Significa dizer o seguinte: todos devem participar dos debates que ocorrem no espaço público, nos quais, tomam-se decisões que afetarão a vida das pessoas. Vale salientar, de todas as pessoas.

## **2. O “sistema” e o “mundo da vida”**

No segundo volume de *Teoria do agir comunicativo* (1981), Habermas dedica o sexto capítulo (pp. 171-293) ao estudo da relação entre “sistema” e “mundo da vida”<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Rusconi, apresentando a edição italiana desse livro de Habermas, comenta a respeito da Segunda Consideração Intermédia: “Esta aproximação permite tanto a atualização das teses weberianas quanto a reformulação das teses marxistas sobre a reificação” (Op. cit., vol. I, p. 36). Para uma boa compreensão do conceito “mundo da vida” [*Lebenswelt*] em Habermas, deve-se consultar seu livro *Pensamento pós-metafísico* (pp. 87-103). Ai, ele esclarece: “O conceito fenomenológico ‘mundo da vida’ sugere que se trata de um termo da constituição do mundo, cedido pela epistemologia, que não pode ser aplicada sem

Em *Entgegnung* (1984), ele vai responder a algumas objeções levantadas contra suas idéias a respeito dessa temática. De acordo com ele, as críticas mais significativas não foram dirigidas contra o conceito de agir orientado ao entendimento, mas contra uma conceitualização do contexto da vida social que completa o conceito de mundo da vida introduzido pela teoria da ação através do empréstimo à teoria do sistema e se expõe, desde o princípio, à suspeita de uma reunião eclética de princípios, modelos e processos heterogêneos. Segundo ele, esses críticos fazem um falso paralelo entre tipos de ação (*Handlungstypen*) e tipos de ordem (*Ordnungstypen*). Contudo, ele traz para si a responsabilidade pela falta de clareza e formulação contraditória.

A crítica detalhada à determinação da relação entre sistema e mundo da vida contém a contribuição de Thomas McCarthy, comenta nosso autor<sup>15</sup>. O mundo da vida e o sistema fazem parte de reinos da sociedade totalmente distintos. Pertencem ao primeiro, “[...]as famílias e as esferas de acesso público – cultural, social e político”;

---

mais à sociologia” (pp. 87-88). Ele faz então duas observações: na primeira, ele nos apresenta uma concepção pragmático-formal do mundo da vida; na segunda, ele nos oferece uma compreensão de sociedade como mundo da vida simbolicamente estruturado. Sobre o conceito de “sistema” utilizado por Habermas, vale conferir a INGRAM, David (1994). *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Editora UnB. O capítulo nove desse livro trata da teoria dos sistemas de Talcott Parsons, destacando a importância dessa teoria para o pensamento de Jürgen Habermas.

<sup>15</sup> Habermas irá tomar os textos de MacCarthy e reunir essas objeções, aprofundá-las e reformulá-las; elaborar as críticas que dizem respeito à separação entre sistema e mundo da vida; finalmente, ele irá entrar nas objeções, em parte normativas em parte marxistas, que lhes são simpáticas, pois elas deixam perceber que a teoria do agir comunicativo de modo algum é um empreendimento alheio ao comprometimento político (HABERMAS, 1984, pp. 377-396).

empresas e os órgãos do Estado ao sistema” (HABERMAS, 1984, p. 153).<sup>16</sup>

Em *Teoria do agir comunicativo*, ele buscará explicar a distinção entre esses dois níveis partindo de uma reformulação das teses da reificação.

Ele menciona a polarização entre dois tipos de mecanismos de coordenação de ação e a uma disjunção entre uma interação sistêmica e uma interação social. Os mecanismos sistêmicos, através dos *media* (dinheiro e poder) que se prestam a regular e controlar, criam estruturas sociais que se levantam para além do mundo vital; tais estruturas sociais são livres de normas. Aqui, de acordo com ele, podem ocorrer duas coisas:

Uma dependência do sistema em relação ao mundo da vida: o resultado disto será submeter a conservação do sistema às restrições normativas do mundo da vida;

Uma dependência inversa: neste caso, temos “[...]a função de base que submete o mundo vital a imposições sistêmicas da reprodução material e de tal modo o mediatiza” (HABERMAS, 1997 vol. II, pp. 792-793).

Nosso filósofo/sociólogo menciona o fato de Marx ter mostrado que as leis de produção capitalista do mercado são responsáveis por manter uma estrutura de classes invadida pelos ideais da burguesia.

Partindo do esquema estrutura-superestrutura, Marx aponta para a necessidade de trocar a perspectiva interna do mundo da vida pela perspectiva do observador, pois assim seria possível extrair os imperativos sistêmicos que agem sobre o mundo vital burguês. À pergunta como fazer para quebrar o encanto que o sistema exerce sobre o

---

<sup>16</sup>A explicação para esta separação que Habermas faz entre mundo da vida e sistema, segundo David Ingram, deve ser buscada em Durkheim, pois este acreditava que o sistema deve estar ligado a um mundo da vida autônomo, pois Durkheim percebia a tensão entre essas duas esferas da sociedade (1994, p.163).

mundo vital, Marx responde dizendo que tal encanto só poderá ser superado, através da construção de uma sociedade socialista.

Habermas se pergunta se a racionalização do mundo da vida com a passagem para a modernidade não seria um paradoxo. Sua hipótese é que o mundo da vida racionalizado permite o surgimento de subsistemas que colocam o mundo da vida em risco (1997 vol. II, p. 794). Prossegue ele: a “mediatização do mundo da vida se refere a fenômenos de interferência, que surgem ali aonde o sistema e o mundo da vida se diferenciam a tal ponto um do outro de modo a permitir que um aja sobre o outro”.

A diferenciação entre essas esferas equivale a uma distinção entre tipos distintos de coordenação de ações, ou seja, ou pelo consenso dos participantes ou pelos nexos funcionais da ação. Todavia, no caso do sistema instrumentalizar o mundo da vida, agindo de modo coercitivo sobre este, será preciso lançar mão do agir comunicativo.

Habermas propõe o conceito *forma de entendimento mútuo*, em analogia à noção elaborada por Lukács de *apriori* cognoscitivo da forma do objeto. Este último fala de formas apriorísticas de objetividade, influenciado pela teoria do conhecimento da filosofia da consciência (de um lado está o agente, capaz de conhecer; do outro, o objeto a ser manipulado pelo sujeito do conhecimento).

Aqui, o filósofo da teoria do agir comunicativo sugere a mudança para o paradigma lingüístico oferecido pela teoria da comunicação. Avança ele:

As formas do entendimento mútuo constituem, de vez em quando, um compromisso entre as estruturas gerais do agir orientado ao entendimento e as coações da reprodução tematicamente não disponíveis no interior de um mundo da vida dado. As formas de entendimento mútuo historicamente mutáveis



formam, por assim dizer, os planos de separação que surgem aonde as coerções sistêmicas da reprodução material intervenham de modo a não aparecer nas próprias formas da interação social e, de tal modo, mediatizam o mundo da vida (1997, vol. II, p. 796).

Há uma correlação entre os níveis de competência comunicativa e os níveis de comportamento em relação ao papel desempenhado (INGRAM, 2004, p. 164). Em *Consciência moral e agir comunicativo*, Habermas estuda este fato utilizando-se das idéias de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral (2003, pp. 152-164). Dado que para a teoria da evolução social desenvolvida por Habermas, a chave para compreender tal evolução é o desenvolvimento moral, vejamos os três estágios na perspectiva da evolução organizativa da sociedade:

- a) O pré-convencional: o princípio organizativo da sociedade menos desenvolvido é o parentesco. Aqui há outro nível de moralidade mencionado por Kohlberg, a linhagem;
- b) O convencional: este tipo de moralidade é próprio das sociedades organizadas politicamente (possuem lei e ordem). Neste nível, a lei ainda está vinculada ao costume ético e a autoridade do homem público;
- c) O pós-convencional: é o estágio da lei formal, isto é, não vinculada à tradição ética e ao poder político.

A racionalização do mundo da vida é diretamente proporcional ao grau de complexidade da sociedade. Portanto, naquelas sociedades unidas pelo parentesco, o mundo da vida forma um todo com o sistema<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>David Ingram lembra que a separação ocorrerá em primeiro lugar naquelas sociedades que se organizam a partir do Estado, sendo completada sob o regime da lei formal. Antes da racionalização do

### 3. A racionalidade comunicativa

No segundo capítulo de seu livro *Verdade e justificação*, Habermas apresenta um texto produzido por ocasião do 60º aniversário de Herbert Schnädelbach. Nesse escrito, ele desenvolve o tema da racionalidade do entendimento mútuo, fazendo explanações sobre o conceito de racionalidade comunicativa de acordo com a teoria dos atos de fala.

Aí, ele oferece dois esquemas bastante úteis. O primeiro trata dos tipos de uso lingüísticos. Vejamos:

	<u>MODO</u>	<u>DE</u>
	<u>UTILIZAÇÃO</u>	
<u>PROFERIMENTOS</u>	*não comunicativo	
*proposições		
enunciativas e		
intencionais <i>in mente</i>		
(representação “pura” e	*orientado	ao
planejamento	entendimento mútuo	
“monológico” da ação)		
*expressões de vontade	*orientado ao acordo	
não incrustadas em		
contexto normativo	*orientado	às
(imperativos simples,	conseqüências	

---

mundo da vida, a interação do sistema estava subordinada à integração social; com o surgimento da sociedade de classes, os papéis são invertidos (1994, pp.166-167).

anúncios)	(entendimento mútuo
*atos ilocucionários	indireto)
completos (normativos, constatativos, expressivos)	
*perlocuções	

Comentando este quadro, Habermas faz três observações:

Não se pode estabelecer uma conexão precipitada entre racionalidade comunicativa e linguagem:

Também não se pode dizer que todo uso da linguagem é comunicativo:

Finalmente, não se pode afirmar que toda comunicação lingüística pretende chegar a um entendimento mútuo.

Passemos ao outro esquema que trata dos tipos de ação:

### TIPOS DE AÇÃO

Uso da linguagem

1. Não-comunicativo
2. Orientado ao entendimento mútuo
3. Orientado ao acordo
4. Orientado às conseqüências

Atitude do agente (referente aos quatro usos anteriores)

Objetivante

1. Intervenção dirigida a um objeto

2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. Interações estratégicas

#### Performativa

1. \_\_\_\_\_
2. Ação comunicativa no sentido fraco
3. Ação comunicativa no sentido forte
4. \_\_\_\_\_

Comentando este quadro, Habermas lembra:

“As modalidades do uso lingüístico determinam, em associação com as diferentes atitudes dos agentes, quatro tipos de ação lingüísticamente estruturada, dos quais apenas dois corporificam uma racionalidade comunicativa” (2004, p. 125). Trata-se do uso lingüístico orientado ao **entendimento mútuo** (*Verständigung*) que gera uma ação comunicativa no sentido fraco e do uso lingüístico orientado ao **acordo** (*Einverständnis*) que produz uma ação comunicativa no sentido forte.

O médium da linguagem ultrapassa os limites da racionalidade comunicativa: a racionalidade epistêmica do saber, a racionalidade teleológica do agir e a racionalidade comunicativa do entendimento mútuo representam três aspectos da racionalidade, que são autônomos.

Ele destaca o fato de Schnädelbach ter levantado críticas contra seu intento de dar à racionalidade procedural encarnada na práxis da argumentação cotidiana um papel central. Para este último, a racionalidade discursiva deve ser considerada apenas como uma parte do processo. De modo que não se pode denominar irracional tudo aquilo que não se consegue abarcar pela argumentação, defende ele (2004, p. 99).

Contudo, Habermas cita o trabalho de Schnädelbach *Über Rationalität und*

*Begründung* (Sobre racionalidade e fundamentação), com o objetivo de mostrar que também para aquele, racionalidade significa “[...]disposição descritível da razão atribuída a sujeitos capazes de conhecer, falar e agir” (2004, p. 63). Entretanto, para Schnädelbach, o que sabemos, fazemos e dizemos é racional apenas “[...] quando sabemos ao menos implicitamente *por que* nossas opiniões são verdadeiras, nossas ações corretas e nossas expressões lingüísticas válidas.” Schnädelbach defende a idéia de que só é racional aquele que for capaz de dizer “Eu” ou “Nós”. Segundo Habermas, isto o coloca na tradição da filosofia da consciência.

Em Mead, Habermas encontra luz para solucionar a questão: a auto-referência do sujeito capaz de conhecer (portanto, que fala e age) deve ser explicada recorrendo-se a perspectiva que o “Tu” assume em relação ao “Eu”<sup>18</sup>. Isto leva o filósofo/sociólogo de Düsseldorf a fazer uma observação a respeito do uso do adjetivo “racional” chamando nossa atenção para o fato de haver racionalidade:

- a) Na estrutura proposicional do conhecer: conhecemos os fatos se sabemos por que são verdadeiros os juízos correspondentes. Se não temos o conhecimento desses juízos, só poderemos falar de um saber intuitivo, prático de como se faz algo. Possui, de fato, um saber aquele que mantém as pretensões de verdade correspondentes. Dessas afirmações, nosso pensador extrai um conceito de “irracionalidade” que vale destacar: para ele, irracional é todo aquele que defende suas idéias dogmaticamente. Ele lembra que “[...]nas sociedades pós-tradicionais ou sob condições de pensamento pós-metafísico, todo saber ...é considerado falível na perspectiva de uma terceira pessoa, mesmo que performativamente, na perspectiva do participante, não possamos evitar ter por

---

<sup>18</sup> Deve-se consultar *Pensamento pós-metafísico*, pp. 153-186. Aí, nosso autor desenvolve, a partir das idéias de Mead, a temática da individualização através da socialização.

incondicionalmente verdadeiro o saber afirmado” (HABERMAS, 2004, pp. 104-105). Finalizando esse ponto, lembramos que Habermas reconhece que aprendemos através dos erros e das decepções.

- b) Na estrutura teleológica do agir: nosso autor é do parecer de que todo agir é intencional. Em todo caso, mede-se a racionalidade do agir através do sucesso que o ator alcança em atingir o resultado de sua ação por meios deliberadamente escolhidos e empregados. Um ator bem-sucedido terá agido racionalmente, de acordo com ele, se respeitar duas condições, a saber: em primeiro lugar, ele deve saber o que o levou a obter êxito; em segundo lugar, esse saber deve motivá-lo de tal modo “...que ele execute sua ação por razões que ao mesmo tempo podem explicar seu êxito possível” (2004, p. 106). Para Habermas, a racionalidade orientada a fins tem a ver com as estruturas do saber e da fala.
- c) Na estrutura comunicativa do falar: A racionalidade comunicativa, defende ele, é inerente à aplicação comunicativa de expressões lingüísticas. Tal racionalidade “[...] exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo” (2004, p. 107). Através do uso comunicativo das expressões lingüísticas, é possível entender-se com alguém sobre algo no mundo. O ouvinte deve compreender o ato de fala e, então, aceitá-lo (trata-se do uso ilocucionário), esta é a condição para que ocorra o agir comunicativo orientado ao entendimento mútuo.

Habermas destaca o seguinte: “[...] chamamos racionais não apenas atos de fala válidos, mas todos os atos de fala inteligíveis pelos quais o falante pode assumir, sob condições dadas cada vez, uma garantia *crível* de que as pretensões de validade

levantadas poderiam, se necessário, ser cumpridas discursivamente” (2004, p. 108).

#### **4. A teoria do agir comunicativo**

Conforme foi citado anteriormente, em 1981, Habermas publica sua obra intitulada *Teoria do agir comunicativo* (em dois extensos volumes). Com esse trabalho nosso autor atinge sua maturidade intelectual como filósofo e sociólogo. Essa obra representa também uma mudança profunda de referencial teórico por parte de Habermas, a saber: substituição da filosofia marxista pela filosofia da linguagem. Nesse sentido, ele realiza uma reconstrução da dialética na forma de uma teoria do agir comunicativo.

No prefácio da tradução italiana, Gian Enrico Rusconi diz que a teoria do agir comunicativo, apresentada na obra em questão, é o núcleo teórico a partir do qual Habermas entra em contato com outros paradigmas. É o ponto de apoio em que retorna durante o curso das suas longas explorações nos territórios mais diversos da política, do direito, da moral, até da memória histórica (1997, vol. I, p. 31).

A teoria do agir comunicativo entende o “sujeito” como aquele que se relaciona com outros “sujeitos” buscando a obtenção de um entendimento. O que está em jogo aqui é o entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. A fonte inspiradora de Habermas, neste ponto, é dupla: de um lado, Austin com a idéia de “enunciados performativos”; de outro lado, Apel com sua “comunidade comunicacional”.

Habermas faz uso da noção de uma razão que deve responder a três pretensões de validade, a saber: de verdade proposicional (ela possibilita ao sujeito ter acesso ao mundo objetivo), de correção normativa (esta possibilita ao sujeito ter acesso ao mundo social) e de autenticidade (esta última possibilita que o sujeito possa acessar o mundo

subjetivo).

Essa razão comunicativa, que é sinônimo de agir comunicativo, quer realizar um entendimento entre participantes de um processo de comunicação via linguagem. Nosso filósofo/sociólogo destaca algumas características desse processo comunicativo:

primeira, a comunicação é sempre uma ação social;

segunda, o agir comunicativo é coordenado através da linguagem e, sobretudo, através de determinados atos de fala (apenas os atos de fala aos quais se pode unir pretensões de validade criticáveis);

terceira, temos três tipos básicos de atos de fala, são eles: constatativos (dizem respeito às formas de ação social chamadas de “conversação”), regulativos (as formas de agir social ditos “dirigidos por normas”) e, finalmente, expressivos (as formas de agir social chamados de “dramatúrgicos”).

Para Habermas, na situação de fala, existe um *Ego* e um *Alter* (um Eu e um Outro). Este *Eu* quando fala profere coisas sobre o mundo, sobre as outras pessoas e sobre ele mesmo. O *Outro* reagirá a estes proferimentos com um “sim” ou com um “não”. Desse modo, vale lembrar o que Habermas diz sobre a dimensão performativa ou pragmática da linguagem. Trata-se da posição de reação, assumida por *Alter*, ao proferimento de *Ego*, em que a linguagem assume a dimensão de um agir social. Através da fala, atores sociais entram em relação uns com os outros.

Habermas também chama a atenção para algumas das funções desempenhadas pela linguagem tais como: cognitiva, apelativa (regulativa e imperativa) e expressiva. Essas funções derivam dos tipos de sentenças (assertóricas, apelativas e expressivas) utilizadas pelos atores lingüísticos nas diferentes aplicações da linguagem.

Utilizando essas sentenças, os sujeitos comunicativos levantam pretensões de validade. Funciona assim:



- a) frases assertóricas (relativas a estados de coisas acerca do mundo objetivo): temos a pretensão de validade de que tais afirmações são verdadeiras;
- b) frases apelativas regulativas (relativas à vida social): temos a pretensão de validade de que essas afirmações sejam justas ou corretas;
- c) frases expressivas (relativas à descrição de estados subjetivos): temos a pretensão de validade de que tais afirmações sejam sinceras ou verazes. Portanto, temos as pretensões de verdade, correção (ou justeza) e sinceridade (ou veracidade). Elas dizem respeito ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, respectivamente.

Estes elementos, acreditamos, são suficientes, para que se tenha uma idéia da teoria do agir comunicativo elaborada por Habermas. Terminando este tópico, vale ressaltar ter nosso autor afirmado, no Capítulo V.1. (vol. II) da *Teoria do agir comunicativo*, ser esta teoria o fundamento das ciências sociais.

### CAPÍTULO III

## A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

### 1. Habermas não tem uma teoria da educação

Na verdade, Habermas não se interessou diretamente pelos aspectos pedagógicos ou institucionais do ensino. Isto explica porque não encontrarmos nele uma teoria da educação. Encontramos nele, por exemplo, uma teoria da razão, uma teoria da modernidade, uma teoria moral (sua ética do discurso) e uma teoria da sociedade. Aliás, é preciso ressaltar que, em sua *Teoria do agir comunicativo*, o grande objetivo desse filósofo/sociólogo é elaborar uma teoria da sociedade. Tal escopo estará presente direta ou indiretamente em seus trabalhos posteriores. Neles podemos encontrar os elementos necessários a quem desejar construir uma teoria da educação a partir do pensamento de Jürgen Habermas.

Sendo assim, importa destacar alguns conceitos a serem utilizados nesta pesquisa de Doutorado, a saber:

Conceitos que aparecem na formulação do problema de pesquisa

#### Educação:

O conceito de educação utilizado nesta pesquisa é herdeiro de toda uma linhagem de pedagogos (Carl Rogers, Howard Gardner, Edgar Morin, Henri Wallon, Celestin Freinet, B. F. Skinner, Jean Piaget, Paulo Freire dentre outros) que entendem ser a educação um instrumento cuja finalidade é a emancipação do “indivíduo” de todas as amarras que o impedem de tornar-se um ser livre na dimensão possível à natureza humana. O solo desta concepção é a idéia de que este indivíduo, de fato, não existe só nem fora do tempo ou do espaço.

Ao contrário, de um lado, ele é um ser que existe com e a partir de outros

indivíduos tendo em relação a estes direitos e/ou deveres; por outro lado, sua existência é situada no tempo e no espaço, isto é, ele é um ser histórico e tem um *habitat*, o planeta terra. Portanto, ele tem responsabilidades com a história, quer dizer, deve dar sua contribuição a fim de que o legado deixado pelas gerações que existiram antes dele seja preservado, por um lado; por outro, ele deve se esforçar para entregá-lo às gerações futuras não do mesmo jeito que o recebeu, mas melhorado. Tem também responsabilidades em relação ao planeta em que habita. Não lhe é permitido existir nesse planeta de forma parasitária.

Isto significa dizer que é próprio dessa concepção de “educação”, compreender o ser humano como alguém que pode e deve atuar no espaço público como participante ativo e não como mero observador. É vidente que neste processo ele precisa ser auxiliado. Algumas vezes mais outras vezes menos, mas jamais deverá deixar de ser sujeito desse processo.

#### Autodeterminação:

Este conceito deve ser entendido, a partir de um outro, a saber: o de “esclarecimento” (*Aufklärung*). Assim, deve-se responder a duas questões: Primeiro, qual é a situação do esclarecimento na era atual? Segundo, como situar Habermas no tema “esclarecimento”?

Vamos à primeira questão. Horkheimer, em seu livro de 1967 intitulado *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (Para a crítica da Razão instrumental)*, diz que somos herdeiros do pensamento esclarecedor, quer queiramos ou não (1967,123). É fato que, na atualidade, o pensamento esclarecedor é contestado através das mais variadas formas. A razão, que constitui a mola mestra do esclarecimento, também é objeto de veementes contestações.

Contudo, segundo lembra o professor Siebeneichler em seu livro *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*, nossa sociedade não pode mais abrir mão dos conceitos iluministas: razão, ação, sujeito, pessoa, emancipação, humanidade libertada, linguagem, dentre outros (1994, pp. 11-12). Prossegue ele: é necessário esclarecer o esclarecimento. É verdade que o esclarecimento traz, já em suas origens, uma fé ingênua nas ciências e nos costumes. Este fato será alvo das críticas de Kant, Hegel e Marx. Eles, contribuidores importantíssimos para o processo inacabado de emancipação do ser humano. Em nosso século, entretanto, retoma-se a filosofia prática. Isto resultará na revalorização do esclarecimento.

Passemos à Segunda. Nosso pensador de Düsseldorf, que é um teórico crítico<sup>19</sup>, diz que o esclarecimento dos filósofos dos séculos XVIII e XIX é um projeto da modernidade. Para ele, tal projeto possui duas tarefas: a primeira delas é desenvolver três esferas de potencial racional e cognitivo (a das ciências objetivantes, a das bases universalistas do direito e da moral e, por último, a esfera da arte autônoma); a outra é utilizar este potencial cognitivo para o bem da formação racional do homem numa sociedade emancipada (1994, p.21).

Segundo Habermas, a questão que se apresenta é a seguinte: O projeto do esclarecimento ainda está de pé? Ou devemos abandoná-lo? Para ele, devemos continuar com tal projeto. Nosso filósofo/sociólogo defende a emancipação da humanidade pelo esclarecimento e pela formação racional do indivíduo humano e das coletividades

O esclarecimento habermasiano está apoiado numa razão situado historicamente na

---

<sup>19</sup> São próprias à Teoria Crítica as seguintes características: Orientar para a emancipação; Manter o comportamento crítico. Vale lembrar que esses princípios estão presentes de ponta a ponta no pensamento de Jürgen Habermas.

*práxis* social, estamos falando da razão comunicativa. Então, o esclarecimento é visto como um processo de argumentação entre a razão e a esfera da dominação (1994, p. 22). Este esclarecimento quer também levar o homem a utilizar a razão comunicativa. Neste sentido, conforme o professor Siebeneichler, para Habermas, o que caracteriza a emancipação do homem é a convivência em um contexto de uma comunicação não coagida.

#### Pessoa:

A pessoa para Habermas apresenta dois atributos importantes, a saber: ela é capaz de falar e de agir. É, portanto, um ser de relações. Afirma-se, pois, que é intrínseca à pessoa a capacidade de linguagem (*homo loquens*); que sua existência depende da existência das outras pessoas; ela é por isso um ser social, gregário, comunitário; suas tomadas de decisões são influenciadas e influenciam a das outras pessoas; quer dizer também que toda pessoa, e cada uma em particular, é portadora de direitos e de deveres; que sua relação com as demais deve ser respeitosa, solidária, justa, fraterna; que ela é dotada de inteligência, sendo assim capaz de aprender com as gerações anteriores e de gerar conhecimento para as gerações futuras, o que a faz um ser cultural; dizer que a pessoa é dotada de capacidade de fala e de ação serve para orientar também o comportamento do homem com a natureza, pois, caso esse relacionamento não seja sadio, a existência mesma da humanidade é posta em xeque.

Enfim, significa dizer que ela é um ser racional. Contudo, Habermas rejeita a razão positivista que traz em si as marcas de uma razão opressora, pois, na prática, tende a conceber a pessoa como sendo absolutamente racional. Habermas então substitui essa idéia de razão por outra que, ao invés de oprimir, emancipa o ser humano.

Contudo, defender que somos capazes de falar e de agir quer dizer ainda que somos seres situados no tempo e no espaço, isto é, somos seres históricos. Portanto, o nosso

futuro não está previamente estabelecido. Ao contrário, vai sendo tecido paulatinamente através de cada tomada de decisão pelo “sim” ou pelo “não”, como diz Habermas. Se a pessoa decide mal, ou seja, faz mau uso de sua capacidade de falar e de agir, ela vai perdendo sua autonomia, vai se deixando escravizar, vai abrindo mão de sua capacidade de se autodeterminar; de outro modo, caso ela saiba exercer bem sua racionalidade comunicativa, através de cada tomada de decisão, isto é, de cada fala proferida e de cada ação executada vai surgindo uma pessoa livre, emancipada.

Conceitos diretamente ligados ao problema de pesquisa

Razão comunicativa:

Habermas, em seu trajeto intelectual, irá realizar uma mudança de paradigma. Ele deixará de lado a idéia de uma razão que procedia essencialmente por meio da auto-reflexão e irá trabalhar com a idéia de que a razão é essencialmente comunicativa. A razão, para ele, reside no ato de fala, característica de toda pessoa humana. Essa razão comunicativa deseja a realização do consenso entre as pessoas envolvidas em uma discussão, em um debate, no qual todos os envolvidos são convidados a levantar e defender suas pretensões de validade. Esta razão tem a tarefa de emancipar a humanidade. O conceito de razão comunicativa é fundamental para a elaboração da teoria da modernidade habermasiana.

Modernidade:

Para Habermas, a modernidade é um projeto inacabado, conforme falamos anteriormente. Isto significa dizer que ela possui um potencial ainda por atualizar-se. Assim, pois, é certo afirmar que não se pode menosprezar o ideal emancipatório proposto por ela. Sobre isto, temos *Modernität: Eine unvollendetes Projekt*

(*Modernidade: Um projeto inacabado*) escrito por ele em 1980. Fundamental para compreender o que Habermas pensa sobre a modernidade é sua obra de 1983 intitulada *O discurso filosófico da modernidade*. Contudo, sua teoria da modernidade aparece elaborada em *Teoria do agir comunicativo*, já mencionada atrás.

Ele lembra que na atualidade as três linhas mais importantes ocupadas com a tarefa de compreender o que se passa nas sociedades modernas são a história das sociedades (que tem por base o pensamento de Max Weber), a teoria do sistema (desenvolvida por Parsons e Luhman) e a teoria da ação (elaborada pelo interacionismo simbólico, pela hermenêutica e pela fenomenologia). Por sua vez, Habermas elabora o seu “estruturalismo genético” cuja tarefa é explicar as patologias que ameaçam a modernidade as quais foram olvidadas pelas outras linhas mencionadas acima. Ele, lançando mão dos conceitos de “mundo da vida” e “sistema”, vai propor que a origem dessas patologias reside no seguinte: toda vez que as formas de integração social são suprimidas pelo sistema aumentará o nível de colonização do mundo da vida. O resultado desta colonização será um crescimento das patologias nas sociedades modernas.

Com a idéia de “colonização do mundo da vida”, ele queria encontrar algo que substituísse a teoria do valor elaborada por Karl Marx. Habermas quer que a teoria da reificação seja reproposta em termos de uma cisão entre sistema e mundo da vida. A modernidade será analisada por nosso autor do seguinte modo: de um lado, ele descreve o desenvolvimento de aumento em complexidade sistêmica; de outro, analisa a diferenciação das esferas de valores culturais. Quanto ao sistema, observa-se que as formas da sociedade se organizar sofrerá influência de um novo princípio (dinheiro e poder, respectivamente corporificados nos sistemas econômicos e administrativos). No que tange à cultura, para Habermas, a modernidade experimenta uma nova estruturação

racional, a saber: pós-convencional. Ela aparece sob a forma de três esferas autônomas entre si, são elas: ciência (verdade), moralidade (correção normativa) e arte (autenticidade).

Para ele, a modernidade significa um avanço indiscutível, quer se trate da razão instrumental quer se trate da razão comunicativa. Ele defende que um mérito imensamente significativo da modernidade foi ela ter liberado o potencial da razão comunicativa. Para Habermas, o que deve ser combatido é a constante intromissão da razão instrumental no território da razão comunicativa, uma vez que esta interferência produz as patologias sociais, ou seja, os efeitos negativos percebidos ao nível da cultura, da sociedade e da personalidade.

O que ele propõe é que se lute a fim de que as duas razões sejam reconciliadas. Esta reconciliação significa o seguinte: a modernidade ameaçada voltaria a desenvolver o potencial de racionalidade ainda não esgotado por ela. Assim, o potencial emancipatório que veio à tona com a modernidade poderia se tornar realidade.

#### Princípio do Discurso:

O conceito de “Princípio do Discurso” aqui apresentado é tirado de um artigo de Habermas intitulado *Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf Diskursethik zu?* (Moralidade e eticidade: As objeções de Hegel contra Kant valem também em relação à ética do discurso?) que foi publicado em 1986, num livro organizado por Kuhlmann. Ele é o princípio da ética do discurso. Este princípio reza: *Podem pretender validade apenas as normas que encontram (ou podem encontrar) o consenso de todos os sujeitos envolvidos enquanto participantes de um discurso prático* (1986, p. 19). Ele conduz, portanto, ao discurso prático, à argumentação moral. Na verdade, o princípio da ética do discurso atribui a fundamentação das normas ao



discurso prático. O problema da validade dos juízos morais aponta para a questão da lógica do discurso prático.

Ele será importante para uma educação emancipadora, sobretudo, porque diz o seguinte: norma válida é aquela que foi submetida ao consenso de todos os envolvidos e foi aprovada. Assim, ele aponta para a inclusão social de todos. Oferece pressuposto teórico para a construção de um discurso condenatório de todo e qualquer tipo de exclusão social. Além de abrir caminho para uma prática que conduza à emancipação da pessoa humana, tirando-a da condição vil de não-ator no espaço público, em que os rumos da sociedade são traçados; colocando-a no centro dessas discussões a fim de que exerça seu papel de cidadão, sempre e cada vez melhor.

#### Princípio de Universalização:

Este conceito nós iremos encontrar na mesma obra referida acima. Ele é a regra de argumentação nos discursos práticos. Eis como Habermas o formula: “Nas normas válidas, devem poder ser aceitas por parte de todos, sem restrições, os resultados e as conseqüências secundárias que derivam de sua universal observância para a satisfação dos interesses de cada um” (1986, p. 19).

A importância desse princípio para pensar uma educação emancipadora reside, de modo especial, nisto: Ela diz que as normas, uma vez submetidas à aprovação dos participantes do discurso (e todos os interessados devem poder participar), suas conseqüências devem ser aceitas por todos, ou seja, este princípio aponta para uma atitude responsável por parte do sujeito social. Se o princípio do discurso aponta para os direitos da pessoa humana, este nos lembra de seus deveres.

#### Democracia:

Pontos importantes das idéias de Habermas sobre a democracia, que aparecem em

sua obra *Teoria do agir comunicativo* (vols. I e II), são retomados em *Faktizität und Geltung*, traduzida para *Direito e democracia: Entre faticidade e validade*, em 1994.

A professora Santos (trabalhando a relação entre democracia e educação partindo do pensamento de Habermas, em seu livro *Cidadania no discurso da modernidade: Uma interpelação à razão comunicativa* lançado em 2003) lembra que “[...] educar para a cidadania não pode se restringir à conscientização dos direitos e deveres, ... mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social ...que possibilite a participação no espaço público das negociações” (2003, contracapa).

A idéia de democracia que se utiliza nesta tese de Doutorado é apoiada no conceito de cidadão apresentado acima, quer dizer: de um lado, para que um indivíduo possa ser dito cidadão, faz-se necessário que ele possua direitos e deveres; por outro, é preciso que ele participe da elaboração desses direitos e deveres (Princípio D e Princípio U, respectivamente). Portanto, estamos totalmente de acordo com o que diz a professora Santos.

- Liberdade:

No que diz respeito à liberdade, o pensamento de Jürgen Habermas é devedor das idéias de Immanuel Kant, o maior representante do projeto filosófico da modernidade, projeto cuja principal bandeira era a emancipação da pessoa. Claro, as idéias deste último estão ligadas a um texto metafísico, ao passo que as daquele situam-se a um contexto pós-metafísico.<sup>20</sup>

É no modo de compreender a razão que o pensamento de Habermas e Kant sobre a liberdade deve ser abordado. A “razão prática” de Kant, em Habermas se transforma

---

<sup>20</sup>Confira-se HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

em “razão comunicativa”. Temos a partir dessas concepções de razão duas formas de considerar a liberdade que, a um só tempo, se distanciam e se aproximam. A principal diferença, entretanto, é a seguinte: no filósofo de Königsberg ela aparece como capacidade de autocontrole puramente subjetiva, ao passo que no filósofo/sociólogo de Dürseldorf a liberdade surge como resultante de procedimentos estabelecidos intersubjetivamente.

## **2. As contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para uma educação emancipadora**

### **2.1. A democratização do conhecimento**

#### **Introdução**

As páginas seguintes deste tópico trazem algumas reflexões sobre como realizar a democratização do conhecimento. O trabalho aqui apresentado está dividido em duas partes: a primeira, intitulada “O que se quer?” tem como pano de fundo a liberdade humana. Democratizar o conhecimento surge, então, como elemento imprescindível para que se avance na construção dessa liberdade. Desse modo, as reflexões aqui apresentadas estão diretamente ligadas à tradição kantiana da “Aufklärung”.

A idéia de que todos devem ter direito ao conhecimento é desenvolvida aqui a partir de dois conceitos, são eles: o “contexto de constituição” e o “contexto de aplicação” do conhecimento. Aquele defende que todos devem poder participar do processo de produção do conhecimento, e este lembra que as conquistas da Filosofia, das Ciências, da técnica, etc devem estar à disposição de todos.

A segunda parte, cujo título é “O que fazer?”, procura apresentar um caminho através do qual se possa chegar de fato a um saber democrático tanto em sua

constituição quanto em sua aplicação. O caminho proposto é a teoria crítica elaborada pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, mais especificamente sua teoria do agir comunicativo. Suas ligações com a “Aufklärung” kantiana são aqui destacadas.

### 2.1.1. O que se quer?

Kant em seu famoso trabalho intitulado *Resposta à pergunta o que é ilustração* diz: “A ilustração consiste no fato pelo qual o homem sai da menoridade. Ele mesmo é culpado dela. A menoridade está estribada na incapacidade de servir-se do próprio entendimento, sem a direção de alguém. A pessoa mesma é culpada desta menoridade, quando a causa dela não jaz em um defeito do entendimento, mas na falta de decisão e ânimo para servir-se com independência dele, sem a condução de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa servir-te de teu próprio entendimento! Eis aqui a divisa da Ilustração” (2004, p.33).

Essa expressão latina usada por Kant serve para reforçar a idéia, presente neste artigo, de que o homem é, por essência, livre. Não entendemos aqui uma liberdade descontextualizada da situação histórica em que a pessoa vive, dado que cada indivíduo deve ser um cidadão (que além de direitos possui deveres) e é nesse cidadão que a liberdade ira se materializar. Contudo, entendemos que no exercício de sua cidadania todo indivíduo deve gozar de liberdade plena, de forma que cada um possa participar da elaboração de seus direitos e deveres (VASCONCELOS, 2006, pp. 72-83).

Para alcançar essa meta, será *conditio sine qua non* a democratização do saber. Deve-se destacar aqui que a democratização do saber tem duas pontas: de um lado o contexto de constituição do conhecimento, ou seja, toda pessoa deve poder ter acesso ao processo de produção do conhecimento; de outro lado temos o contexto de aplicação do conhecimento adquirido pela humanidade, isto é, os resultados da produção desse

conhecimento.

No que tange a democratização do saber, infelizmente, nossa experiência atual mostra que há muito a ser feito para que as conquistas na área do conhecimento estejam à disposição de todos. No caso do Brasil, o conhecido abismo existente entre os ricos e os pobres de sua população ajuda a explicar e a ampliar a situação de “exclusão cognitiva” existente nesse país, quer se trate do contexto de produção quer se trate da aplicação do conhecimento.

Só para ilustrar o que acabamos de afirmar, citaremos alguns exemplos. O primeiro diz respeito ao contexto de constituição do conhecimento. Em sua edição do dia 01 de novembro de 2007, o jornal capixaba *A Tribuna* publicou uma matéria tratando do percentual de inscritos e aprovados no último vestibular (VestUFES 2007)<sup>21</sup>, levando em conta o tipo de escola em que os candidatos fizeram o ensino médio. Vamos considerar aqui a procura pelo curso de Medicina.

Foram inscritos 2.483 candidatos distribuídos da forma seguinte:

- Escola particular: 78,61%
- Escola pública estadual: 11,56%
- Escola pública federal: 7,41%
- Escola pública municipal: 1,13%
- Supletivo: 0,52%
- Não informados: 0,81%

Dos inscritos, apenas 738 foram aprovados na 1ª etapa, sendo distribuídos do seguinte modo:

- Escola particular: 82,52%
- Escola pública estadual: 4,2%

---

<sup>21</sup>Trata-se do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo.

- Escola pública federal: 11,92%
- Escola pública municipal: 0,41%
- Supletivo: 0,14%
- Não informaram: 0,81%

Na fase final do vestibular, ou seja, a 2ª etapa, as **80 vagas** oferecidas pela UFES foram assim distribuídas:

- Escola particular: 82,5%
- Escola pública federal: 16,25%
- Escola pública estadual: 1,25%

Isto merece algumas observações: primeiro, das 80 vagas ofertadas, 66 ficaram com os alunos provenientes de escola particular; 13 vagas foram ocupadas por alunos provenientes de escola pública federal e apenas **1 vaga** foi conquistada por um aluno da rede pública estadual.

Segundo, a rede de escolas particulares é diversificada, isto é, tem escolas de vários níveis de qualidade. Algumas são excelentes, outras nem tanto.

Terceiro, não é qualquer um que consegue uma vaga para estudar numa escola pública federal. O processo é seletivo. A disputa é acirrada. Um elemento diferenciador é o candidato ter cursado o ensino fundamental numa escola particular de excelência. Vale lembrar que esse tipo de escola não custa pouco no Brasil. Tratando-se do estado do Espírito Santo, o preço de uma escola assim está por volta de dois salários mínimos (cerca de R\$ 900,00).

Por último, dos 2.483 inscritos para a 1ª etapa desse vestibular, apenas 11,56% são provenientes da rede pública estadual; enquanto que 78,61% vieram da rede particular. Como se explica isto? Certamente a explicação não reside no fato da rede pública estadual ter um baixo número de matrículas. Ao contrário, ela possui uma

quantidade imensa de alunos se comparada com o número de matriculados na rede particular. A explicação para esse fato, encontraremos no significativo índice de baixa estima que possuem os alunos da rede pública estadual. Infelizmente, eles têm razões para isto, razões de sobra<sup>22</sup>.

A *Gazeta*, em sua edição de 17/08/2007 (pp. 4-6), traz uma reportagem intitulada *O que leva o aluno da escola pública a nem tentar o vestibular*, nela os especialistas apontam os principais obstáculos para o aluno da rede pública. Somente 33% desses alunos ousam tentar fazer o vestibular. Isto ocorre por várias causas. A reportagem apresenta 6, vejamos: baixa remuneração dos professores, falta motivação aos alunos, falta estrutura e tecnologia, o efeito das greves sucessivas, às vezes falta o apoio da família e, finalmente, os alunos possuem menos tempo para estudar (A *Gazeta*, pp. 4-6).

Esse, como foi dito, é apenas um exemplo para que se possa ter uma idéia do trabalho hercúleo que deve ser realizado (a curto, médio e longo prazo) com o objetivo de democratizar a produção do conhecimento. Não se pode descuidar da tarefa nobre e desafiadora de preparar as novas gerações a fim de que elas ofereçam à história, à sociedade contribuições para a produção do conhecimento que sejam significativas.

Agora daremos alguns exemplos sobre o contexto de aplicação do conhecimento. Se fazer com que todos possam participar da construção do conhecimento é um problema que precisa ser tratado com seriedade e responsabilidade, a questão da aplicação democrática do conhecimento já conquistado pela humanidade é outro aspecto do campo cognitivo igualmente importante.

Grande parte da população do planeta vive total ou parcialmente excluída das benesses oriundas das conquistas alcançadas ao longo do tempo na área do

---

<sup>22</sup>Confira-se meu artigo que trata sobre violência nas escolas In *Repensar*. a. 4, n. 1, maio. Nova Iguaçu: IFITEPS, 2008, pp. 66-76.

conhecimento. Pensemos por setores:

- Na habitação: por um lado, já possuímos o conhecimento para possibilitar todas aquelas obras de Dubai; mas, por outro lado, uma imensa parte das pessoas não tem acesso a uma habitação pelo menos digna de um ser humano (tenha-se em mente as favelas, palafitas, choupanas, etc). Além disso, existem aqueles que sequer possuem um lugar para morar, mesmo que ruim, seja este lugar próprio ou alugado.

- na saúde: apesar dos avanços fabulosos nessa área, para muitos eles são inacessíveis. Pensemos, por exemplo, no que ocorre nas emergências dos hospitais públicos brasileiros como o Saracuruna (Caxias-RJ), o Pedro Hernesto (Rio de Janeiro - RJ), o da Posse (Nova Iguaçu-RJ), só para ficarmos nos hospitais da Grande Rio.

- Na educação: apesar de todas as conquistas da ciência e da tecnologia, da didática e da psicologia, etc, um grande número de jovens e adultos não sabe ler ou escrever. Nesse campo, há também a situação daqueles que após 10 ou mais anos na escola obtêm apenas um aproveitamento pífio, saindo de lá como analfabetos funcionais.

- Na alimentação: aqui, o problema da democratização do conhecimento adquirido pela humanidade aparece com toda a sua força. Apesar de tudo, milhões de pessoas morrem de fome todo ano; outras são obrigadas a viver o horror da subnutrição.

- Na engenharia: somos capazes de enviar pessoas para explorar o solo da lua, temos sondas perscrutando os segredos de outros planetas; porém, temos aqui na terra uma demanda gritante por saneamento básico, demanda a que não conseguimos responder adequadamente. Uma das conseqüências dessa nossa incompetência é o fato de, todos os anos, centenas de milhares de crianças serem condenadas à morte prematuramente.

A lista poderia seguir, mas o exposto já basta para mostrar o quanto é injusta a aplicação do conhecimento adquirido pela humanidade. Apenas uma parcela da população do planeta é, satisfatoriamente, beneficiada por ele; outra parte é pouco



beneficiada por essas conquistas; finalmente, há uma parcela da população que praticamente não recebe benefício algum no que tange a aplicação desses conhecimentos. Nesse sentido, é como se para elas a história tivesse estagnado, por assim dizer.

### **2.1.2. O que fazer?**

Foi dito acima que este tópico trabalha com a premissa de que o homem é, por essência, livre. De modo que, quando por alguma razão alguém é privado de exercer em plenitude sua liberdade, o que estará em risco é a sua própria humanidade. Deve-se ter em mente também que essa liberdade é devedora da democratização do conhecimento seja em seu contexto de constituição seja em seu contexto de aplicação. Agora, é o momento de buscar um caminho que possibilite avançar na realização histórica de tal democratização.

Acreditamos que a teoria do agir comunicativo elaborada por Jürgen Habermas pode ser esse caminho. Suas contribuições poderão ser bastante úteis a fim de fazer avançar os debates epistemológicos em nossos dias. Começamos este tópico citando o texto de Kant sobre a Ilustração, nesse sentido Habermas se liga ao filósofo de Königsberg, dado que a teoria crítica habermasiana quer contribuir com o esclarecimento dos homens.

Considere-se aqui que para Kant o homem é um ser dotado de razão. Portanto, capaz de conhecer a si mesmo e o mundo; capaz de transformar a si mesmo e o mundo; e a primeira grande mudança que ele deve realizar, através do uso de sua razão, é a própria emancipação. Para Habermas, não é diferente. O homem também é entendido como ser de razão e sua emancipação virá através do uso da razão. A diferença é que, em Kant, a razão é vista a partir de um contexto monológico (subjetivo) e, em

Habermas, ela é considerada em um contexto dialogal (intersubjetivo).

Em seu livro *Erkenntnis und Interesse (Conhecimento e interesse)*, Habermas vai apresentar suas teses a respeito dos interesses condutores do conhecimento, dentre eles o filósofo trata do interesse por emancipação. Para nosso autor não satisfaz apenas levar a pessoa a ser capaz de pensar, é preciso levá-la a dialogar (1973, p. 175)<sup>23</sup>. “Dialogar”, em Habermas, é um termo mais rico do que possa parecer à primeira vista. Basta ter em mente, por exemplo, o que ele chama de “condições ideais de diálogo”.

Segundo Habermas, sua teoria crítica ultrapassa a filosofia da consciência (monológica, como vimos)<sup>24</sup>. Ele vai propor uma reflexão crítica sobre o contexto de constituição e de aplicação do conhecimento. Em *Wozu noch Philosophie (Para que ainda filosofia)*, nosso autor vai nos dar o pano de fundo de suas reflexões a esse respeito, a saber: a Ilustração.

De acordo com Habermas, o grande erro da Filosofia Social atual foi ter seguido o caminho do monólogo. O prejuízo por essa escolha errada foi reduzir seu campo de relacionamento apenas ao agir instrumental (VASCONCELOS, 2007 p. 38). Em *Theorie und Praxis (Teoria e práxis)* ele sugere que a saída para o problema reside no

---

<sup>23</sup>Aqui é possível uma aproximação entre a posição de Jürgen Habermas e o que defende Carl Rogers com suas idéias a respeito do aluno. Para Rogers, na verdade, a escola não recebe um “aluno”, recebe uma “pessoa”. Assim, tudo o que pensarmos em termos de ensino/aprendizagem, deve ser feito pressupondo esta afirmação de Carl Rogers. Ora, levar alguém a “dialogar” como quer Habermas, somente será possível se este “alguém” for considerado como pessoa, isto é: um ser com direitos e deveres; dotado de razão e sentimentos; com potencial para aprender e ensinar; sujeito livre, enfim. A esse respeito vale conferir ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

<sup>24</sup>VASCONCELOS, Francisco Antonio de. *Habermas e o conteúdo irrenunciável da modernidade*. Vila Velha: Quatro Irmãos, 2008, pp. 65-74.

agir comunicativo, pois este está situado no plano das interações do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir (1971, p. 15).

Certamente, o pensamento de Habermas representa uma substancial contribuição no que toca à democratização do conhecimento. Acesso de todos a participar do processo de constituição do conhecimento e acesso de todos a participar do processo de aplicação desse conhecimento já construído, pois “no processo do conhecimento não existe os que sabem mais e os que sabem menos, existem apenas participantes” (1971, p. 45).

### **Conclusão**

Começamos esta conclusão com uma citação longa, mas pertinente, do filósofo argentino Mario Bunge. Diz ele:

Enquanto os animais inferiores só estão no mundo, o homem trata de entendê-lo. Sobre a base de sua inteligência imperfeita, porém perfectível do mundo, o homem tenta assenhorear-se para fazê-lo mais confortável... Por meio da investigação científica, o homem alcançou uma reconstrução conceitual do mundo que é cada vez mais ampla, profunda e exata.

Um mundo é dado ao homem; sua glória não é suportar ou desvalorizar este mundo, mas enriquecê-lo construindo outros universos... trata logo de remodelar este ambiente artificial para adaptá-lo a suas próprias necessidades animais e espirituais: cria assim o mundo dos artefatos e o mundo da cultura (1998, p.11).

Destaquemos três afirmações de Bunge. Ele diz que o “homem” busca assenhorear-se do mundo com o intuito de fazê-lo mais confortável; que o “homem” avança cada vez mais na reconstrução conceitual do mundo e, finalmente, que deve enriquecê-lo.

O autor argentino tem razão em cada uma dessas afirmações. O problema é que o termo por ele utilizado, “homem”, não comporta de fato todos os seres humanos do planeta. Pelo contrário, a boa parte da população do globo simplesmente não se dá o direito a uma existência proativa quando o assunto é conhecimento: uma vez que foi excluída do processo responsável pela produção do conhecimento ou nele tomando parte de modo, consideravelmente, inexpressivo. Não bastasse ser posta à margem desse processo, ainda lhe é negado o acesso aos bens advindos do conhecimento conquistado e acumulado pelo homem. De modo que para essas pessoas o mundo não se tornou mais confortável; nem elas estão podendo avançar na produção conceitual do mundo; por fim, está sendo vetado a essas pessoas o direito a colaborar de modo mais eficaz para o enriquecimento do mundo.

É preciso, então, mudar esse quadro: por um lado, fazendo com que todos possam participar de modo proativo do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da riqueza intelectual da humanidade; por outro, possibilitando a todos a oportunidade de utilizar os bens provenientes do desenvolvimento cognitivo elaborado ao longo da história.

Certamente, teremos uma educação capaz de emancipar a pessoa se chegarmos a essa situação de democratização do conhecimento, e se contarmos com uma teoria da educação que tenha, dentre outras, as seguintes características:

- Como quer Edgar Morin, seja dialógica para juntar coisas que aparentemente estão separadas (a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, as Ciências Humanas e as

Ciências da Natureza, etc); que conceba as pessoas como seres complexos, isto é, 100% natureza e 100% cultura; que entenda a cultura como transdisciplinar.

- Como sugere Carl Rogers, aceite formar pessoas e não simplesmente instruir alunos; que não deixe a ditadura do conteúdo sufocar a liberdade do aprender.

- Como deseja Howard Gardner, considere que as pessoas são diferentes umas das outras e que trabalhe com essas diferenças; considere o conhecimento um bem e não apenas um conjunto de informações; que ajude o aluno a aprender com compreensão.

- Como defende B. F. Skinner, que sempre esteja aberta ao novo, rejeitando as verdades eternas; que propicie um aprendizado suave, gostoso e gradual; que faça com que o aluno se sinta atraído pela escola, porque nela ele consegue encontrar as mais fortes razões para se manter aprendendo, mesmo fora da escola;

- Inspirando-se em Henri Wallon, procure ver o aluno de modo mais integrado.

- Como propõe Celestin Freinet, possua um profundo respeito pelo aluno; que proporcione o surgimento de um tipo de escola capaz de despertar interesse no aluno, motivando-o a fazer parte dessa escola; que possibilite um tipo de relação entre professor e aluno, na qual o aluno interaja com o professor.

- Enfim, como quer Paulo Freire, seja uma teoria da educação que leve a uma educação como prática de liberdade<sup>25</sup>, uma pedagogia da autonomia<sup>26</sup>, na qual “[...]homens e mulheres transformados em objetos emergirão através de um processo

---

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Esse livro foi escrito após a queda de João Goulart, entre uma prisão e outra e concluído no exílio. Nele está presente, no essencial, todo o projeto pedagógico do pedagogo pernambucano, sintetizado no próprio título do livro.

<sup>26</sup> Sobre isto, deve-se conferir o seu livro *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

dialógico como sujeitos de sua própria história”.<sup>27</sup>

Sendo assim, a teoria do agir comunicativo de Habermas, devedora da Ilustração e teórica crítica, será um referencial teórico de grande valor.

### 3. A autodeterminação e a educação em Habermas

«O tempo atual nos desafia a colocar a ação política e a democracia sobre seus verdadeiros pés: os cidadãos». (CNBB)

No *Kleine politische Schriften* (I-IV) de 1981, Habermas trata de dizer qual é a final o projeto da modernidade<sup>28</sup>.

O passo seguinte é afirmar que esse projeto ainda está por ser concretizado, ou seja, é um projeto que assume o status de inacabado (*unvollendetes*), para usar a terminologia de Habermas.

Em 1985, foi publicada uma das mais importantes obras do filósofo de Düsseldorf, trata-se de *O discurso filosófico da modernidade*<sup>29</sup>. As palavras que abrem o prefácio dessa obra são as seguintes: «Modernidade – um projeto inacabado...». Aí, temos Habermas citando o tema do discurso que fora proferido por ele em 1980, quando recebeu o Prêmio Adorno. Isso, certamente é suficiente para que se perceba o quanto essa temática é importante para Habermas. Como ele mesmo disse em 1985, tal tema não mais o deixou.

---

<sup>27</sup> STRECK et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9.

<sup>28</sup> HABERMAS, J. *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981, pp. 452-454.

<sup>29</sup> HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

### 3.1. A teoria do agir comunicativo habermasiana e a autodeterminação

Considerando os pontos principais da teoria do agir comunicativo, tal como a entende Habermas, queremos mostrar que ela está habilitada a contribuir para a autodeterminação da pessoa humana. Portanto, esperamos, no final desse tópico, responder em que consiste a autodeterminação e como um indivíduo pode chegar a atingi-la, tornando-se uma pessoa autodeterminada de acordo com o pensamento de Habermas.

Para isso, (I) tomamos como ponto de partida a afirmação habermasiana de que a modernidade é, de fato, um projeto ainda não realizado.

Vejamos como Habermas conduz a defesa do projeto racionalístico da modernidade. Neste contexto se insere o confronto com Heidegger, com o pós-estruturalismo francês, com pragmatismo relativista de Rorty e com a reflexão ética e, mais em geral, no confronto de Habermas com o pensamento contemporâneo, como a hermenêutica, a filosofia analítica e o marxismo.

A fase da história da filosofia que se abre com a crise do hegelianismo é, de acordo com Habermas, aquele do pensamento pós-metafísico<sup>30</sup>, cuja marca principal é a historicização da razão, que se recusa a associar à racionalidade características como a pureza, a unidade e a imutabilidade. A ontologia clássica (de matriz grega) e a filosofia da consciência são os produtos de uma concepção metafísica da razão.

A noção hegeliana de saber absoluto é o último episódio da aventura metafísica ocidental: a tentativa extrema de manter unidas razão absoluta e história, imutabilidade e movimento. A filosofia contemporânea rompe com esse paradigma. Ela é

---

<sup>30</sup> A este respeito, confira-se HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1990b.

essencialmente historicista, renuncia a uma razão auto-suficiente e desvela as relações desta com o não puramente racional: a práxis, a existência, o corpo, a linguagem, a tradição. A guinada lingüística da filosofia se insere nesse contexto.

Essa epocal mudança de horizonte filosófico põe no pensamento contemporâneo uma questão importante: a relação com a modernidade e com seu conteúdo normativo. A rejeição à metafísica e à sua última expressão, a filosofia do sujeito, conhece no pensamento contemporâneo uma variante que, segundo Habermas, leva a Nietzsche e que identifica totalmente a modernidade com a centralidade do sujeito.

À rejeição do subjetivismo segue a rejeição da própria modernidade e de seu conteúdo normativo.

Em *O discurso filosófico da modernidade*, Habermas apresenta o conceito de modernidade elaborado por Hegel (HABERMAS, 2002, pp. 35-36.) e lembra que esse conceito, tal como Hegel o entendia, continuou sendo aceito até Max Weber (p. 8). A questão que será colocada por Habermas é a de se saber se esse conceito hegeliano realmente não tem mais como se manter, ou se, pelo contrário, ele ainda continua sendo válido.

O passo seguinte (II) é explicar que essa validade ocorre não mais através de uma razão centrada no sujeito monológico da filosofia da consciência, mas, ao contrário, ela se manterá por meio de uma razão dialógica centrada na intersubjetividade. Essa inspiração, Habermas vai buscar no jovem Hegel. Este havia encontrado um caminho, mas se recusou a trilhá-lo, a saber: a comunicação. Esta aponta para “[...] uma intersubjetividade ileza que, de início, o jovem Hegel tivera em mente como totalidade ética” (2002, p. 468). Isto nos levará a dois conceitos valiosos para a filosofia de Habermas, a saber: a *ação comunicativa* e o *mundo da vida*.

Quanto à ação comunicativa, vale lembrar que a partir dos anos 70 o pensamento



de Habermas realiza uma guinada lingüística. Isso aparece, sobretudo, no que diz respeito à estrutura da racionalidade. Tudo isso vai desembocar na teoria do agir comunicativo de Habermas.

Essa teoria, por um lado, está ligada à teoria da racionalidade elaborada por Habermas, na medida em que esta última conduz a uma razão comunicativa e a uma pragmática universal; por outro lado, relaciona-se com uma teoria da ação social, que segundo Habermas, deveria permitir lidar com questões como a racionalização social de Weber, utilizando novos caminhos.

Mas, vale lembrar que a noção de racionalidade comunicativa além de ser de natureza sociológica é também de natureza filosófica. A idéia de razão comunicativa está, em Habermas, no centro de uma filosofia que quer ser universalística, anticética e pós-metafísica. A filosofia deve, para ele, assumir o papel de guardião da racionalidade, pondo em luz as características estruturais da racionalidade, as quais, diga-se de passagem, encontram-se na própria estrutura da fala que as pessoas empregam no cotidiano para se comunicar.

Assim, o horizonte, no qual o pensamento de Habermas quer situar-se, é a guinada lingüística da filosofia contemporânea, realizada pela filosofia analítica e pela filosofia hermenêutica. A linguagem, portanto, substitui a consciência enquanto conceito central do conhecimento filosófico. Transpondo tudo isso para o campo do agir humano, teremos a linguagem como solo sobre o qual Habermas irá erguer o seu pensamento ético.

Quanto ao mundo da vida, considere-se que é composto por três esferas. A primeira é a esfera da cultura; a segunda, a da personalidade e, finalmente, a esfera da sociedade.

No início de *O discurso filosófico da modernidade*, precisamente na página 469

Habermas elenca três itens que representam o conteúdo normativo da modernidade, tais sejam:

A consciência de si;

A auto-realização;

A autodeterminação.

Mais adiante, na página 479 ele escreve que “[...] a consciência de si retorna na forma de uma cultura tornada reflexiva; a autodeterminação, em valores e normas generalizados, e a auto-realização, na individuação progressiva dos sujeitos socializados».

Em relação a esses valores e a essas normas, é o próprio Habermas que diz que eles devem ser fundamentados discursivamente (2002, p. 478), sem pressões<sup>31</sup>. o conteúdo normativo da modernidade, constituído por idéias tais como validade universal do conhecimento e das normas, de igualdade e respeito recíproco resultam diretamente das estruturas relativas à cultura, à sociedade e à personalidade das obrigações comunicativas que se originam no mundo cotidiano da vida.

Na intersubjetividade comunicativa cada um assume a posição de um "Eu" individual e levanta pretensões universais de validade (verdade<sup>32</sup>, justiça e sinceridade),

---

<sup>31</sup> Para Habermas, a única pressão válida é a do melhor argumento, utilizado num discurso no qual todos os interessados devem poder participar. Para Bourdieu e Passeron, ao contrário, os grupos dominantes reproduzem nas classes subalternas sua visão de mundo (seus valores, suas normas, etc) de acordo com os interesses desses mesmos grupos detentores do mando, através da ação pedagógica; não precisando recorrer ...à pressão externa e, em particular, à coerção física. BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 1996, p. 76.

<sup>32</sup> A posição de Habermas sobre a verdade faz lembrar as palavras de *Educar em la era planetária*: “[...] não se nega a verdade, mas o caminho da verdade é uma busca sem fim”. MORIN, E. ; CIVRANA, E.R. e

estabelece uma relação frontal paritária com um "Tu". Desta estrutura performativa, é possível extrair os valores que constituem o lado construtivo da modernidade.

A ética para Habermas é inerente à comunicação e eminentemente comunicativa. Para ele são comunicativas as ações nas quais os participantes coordenam de comum acordo os seus planos de ação. Como por diversas vezes aparece em sua obra de 1981 intitulada *Teoria do agir comunicativo*, a ética é um tipo de agir prioritariamente orientado ao entendimento.

O entendimento ético, por sua vez, vem através da satisfação discursiva das pretensões de validade e por uma referência a um mundo próprio dos agentes morais. Segundo Habermas, é sobre estas bases que se torna possível o acordo em cima do qual se sustentará o próprio acesso ao jogo-ética, que buscará constantemente incluir no discurso àqueles que estão à margem do espaço público, ou seja, fora do processo de tomada de decisões<sup>33</sup>.

### **3.2. Princípios D e U**

Aqui (III) chegamos ao Princípio do Discurso e ao Princípio de Universalização. O primeiro é formulado do seguinte modo: “Podem pretender validade apenas as normas que encontram (ou podem encontrar) o consenso de todos os sujeitos envolvidos

---

MOTTA, R.D. *Educar en la época planetária: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Unesco/Universidad de Valladolid, 2002., p. 24.

<sup>33</sup> HABERMAS, J. *A reconciliação por meio do uso público da razão*. In: Idem. *A inclusão do outro – Estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, pp. 61-68. A respeito do significado de espaço público ao longo da evolução do pensamento de Jürgen Habermas, será de grande proveito a leitura de DA SILVA, Felipe Carreira. *Espaço público em Habermas*. Coleção Estudos e Investigações, nº 26. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2002.

enquanto participantes de um discurso prático” (HABERMAS, 1986, p. 19). O Princípio do Discurso conduz ao discurso prático, à argumentação moral.

Na verdade, o princípio da ética do discurso atribui a fundamentação das normas ao discurso prático. O problema da validade dos juízos morais aponta para a questão da lógica do discurso prático.

Neste ponto, encontramos o segundo princípio, o Princípio de Universalização, definível como a regra de argumentação nos discursos práticos. Eis como Habermas o formula: “Nas normas válidas, devem poder ser aceitas por parte de todos, sem constrações, os resultados e as conseqüências secundárias que derivam de sua universal observância para a satisfação dos interesses de cada um” (1986, p. 19).

O Princípio do Discurso, que é o princípio da ética do discurso, leva ao Princípio de Universalização, que é para Habermas, o princípio moral fundamental, o elemento constitutivo do ponto de vista moral.

A ética do discurso introduz o princípio formal da discussão pública entre indivíduos livres e iguais, substituindo o tribunal da consciência moral privada, o que a torna, nesse aspecto, diferente da moral kantiana.

Habermas assinala ao princípio de Universalização uma função metodológica como regra de argumentação no âmbito do discurso prático. Esse é o pressuposto necessário de uma ética cujo critério é o discurso, a interação na qual os interlocutores se submetem à correção do melhor argumento.

No projeto de Habermas, o Princípio de Universalização obriga a cada um a realizar uma universal troca de papéis, a que Habermas assinala o valor de um empreendimento realizado por indivíduos numa argumentação moral real da qual eles participam como livres e iguais, e no curso da qual não se limitam a registrar e a somar as suas preferências, mas perseguem livremente o objetivo de um entendimento

intersubjetivo. A imparcialidade das normas será verificada quando elas, incorporando visivelmente um interesse comum a todas as pessoas envolvidas, podem contar com o consenso universal.

O Princípio de Universalização deve ser entendido, por isso, como regra de argumentação que torna possível um acordo nos discursos práticos, toda vez que as questões materiais possam vir reguladas nos interesses paritários de todos os sujeitos envolvidos.

Ele subentende a universal competência comunicativa de sujeitos em fornecer e confrontar bons argumentos quando se trata de resolver os cotidianos conflitos de interesses e de aplinar os dissensos. O Princípio de Universalização é, portanto, regra de uma ação inter-humana que tem por objetivo um acordo baseado em razões, não derivado do cálculo estratégico de indivíduos egoístas.

Habermas faz valer a idéia moderna e iluminista da igualdade de respeito dos sujeitos que participam do discurso, e do direito a igual consideração do seu entendimento do bem. Para Habermas, Mead dá uma guinada teórica no argumento de Kant: O fundamento da validade de uma norma é que ela possa ser aceita com boas razões por todos os interessados. Só assim compreendida, isto é, como algo que é fundamentado sobre razões para todos os interessados, a universalidade pode ser considerada critério de validade da norma moral.

Na leitura habermasiana, Mead substitui, portanto, o imperativo categórico pela formação discursiva da vontade. A universalização que o imperativo categórico exigia do sujeito isolado, agora é realizada de modo comunicativo pela intersubjetividade.

Uma vez que a idéia de um entendimento racionalmente motivado já está instalada na estrutura da linguagem, tal idéia não é uma mera exigência da razão prática, mas está inserida na reprodução da vida social.

À medida que a integração social deixa de ser articulada sob bases religiosas, e passa a ser articulada de modo crescente sobre bases comunicativas, o ideal da comunidade ilimitada de comunicação atua cada vez mais de modo eficaz sobre a realidade social comunicativa empírica. Princípios universalísticos do direito e formação discursiva da vontade se impõem no processo democrático onde a fundamentação da legitimação é remetida a pretensões de validade instaladas na linguagem.

A comunidade ideal de comunicação contém não apenas o projeto prático moral de uma formação racional discursiva da vontade, mas também o projeto expressivo de uma relação não alienada com a própria subjetividade que permita uma empática auto-apresentação recíproca.

Habermas tendo iniciado uma temática centrada sobre a dialética teoria-práxis, de base hegeliano-marxiana, transfere-se para o terreno dos paradigmas do agir comunicativo, passando pelo tema da situação lingüística ideal, com a idéia de que na própria estrutura da linguagem está imanente o telos do entendimento.

Da fase da auto-reflexão da consciência a respeito da natureza dos interesses que guiam o conhecimento presente em seu trabalho de 1968 intitulado *Conhecimento e interesse*<sup>34</sup>, chega-se ao anúncio do abandono do paradigma da consciência e do sujeito cognoscente a favor do paradigma da intersubjetividade comunicativa radicada no mundo da vida, como testemunha sua célebre obra de 1981 (*Teoria do agir comunicativo*).

Durante esse percurso a bagagem intelectual de Habermas se enriqueceu, por um lado, com a aquisição de novos motivos; por outro, com o abandono de inspirações

---

<sup>34</sup> HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

anteriores. Pode-se destacar a sua relação com o marxismo, por exemplo. Sempre mais explícita e articulada é a tomada de distância em relação à teoria crítica de Adorno e Horkheimer. Muitas são as críticas dirigidas ao pensamento de Habermas. Vale destacar o que diz Tugendhat sobre a realização do consenso: É absurdo. Ou a opinião de Deleuze e Guattari a respeito da relação entre Filosofia e diálogo: A Filosofia tem horror ao diálogo.

Porém, num contexto de idéias caracterizado por uma severa censura ao iluminismo e ao núcleo normativo da modernidade e pelo predomínio de posições céticas e relativistas, este é um mérito considerável que justifica toda a nossa simpatia. Uma filosofia que aceita plenamente o desafio de uma reflexão sobre a racionalidade; uma reflexão que para alguns pode parecer ambiciosa; que pode apresentar-se aporética, porém jamais renunciável. Este nos parece um grande mérito da obra de Habermas; particularmente, de sua ética do discurso.

Caso a racionalidade não venha a ser pensada a partir do paradigma de uma razão centrada em si mesma, essa racionalidade será identificada com a capacidade dos que participam de um processo interativo de se orientarem por pretensões de validade que são reconhecidas intersubjetivamente. Tal racionalidade está presente na estrutura mesma da linguagem humana. Nesse sentido a manipulação instrumental-cognitivo-prática da natureza objetivada aparece como momento derivado da razão, que na modernidade foi emancipada da razão comunicativa.

Então, para recuperar a práxis racional do homem, é preciso reintegrar essa razão cindida; mas, para isso, será necessário uma mudança de paradigma: deixar a razão centrada no sujeito, que caracteriza a moderna filosofia da subjetividade, colocando em seu lugar a razão comunicativa. Isto permitirá nos levar a uma práxis de transformação, que construirá uma cidade realmente humana (OLIVEIRA, 1993, p. 92).

Para Habermas, constitui um erro descartar pura e simplesmente a modernidade. Ele opta por manter-se no solo da modernidade (com sua teoria do agir comunicativo), esforçando-se por salvar aquele conteúdo da modernidade que não deve ser rejeitado. Para a manutenção desse conteúdo normativo como, por exemplo, autodeterminação do sujeito, terá um papel significativo a mudança de paradigma que conduzirá aos conceitos de “mundo da vida” e “razão comunicativa”, por um lado; e "Princípio do Discurso" e "Princípio de Universalização", por outro .

A ética do discurso salva o individualismo iluminista lutando por sua *autodeterminação*.

De tudo isto, afirmamos: autodeterminado é todo indivíduo que vive sob valores e normas estabelecidos e fundamentados a partir do Princípio de Universalização e do Princípio do Discurso.

Esses dois princípios lançam luz sobre nossa reflexão a respeito da educação:

- a) O Princípio de Universalização: Uma vez estabelecido as regras (fruto do esforço de todos), faz-se necessário levá-las a sério; assumindo suas conseqüências. Aqui estamos falando de responsabilidades: responsabilidade para com a vida, a história, o meio ambiente, a sociedade, o agir político, as gerações futuras, a pessoa do outro, etc;
- b) O Princípio do Discurso: As decisões devem surgir de uma discussão da qual todos devem poder participar. Na prática, salta aos olhos o quanto isto é difícil de acontecer. O que nos leva ao passo seguinte: é preciso romper as barreiras existentes; derrubar os muros que separam a tantos do direito a exercer sua cidadania, isto é, a tomar parte no espaço público. Faz-se necessário unir esforços contra os mecanismos geradores de exclusão social, econômica, jurídica, cognitiva, etc. A respeito da exclusão cognitiva pode-se perguntar com Betellheim como o aluno pode aprender



quando tem

[...]um estômago vazio pedindo comida, um dente molar estropiado que dói, um corpo debilitado por falta de descanso, uma mente angustiada que se pergunta que tipo de violência estará aguardando por ela na rua ou em casa, para não dizer nos corredores da escola. A pressão imediata de todas estas coisas distrairá e deprimirá a criança e a impedirá de aprender (BETELLHEIM, 1982, pp. 22-23).

### **Conclusão**

O que foi dito até agora, leva-nos a pensar a Educação como prática da cidadania<sup>35</sup> e cidadania significando participação no espaço público. A esse respeito, vale a pena conferir o que diz a Profa. Santos: “[...] educar para a cidadania não pode se restringir à conscientização dos direitos e deveres, ...mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social ...que possibilite a participação no espaço público das negociações”(SANTOS, 2003, contracapa).

A autora inspirada no pensamento de Habermas prossegue:

Compreendendo a cidadania como concernente ao ingresso na comunidade ético-discursiva (capacidade de participar nos negócios públicos), enfatiza a importância da escola no desenvolvimento da competência comunicativa, de modo a municiar o cidadão para participar no debate público das

---

<sup>35</sup> CNBB. <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/cnbb.htm>

negociações (2003, orelha).

pois tomar parte no espaço público (não como mero observador, mas como participante do discurso – para usar a terminologia de Habermas) é próprio das pessoas autodeterminadas.

No início deste trabalho, comprometemo-nos a dizer o que significa a autodeterminação e o que fazer para realizá-la. A primeira destas questões já foi respondida. A segunda tem a ver com o fundamento da Educação. Então, qual deve ser, hoje, seu fundamento? Sobre qual base, na atualidade, as questões educacionais devem ser colocadas? Parece sensato afirmar que a resposta é o direito de todos a tomar parte no espaço público. Para que isto se concretize, conforme foi visto até aqui, o pensamento de Jürgen Habermas sobre o agir comunicativo tem muito a contribuir.

## CAPÍTULO IV

### A EMANCIPAÇÃO DA PESSOA: UMA DAS PRINCIPAIS METAS DO SISTEMA EDUCATIVO E DA SOCIEDADE

#### Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo dividem-se em duas partes principais: a primeira coloca a questão a respeito da validade da emancipação do ser humano. Concretamente, trata de saber como o sistema educativo e a sociedade devem se voltar para o aluno. No primeiro momento, será lembrado que estamos em processo de intensas e significativas mudanças. Esse fenômeno trará à tona a problemática da descontinuidade do desenvolvimento social ligada à discussão a respeito do caráter descontinuista da modernidade.

Isto levará aos debates sobre a pós-modernidade, quer dizer, o fato de estarmos vivenciando novos tipos de organizações sociais autoriza alguém a declarar que a modernidade já não existe mais? Diante de tudo isto, é preciso perguntar se algo importante permanece, a pesar de tantas mudanças.

Pode-se afirmar que o projeto de emancipação do ser humano elaborado pela modernidade, ainda resiste? Pois a idéia de “emancipação da pessoa” é fundamental para se desenvolver uma reflexão sobre a relação possível entre o sistema educativo e a sociedade. Mas como entender o termo “emancipação”? Qual conceito utilizar? Qual deles resultará melhor?

A segunda parte destacará três elementos importantes na relação sistema educativo/sociedade com a intenção de oferecer elementos que se prestem a fortalecer a tese de que urge uma união de forças entre sistema educativo e sociedade a fim de podermos avançar, verdadeiramente, na realização do projeto de emancipação do

indivíduo. São eles: a) A sociedade: É ela que arca com os custos da educação, o resultado do trabalho realizado pela escola vai afetá-la diretamente e consideraremos aqui que a parceria da sociedade com a escola deve ir além do aspecto econômico; b) A família: Ela confia seus filhos ao sistema educativo esperando ser ajudada pela Escola na formação dessas crianças, a família será a principal atingida pelo desempenho obtido pela Escola na execução de sua tarefa e os pais devem ser parceiros da escola em que estudam seus filhos; c) O Estado: Ele é o gestor do dinheiro disponibilizado pela sociedade, o aparato legal para dirigir o sistema educativo é fornecido pelo Estado e, por último, lembramos que ele não está sendo eficiente no cumprimento de sua função.

### **1. Emancipar a pessoa: esta tese ainda vale?**

Zygmunt Bauman, em seu livro *Lá globalización: Consecuencias humanas*, chama a atenção do leitor para uma das mais significativas características do ser humano, isto é, a mudança. Na época atual ela é experimentada de modo intenso. Diz ele: “Gostemos ou não, por ação ou omissão, todos estamos em movimento. Estamos, ainda que fisicamente, permaneçamos em repouso: a imobilidade não é uma opção realista em um mundo de mudança permanente. Sem dúvida, os efeitos da nova condição são drasticamente desiguais.” (BAUMAN, 2005, p. 8)<sup>36</sup>. Aqui cabe perguntar, quando se trata de grandes mudanças (na história, na economia, na política, na sociedade, etc), até que ponto permanece os resquícios da situação anterior.

O sociólogo Anthony Giddens, na obra por ele escrita em 2004 *Consecuencias de la modernidad*, “partiu da noção de ‘interpretação descontinuista’ do desenvolvimento social moderno”. Ela já havia aparecido em outra obra sua intitulada

---

<sup>36</sup> O texto de Tedesco e Tenti Fafani intitulado *Nuevos tiempos y nuevos docentes* apresenta oito exemplos de mudanças significativas que, de alguma forma, afetam o dia a dia da Escola. pp. 5-20.

*The nation State and violence*. Com isto Giddens quer dizer que as instituições sociais são, de certa forma, únicas (2004, p. 17).

Ele defende que “as formas de vida introduzidas pela modernidade arrasam, de maneira sem precedentes, todas as modalidades tradicionais da ordem social” (p. 18). Este caráter descontínuista da modernidade, muitas vezes, é mal compreendido. Nosso autor explica o fato pela influência do evolucionismo social. Para evitar tal confusão, ele sugere substituir a narrativa evolucionista ou, então, desconstruir sua linha de relato. Fazendo-se isto seria possível compreender melhor, inclusive, a relação da modernidade com a pós-modernidade (p. 19).

Neste ponto, é preciso deixar claro o que Giddens entende por pós-modernidade. Para isto, vale consultá-lo:

A pós-modernidade se refere a algo diferente, ao menos na maneira em que definirei a noção. Se hoje nós estamos adentrando uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos distanciando das instituições da modernidade e nos conduzindo rumo a um novo e distinto tipo de organização social. Pós-modernismo, se existe de uma maneira convincente, pode expressar a consciência de tal transição, mas não demonstra sua existência (2004, p. 52).

A julgar pelo que foi dito, nosso sociólogo não está convencido da existência de uma pós-modernidade. Nisto, de certo modo, ele se aproxima de Jürgen Habermas, que rejeita a idéia de que estejamos vivendo uma pós-modernidade, o que implicaria no fim da modernidade. Habermas defende que o projeto de emancipação da pessoa, proposto

pela modernidade, ainda se mantém. Ou seja, suas premissas continuam válidas, o ideal de emancipação social, apresentado pela modernidade, deve e pode realizar-se.

Aqui, vale perguntar se, após as mudanças citadas acima, algo substancial permanece. De fato, nesse processo, alguma coisa significativa resiste. Daquilo que se mantém, interessa aqui um elemento, a saber: a certeza de que as pessoas existem para serem livres. Este direito não lhes pode ser negado. Habermas, portanto, tem razão quando opta pela modernidade.

É verdade, as mudanças são uma realidade que não se pode desmentir. Por vezes, chegam a ser profundas, levando-nos à necessidade de encontrar novos significados para valores tidos como intocáveis; obrigando à pessoa a buscar novas formas de interação com o sagrado, com a natureza, com os outros e com ela mesma; destruindo as antigas concepções de “tempo” e de “espaço”<sup>37</sup>; forçando-nos a encontrar novos sentidos para o desenvolvimento da história<sup>38</sup> (GUIDDENS, 2004, 52).

Mudam as relações sociais, muda também o conceito de educação. O que levará a repensar os objetivos e fundamentos desta última, suas técnicas para produção e socialização do conhecimento, o modo da Escola interagir com os alunos e seus pais, sua relação com o mundo do trabalho e as novas tecnologias<sup>39</sup>, suas relações com a cultura e a política; muda, enfim, as formas de interação entre o sistema educativo e a sociedade.

---

<sup>37</sup>A esse respeito, vale consultar o terceiro capítulo de BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Trad. de Mirta Rosenberg e Jaime A. Squirru. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 99-138.

<sup>38</sup> A compreensão de história não comporta mais um sentido teleológico.

<sup>39</sup> Sobre as novas tecnologias e a educação, vale conferir FAINHOLC, B. (Org.). *Nuevas tecnologías de la información en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1982.

Diante de tantas modificações, a pessoa fica vulnerável; corre o risco de desnortear-se. Neste caso, será preciso agarrar-se a algo a fim de não perder o rumo. Além de tudo, “as novas configurações econômicas e sociais da era da globalização demonstram serem mais efetivas para aumentar a produção do que para distribuir a riqueza” (TENTI FAFANI, 1999, p. 09). Assim sendo, a idéia de “emancipação da pessoa” será de grande utilidade. Ajudará também a pensar melhor a relação entre o sistema educativo e a sociedade<sup>40</sup>. Não uma emancipação aos moldes propostos por Emile Durkheim que vê na coerção social (isto é, na norma) uma força emancipadora; para ele a norma seria a única esperança de liberdade para a pessoa humana. Vejamos o que ele declara, em seu livro *Sociologia e filosofia* citado por Bauman:

O indivíduo se submete à sociedade e esta submissão é a condição de sua libertação. Para o homem a libertação consiste em libertar-se das forças físicas cegas e irracionais; o que ele consegue opondo-lhes a enorme e inteligente força da sociedade, sob cuja proteção se ampara. Pondo-se sob a asa da sociedade, torna-se, de certa maneira, dependente dela. Porém, trata-se de uma dependência libertadora, não havendo contradição nisto (2004, p.25).

---

<sup>40</sup> Tratando do tema “emancipação”, Zygmunt Bauman lembra um problema levantado em *Liberation from the affluent society* por Herbert Marcuse. Diz Bauman, comentando Marcuse: “Poucos indivíduos desejam libertar-se; contudo, um número ainda menor está disposto a lutar para consegui-lo; e, praticamente, ninguém sabe com certeza em que medida essa ‘libertação da sociedade’ seria diferente da situação em que já se encontravam todos eles” (BAUMAN, 2004, p.21).

Aqui, ao contrário, pensa-se numa emancipação como é entendida por Jürgen Habermas, ou seja, admitindo apenas um único tipo de coerção, a do melhor argumento (HABERMAS, 1999, p.17). É claro que, nessa maneira de compreendê-la, não se rejeita as normas. Elas, porém, devem ser pensadas a partir da teoria do agir comunicativo, elaborada por Habermas. Dentro do conjunto dessa teoria, encontra-se o “Princípio D” e o “Princípio U”. Esses dois conceitos permitem ter uma idéia de como Habermas entende as normas. O primeiro diz que norma válida é aquela que passou pelo consenso de todos os interessados; o segundo defende que, uma vez estabelecida determinada norma (respeitando-se o Princípio D), todos os envolvidos devem aceitar as conseqüências diretas ou indiretas advindas de tal norma (1999, pp. 16 e 34). “As normas válidas alicerçam seu caráter compulsório na circunstância de incorporarem um interesse generalizável e de, com a preservação deste interesse, garantirem simultaneamente a autonomia e o bem-estar do indivíduo, bem como a interação e a prosperidade da coletividade social” (1999, 67).

A relação entre o sistema educativo e a sociedade deve, portanto, ser pensada tendo em vista que tal relação deve servir para libertar a pessoa de tudo o que a impede de viver sua cidadania, portanto de emancipá-la. A fim de atingir a este objetivo, a única via possível é a cooperação entre ambas. Faz-se necessário, então, que elas sejam parceiras. Nisto, o pensamento de Habermas poderá ajudar bastante. Será um bom referencial teórico, não podendo ser desprezado (VASCONCELOS, 2006, pp. 72-83).

Foi dito acima que o ser humano é, por essência, livre. Deve-se salientar, entretanto, que essa liberdade, base do projeto emancipatório da pessoa, pressupõe a democratização do conhecimento, seja em seu contexto de constituição seja em seu contexto de aplicação. Agora, é o momento de buscar um caminho que possibilite avançar na realização histórica de tal democratização.



Conforme foi posto anteriormente, defendemos que a teoria crítica de Habermas pode ser esse caminho, pois, de acordo com o que afirmamos ali, o pensamento de nosso filósofo/sociólogo representa um potencial riquíssimo para o debate cujo interesse seja o de encontrar caminhos para a emancipação do homem. Isto aproxima o filósofo de Düsseldorf do filósofo de Königsberg, dado que a teoria crítica habermasiana quer contribuir com o esclarecimento dos homens, segundo foi lembrado na ocasião, quando tratamos da democratização do conhecimento.

O pensamento de Jürgen Habermas, como foi dito na ocasião, representa uma imensa possibilidade para a democratização do conhecimento (todos devem ter a poder participar dos processos de constituição e de aplicação do conhecimento), elemento fundamental para a realização do projeto de emancipação do indivíduo.

## **2. Três atores importantes para a emancipação da pessoa**

Se o objetivo é a emancipação do ser humano, Escola e sociedade necessitam unir esforços trabalhando em parceria. Na relação entre o sistema educativo e a sociedade, existem várias personagens atuando, envolvidas direta ou indiretamente. Algumas até nem se dão conta de como este binômio as afeta. Aqui, consideraremos três delas, chamando a atenção para algumas de suas fragilidades as quais, no conjunto, podem representar dificuldades para a implementação do projeto emancipatório do indivíduo através da educação. Vamos conferir:

A sociedade: a seu respeito, vale destacar os seguintes aspectos:

α) É ela que arca com o custo do sistema educacional.

Em termos de tributação, o Brasil apresenta várias deficiências. Dentre elas, vale destacar duas: uma, a sonegação apadrinhada pela corrupção; outra, o fato de nosso país ter uma legião de pessoas que ou não contribuem ou contribuem com

muito pouco, isto ocorre por causa da exclusão social em que vivem. Estes dois fatos, acrescentados a tantos outros, serão responsáveis pelo Brasil ter uma das cargas tributárias mais pesadas do mundo. Parte deste montante será utilizado para manter funcionando o sistema educacional brasileiro.

β) O resultado do trabalho realizado pela Escola irá atingi-la diretamente.

A sociedade aceita pagar esta conta, inclusive, por duas razões: de um lado, é de seu interesse que as novas gerações sejam nutridas pelo conhecimento produzido pelas gerações anteriores, qualificando-se para produzir novos conhecimentos, o que justifica investimentos em novas tecnologias, aplicando-as à Escola. Vejamos:

A sala de aula do século 21 não é mais a mesma de antigamente. Para reconquistar seu ‘público-alvo’, escolas têm usado tecnologias para afugentar o tédio das salas de aula, capturar a atenção dos jovens e melhorar a relação professor-aluno.

Aulas de robótica para alunos aprenderem a raciocinar e interagir em grupo, mapas em 3D que ajudam a entender geografia e esqueletos digitais que mostram como o corpo humano funciona estão chegando às salas de aula.

A idéia, no começo do boom da informática no Brasil, era ensinar os alunos a usar o computador e suas ferramentas básicas. Hoje em dia, esse conceito se tornou obsoleto (A GAZETA, *Informática*, 17/04/2007, p. 01).

Sobre isto, confira-se também o artigo de Clifton Chadwick.<sup>41</sup>

De outro lado, convém à sociedade que as crianças sejam preparadas para um bom convívio social. Isto implica em educá-las tendo em vista dois princípios: a justiça e a solidariedade.

Enquanto um postula respeito e direitos iguais para cada indivíduo, o outro reclama empatia e cuidado em relação ao bem-estar do próximo. Em sentido moderno, a justiça diz respeito à liberdade subjetiva de indivíduos inalienáveis; em contrapartida, a solidariedade prende-se com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente (HABERMAS, 1999, p. 19).

Em sua edição de 03 de junho do corrente ano, o jornal A Tribuna, traz uma matéria sobre o ensino de Ética para crianças, em escolas capixabas (da rede privada).

Elas mal conseguem formular frases inteiras, mas já aprendem desde um ano e meio de idade que pegar o brinquedo do coleguinha sem permissão ou não devolvê-lo depois de usá-lo não é correto.

É assim com crianças tão pequenas que algumas escolas vêm trabalhando para começar a ensinar valores éticos e morais para seus alunos, na intenção de torná-los adultos mais

---

<sup>41</sup> CHADWICK, Clifton. *Algunas concideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras.*

In. FAINHOLC, Beatriz. Op. cit. PP.33-46.

estruturados e menos propensos a se envolver em atos ilícitos.

‘As crianças absorvem esses ensinamentos. Começa com o respeito na fila, não pegar brinquedo sem pedir, falar obrigado, por favor. Começando cedo, vamos ter bons resultados lá na frente, sem dúvida (p. 44).

Em tempos em que, a nível mundial, há uma crescente preocupação com o meio ambiente, cabe lembrar que no Brasil, 96% do lixo ficam sem reciclar. As conseqüências funestas deste fato são bastante conhecidas da sociedade brasileira. Temos aí uma área formidável para a atuação da Escola. Espera-se que os anseios da sociedade brasileira, em relação a isto, não sejam frustrados pelo sistema educativo brasileiro.

γ) A parceria da sociedade com a Escola deve ir além do campo financeiro.

Recentemente foi publicado o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (o IDEB). Trata-se de uma avaliação que o Governo Federal realizou para poder aplicar melhor os recursos destinados à Educação. O que se imaginava foi comprovado: a educação em nosso país vai muito mal. A nota nacional foi 4,2.

Isto nos força a concluir que reverter este quadro é uma tarefa árdua demais para o sistema escolar de nosso país. Sozinha, a Escola brasileira não terá condições de mudar a situação; será preciso um trabalho conjunto entre o Estado, a família e, enfim, os vários setores da sociedade. A parceria com a Escola deve ir além do campo financeiro.

Nesta direção, algo está começando a ser desenvolvido. Vejamos: “as empresas e a sociedade civil entenderam que precisam estar envolvidas com a promoção da igualdade de vida. ‘Criou-se uma consciência participativa, em que todos precisam se

envolver, está contextualizado com o momento, com as crises, com as demandas sociais que temos a resolver.” (A Tribuna, 30/03/2007, p. 02)

A família: Observem-se esses aspectos:

α) Ela confia suas crianças à Escola a fim de que esta a ajude na formação das mesmas.

Os pais devem zelar para que suas crianças vivam o presente de modo a propiciar um desenvolvimento saudável em todas as áreas de suas vidas. Também é tarefa dos pais cuidarem dos filhos a fim de que essas crianças tenham um futuro promissor, em todos os sentidos. Isto vale para o campo social, psicológico, afetivo, ético-moral, profissional, etc. É fato que os pais não conseguirão obter muito êxito na realização desta tarefa, caso não tenham ajuda de outros setores da sociedade. Neste sentido, há um setor cuja ajuda é indispensável aos pais, a Escola.

β) A família será a principal atingida pelo desempenho da Escola na realização da tarefa que lhe compete.

É triste e preocupante saber que em nosso país existem duas situações de agressão às crianças, são elas: de um lado, no Brasil, milhões de crianças vivem perambulando pelas ruas. Isto as expõe a toda sorte de maus tratos, tornando-as vulneráveis às drogas, à prostituição, à violência física, à criminalidade em geral. De outro lado, temos o trabalho infantil. Um grande número de meninos e meninas é obrigado, por causa da situação sócio-econômica em que vive sua família, a ajudar desde cedo a reforçar o orçamento doméstico. Muitas vezes, essas crianças são forçadas pelos próprios pais ou familiares. Há, inclusive, casos de bebês ou alugados ou utilizados pelos genitores com a finalidade de mendingância. Desta forma um presente marcado por tantos dissabores vai preparando um futuro não mais feliz. As conseqüências disto não poderão ser boas e afetarão em primeiro lugar, como foi visto,

às próprias crianças; mas também atingirão à sociedade e à família destas crianças.

γ) É fundamental que a família seja parceira da Escola.

O que foi colocado em “β”, aliado ao péssimo desempenho do sistema educativo brasileiro, ajuda a explicar o fato dos pais desejarem que a escola tenha um controle maior sobre os alunos. O jornal A Tribuna, em sua edição de 20/05/2007, publicou uma reportagem sobre este assunto. A matéria traz dados interessantes. Vamos conferir. À pergunta “quem é o principal responsável pela educação de crianças e adolescentes?” 75% responderam que são os pais e a Escola. Outra questão posta pela pesquisa foi o que controlar e até que ponto. Os entrevistados responderam:

- horário: 85% disseram que a escola deve controlar muito;
- roupa: 87% afirmaram que a escola deve controlar muito;
- cigarro: 93,3% acham que deve ser muito controlado pela a escola;
- namoro: 80,3% defendem que a escola precisa ter um grande controle sobre

isto;

Outra pergunta feita foi se deve haver castigo para quem desconsidera as regras estabelecidas na escola. 79,8% defendem que sim. Também foi perguntado: quais das seguintes punições os pais aceitariam para seus filhos?

- ficar sem recreio: 38,6%;
- colocar no canto para pensar: 30,7%;
- suspensão: 16%;
- pôr para fora da sala de aula: 6,6%;
- conversar com os pais: 3,4%;
- outros: 7,4%;
- não sabe/não opinou: 1,9%.

A pesquisa mostra que 62% dos pais comparecem, ao menos uma vez por mês,

à escola na qual seus filhos estudam para se inteirar de como as crianças estão indo. A frequência com que os pais vão à escola dos filhos ainda é muito baixa. Isto se torna mais nítido quando observarmos os dados seguintes:

- 23,8% aparecem na escola quando algo muito importante ocorre ou são chamados;

- 9% vão pelo menos uma vez a cada três meses;

- 3% aparecem na escola dos filhos ao menos uma vez a cada semestre;

- 2,3% não costumam ir à escola dos filhos;

- dos pais com renda familiar entre R\$ 700, ou a R\$ 3.000, ou, 27% só aparecem na escola quando são chamados.

A pesquisa reafirma um dado já conhecido, isto é, normalmente quem vai à escola se informar sobre a situação dos filhos é a mãe. O percentual é realmente significativo, 70,8% (p. 02).<sup>42</sup> É preciso, portanto, uma mudança de mentalidade.

O Estado: Aqui também, vale lembrar alguns elementos.

α) É ele que vai gerir o dinheiro disponibilizado pela sociedade.

Ele decidirá, inclusive, quanto será destinado para ser gasto com educação. Mas os números mostram que o governo não está fazendo, neste aspecto, seu dever com eficácia. De acordo com a Companhia Nacional pelo Direito à Educação<sup>43</sup>, o estado capixaba é o único a aplicar a verba adequada na pré-escola. Sobre isto, deve-se consultar a matéria publicada pelo jornal A Gazeta, em sua edição de 24/04/2007.

---

<sup>42</sup> A matéria completa abrange as páginas 02-04. Vale a pena consultá-la.

<sup>43</sup> Ela “[...] é composta por uma rede de organizações não-governamentais. Em um trabalho que reuniu professores, diretores de escolas e especialistas, desde 2002, foi apresentada a proposta de um denominado Custo-Aluno-Qualidade Inicial (CAQI), que representa o valor ideal que deveria ser investido por aluno em cada nível de ensino.” (AGAZETA, 24/04/2007, p. 07).

β) O Estado brasileiro não está sendo eficiente no cumprimento de sua função.

No dia 24 de abril deste ano, o presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Faz parte do PDE, disponibilizar R\$ 75 milhões para incentivar a produção de conteúdos didáticos digitais. Segundo o presidente, em termos de educação, “...o sistema educacional brasileiro está ‘entre os piores do mundo’” (p. 11). Para se ter uma idéia, em abril, 72 escolas estaduais de Pernambuco foram interditadas, porque seus telhados corriam risco de desabar. O problema existe também na rede pública do estado do Espírito Santo. Um exemplo é a Escola Maria Stella Novaes, no bairro Grande Vitória (Vitória-ES). “O teto de gesso de uma sala caiu e algumas paredes estão rachadas e com infiltrações [...] ‘Meu filho ficou uma semana sem ir à escola. A estrutura atual foi condenada. A prefeitura prometeu fazer um anexo para as crianças estudarem, mas não vimos nem fomos informados de nada oficialmente até agora’” (A TRIBUNA, 11/05/2007, p. 15).

Na edição de 20/03/2007, o jornal A Gazeta publicou uma matéria sobre a detenção de um estudante de 15 anos que fora acusado de disparar contra uma aluna da Escola Estadual Almirante Barroso, na qual ele também estudava<sup>44</sup>. Este adolescente foi obrigado a permanecer detido durante o fim de semana na Delegacia do Adolescente em Conflito com a Lei, mesmo tendo sido inocentado pelo delegado (DEACLE).

Este fato é mais um exemplo da ineficácia do Estado brasileiro, no que diz respeito à Educação. Falhou por não ter oferecido segurança àquela escola, permitindo que um ato tão brutal fosse cometido dentro de uma unidade sob sua jurisdição, vitimando uma menor confiada por seus pais à custódia do Estado; falhou por pegar a

---

<sup>44</sup> A respeito de violência na Escola, conferir VASCONCELOS, Francisco Antonio de. *Violência na Escola*. In. REPENSAR: Revista de Filosofia e Teologia. a. 3. n. 2. dezembro. Nova Iguaçu: IFITEPS, 2007. Este trabalho trata da situação de violência presente nas escolas públicas capixabas.



pessoa errada, também menor de idade, submetendo-a a um constrangimento terrível; e, finalmente, falhou por não ter competência para estruturar e administrar o “aparelho” de segurança, pois o menino foi mantido preso mesmo quando a polícia já havia tomado ciência de que o garoto não era culpado<sup>45</sup>.

γ) É ele que pode fornecer o aparato legal para o sistema educativo.

A criação de leis é um capítulo fundamental, quando se pensa em alavanca o desenvolvimento da Educação em nosso país. Esta tarefa compete ao Estado. É de sua competência criar leis a fim de que se possa providenciar a construção e reforma de prédios, utilizar a tecnologia na sala de aula, providenciar salários dignos para os profissionais da educação, pensar e aplicar políticas inclusivas na área educacional<sup>46</sup>, acompanhar mais de perto os professores das escolas que apresentarem rendimento insatisfatório ou premiar os docentes que se destacarem no cumprimento de suas funções, enfim, realizar as reformas do sistema educacional brasileiro, tão esperadas e necessárias.

## **Conclusão**

Aqui, defendeu-se a necessidade de um trabalho conjunto entre sistema educativo e sociedade visando a emancipação do indivíduo. Constatou-se que, na atualidade, a relação envolvendo o sistema educativo e a sociedade é bastante influenciada pela mutabilidade, característica marcante de nossa sociedade. Ela é uma

---

<sup>45</sup> Confira-se o artigo de Tenti Fafani que trata das políticas públicas intitulado *La ciencia política y el análisis de las políticas públicas*. Mimeo (material utilizado para uso pedagógico), pp. 05-12.

<sup>46</sup> A Gazeta, edição de 03/06/2007, traz uma pesquisa sobre a Bolsa-Família no Espírito Santo mostrando que, apesar dos R\$ 11,4 milhões mensais (beneficiando quase 200 mil famílias capixabas), em termos de desenvolvimento escolar dos alunos, o resultado obtido foi pífio (p. 16).

forte característica de nosso tempo, sem dúvida. Essa experiência de constante mudança levanta uma questão importante para o pensamento contemporâneo: estamos vivendo na pós-modernidade ou ainda permanecemos, de fato, na modernidade?

Nisto, este artigo comunga com as idéias do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas, que não aceita a idéia do fim da modernidade. De acordo com ele, o potencial emancipatório da modernidade ainda não foi totalmente atualizado e deve sê-lo. Contudo, para que isto ocorra, Habermas sugere que as relações sociais aconteçam baseadas na “razão comunicativa”, ou seja, uma razão dialogal, frágil e emancipadora. Ela substituirá a idéia de uma razão monológica, forte e opressora utilizada pela filosofia metafísica e pela filosofia da consciência.

O presente artigo propõe que a relação entre sistema e sociedade deve ser orientada pelo desejo de emancipar o ser humano. A noção de “emancipação”, aqui empregada, foi tomada de empréstimo do pensamento de Habermas. Segundo ele, contra a pessoa, podemos usar apenas um tipo de coerção, a coerção do melhor argumento. Aqui os interesses de cada um, orientados para a auto-realização, devem estar em sintonia com os interesses de todos” (1999, p. 42).

## CAPÍTULO V

### JÜRGEN HABERMAS E PAULO FREIRE: PONTOS DE CONVERGÊNCIA

Cabe, realmente, falarmos de uma aproximação entre as propostas desses intelectuais? Seria, realmente, esta tarefa factível? Acreditamos que sim<sup>47</sup>.

Defendemos que realizar uma aproximação entre o pensamento de Habermas e as idéias pedagógicas de Freire é algo que pode ser feito seguindo alguns caminhos distintos. A título de exemplo, lembramos o trabalho de Zitkoski no qual ele tenta uma abordagem entre esses dois pensadores apresentando quatro pontos de convergências entre ambos, a saber: a esperança da emancipação social, uma revisão crítica do marxismo, a construção de uma nova racionalidade e algumas alternativas políticas para a emancipação social.

Nas páginas seguintes, trataremos também desse assunto, isto é, de uma

---

<sup>47</sup> Claro, entre Freire e Habermas, há alguns aspectos que os distinguem um do outro, a saber: em primeiro lugar, Paulo Freire vem da fenomenologia e está mais próximo da filosofia da consciência; Jürgen Habermas, ao contrário, está ligado a uma tradição que remonta a Kant, Hegel, Marx, etc e se situa na virada lingüística anglo-saxônica, como vimos anteriormente. Assim, vale ressaltar que consciência e linguagem possuem um significado distinto nesses dois pensadores. Em segundo lugar, o pedagogo pernambucano apela aos sentidos, à corporeidade, às atitudes, ao amor; o filósofo alemão, por sua vez, apela à racionalidade, isto é, à razão comunicativa. Em terceiro lugar, Freire fala do diálogo, mas também do inevitável conflito entre os dominados e os dominadores, que deve conduzir ao triunfo dos que buscam a liberdade, a justiça, a libertação; Habermas confia no agir comunicativo que deve levar ao consenso, como caminho para a emancipação do indivíduo e da sociedade.

aproximação possível entre as propostas desses dois autores. Contudo, seguiremos, por assim dizer, uma outra via, a saber: perceber as vantagens dessa aproximação para uma melhor compreensão de se aplicar as idéias de Habermas à educação, conforme o objetivo dessa tese de doutoramento. Apresentamos, na seqüência, alguns pontos que nos parecem fundamentais tanto para Habermas quanto para Freire.

## **1. O respeito pelo outro**

A pedagogia proposta por Paulo Freire, de ponta a ponta, está marcada fortemente pela certeza de que o ser humano, por ser pessoa humana, deve ser respeitado. Parece obvio, e, de fato, o é. Contudo, devemos ter em mente o que Freire não cansava de repetir, ou seja, que seu pensamento estava repleto de obviedades. Obviedades que muitos, ao longo da história, fazem questão de não considerar. Freire faz questão de destacar que sua defesa em prol de uma educação fundamentada no respeito à outra pessoa seria rejeitada pelas elites dominantes. Afirma ele: “Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem” (FREIRE, 2003, p. 44).

Todo o seu esforço foi direcionado para encontrar esse homem-sujeito e, conseqüentemente, ajudar a construir uma sociedade sujeito (2003, p. 44). É nesse sentido que surge sua crítica à globalização, pois, Freire está convencido de que ela tenta obstaculizar o surgimento dessa sociedade emancipada, formada por pessoas autodeterminadas. Declara o pedagogo pernambucano:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano,

pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização estruturalmente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riquezas de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizaste o máximo da eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1997, p. 144).

Ele faz questão de enfatizar que o homem moderno já não é sujeito - o que é uma tragédia -, pois ele vem perdendo sua capacidade de decidir. Cada vez mais aprisionada, feito coisa pelas elites, que não o tratam como pessoa, ele é tomado por um profundo sentimento de impotência, pois é tomado por um terrível sentimento de desumanização. Mas, tal situação não precisa e nem deve se perenizar. Ao contrário, urge que esse quadro seja transformado. Diz ele: “É importante insistir em que, ao falar do ‘ser mais’ ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista [...]. Daí que insista também em que esta ‘vocação’, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história” (FREIRE, 1994, p. 99).

Aplicar isto ao cotidiano da escola deve nos levar a posturas do tipo: esforçar-nos a fim de que o agir pedagógico do professor respeite as limitações dos alunos, para poder melhor aproveitar o potencial desses alunos; convencer-nos de que o caminho não é expulsar o aluno “problema”, pois o jovem contraventor deve ser conquistado pelo

diálogo; trabalhar os conteúdos partindo o contexto de vida do aluno, utilizando o método indutivo, etc.

Montessori nos ensina que o aluno deve aprender interagindo com o meio ambiente<sup>48</sup>. Muitos professores pensam o conteúdo como se ele fosse uma transposição fidedigna daquilo que está nos livros. O saber que se aprende tem que ter cheiro, cor e sabor, lembra Celso Antunes. Ele comenta: “Não é difícil perceber que as reflexões que inspiraram o movimento da Escola Nova tem como fulcro a certeza de que o professor jamais ensina; em verdade apenas contribui para que o aluno aprenda e que, dessa forma, uma educação de qualidade deve primar pela autonomia, jamais esquecida nos textos de Paulo Freire, plenamente consolidada por Maria Montessori, Lev Vygotsky e Jean Piaget.”

Mas, para que isto aconteça verdadeiramente, urge atentar para a lição de Freire: educação é amor. Ensina ele: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1975, p. 43). Tal inspiração vai rejeitar toda e qualquer postura pedagógica que conceba o aluno como uma espécie de “consciência oca”, ou seja, como alguém destituído de história, de conhecimentos. O aluno seria assim concebido como uma espécie de recipiente vazio, que se aproximaria do professor - entendido como poço de sabedoria - a fim de se alimentar de saber.

Esta maneira de ver o aluno é horrorosa, porque desumanizaste e, por esta razão,

---

<sup>48</sup> Aqui convém lembrar a importância que John Dewey deu à experiência, na elaboração de sua proposta pedagógica. Nesse sentido, ele se contrapõe à “pedagogia tradicional” (fortemente devedora da teoria platônica dos dois mundos: o temporal/sentidos e o das idéias/razão). Essa pedagogia tradicional nega este mundo da experiência. Sua pedagogia tem como conceito fundamental a experiência.

Freire a condena. Ele comenta que estas atitudes “revelam, indubitavelmente, uma falas concepção do *como* do conhecimento, que aparece como resultado do ato de depositar conteúdos em ‘consciências ocas’ (1975, p. 46).

O educando traz para a escola um mundo, que é o mundo real (mundo da cultura), e esse mundo precisa ser ouvido. Esse mundo é parte integrante e inerente do processo de aprendizagem. Não há aprendizagem desvinculada da vida cultural de todo dia do educando. Por isso, ele valorizou a cultura do homem sem “cultura”, ensinando-nos a pensar positivamente a cultura popular.

O humanista Freire se sentia profundamente incomodado ao perceber “[...] o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 2003, 53). Isto ocorre porque criou-se um fosso entre as elites e o povo. Falta às elites dominantes aquele olhar amoroso dirigido ao povo, que só pode ocorrer em um ambiente dialógico sadio. Faz-se necessário restabelecer o diálogo que humaniza e, por isso, liberta.

Sua proposta pedagógica é humanista, recheada de respeito pelo outro. Ela quer criar na escola as condições mínimas de dignidade, a fim de que a educação tenha, efetivamente, o papel de ir completando as pessoas, para que desse processo possa surgir uma sociedade, verdadeiramente, democrática.

## **2. A crença na democracia**

O objetivo de Freire na *Pedagogia do oprimido* é a humanização da pessoa. Para isto ele lança mão de “[...] um método abrangente, pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a ser cultura. Através da decodificação da palavra, o analfabeto vai se descobrindo como homem, sujeito de todo o processo histórico” (FREIRE, 2007, contracapa).

Deve-se devolver ao oprimido o direito natural, por isso, humanizaste de nomear o mundo de modo autônomo. Isto significa dar-lhe voz própria, para que se recupere a esperança de transformação social (STRECK et al., 2001, p. 119), fazendo, desta forma, cessar a opressão. Esta proposta de Freire está de acordo com o conceito de homem construído por Habermas, ou seja: a pessoa é capaz de falar e de agir.

É preciso restituir ao oprimido o seu direito à fala, pois “[...] a interdição da palavra, do idioma, da cultura significa também a interdição do ser. Heidegger escreveu que o discurso é constitutivo da existência do ser-aí [...], pois o ser humano se manifesta como ser que fala ζῶον λογὸν ἔχον, de acordo com os gregos” (ibidem, p. 75). Urge pôr um fim a esta cultura do silêncio.

Ela é filha da ganância das elites dominantes, que possuem um desejo desmedido por lucro. Uma avidez por dinheiro que leva essas elites a não ter compaixão diante do homem pobre e indefeso. Ao contrário, tal ganância faz com que as elites dominantes procurem instrumentalizá-lo, desumanizando-o. Pois, para elas, “[...] o dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal. [...] Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa do ter menos, do nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1988, p. 46). Esta maneira de pensar das elites põe em risco a democracia. Atenta contra ela. É como um câncer que procura destruí-la.

Por isso, a proposta pedagógica de Freire será intrinsecamente devedora da certeza de que toda educação é inerentemente política. Ele vai atualizando a idéia de uma educação comprometida com a mudança: nos anos 60, ele fala de liberdade; nos anos 70 em pedagogia do oprimido; nos anos 90 de esperança e autonomia; posteriormente, de indignação e sonhos possíveis. O fato é que para ele o processo educativo se faz sempre a favor de alguém e, portanto, contra alguém.

Sendo assim, Freire defende ser preciso resgatar a função social da escola.



Afinal, não há transformação social que passe ao largo dela. Com essas propostas, ele torna a olho nu a natureza política da educação. “Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da *natureza humana* que tenhamos nos tornado este *corpo consciente* que estamos sendo. Este corpo em cuja prática *com* outros corpos e *contra* outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a *vida*, se aprimora e se aprofunda com a *existência humana*” (FREIRE, 2001, p. 9).

Paulo Freire se liga às idéias de Antonio Gramsci ao pensar a escola como instrumento a serviço da construção de uma sociedade democrática, como meio de transformação social. Pois “não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega contudo o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes“ (idem, p. 11).

Em *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire lembra que para mudar o mundo é preciso saber que é possível realizar tal mudança (p. 26). Mas para transformar o mundo também é necessário cultivar sonhos e elaborar projetos, acrescenta ele. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (p. 27). Assim, deve-se concluir que é função da escola ajudar àqueles que por ela passam (alunos, professores, etc.) nesta tarefa de não perder a utopia, ou seja, de não deixar de cultivar sonhos. Entretanto, para que ela seja bem sucedida nesta empreitada, será *conditio sine qua non* que ela

seja uma escola democrática verdadeiramente.

Desta forma, podemos afirmar que suas idéias são atuais e são guias para o que tem que ser feito. Em sua proposta pedagógica, o diálogo aparece como o método por excelência. Numa escola na qual se cultiva o diálogo, a prática de participação é regra. Freire não se cansa de destacar que a gestão democrática é que vai possibilitar a construção de uma escola pública de qualidade. Ele provoca:

Como, por exemplo, esperar de uma administração que manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática? (FREIRE, 1997, p. 13).

Sua lição é a importância da educação, pois não se tem um país sem educação. Suas propostas têm a ver com um projeto de mudança no Brasil. Ele mostra a olho nu a natureza política da educação. Para ele, educar é um ato político: as assembleias são, nesse sentido, excelentes. Dentre outros benefícios, elas mostram ao aluno que é preciso confrontar as propostas dele com as dos demais.

A escola com o método crítico proposto por Paulo Freire é um instrumento para

a cidadania, para formar democracia: o analfabeto é um agente cultural (para isso Paulo Freire utiliza o conceito antropológico de cultura) assim, torna-se necessário trabalhar os conteúdos partindo do contexto de vida do aluno, utilizando o método indutivo; o educador deve estar comprometido com a transformação social; o jovem contraventor precisa acreditar que o professor não quer eliminá-lo, pois o ato de educar é, sobretudo, um ato de amor; a participação, na escola, dos pais dos ditos “delinqüentes”, é uma meta que deve-se buscar atingir constantemente; é imprescindível tomar as decisões a partir da consulta àqueles que fazem parte da escola. Pois, afinal, não adianta termos bons professores e bons recursos técnicos se, em nosso cotidiano, não tivermos práticas democráticas.

### **3. A crítica como instrumento desvelador**

Paulo Freire fala de uma superação da postura ingênua para se chegar à consciência crítica: “Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 2002, p. 15).

A proposta pedagógica apresentada por Freire, na sua íntegra, tem como fundamento a certeza de que as pessoas podem e devem fazer deste mundo um lugar melhor. E esta certeza é o fundamento da teoria crítica dele. “É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da

realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem Projeto” (FREIRE, 2000, p. 26).

O teórico crítico Paulo Freire, cuja teoria da educação se inspira no respeito profundo e sincero pela pessoa humana, na certeza de que a democracia é um valor irrenunciável e na idéia do diálogo como método, tem a humildade própria dos bons intelectuais de não se apegar em definitivo a esta ou àquela “verdade”, ou seja, à posturas dogmáticas, pois sabe que elas são contraproducentes, são obstáculos terríveis à transformação do mundo. Admite ele: “Não tenho a *verdade* - este livro *tem verdades* e meu sonho é que elas, provocando ou desafiando as posições assumidas por seus leitores, os engajem num diálogo crítico que tenha como campo referencial sua *prática*, sua compreensão da teoria que a funda e as análises que faço. Jamais escrevi até hoje nenhum livro com a intenção de que fosse o seu conteúdo deglutido por seus possíveis leitores ou leitoras. Daí que tenha insistido tanto numa das cartas, no indeclinável papel do leitor na produção da inteligência do texto” (FREIRE, 1997, p. 44).

Contudo, iluminado por sua concepção de homem, ele reconhece que apenas o senso crítico não é suficiente para compreendermos a realidade que nos envolve e da qual nós próprios fazemos parte. Ele diz “[...] que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo 'do emocional” (FREIRE, 1997, p. 8).

Esta antropologia freiriana, toda cheia de respeito ao ser humano, leva Paulo

Freire a perceber no outro (mesmo no analfabeto, na criança, naquele chamado de *pessoa simples*) alguém que tem cultura, que não deve ser tratado como “consciência vazia” ou “mente oca” porque, na realidade, ele não é assim. Como foi visto acima. Por isso, Freire defende que a escola deve respeitar os saberes que o aluno traz para dentro da sala de aula, por exemplo. Deve-se respeitar, sobretudo, os saberes das classes mais populares. É preciso valorizar a história de vida do outro, enfim (2000, p. 15).

Por causa disto, ele vai criticar veementemente a atitude que alguns intelectuais “bem intencionados” têm diante do aluno. Eles querem, através do agir pedagógico, construir mentes críticas. O problema é que essas pessoas decidem, nesse processo, abdicar da participação dos alunos. Assumindo uma postura autoritária e desrespeitosa para com o aluno. Ironiza ele: “E o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da *professora*, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras” (1997, p.12).

Freire afirma isto porque para ele, no processo de ensino-aprendizagem, devemos tratar o educando como pessoa autônoma. Aliás, este é um dos saberes necessários à prática educativa. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 24-25).

Certamente, isto tudo é muito difícil de colocar em prática, lembra ele. Não

obstante, os educadores que rejeitam a dita pedagogia tradicional devem assumir a tarefa política da educação. Afirma ele: “Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais”(1997, p. 54). Um pouco depois, ele vai mencionar o papel negativo exercido pela herança cultural sobre a pessoa humana. Esta herança tenta impedir a pessoa de ser. “Mas, o fato de sermos seres programados, condicionados e conscientes do condicionamento e não determinados é que se faz possível superar a força das heranças culturais. A transformação do mundo material, das estruturas materiais a que se junte simultaneamente um esforço crítico-educativo é o caminho para a superação, jamais mecânica, desta herança” (p. 64).

Sem dúvida alguma, esta preocupação com o desenvolvimento crítico da pessoa presente, de ponta a ponta, no pensamento de Paulo Freire o aproxima, e muito, das propostas apresentadas por Habermas, herdeiro da teoria social crítica. Isto fica mais evidente, sobretudo, quando levamos em conta o caminho sugerido por Freire para a execução desta tarefa: o diálogo. A respeito do potencial crítico presente na obra de Habermas, vale citar o que escreve Carreira da Silva: “[...] se existe uma intenção que percorre toda a sociologia habermasiana e que a distingue de outras propostas, é precisamente uma preocupação em analisar as sociedades contemporâneas de um ponto de vista crítico” (2002, p. 171).

Freire mostra que não se tem um país sem educação. Trata-se de uma sociedade refletindo sobre si mesma. “A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a ‘classe como texto’ vai tendo sua ‘compreensão’ produzida por si mesma e pela educadora. E a

produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento” (ibidem, p. 46). O processo educativo não é neutro, isto é, faz-se sempre a favor de alguém e, conseqüentemente, contra alguém. Afinal, a educação deveria contribuir para que as pessoas tivessem condições de interpretar o mundo em que elas vivem<sup>49</sup>.

Mas, para que isto tenha êxito, recorda Freire, será indispensável uma racionalidade dialógica. Para ilustrar, Paulo lança mão de uma metáfora, a saber, a leitura de um texto. No exemplo oferecido por Freire, a compreensão é filha de um esforço mútuo do autor e do leitor. Do mesmo modo, “é tarefa igualmente do educando participar da produção da compreensão do conhecimento que supostamente apenas recebe do professor. Daí, a necessidade da racionalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia” (FREIRE, 1997, p. 6).

---

<sup>49</sup> A professora Renata Lima Aspis, em uma série de vídeos que tratam do ensino de Filosofia para o Ensino Médio, afirma que "(...) se agente cuidar do teor filosófico, tanto formal quanto de conteúdo, em todo o processo de ensino de filosofia, o pensamento do aluno será crítico." Menos do que se preocupar em desenvolver um pensamento crítico no aluno, deve-se preocupar-se em ajudá-lo a construir conceitos e a trabalhar com conceitos. Dessa forma, seu pensamento já será crítico, pois assim ele já estará pensando por ele mesmo. Isto lembra a proposta pedagógica de Antonio Gramsci. O papel do filósofo é insistir em dizer que todos os homens são filósofos, ou seja, o agir humana é sempre orientado pela teoria. Todo o senso comum traz em seu seio um núcleo de bom senso (Freire utiliza isto). Para ele, a educação é a elevação da consciência comum para a filosófica. Significa dizer que a tarefa da educação é suscitar o bom senso, isto é, a consciência crítica. Para ele o que se pede da escola é que ela elabore a ideologia que uma determinada sociedade tem e que todos compartilham pelo senso comum. A escola deve levar o indivíduo a tomar consciência desses valores e conceitos. A educação deve também fazer a crítica dessa ideologia, construindo assim a contra-ideologia.

Com tudo isto, pretende-se mostrar que “o que deve ser superado é o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação. O que deve ser instaurada é a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive” (FREIRE, 2003, contracapa).

Concluamos este tópico lembrando que o papel da escola na sociedade não é de adequar o aluno ao mundo existente, mas de contribuir para a construção de um mundo mais justo e equilibrado. Nesse sentido, o diálogo pressuposto pela liberdade é *conditio sine qua non*, defende Freire assim como Habermas.

#### **4. A escolha do diálogo como método**

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire confronta dois tipos de ação totalmente antagônicas, isto é, a antidialógica e a dialógica<sup>50</sup>. Aí ele chama a atenção para uma característica terrível do proceder antidialógico, a saber: a invasão cultural. Para ele “o invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.” Ele prossegue destacando o caráter autoritário desta relação: “As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas” (FREIRE, 1975, p. 41)

Este tipo de relação jamais pode ser aceito por alguém que respeite a pessoa humana, que valorize o outro. Assim, Paulo Freire o condena. Afirma ele: “Na verdade,

---

<sup>50</sup> John Dewey é outro que vê no diálogo um caminho para a consolidação da democracia. Para ele nossa sociedade não é democrática, pois é uma sociedade dividida por classes. Para fortalecer a democracia, ele propõe o método da inteligência, ou seja, mais liberdade, mais diálogo. Ao invés da luta armada proposta pelos marxistas. O que, segundo John Dewey, é uma proposta estúpida, uma vez que recorrer à violência só enfraqueceria ainda mais a democracia.



manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de ‘domesticação.’” Por isso, continua ele, “o humanismo verdadeiro não pode aceitá-las em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem concreto.” E qual o caminho para este humanismo? Segundo Paulo Freire a “dialogicidade.” Mas, concretamente, o que significa seguir este caminho? Ele responde: “ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para o outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica” (1975, p.43).

Quando Freire, assim como Habermas propõe o diálogo como instrumento de transformação social, na verdade, ele está propondo um novo jeito de agir. Esta nova maneira de proceder precisa ser toda dialógica. Trata-se de uma mudança profunda, porque são nossos hábitos que devem mudar. À medida que isto for ocorrendo, nós iremos nos humanizando, pois faz parte de nossa natureza humana sermos dialógicos. Ele afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (1993, p. 78).

Habermas, em *Pensamento pós-metafísico*, chama a atenção para a importância da virada lingüística. Com ela, a relação sujeito-objeto dará lugar a uma nova, ou seja, a

relação entre linguagem e mundo. Vejamos: “A passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de profundidade. As relações entre linguagem e mundo [...] substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais” (p. 15).

Foi mencionado acima o valor que o diálogo tem para Freire enquanto método. De fato, o pensador pernambucano não utiliza explicitamente a expressão “razão dialógica”. Ele fala apenas de educação dialógica, dialogicidade, cultura dialógica, diálogo e ação dialógica. Nisto, ele teve grande influência do personalismo cristão (Mounier e Jarpers). Isto deu no início de seus trabalhos, mas vai marcar toda a sua produção posterior. A respeito disto, é especialmente significativa a noção de *a palavra do outro na comunicação*.

Não resta dúvida, que o legado de Freire é o diálogo como princípio educativo. Assumindo a proposta de Gramsci de que a escola pode e deve ser um instrumento de transformação social; um meio irrenunciável para destruir as estruturas injustas que constroem sociedades injustas. Esta maneira de ver as coisas não admite jamais que a função da escola seja simplesmente de transmitir conhecimento. Afinal de contas, existe um mundo justo, solidário e de pessoas livres e iguais (iguais, mas sempre diferentes) a construir.

Uma escola democrática assim irá procurar inserir a comunidade na escola; fará de tudo para o resgate das expressões culturais populares; ensinará partindo do educando, isto é, realizando um processo de contextualização das noções; em hipótese alguma irá proibir ou desestimular assembléias de alunos, ao contrário, irá motivá-las, pois elas são excelentes para exercitar os alunos a tomar as decisões em conjunto e a respeitar essas decisões; de modo algum ousará desmotivar o aluno a ter idéias, pelo

contrário, irá se esforçar para envolver toda a comunidade escolar na produção crítica dessas idéias; dará voz a todos os que fazem a escola, sempre; sempre irá considerar que sumos uma coisa em construção; enfim, irá fortalecer a função social da escola.

Vamos para a conclusão deste capítulo refletindo no que nos propõe Paulo Freire sobre a importância da democracia que só pode ser parida por uma existência toda dialógica: “Imaginemos agora uma classe que, com a presença coordenadora, sensível e inteligente da professora, imaginasse, em diálogo, um sistema de princípios disciplinares, de regras abrangentes que regulassem a vida em grupo da classe. Possivelmente, até com alguns dos princípios rígidos além da conta. A colocação em prática desta “meia constituição” se fundaria num princípio básico – a possibilidade de, por maioria, se poder alterar o sistema de regras. Haveria, naturalmente, mecanismos reguladores do funcionamento das regras mas tudo com um decisivo gosto democrático. Numa sociedade como a nossa, de tradição tão robustamente autoritária, é algo de relevante importância encontrar caminhos democráticos para o estabelecimento de limites à liberdade e à autoridade com que evitemos a licenciosidade que nos leva ao “deixa como está pra ver como fica” ou ao autoritarismo todo-poderoso” (1997, p. 48).

## **Conclusão**

Tendo em vista o propósito desta pesquisa de doutoramento, a saber, buscar no pensamento de Habermas, especialmente em sua teoria do agir comunicativo, razões para utilizá-lo como instrumento para pensar uma educação a serviço da autodeterminação da pessoa humana, procurou-se neste capítulo refletir a respeito da convergência entre as idéias de Jürgen Habermas e aquelas elaboradas por Paulo Freire. Certamente, estes intelectuais possuem muito em comum. Aqui, quisemos apenas salientar quatro desses aspectos comuns ao pensamento deles. Existem outros, sem

dúvida. Contudo, os que levantamos aqui nos parecem suficientes para reforçar a tese de que o pensamento de Habermas é uma fonte excelente quando se trata de construir uma escola que, verdadeiramente, contribua para levar o aluno a atingir sua maioridade (para usarmos uma expressão kantiana), isto é, que ajude o aluno a tornar-se uma pessoa autônoma, emancipada, autodeterminada, enfim.

Mas, para isto, é preciso não abandonar a capacidade de construir utopias; não perder a capacidade de sonhar. A respeito disto, vale destacar as palavras de Habermas. Ele diz que “a estrutura do espírito da época [...] não se altera; as energias utópicas de forma alguma se retiram da consciência da história” (1985a, p. 117).

O professor Luís Carlos Menezes apresenta uma síntese do pensamento de Freire em três motes: são eles: promover todos, não selecionar alguns; valorizar diferenças, não pretender nivelar por qualquer critério; e, por último, emancipar para a participação, não domesticar para a obediência. Devemos reconhecer que esta síntese também serve para o pensamento do filósofo/sociólogo de Dürseldorf.

Vejamos um pouco mais:

a) Promover todos, não selecionar alguns: significa construir uma educação que seja, efetivamente, solidária e cooperativa. Sem um respeito profundo pela pessoa humana, uma educação assim não será possível. Esse respeito ao outro está presente, de modo substancial tanto no pensamento do pedagogo pernambucano como nas propostas do filósofo/sociólogo alemão.

Para Freire, existir humanamente é poder pronunciar o mundo, isto é, para uma existência assim concebida não há espaço para exclusão de quem quer que seja. Assim, um agir pedagógico construído a partir disto precisa estar a serviço da inclusão. Paulo lembra que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou

dizê-la para os outros” (2007, pp. 90-91). Para condenar a exclusão sócio-econômico-cultural-cognitiva da pessoa e, ao mesmo tempo, buscar sua reintegração, Habermas dedica um livro inteiro, trata-se de sua obra *A inclusão do outro*.

b) Valorizar diferenças, não pretender nivelar por qualquer critério: aqui estamos falando de diálogo. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire lembra que uma das exigências fundamentais para se poder ensinar deve ser a capacidade do candidato a professor de ser aberto ao novo; de sua capacidade de valorizar as diferenças e de sua recusa a discriminar o outro (p. 17). Sobre isto, na *Inclusão do outro*, Habermas defende que diante do fato do pluralismo, faz-se necessário buscar aquilo que ele denomina de “consenso abrangente” o qual só se pode alcançar através da razão. Claro, trata-se da razão dialógica (pp. 80-81) e 164.

c) Emancipar para a participação, não domesticar para a obediência: nada mais de acordo com o pensamento de Habermas do que isto. Em *Direito e democracia*, Ele, discutindo a respeito do significado de *projeto* de uma comunidade jurídica que se auto-organiza, apresenta a proposta de um novo paradigma para o direito. Trata-se do paradigma procedimental. Ele substituiria o paradigma liberal e do Estado social. Habermas lembra que “[...] o novo paradigma submete-se às condições da discussão contínua”. Ele conserva um núcleo dogmático, ou seja, a idéia de autonomia, segundo a qual os homens agem como sujeitos livres na medida em obedecem às leis que eles mesmos estabeleceram, servindo-se de noções adquiridas num processo intersubjetivo”. O filósofo/sociólogo alemão explica o caráter próprio deste “dogmatismo”, pois nesta nova maneira de ver as coisas “[...] se expressa uma tensão entre facticidade e validade, a qual é ‘dada’ através da estrutura lingüística das formas de vida sócio-culturais, as quais *nós*, que formamos nossa identidade em seu seio não podemos eludir” (p. 190). Na realidade o que temos aqui é uma proposta de um convívio responsável e

comprometido. É a idéia de que a sociedade se organize e, nesse processo de se organizar, vá se construindo como corpo coletivo do qual todos os indivíduos fazem parte e, dela, participam como cidadãos.

Nesta linha, temos o pedagogo pernambucano afirmando “[...] que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações” (1975, p. 39). Em *Pedagogia do oprimido*, ele dedica um capítulo para mostrar que uma educação como prática da liberdade deve ser, essencialmente, dialogicidade. Adverte ele: “Ao iniciar este capítulo sobre a dialogicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo. Considerações com as quais aprofundemos afirmações que fizemos a respeito do mesmo tema em *Educação como Prática da Liberdade*” (2007, p. 89).

O desafio maior que Freire lançou a si mesmo e para quem compartilha do mesmo sonho e da mesma utopia é a humanização do mundo através da ação cultural libertadora. Ele dizia que suas idéias eram idéias para o futuro e que sua proposta pedagógica não deveria ser copiada.

Terminamos este capítulo lembrando que a idéia do diálogo, por exemplo, que está presente em Sócrates, Rousseau, Morin, Freinet e em vários outros pensadores, em Paulo Freire e em Jürgen Habermas, torna-se o elemento inspirador do pensamento desses dois autores. Certos de que a educação pode ser cada dia melhor, concluímos dizendo que, nesse sentido, o diálogo é um elemento irrenunciável.

## CAPÍTULO VI

### ESCOLA PARTICIPATIVA: UMA NECESSIDADE PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

De acordo com o que vimos anteriormente, podemos dizer que a ética do discurso habermasiana é consequência de sua teoria da razão, mais especificamente de seu conceito de razão comunicativa.

[...] Habermas, procurando encontrar linhas convergentes em autores tão distintos quanto Marx, Durkheim, Mead, Weber, Parsons, Goffman, Gadamer, Chomsky, Freud, Piaget, Husserl, Schütz, Austin e Wittgenstein, conduz a sua narrativa com o objetivo de demonstrar que a teoria social depois de Hegel foi desenvolvida em três direções. Se as duas primeiras (a que nos leva até Parsons e à sua teoria geral da acção e a que leva à teoria econômica da acção racional) dão origem, no modelo habermasiano, a uma teoria da racionalidade institucionalizada e sistêmica, a terceira (que encontramos na teoria da individuação social de Mead e na teoria da consciência coletiva de Durkheim) remete para uma teoria da racionalidade comunicativa (SILVA, 2002, p. 96).

É à linguagem comum do dia a dia, que as pessoas utilizam para se comunicar, que Habermas vai dar prioridade. Nisto, ele segue uma “tradição” que vai do segundo Wittgenstein e passa por Austin e Searle, os quais reconheceram a riqueza dessa linguagem do cotidiano tão desprezada, no início da Filosofia Analítica por autores

como Frege, Russel e Carnap. Conforme, vimos anteriormente, se a racionalidade instrumental é manipuladora, a racionalidade comunicativa só admite um único tipo de coerção, a do melhor argumento. Ela considera o ser humano como livre e autodeterminado. Deste modo, ela se converte em um excelente elemento a serviço da emancipação da pessoa.

Seu pensamento ético, certamente, aponta para uma responsabilidade cidadã. Isto significa dizer que a pessoa, enquanto membro de uma comunidade, é detentora de direitos, mas também tem deveres a cumprir. Habermas propõe que a definição dessas normas (direitos e deveres) seja fruto de uma discussão que deve ocorrer no espaço público e, dessa discussão, todos os envolvidos devem tomar parte.

Anteriormente, na terceira seção do terceiro capítulo, intitulada *A autodeterminação e a educação em Habermas*, discutimos sobre o Princípio do Discurso (“D”) e o Princípio de Universalização (“U”). Foi dito que, de acordo com “D”, a norma para ser válida deve ser fruto do consenso ao qual os interessados chegam através de uma discussão pública, da qual eles tomam parte. Afirmou-se ainda que, segundo “U”, as pessoas interessados devem assumir as conseqüências possíveis decorrentes da aplicação da norma fruto da referida discussão pública.

[...] Habermas argumenta que o princípio U pode ser inferido (mono logicamente, note-se) a partir de regras ou condições pragmáticas (os chamados ‘pressupostos de argumentação’) que, quando considerados em conjunto, parecem sugerir uma situação ideal de discurso que, por um lado, é realmente assumida sempre que alguém argumenta de forma séria e responsável e, por outro, funciona enquanto ideal regulador que



pode ser utilizado para criticar as discussões práticas realmente existentes. Estes pressupostos de argumentação pragmaticamente inevitáveis foram sugeridos por Robert Alexy [...], que as formulou a partir das investigações habermasiana sobre a ética discursiva:

1. Todo sujeito com competência para falar e agir pode participar de uma discussão.
2. a) Todos podem questionar qualquer asserção.  
b) Todos podem colocar em discussão qualquer asserção.  
c) Todos podem expressar as suas atitudes, desejos e necessidades (SILVA, 2002, pp. 123-124).

Observe-se que, na proposta de Habermas, a normalização da sociedade para ser proveitosa à coletividade deve resultar da participação de todos os interessados no debate que se dá no espaço público. Contudo, esse debate não é aleatório. Sobretudo, não pode acontecer de modo autoritário. Bem ao contrário, para o filósofo/sociólogo alemão, essa discussão possui regras, como acabamos de ver. Convém salientar que elas, se observarmos com atenção, têm a ver com os quatro pontos destacados no capítulo anterior, a saber: o respeito pelo outro; a crença na democracia; a crítica como instrumento desvelador da realidade e, por último, a escolha do diálogo como procedimento.

Tendo em vista a importância do diálogo como elemento que deve conduzir à participação no âmbito escolar, foram elaborados e aplicados cinco questionários

diferentes a duzentos e quarenta alunos(as)<sup>51</sup>, duzentos e quarenta pais ou responsáveis, duzentos e quarenta professores(as), cento e vinte membros do corpo técnico e quarenta diretores(as) ou coordenadores(as) da seguinte forma:

a. no Rio de Janeiro (Nilópolis e Japerí): oitenta alunos, oitenta pais ou responsáveis, oitenta professores, quarenta membros do corpo técnico e quinze diretores ou coordenadores;

b. quarenta no Espírito Santo (Vitória): oitenta alunos, oitenta pais ou responsáveis, oitenta professores, quarenta membros do corpo técnico e quinze diretores ou coordenadores;

c. no interior do Piauí (municípios da micro região de São Raimundo Nonato): oitenta alunos, oitenta pais ou responsáveis, oitenta professores, quarenta membros do corpo técnico e dez diretores ou coordenadores.

A intenção ao se aplicar o questionário foi levantar informações para se ter uma idéia de como está o nível de participação por parte dos próprios alunos(as), de seus pais ou responsáveis, de seus professores(as), das pessoas que compõem o corpo técnico da escola e da direção ou do pedagogo(a), nas atividades propostas pela escola.

Os cinco questionários estão anexados à esta tese. Eles, em seu conjunto, apontam para deficiências no que diz respeito ao nível de participação das categorias consultadas. Na seqüência, serão destacadas algumas das perguntas propostas nos questionários e as respectivas respostas. Vejamos:

a. Questionário aplicado ao (à) aluno(a): quando interrogados “você gosta de sua escola?” 83% disseram que sim e apenas 17% responderam que não; à pergunta

---

<sup>51</sup> Tendo sempre por referência o aluno entrevistado, foram escolhidos para as outras entrevistas seus pais ou responsáveis, seus professores, membros do corpo técnico da escola na qual esse aluno estudava e o diretor ou pedagogo da referida escola.

“quando você está na aula, você participa das atividades realizadas em classe?” 79% responderam que sim, 8% disseram que não e 13% disseram que às vezes; quando interrogados se “alguém de sua casa costuma perguntar como foi seu dia na escola?” 14% responderam que sempre, 7% disseram que nunca, 38% falaram que às vezes e 41% afirmaram que quase nunca são perguntados; à pergunta “alguém de sua casa procura saber se o(a) professor(a) passou tarefas para você fazer em casa?” eles responderam da seguinte forma: 25% responderam que sempre, 6% disseram que nunca, 43% falaram que às vezes e 26% responderam que quase nunca são interrogados a respeito disso.

b. Questionário aplicado aos pais ou responsáveis: às perguntas “você participa das Reuniões de Pais e Mestres na escola de seus filhos?” 38% responderam que sim, 21% disseram que não e 41% falaram que quase nunca participam dessas reuniões; “você procura saber como foi o dia de seu filho na escola?” 43% disseram que sim, 18% responderam que não e 39% falaram que às vezes; “quando a escola de seu filho realiza alguma tarefa coletiva extra classe, como por exemplo: mutirões, plantio de árvores, etc você participa?” 8% responderam que sim, 49% falaram que não e 43% disseram que quase nunca.

c. Questionário aplicado aos (às) professores(as): perguntados “como você avaliaria o grau de conhecimento que você tem do cotidiano de seus alunos fora de classe?” os professores responderam assim: 4% ótimo, 29% bom, 32% regular e 35% disseram ruim; à pergunta “em suas aulas, você procura despertar ou fortalecer nos alunos a consciência de que eles são responsáveis pela escola em que estudam?” 81% disseram que sim e 19% responderam que não; feita a seguinte consulta “como você avaliaria o

grau de envolvimento dos pais ou responsáveis por seus alunos na vida escolar desses alunos?” eles responderam assim: 0% ótimo, 7% bom, 28% regular e 75% ruim; perguntados se “faz parte de seus objetivos, enquanto professor(a), despertar ou fortalecer nos alunos a idéia de que eles também são responsáveis pelo bairro em que moram?” 72% disseram que sim e 18% reconheceram que não.

d. Questionário aplicado ao corpo técnico: perguntados “como você avaliaria o grau de envolvimento entre vocês que participam da escola (corpo técnico, alunos(as), pais ou responsáveis, professores(as), direção)?” eles responderam do modo seguinte: 0% ótimo, 38% bom, 47% regular e 15% ruim.

e. Questionário aplicado à direção ou ao(a) coordenador(a): à pergunta “como você avaliaria o grau de envolvimento entre vocês que participam da escola (corpo técnico, alunos(as), pais ou responsáveis, professores(as), direção)?” respondeu-se assim: 1% ótimo, 52% bom, 43% regular e 4% ruim; questionados “é preocupação de sua administração levar o corpo discente, seus pais ou responsáveis, o corpo docente e os demais funcionários a se sentirem realmente responsáveis pela escola em que você trabalha?” foi dito o seguinte: 100% sim e 0% não.

Philippe Perrenoud tratando das novas competências necessárias aos professores, apresenta dez dessas competências. Dentre elas está a capacidade de informar e envolver os pais dos alunos. No capítulo dedicado ao estudo dessa competência, Perrenoud destaca as diferenças entre eles. Afirma o professor da Universidade de Genebra: “cada um deles é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determinam sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais *como eles são*, em

sua diversidade!” (PERRENOUD, 2000, p. 117).

Por vezes, dão-se conflitos entre pais e professores. Quando isto ocorre, a humildade será uma grande aliada. Medir forças só ira complicar ainda mais a situação, diz Perrenoud com razão. Uma das fontes, por assim dizer, dos conflitos entre eles tem a ver com a dificuldade que eles possuem no que diz respeito a definição do espaço de cada um deles na escola. Sobre isto, advertem FAVRE E MONTANDON: “Tudo se passa como se o território de cada um deles não fosse e não pudesse ser objeto de nenhum litígio, como se tivesse sido definido de uma vez por todas o dia em que se instituiu a escola obrigatório” (1989, p. 139).

Ora, os pais não devem ficar fora do muro da escola em que seus filhos estudam, como se eles não fizessem parte dessa escola. Bem ao contrário, eles devem ter acesso direto à essa escola, pois são parte integrante dela. Nela, eles têm um papel fundamental a desempenhar. Uma vez que os pais não o executam, ou o fazem mal, as conseqüências funestas na educação dos alunos serão sentidas fortemente. Para que a escola obtenha êxito em sua tarefa de auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, é imprescindível conseguir o envolvimento dos pais na construção dos saberes. Escreve Perrenoud:

[...] sob o ângulo da relação com os pais, percebe-se bem a *simetria* dos desafios: seja qual for sua pedagogia, um professor precisa que os pais de seus alunos compreendam-na e adiram a ela, pelo menos globalmente em nível das intenções e das concepções do ensino e da aprendizagem. Essa necessidade é, sem dúvida, maior do lado das pedagogias novas, porque incitam mais, por razões ideológicas, mas também didáticas, a

mobilizar e envolver os pais. E também porque são mais angustiantes para certos adultos, na exata medida em que apostam na autonomia e nos recursos do aprendiz (pp. 120-121).

Outra competência que é comentada por Perrenoud, é a capacidade de se trabalhar em grupo. De fato, tendo em vista um modelo de escola cujo objetivo seja oferecer uma educação para a emancipação da pessoa, uma das qualidades do professor que integra essa escola será saber trabalhar em grupo. Contudo, deve ficar claro que esta competência deve ser não apenas do corpo docente, mas de todos os que compõem a escola, inclusive os próprios alunos e seus pais ou responsáveis<sup>52</sup>. Aqui, é preciso salientar ser necessário que esta capacidade de se trabalhar em equipe deve nortear inclusive a relação entre a escola e a sociedade local em que aquela está inserida.

Ainda mais, se quisermos uma escola democrática e à serviço do fortalecimento da democracia, faz-se necessário buscar parcerias envolvendo governo, movimentos sociais, universidades, igrejas, dentre outros, e a escola. Neste sentido, um exemplo muito bom é o trabalho que está sendo promovido pela RESAB<sup>53</sup> no semi-árido brasileiro.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (1993-1996), que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors,

---

<sup>52</sup> Confira-se a esse respeito o Capítulo 5 das *Dez novas competências*.

<sup>53</sup> Rede de Educação para o Semi-árido. Ela foi criada em 2009, como fruto do I Seminário de Educação para o Semi-árido. Sua intenção é “[...] dar continuidades a encaminhamentos para uma Educação oficial adequada às peculiaridades ambientais e socioculturais da região e estruturar uma rede de educação no semi-árido brasileiro” (KÜSTER e MATTOS, 2004, p. 21).

apresenta em seu quarto capítulo os quatro pilares para a educação, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e, por fim, aprender a viver juntos, a aprender a viver com os outros.

A respeito deste último tópico, o relatório lembra: “Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação” (DELORS, 1999, p. 96). O documento chama a atenção para alguns problemas substanciais de nossa época, como por exemplo: a violência (lembrando ser uma excelente iniciativa ensinar a não-violência na escola); a cultura da concorrência, no campo da economia (a nível interno e a nível internacional). O documento lamenta que, às vezes, a própria educação contribui para aumentar este clima de competição e rivalidade.

Mas, então, o que fazer para melhorar esta situação? Pergunta o relatório. Advertindo, ele diz:

A experiência prova que para reduzir o risco, não basta pôr em contato ou em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns à várias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu aspecto comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade (1999, p. 97)

Continua o documento, sugerindo dois tipos de ações que são complementares, a saber: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns.

No que tange à descoberta do outro, o relatório destaca duas missões da educação: “[...] por um lado, transmitir conhecimento sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. Quanto aos objetivos comuns, o documento defende que “quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se” (1999, p. 98). E continua propondo que “a educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação” (p. 99).

Em seu segundo capítulo, o documento discute a trajetória que vai da coesão social à participação democrática. O relatório lembra que a coesão de uma sociedade é decorrência, basicamente, de duas coisas: de um conjunto de atividades e projetos comuns e de valores partilhados. Continuando, ele que “[...] a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social” (p. 51). E acrescenta: “A educação pode ser um fator de coesão social, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (p. 54). O documento aponta que o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos é um *princípio fundamental* (grifo nosso) “[...] para qualquer forma de ensino estandardizado”.

Orientar as pessoas a conviverem se constitui em uma das principais tarefas reservadas à educação. Diz o relatório:



A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: *viver juntos, com que finalidades, para fazer o que?* e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (p. 60).

Neste sentido, considerando o exposto, o que compete ao professor do século XXI? Qual o seu papel? “A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia” (1999, pp. 152-153).

Desta forma, é de fundamental importância considerar os professores como intelectuais transformadores.<sup>54</sup> Henry Giroux alerta para o fato do equívoco, cometido por reformas educacionais francesas recentes, de não botarem fé na capacidade dos professores de escolas públicas “de oferecerem uma liderança intelectual e moral” para a juventude francesa<sup>55</sup>. Escreve Scheffler que os professores “[...] deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (SCHEFFLER apud GIROUX, 1997, p.161). Segundo Henry Giroux, “[...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos” (1997, pp. 162-163).

---

<sup>54</sup> A respeito disto, deve-se conferir GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

<sup>55</sup> Também no Brasil, temos este descrédito em relação à capacidade dos professores de escolas públicas em liderar intelectual e moralmente para a juventude.

O Relatório Jacques Delors, tratando de como melhorar o desempenho e a motivação do corpo docente, defende: “Quando os professores fazem parte da coletividade em que ensinam o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados pelas necessidades dessa mesma coletividade e, até, para trabalharem na realização de seus objetivos“. E acrescenta: “Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio” (DELORS, 1999, p. 163).

Acima mencionamos a RESAB (Rede de Educação para o Semi-árido) como um exemplo de trabalho educacional através de parcerias. Ela também é um ótimo exemplo de como pensar a educação levando em conta o contexto local, tanto do ponto de vista humano quanto no que diz respeito ao meio ambiente.

Um dos elementos que ajuda a compor esta rede é a Escola Família Agrícola Dom Fragoso (Independência - Ceará)<sup>56</sup>. Para se ter uma noção de como essas escolas agrícolas funcionam e como nelas se busca uma prática pedagógica levando em conta uma simbiose com o meio ambiente, vejamos quais são os objetivos da Escola Agrícola Dom Fragoso, de acordo com a Profa. Araújo, coordenadora pedagógica dessa escola. Esclarece ela:

Nossos objetivos são: cuidar da formação integral de adolescentes e jovens da roça para a roça; estimular a convivência com o semi-árido através de práticas apropriadas; contribuir para o desenvolvimento sustentável do meio rural; integrando famílias e comunidades; juntar a sabedoria prática

---

<sup>56</sup> Estas escolas agrícolas são conhecidas como EFAs. Elas são a versão brasileira da *Maison Familiale Rurale*, que surge na França na década de trinta (1935).

com a teórica, criando condições aos educandos(as) de serem protagonistas de uma nova sociedade em transformação (ARAÚJO, 2004, p. 179).

O que está em jogo aqui, na prática, é a necessidade imperiosa de integrar escola e comunidade. “Por isso, o professor precisa considerar todas as possibilidades de seu trabalho pedagógico e refletir sobre o fato de que a educação é uma experiência intersubjetiva, social e histórica”; e mais, a educação é também “ato e ação que ocorrem num local e numa época concreta, prática que mexe com os valores, com as idéias e os comportamentos de um grupo” (PAVIANI, 1991, p. 59).

Jayme Paviani defende que a educação é uma ação comunitária. Ele sugere que

se a educação é diálogo, encontro e comunicação de um sujeito com um outro, onde educador e educando se educam, e se o homem só se realiza na medida em que é um ser-com-um-outro e se a escola, num certo sentido, institucionaliza este caráter social e político da natureza humana, ela não pode ser vista como um espaço isolado e artificial (1991, p. 60).

De acordo com ele, o que explica o significado comunitário da escola e a ligação desta com o seu entorno é a compreensão de que é a necessidade de educação que dá origem à escola. Ele adverte que hoje em dia as relações entre escola e comunidade sofreram prejuízos por causa da artificialização que a escola assumiu, por um lado, e, por outro lado, isto se deve ao fato dela ter se isolado da comunidade. Ele arremata afirmando que para converter o ensino em verdadeira educação será imprescindível restabelecer o

caráter comunitário da escola.

Isto está de acordo - levando em consideração que nesta pesquisa de doutoramento o que se almeja é pensar um agir pedagógico a partir das idéias de Jürgen Habermas - com aquilo que escreve o filósofo/sociólogo alemão:

No lugar do sujeito solitário, que se volta para os objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um sujeito lingüisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexo da prática e da comunicação cotidiana, na qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 1989, p. 25).

Paviani chama a atenção para o seguinte: na comunidade existem conflitos. Sem dúvida que há elementos conflitantes no seio de qualquer comunidade. Pode-se dizer que é natural que seja assim, uma vez que a comunidade é composta por pessoas diferentes umas das outras. A questão fundamental aqui se levanta é como lidar com tais conflitos. De acordo com Habermas, conforme foi colocado anteriormente, para lidar com o conflito deve-se trilhar o caminho do diálogo sem coações, isto é, é necessário seguir a via da discussão democrática na qual todos os interessados deverão tomar parte procurando, juntos, chegar a um consenso.

Sendo assim, surge outra questão também importante, a saber: qual deve ser o papel destinada à escola em um quadro assim descrito? Certamente, espera-se de uma escola democrática e inserida na comunidade local que seja instrumento a serviço desse diálogo. Para que ela tenha êxito na execução desta tarefa, será fundamental que

ela, direta ou indiretamente, atenda aos interesses não de alguns, mas de todos os membros da comunidade. Jayme Paviani lembra com pesar que, muitas vezes, nossas escolas estão à serviço apenas de uma pequena parcela da comunidade. Este modo de ver as coisas está em sintonia com o afirmado por Michel Appel quando escreve:

Como pessoas tão diversas quanto Bourdieu, Althusser e Baudelot e Establet na França, Bernstein, Young, Whitty e Willis na Inglaterra, Kallos e Lundgreun na Suécia e Gramsci na Itália e Bowles e Gintis, eu próprio e outros, nos Estados Unidos, têm repetidamente demonstrado, o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração nessas sociedades (APPEL, 2002, p. 26).<sup>57</sup>

Jayme Paviani, discutindo a respeito das relações problemáticas entre a comunidade e a escola, apresenta dois exemplos hipotéticos. O primeiro diz respeito a como o bairro percebe a escola e a fábrica e o segundo alude à transferência de uma escola de um lugar para outro sem que ela passe por nenhuma modificação.

Sobre a primeira situação, o autor conclui que, contrariando a impressão comum de que a escola seria mais importante do que a fábrica para as pessoas daquele bairro, ele aposta que a fábrica teria, de fato, uma importância maior, pois “[...] a fábrica tem uma presença mais decisiva no bairro.” A escola é considerada pelas

---

<sup>57</sup> Sobre as colocações de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron a respeito da escola como aparelho de reprodução das condições sociais existentes, merece ser lido o Capítulo VII de BRANDÃO, Zaia (org.). *Democratização do ensino: Meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

peessoas como um meio, enquanto que a fábrica é percebida como um fim. Explica ele: “A escola enquanto degrau, instrumento da engrenagem capitalista, permite àqueles que por ela passarem um melhor desempenho na própria fábrica.” ele continua esclarecendo que “a escola possibilita um lugar no escritório, na chefia do setor ou junto à gerência, uma melhor remuneração em relação ao trabalho rude e braçal” (PAVIANI, 1991, p. 63).

A segunda situação proposta por ele serve para destacar a certeza de que a escola deve se adequar ao meio no qual está inserida, isto é, “[...] não se pode realizar os objetivos e a função educacional, desenvolver as diversas formas de conhecimento, fomentar a cultura e dar início à preparação profissional, sem assumir as características do meio econômico sócio-político e cultural dos alunos.” Continuando o autor adverte: “Uma sem as marcas do contexto, sem identidade social e cultural, torna-se alienada [...]. Não poderá adequar-se ao aluno, à família do aluno, às exigências culturais do meio” (1991, p. 64). Por esta razão, ela não terá como realizar saudavelmente sua presença comunitária, conclui o autor. Vale destacar que, conforme ele lembra, a educação é sempre uma forma de serviço coletivo.

Paviani sugere que, quase sempre, as crítica dirigidas contra o ensino são fruto também da maneira dos pais e alunos conceberem a escola como um lugar excessivamente formal, no qual os alunos deverão “[...] ouvir, copiar, reproduzir conceitos e noções gerais sem significado prático.” Esta forma de compreendê-la é resultado de um modo de ser e proceder da escola experimentado ao longo da história. Para que esta visão a respeito da escola mude, urge que se utilize um novo agir pedagógico, que se proceda de um modo diferente na escola. Este novo jeito de ser da escola deverá contemplar a experiência do aluno e da comunidade na qual ela esta localizada, pois, como afirma o autor, “se a escola não for um prolongamento da

comunidade, um pensar e um transformar esta mesma comunidade, serão mínimas as condições de realização do processo educacional, da educação voltada conscientemente para a libertação do homem“ (1991, p. 65).

É imprescindível, portanto, transformar a escola numa comunidade. Este é um passo que a escola não pode deixar de dar, se ela quiser estabelecer, realmente, uma saudável relação com a comunidade, se ela quiser ser um instrumento eficaz a serviço da autodeterminação da pessoa. O que deve ser feito, então? Paviani sugere: “A escola deve tornar-se uma comunidade, estimular a participação e a convivência de professores, alunos e funcionários”. É preciso levar a sério o fato de que “[...] o aluno não é um mero cliente. O professor não se reduz a um funcionário. Um certo exemplo comunitário está na comunidade do bairro, da vila, nos clubes, nos sindicatos existentes... Onde as decisões resultam da maioria de seus membros” (1991, p. 66). Ele ainda lembra que se o aluno fracassa, fracassa com ele a própria escola<sup>58</sup>.

Para que haja, verdadeiramente, uma mudança na escola tendo em vista uma melhor articulação entre essa e a sociedade a fim de que a democracia se fortaleça e a emancipação da pessoa seja realmente um fato concreto e não uma mera verbalização, faz-se indispensável acabar “[...] com a diferença entre a intenção e a ação, entre o dizer e o fazer, tanto em nível de escola como em nível de sociedade, tanto nas

---

<sup>58</sup> Neste caso, o fracasso também deve ser atribuído à família. Estamos de acordo com as observações que Paviani faz à escola, ao papel que ele atribui à ela, enfim. Contudo, defendemos que o papel da família, no que se refere a educação do aluno, inclusive naquilo que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos de Gramática, Matemática, Química, Biologia, Geografia, etc, é substancial, leia-se extremamente substancial. Neste sentido, entendemos que a família deve ser parceira da escola. Entretanto, se a família olvida seu papel, a escola certamente não poderá realizar com êxito o dela. É, por isso, indispensável uma integração entre escola, comunidade e família.

relações públicas como nas relações pessoais e, especialmente, entre alunos e professores” (1991, p. 70). Dito de modo mais direto, é fundamental que cada um assuma o seu papel (alunos, seus pais ou responsáveis, a direção da escola, seu corpo técnico, Estado e sociedade, sobretudo, a sociedade local) na tarefa de educar nossas crianças e jovens. E mais, que todos aprendam a trabalhar em parceria, pois esta é a única maneira do trabalho frutificar a fim de que se tenha como resultado do esforço coletivo pessoas livres, autônomas, emancipadas, autodeterminadas e uma democracia real.

Conforme já foi mencionado anteriormente, para que isto se torne realidade, existe um caminho que não pode ser evitado, esta via irrenunciável chama-se diálogo. Contudo, não se pode esquecer de que tipo de diálogo se trata. O diálogo proposto aqui, claro, é aquele descrito por Habermas. Também vale lembrar que “a educação efetiva o diálogo quando traduz para a sala de aula o sentido da política, da ética, do saber cultural, das ciências e sua criticidade, recuperando a unidade dos diferentes modos descontínuos com que chegam à escola os resultados da ciência, da política e das ações éticas” (PRESTES, 1997, p. 108).

A respeito da tarefa reservada à crítica na efetivação do diálogo, vale destacar as palavras de Henry Giroux em seu livro que trata do papel destinado aos professores enquanto intelectuais críticos à serviço da educação. Ele defende, propugnando em prol da cultura popular, que se crie condições a fim de que os estudantes possam ter o direito a usar a palavra, a palavra deles a respeito do mundo. Escreve ele:

A tarefa dos educadores críticos não é negar a cultura da classe trabalhadora, mas usá-la como ponto de partida a fim de compreender como estudantes particulares dão significado ao



mundo. Os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a sair de suas próprias estruturas de referências, antes de poderem romper com o senso comum que os impede de compreender as fontes socialmente construídas que subjazem seus próprios processos de autoformação e o significado de questioná-los e romper com os mesmos. A noção de Gramsci de que o senso comum contém as sementes de uma visão mais racional do mundo reforça sua visão de que a tarefa do intelectual é desenvolver lutas contra-hegemônicas utilizando a consciência popular como ponto de partida em qualquer relacionamento pedagógico (GIROUX, 1997, p. 239).

Ele prossegue chamando a atenção para um dado importante, a saber, na sala de aula nós temos um recorte do que se passa no cotidiano da sociedade. Significa dizer que se temos uma sociedade dividida em classes, isto é, se temos as elites e as camadas populares, e se levarmos em conta a influência que este tipo de divisão exerce sobre a sociedade, ou seja, às elites fica reservado o comando, a elas o direito ao uso da palavra, por exemplo, ao passo que às camadas populares fica reservada a tarefa de obedecer às ordens das elites e a negação ao uso da palavra, não é de se estranhar que atitudes este tipo sejam vivenciadas em sala de aula. Porém, Giroux propõe que tal quadro seja transformado. O primeiro passo a ser dado é destruir os vestígios de autoritarismo que ainda persistem na sala de aula, que são frutos de uma realidade social classista, e substituí-los por um proceder democrático em classe oriundo da comunicação e da ação crítica na escola (1997, pp. 239-240).

Já nos aproximando do final deste capítulo, no qual propomos a participação efetiva de todos aqueles que direta ou indiretamente compõem a escola a fim de que ocorra uma transformação na mesma e, através dela, um avanço na democratização da sociedade e na emancipação do indivíduo, apresentamos as palavras realistas de Luckesi sobre o papel da escola em relação à sociedade. Ele diz: “Certamente que a educação não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos” (LUCKESI, 1989, p.10).

Carreira da Silva defende a idéia de que desde 1962, com a publicação de *Mudança estrutural da esfera pública*, o essencial das teses de Jürgen Habermas se mantem. Afirma ele: “Isto vale não só para nosso fio condutor - o espaço público -, mas também para o conjunto de idéias e princípios que definem e caracterizam o edifício teórico de Habermas: a pretensão de reconstrução do legado racionalista, igualitário e universal do iluminismo, o ideal normativo de uma ‘situação ideal de discurso’, a noção de consenso racional argumentativamente alcançado” (2002, p. 14).

A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-nos a procurar um novo referencial para a educação tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor educacional, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Esses desafios requerem, além do nosso compromisso com a educação, toda nossa criatividade colocada em prática na busca de soluções

possíveis para os problemas enfrentados pela humanidade, com base em novas compreensões a respeito da natureza e do homem (MORAES, 1998, p. 29).

Neste sentido, as teses propostas pelo filósofo/sociólogo alemão Jürgen Habermas se constituem numa fonte irrecusável para quem queira construir uma sociedade, de fato, democrática e almeje a emancipação do ser humano, de um lado; e, de outro lado, apesar de ter consciência que a escola corre sempre o risco de ser aparelho ideológico a serviço das elites, sendo utilizada para ajudar a manter o *status quo* no qual os interesses destas são sobrepujados aos interesses do restante da sociedade, sabe que a escola pode e deve converter-se em instrumento de transformação social, sabe que ela pode e deve ser um agente fundamental no processo de fortalecimento da democracia e da autodeterminação da pessoa humana.

## CAPÍTULO VII

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da década de noventa, durante a graduação em Filosofia, experimentamos um contato mais próximo com movimentos de igreja inspirados nos ideais da Teologia da Libertação e com pessoas ligadas à sindicatos. Esse convívio foi proveitoso seja para despertar seja para amadurecer algumas idéias relevantes para esta pesquisa, a saber: a indignação diante da miséria que massacra as camadas mais empobrecidas; a certeza de que mesmo as pessoas mais “simples” possuem conhecimentos necessários ao resto da sociedade; a convicção que a liberdade humana é algo sagrado e que quem a desrespeita comete sacrilégio, é culpado de praticar uma monstruosidade; a certeza que o respeito ao ser humano é uma necessidade para um convívio social saudável; o convencimento de que a democracia é um bem a ser preservado por todos; a certeza que a escola deve, efetivamente, estar aberta a todos; e, finalmente, a aposta no diálogo como método.

Mas o que fazer para pôr fim à miséria que humilha e tenta desumanizar a tantos? Como valorizar os saberes populares, integrando-os de modo justo ao conjunto da cultura da sociedade? Quais passos devem ser dados a fim de que se possa proteger, de fato, a liberdade humana tanto no espaço público quanto no privado? Quais procedimentos devem ser empreendidos para que se crie a cultura do respeito ao outro? O que fazer para fortalecer a democracia? Quais caminhos deve-se trilhar a fim de que se tenha uma escola, verdadeiramente, democrática? Como conceber o diálogo, a fim de se poder avançar no fortalecimento da democracia e na autodeterminação da pessoa?

A pesquisa aqui apresentada considerou estas questões partindo do

pensamento de Jürgen Habermas, sobretudo, de sua teoria do agir comunicativo aplicada à educação tendo em vista a elaboração de um tipo de agir pedagógico que, efetivamente, contribua para a autodeterminação da pessoa, decidindo-se realizar uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, portanto. Devendo-se ressaltar o seguinte:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisarem os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

A pesquisa como um todo aponta para a necessidade de se utilizar a prática da “participação” como elemento fundamental a fim de que a escola possa, de fato, converter-se em um instrumento de transformação da realidade, leia-se aqui, para fortalecer a democracia e atingir a realização do ideal de emancipação do indivíduo.

Ela desvela um quadro no qual se constata vários pontos frágeis seja no que diz respeito à própria democracia seja no que toca à autodeterminação da pessoa. Esses pontos críticos se sobressaem ainda mais quando se leva em conta o papel reservado à escola como meio para ajudar a realizar esses dois ideais.

No que se refere às fragilidades da democracia, pode-se destacar a persistência

da histórica concentração de renda no Brasil<sup>59</sup> responsável, por si só, por uma imensidão de problemas sociais, políticos e culturais; a discriminação (às vezes velada outras vezes exposta) de natureza racial, regional e/ou econômica com a qual, infelizmente, convivemos neste país; o desenvolvimento econômico regional, marcadamente, desigual; o acesso elitizado seja no que se refere ao processo de produção seja no que diz respeito ao processo de aplicação do conhecimento; e, para não nos estendermos em demasiado, podemos mencionar, para finalizar, as dificuldades diretamente ligadas à escola, ou seja, carências de salas de aula, prédios escolares em estado de manutenção ruim, escolas desinformatizadas, falta de corpo docente, de corpo técnico, baixos salários, problemas da gestão em algumas prefeituras que, dentre outros prejuízos, resulta na falta de merenda escolar para as crianças da rede municipal de ensino<sup>60</sup>.

Sobre as dificuldades no campo da autodeterminação da pessoa, deve-se ter presente que todos os pontos mencionados no parágrafo anterior trabalham contra a efetivação do projeto de emancipação do indivíduo, direto ou indiretamente. Em todo caso, vale aqui destacar um fato importante que depõe contra a autodeterminação da pessoa: a força que as elites ainda possuem na sociedade brasileira, controlando o Estado e a economia. Com estes dois instrumentos de poder em suas mãos, ela infelizmente consegue ter um alto grau de influência na elaboração da visão de mundo

---

<sup>59</sup> Citamos este país posto que, durante a realização desta pesquisa, foi a situação vivenciada neste país a que tivemos como referência.

<sup>60</sup> É preciso que se ressalte que essa política do Governo Federal de levar “merenda” às escolas é extremamente benéfica e vem melhorando ano a ano.

presente no restante da sociedade<sup>61</sup>.

O fato do indivíduo nascer numa sociedade que, evidentemente, já possui um Direito estabelecido, uma moral elaborada, uma tradição epistêmica em atividade, princípios religiosos constituídos, enfim, um modo de se relacionar com os outros de sua espécie e de interagir com o mundo em sua volta, de lidar com o transcendente, com a história, etc, impõe a este indivíduo um certo nível de dependência. Mas isto em si não é um mal, ao contrário é algo totalmente natural. A dificuldade surge quando estas ações são fortemente influenciados por uma pequena parcela da sociedade (as elites dominantes) e, conseqüentemente, impostas ao restante da sociedade sendo por estas últimas assimiladas de modo acrítico.

A escola deve ser um agente transformador desta situação, conforme foi lembrado amiúde no decorrer deste trabalho. Entretanto, observa-se que por algumas razões ela não está obtendo o êxito esperado no desempenho desta sua tarefa. Uma das explicações é o fato, já destacado por Karl Marx, Antonio Gramsci e tantos outros, da escola ser utilizada pelas classes hegemônicas da sociedade a serviço da manutenção e propagação da ideologia dessas elites. O que fazer então? Deve-se dar razão a Ivan Illich e fechar as escolas? Não, claro que não. Acima, foi lembrado o que Paulo Freire disse a respeito da mudança da escola, isto é, para que a escola mude primeiro será necessário acreditar que a transformação é possível.

Sobre isto, estamos de acordo com o pedagogo pernambucano. A mudança é possível, sim. E mais, o Brasil vem melhorando, embora seja verdade que essa mudança venha ocorrendo a passos lentos. A título de exemplo desta transformação, pode ser citada a consciência, que vai se generalizando, de que a escola precisa converter-se, ela mesma, numa comunidade democrática para que ela possa ser, de

---

<sup>61</sup> O que Lev Vigotsky diz a respeito da sociogênese lança luz sobre o que foi colocado.

modo eficaz, um agente da democratização da sociedade.

Uma escola assim concebida é fruto dos que sabem que a transformação é possível e têm coragem para, juntos, começar a quebrar as antigas estruturas, a fim de que dos escombros surja o novo. A experiência da ONG CAATINGA<sup>62</sup> relatada por Hermes Monteiro<sup>63</sup> é um exemplo da resistência e criatividade daqueles que, com realismo, não desistem da utopia. Ele descreve a situação de uma escola localizada no interior de Pernambuco. Trata-se de duas salas de aula com uma varanda entre elas. Segundo ele, faz tempo que a única mudança na estrutura física é uma pintura com tinta à base de água. As cores são sempre as do grupo que ganhou as eleições municipais. Mas, de acordo com ele,

hoje em dia, porém, uma brisa de mudança começou a soprar [...]. A mudança está ocorrendo na forma de ensinar às crianças. A melhoria na qualidade de ensino vem chegando pelas mãos de professores que, de forma dedicada, têm se reunido para estudar, debater e buscar opções para enfrentar tantos problemas que ocorrem na área rural do sertão (KÜSTER e MATTOS, 2004, pp. 201 - 202).

As informações levantadas e analisadas ao longo desta pesquisa apontam com nitidez a participação como via a ser trilhada, se quisermos construir uma escola

---

<sup>62</sup> É a sigla para Programa Captação de Recursos e Geração de Renda do Centro de Assessoria aos Trabalhadores e Instituições não Governamentais Alternativas. Esta ONG, que desenvolve projetos educacionais no sertão de Pernambuco, é Ligada à Rede de Educação do semi-árido Brasileiro (RESAB).

<sup>63</sup> Ele é técnico agrícola e, atualmente, é coordenador da CAATINGA.



diferente, isto é, uma escola efetivamente a serviço da implementação de uma sociedade democrática e da autodeterminação da pessoa. As dificuldades na obtenção dessa meta são proporcionais ao interesse do corpo docente, do corpo discente, seus pais e/ou responsáveis, do corpo técnico, da direção da escola, da comunidade local na qual a escola está situada, do Estado, etc em cumprir o papel que lhe é reservado quando se trata da escola.

A participação de todos para melhorar nossas escolas, eis aí o que sugerimos como contribuição mais efetiva desta pesquisa. Certamente, haverá quem se levante, apressadamente, para dizer que nunca teremos participação plena dos agentes mencionados no parágrafo anterior. Sem dúvida alguma, tal objeção esta correta. É verdade que o grau de participação nunca será pleno, porém este fato não invalida a conclusão desta pesquisa em relação ao que foi dito sobre a força transformadora da participação como meio, segundo foi esclarecido acima.

Ghiraldelli apresenta uma proposta pedagógica que, segundo ele está em curso, e que se chama *pós-narrative turn* (“pós-virada em favor das narrativas”). Essa proposta esta ligada à filosofia da linguagem de Richard Rorty e Donald David. Para ele, esta teoria é um caminho natural da pós-modernidade. O solo sobre o qual esta proposta pedagógica está situada é a certeza de que estamos em uma sociedade diferente, a sociedade pós-moderna. Isto a distancia da proposta apresentada nesta tese de doutoramento, pois o solo que sustenta esta pesquisa de doutorado em Educação é o pensamento de Jürgen Habermas e sua idéia de que a modernidade é um projeto inconcluso, de modo que ainda vale brigar para efetivar os grandes e belos ideais por ela construídos. Comenta o professor brasileiro:

Em termos de filosofia da educação, então, o que diferencia

Habermas de Rorty é que o primeiro defende a idéia de que a filosofia - e por decorrência a filosofia da educação - tem um papel fundacional diante do discurso pedagógico, diante das teorias educacionais, enquanto que o segundo quer que a filosofia da educação se dedique a outra coisa, para além disso (GHIRALDELLI JUNIOR, 2002, p. 56).

Carreira da Silva defende a idéia de que desde 1962, com a publicação de *Mudança estrutural da esfera pública*, o essencial das teses de Jürgen Habermas se mantém. Afirma ele: “Isto vale não só para nosso fio condutor - o espaço público<sup>64</sup> -, mas também para o conjunto de idéias e princípios que definem e caracterizam o edifício teórico de Habermas: a pretensão de reconstrução do legado racionalista, igualitário e universal do iluminismo, o ideal normativo de uma ‘situação ideal de discurso’, a noção de consenso racional argumentativamente alcançado” (2002, p. 14).

As propostas da modernidade são utopias necessárias, inspiradas em problemas sócio-político-econômicos reais que ainda persistem no século XXI, e, aqui e ali, infelizmente se agravaram de modo substancial. Portanto, oxalá que as gerações do próximo século tenham a alegria de não conviverem com essa espécie de problemas, que não venham a experimentá-los. Oxalá, ainda, que as gerações do século vindouro venham a nos agradecer, a nós do século XXI, por termos conseguido resolver esses problemas, realizando desta forma o projeto da modernidade. Assim, se esta utopia se tornar realidade, no século XXII haverá uma sociedade verdadeiramente democrática e nela as pessoas serão, efetivamente, emancipadas, autodeterminadas. Então, sem dúvida, essa sociedade será uma sociedade pós-moderna.

---

<sup>64</sup> No livro citado, o autor português trata sobre o espaço público na obra de Habermas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1. Obras de Habermas

HABERMAS, Jürgen. *A constelação pós-nacional: Ensaio políticos*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

\_\_\_\_\_. *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. Tradução de Gorge Spenber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *A nova opacidade: a crise do Estado-providência e o esgotamento das energias utópicas*. In *Revista Comunicação e Linguagens*, Dezembro. Porto: Edições Afrontamento, 1985a.

\_\_\_\_\_. *Comentários à ética do discurso*. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Col. Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Col. Biblioteca Tempo Universitário. n. 84. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985b.

\_\_\_\_\_. *Die Moderne - ein unvollendetes Projekt: Philosophisch-politische Aufsätze (1977-1990)*. Leipzig: Reclam, 1990.

\_\_\_\_\_. *Direito e democracia: Entre facticidade e validade*. Tradução Flávio B. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.

\_\_\_\_\_. *Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns*. In *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

\_\_\_\_\_. *Entgegnun.* In: HONNETH, A. e JOAS H. (Org.). *Kommunikatives Handeln.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986, p. 327-353.

\_\_\_\_\_. *Kleine politische Schriften (I-IV).* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

\_\_\_\_\_. *La lógica de las ciencias sociales.* Tradução Manuel Jiménez Redondo. Madrd: Tecnos, 1990.

\_\_\_\_\_. *Moderne und postmoderne Architektur.* In: *Die neue Unübersichtlichkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

\_\_\_\_\_. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.

\_\_\_\_\_. *Moralität und Sittlichkeit. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf Diskursethik zu?,* In: KUHLMANN, W. (ed.) *Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und Diskursethik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade.* Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Para a reconstrução do materialismo histórico.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos.* Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

\_\_\_\_\_. *Strukturwandel der Öffentlichkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990.

\_\_\_\_\_. *Technick und Wissenschaft als Ideologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.

\_\_\_\_\_. *Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. Vols. I e II.

\_\_\_\_\_. *Theorie und Praxis.* Frankfurt Am Main: Suhrkamp, 1971.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação*: Ensaio filosófico. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Wozu noch Philosophie*. In HABERMAS, Jürgen. *Philosophisch-politische Profile*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, pp. 11-36.

## 2. Obras de outros autores

A GAZETA. Vitória: Grupo Gazeta, 17/04/2007; 24/04/2007; 03/06/2007; 17/08/2007.

A TRIBUNA. Vitória: Grupo Tribuna, 30/03/2007; 11/05/2007; 20/05/2007; 01/11/2007.

ALBA, Alicia (Cord.). *Teoría y educación*: En torno al carácter científico de la educación. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

Ângela e MATTOS Beatriz (organizadoras). *Educação no contexto do semi-árido brasileiro*. 2. ed. Fortaleza: Selo editorial RESAB, 2004, pp. 177-185.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ARAÚJO, Ana M. A. *A experiência da Escola Agrícola Dom Fragoso*. In. KÜSTER,

BAUMAN, Zygmunt. *La globalización*: Consecuencias humanas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

\_\_\_\_\_. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BETELLHEIM, Bruno. *Educación y vida moderna*. Estudios y Ensayos. Barcelona: Grijalbo, 1982, pp. 22-23.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción*: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1996.

BRANDÃO, De Zaina (org.). *Democratização do ensino*: Meta ou mito? Rio de

Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

BUFFA, Ester et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo: Cortez Ed. Autores Associados, 1989.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*. Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, Ruth C. L. *Aventuras de antropólogos em campo: Ou como escapar das armadilhas do método*. In. CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica: Teoria e método*. São Paulo: Paz e Terra, 1986. pp. 95-105.

CEDIC. *Fundamentos didáticos na aula de Filosofia*. Filosofia no Ensino Médio, vol. 4. Belo Horizonte: Atta, [200?].

CHADWICK, Clifton. *Algunas consideraciones acerca del aprendizaje, la enseñanza y las computadoras*. In. FAINHOLC, Beatriz (Org.). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1982, pp. 33-46.

COELHO, L.M.C. Costa (org.). *Cidadania e emancipação*. Revista Tempo Brasileiro. Nº 100, jan./mar. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

DALLMARY, W. *Materialien zu Habermas' Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt AM Main: Suhrkamp, 1974.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 3. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Participação é conquista: Noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988.

DURKHEIM, Emile. *Educación y pedagogia: Ensayos y controversias*. Tradução Inés Elvira y Gonzalo Cataño. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1998.

FAINHOLC, Beatriz (Org.). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 1982.

FAVRE B. e MONTANDON Cl. *Les parents dans l'école*. Genebra: Service de la Recherche Sociologique, Cahier n. 30, 1989.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?*. 2 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 45 ed. Rio de Janeiro: Sal e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 5 ed. Coleção Questões da Nossa Época, n. 23. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Coleção O Mundo, Hoje, Vol. 10. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13 ed. – *Educación, competitividad y ciudadanía em La sociedad moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Tradução Ana Lizón Ramón. Madrd: Alianza Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_ *The nation State and violence*. Cambridge: Polity, 1985.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia da educação*. 2. Ed. Coleção O que você precisa saber sobre... Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Tradução Ângela Maria Biagio. Petrópolis: Vozes, 1986.

INGRAN, David. *Habermas e a dialética da razão*. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora UnB, 1987.

KANT, Immanuel. *Respuesta a la pregunta que és la ilustración?* In. *Filosofia de la historia: qué és la ilustración?* La Plata: Caronte Filosofía, 2004.

ROGERS, Carl Ransom. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

KÜSTER, Ângela e MATTOS Beatriz (organizadoras). *Educação no contexto do semi-árido brasileiro*. 2. ed. Fortaleza: Selo editorial RESAB, 2004.

LADRIÈRE, J. *Filosofia e práxis científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. In. Aberto. Ano 12. N° 58, abr./jun. Brasília, 1993.

MARCUSE, Herbert. *Liberation from the affluent society*. In. BRONNER, Stephen Eric e KELLNER, Douglas Mackay. *Critical theory and society*. Londres: Routledge, 1989.

MCCARTHY, Thomas. *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Tradução de Manuel Jiménez Retondo. Madrid: Tecnos, 1988.

MIRANDA, José da Cruz Bispo de. *Da academia à rua: Aspectos da formação do policial civil*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2009.

MOISÉS, José Álvaro. *Cidadania e participação*. São Paulo: CEDEC/Marco Zero, 1990.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1998.



MORIN, E.; CIVRANA, E.R. e MOTTA, R.D. *Educar en la época planetária: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Unesco/Universidad de Valladolid, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo A. *A ética do discurso: K.-O. Apel e J. Habermas*. (P. 9-39) e *A crise da racionalidade moderna*. (P.68-94). In: *Ética e racionalidade moderna*. Col. Filosofia. N° 28. São Paulo: Loyola, 1993.

Editora UNESP, 2000.

PAVIANI, Jayme. *Problemas de Filosofia da educação: Cultural-político-ético na escola; pedagógico-epistemológico no ensino*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PEREZ LINDO, Augusto. *Nuevos paradigmas de la educación y cambios en la consciencia histórica*. Vol. 4. Buenos Aires: Eudeba, Bs. As. [199?].

PERRENOUD, Philippe, *Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem*. Tradução de Patrícia Cittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.

PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas: Modernidade e emancipação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

RUANET, Paulo Sérgio. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANTOS, Norma Lúcia V.V. *Cidadania no discurso da modernidade: Uma interpelação à razão comunicativa*. Ilhéus: Editora da UESC, 2003.

SIEBENEICHLER, Flávio B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Filipe Carreira da. *Espaço público em Habermas*. Coleção Estudos e investigações, 26. Lisboa: Imprensa de Ciências sociais, 2002.

STRECK et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FAFANI, Emilio. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*.

[S. l.: s. n.], (Mimeo).

TENTI FAFANI, Emilio. *La ciencia política y a análisis de las políticas públicas*. [S. l.: s. n.], (Mimeo).

\_\_\_\_\_. *Civilización y “descivilización”*: Norberto Elias y P. Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporânea. Revista da Faculdade de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. n. 14. Agosto. Buenos Aires, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de: *A autodeterminação e a educação em Habermas*. p. 74. In. *Repensar: Revista de Filosofia e Teologia*. a. 2. n. 2. dezembro. Nova Iguaçu: IFITEPS, 2006.

\_\_\_\_\_. *Habermas e o conteúdo irrenunciável da modernidade*. Vila Velha: Quatro Irmãos, 2008.

\_\_\_\_\_. *Violência na escola*. In. *Repensar: Revista de filosofia e teologia*. a. 3. n. 2. dezembro. Nova Iguaçu: IFITEPS, 2007.

## ANEXOS

### Questionários

#### I. Aplicado ao (à) aluno(a)

1. Você gosta de sua escola?

Sim       Não

2. Você gosta de seus professores?

Sim       Não

3. Você falta muito às aulas?

Sim       Não

4. Quando falta, por que o faz?

Por não ter interesse       Por motivos sérios

5. Quando você está na aula, você participa das atividades realizadas em classe?

Sim       Não       Às vezes

6. Se não participa ou participa somente às vezes, por que isto ocorre?

Porque não consegue compreender direito o que está sendo pedido pelo professor(a)

Por falta de interesse

7. Seus professores passam atividades para casa?

Muitas       Poucas       Mais ou menos

8. Você realiza estas atividades?

Sim       Não

9. Caso você não as realize, por que não o faz?

Não as compreende       Não tem ninguém para lhe ajudar       Não tem interesse

10. Alguém de sua casa costuma perguntar como foi seu dia na escola?

Sempre       Nunca       Às vezes

11. Alguém de sua casa procura saber se o(a) professor(a) passou tarefas para você fazer em casa?

Sempre     Nunca     Às vezes     Quase nunca

12. Quem?

Pais     Avós     Tios     Outros

13. Você mora com seus pais?

Sim     Não

14. Sua escola costuma realizar alguma atividade extra classe com a turma?

Sim     Não     Às vezes

15. Caso a escola realize, você participa dessas atividades?

Sim     Não     Às vezes

## **II. Aplicado aos pais ou responsáveis**

1. Você participa das Reuniões de Pais e Mestres na escola de seus filhos?

Sim     Não     Quase nunca

2. Você procura saber como foi o dia de seu filho na escola?

Sim     Não     Quase nunca

3. Você procura saber se seu filho trouxe da escola tarefas para realizar em casa?

Sim     Não     Quase nunca

4. Quando a escola de seu filho realiza alguma tarefa coletiva extra classe, como por exemplo: mutirões, plantio de árvores, etc você participa?

Sim     Não     Quase nunca

5. Você sabe o nome dos professores de seu filho?

Sim     Não

6. Você já conversou, sobre questões escolares, com o professor de seu filho?

Sim     Não

7. Você sabe quem é o(a) diretor(a) da escola em que seu filho estuda?

Sim     Não

### **III. Aplicado aos (às) professores(as)**

1. Como você avaliaria o grau de conhecimento que você tem do cotidiano de seus alunos fora de classe?

Ótimo     Bom     Regular     Ruim

2. Qual o seu grau de envolvimento nas atividades realizadas pela escola da qual você faz parte?

Ótimo     Bom     Regular     Ruim

3. Em suas aulas, você procura despertar ou fortalecer nos alunos a consciência de que eles são responsáveis pela escola em que estudam?

Sim     Não

4. Como você avaliaria o grau de envolvimento dos pais ou responsáveis por seus alunos na vida escolar desses alunos?

Ótimo     Bom     Regular     Ruim

5. Faz parte de seus objetivos, enquanto professor(a), despertar ou fortalecer nos alunos a idéia de que eles também são responsáveis pelo bairro em que moram?

Sim     Não

### **IV. Corpo técnico**

1. Você procura participar das atividades coletivas, extra classe, promovidas por sua escola?

Sim     Não     Às vezes     Quase nunca

2. Como você avaliaria o grau de envolvimento entre vocês que participam da escola (corpo técnico, alunos(as), pais ou responsáveis, professores(as), direção)?

Ótimo     Bom     Regular     Ruim

**V. Aplicado à direção ou ao(à) coordenador(a)**

1. Como você avaliaria o grau de envolvimento entre vocês que participam da escola (corpo técnico, alunos(as), pais ou responsáveis, professores(as), direção)?

Ótimo     Bom     Regular     Ruim

2. Faz parte dos objetivos da escola, na qual você trabalha, educar para a cidadania?

Sim     Não

3. Entre as prioridades de sua escola, qual a posição que esse objetivo ocupa?

1<sup>a</sup>     2<sup>a</sup>     3<sup>a</sup>     Outra

4. É preocupação de sua administração levar o corpo discente, seus pais ou responsáveis, o corpo docente e os demais funcionários a se sentirem realmente responsáveis pela escola em que você trabalha?

Sim     Não