

**CIDADANIA NO DISCURSO  
DA MODERNIDADE:  
Uma interpelação à razão comunicativa**



**CIDADANIA NO DISCURSO  
DA MODERNIDADE:  
Uma interpelação à razão comunicativa**

Norma Lúcia Vídero Vieira Santos

Ilhéus-BA  
2003



© 2003 by NORMA LÚCIA VÍDERO VIEIRA SANTOS

Direitos desta edição reservados à  
EDITUS - EDITORA DA UESC  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16 - 45650-000 Ilhéus, Bahia, Brasil  
Tel.: (073) 680-5028 - Fax (073) 689-1126  
http://www.uesc.br e-mail: editus@uesc.br

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
PAULO GANEM SOUTO - GOVERNADOR

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
ANACI BISPO PAIM - SECRETÁRIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
RENÉE ALBAGLI NOGUEIRA - REITORA  
MARGARIDA CORDEIRO FAHIEL - VICE-REITORA

DIRETORA DA EDITUS  
MARIA LUIZA NORA

PROJETO GRÁFICO E CAPA  
ALENCAR JÚNIOR

CONSELHO EDITORIAL:

DÁRIO AHNERT  
DORIVAL DE FREITAS  
ERONILDA MARIA GÓIS DE CARVALHO  
FRANCOLINO NETO  
JANE KÁTIA BADARÓ VOISIN  
LURDES BERTOL ROCHA  
MARIA DA CONCEIÇÃO FILGUEIRAS DE ARAÚJO  
MARIA LAURA OLIVEIRA GOMES  
MOEMA BADARÓ CARTIBANI MIDLEJ  
PATRÍCIA DA COSTA PINA  
PAULO DOS SANTOS TERRA  
REINALDO DA SILVA GRAMACHO  
ROSANA LOPES  
RUY LORDÃO NETO

#### EQUIPE EDITUS

**DIRETOR DE POLÍTICA EDITORIAL:** JORGE MORENO; **REVISÃO:** MARIA LUIZA NORA;  
**SUPERVISÃO DE PRODUÇÃO:** MARIA SCHAUN; **COORD. DE DIAGRAMAÇÃO:** ADRIANO LEMOS;  
**DESIGN GRÁFICO:** ALENCAR JÚNIOR.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S 237	Santos, Norma Lúcia Vídero Vieira. Cidadania no discurso da modernidade : uma interpelação à razão comunicativa / Norma Lúcia Vídero Vieira Santos. – Ilhéus, Ba : Editus, 2003. 162p.
ção	Apresentado anteriormente como dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Inclui bibliografias. ISBN: 857455071-X
	1. Educação – Filosofia. 2. Comunicativa – Filosofia. Criticismo (Filosofia). I. Habermas, Jurgen, 1929-. II. Título.
	CDD 370.1

Ficha catalográfica: Silvana Reis Cerqueira - CRB5/1122

Dedico este trabalho  
a *Chrysp'hélia*, minha mãe,  
sempre à frente de sua geração,  
com quem aprendi  
sobre o papel que a mulher tem a exercer  
além do horizonte domiciliar;

a *Silva*, meu pai, *in memoriam*,  
para quem a solidariedade,  
mais que um valor,  
era um exercício de vida;

a *Marcelo*,  
companheiro de todos os momentos,  
por ter me compreendido  
e me possibilitado ser;

aos meus filhos,  
*Luiz Marcelo*,  
*Thales Vinícius*,  
*Marco Antônio*,  
pelo tempo que lhes foi subtraído,  
em favor de uma família ampliada  
- a comunidade de Itabuna;

a todos os *excluídos*  
de um existir com dignidade,  
razão de ser deste trabalho.



## AGRADECIMENTOS

É muito problemático agradecer. Termina-se sempre por cometer injustiças. Mas é que esta pesquisa, realizada de forma aparentemente solitária, foi fruto de uma construção coletiva. Além do exercício acadêmico de leituras exaustivas, resultou da orientação dos professores, da experiência vivida, de observações do cotidiano e da renúncia de alguns.

Assim, agradeço ao Dr. *Altamirando Marques* e à Profa. *Renée Albagli Nogueira*, pela compreensão de que não se constrói universidade sem investimento nas pessoas que a compõem;

a *Wilson Gomes*, mestre e amigo, por ter-me conduzido aos meandros do ético e provocado a reflexão sobre “o sentido do discurso e da pergunta sobre a realidade em nossa época”;

a *Teresinha Frões Burnham*, orientadora primeira, - com quem conviver foi um aprendizado permanente - e à turma do NEPEC (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Trabalho e Construção do Conhecimento). Ali, aprendiam-se conteúdos acadêmicos, mas, sobretudo, conteúdos de vida solidária;

aos professores *Robert Verhine* e *Felippe Serpa*, por encarnarem o sentido do fazer-universidade; a *Iraci Picanço*, pelo incentivo em concorrer à seleção do Mestrado;

a *Waldomiro José Filho*, pelas críticas e sugestões - além do suporte bibliográfico - que, substantivamente, deram outra dimensão a este trabalho;

aos colegas da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz): a *Helena dos Anjos*, pela forma instigante como trabalha a teoria do conhecimento; a *Dorival de Freitas*, consultor *ad hoc*, para a tradução de expressões latinas; a *Ruy Póvoas*, pela revisão de algumas partes do texto, e pelas conversas despreziosas que resultaram em verdadeiras aulas de Linguística; a *Margarida Fabel* e *Lúcia Netto*, pelas consultas no trato com a expressão escrita; a *Dinalva Melo Nascimento*, por ter colocado sua biblioteca à disposição, muitas vezes em primeira mão; a *Teresa Coutinho*, pela afinidade intelectual no compartilhar do discurso da Teoria Crítica; a *Consuelo Oliveira*, parceira na discussão dos problemas do nosso tempo, particularmente, da forma como alguns tipos de conhecimento se sobrepuseram sobre outros, criando hierarquias, concorrendo para a discriminação entre as pessoas;

aos colegas de turma, em especial, *Flávia*, pelo companheirismo, *Delcele*, pela hospitalidade, *Elias*, *Eliseu* e *Sandra* pela disponibilidade.

Esta lista, no entanto, não se encerra aqui. Há um fator relevante que precisa ser esclarecido. É que este trabalho, de cunho marcadamente teórico, vem carregado da emoção de não se ter concebido apenas na academia. As perguntas que o motivaram vieram de outros endereços.

Por isso, agradeço à todo o grupo (*técnicos, especialistas, professores, funcionários, serventes, alunos, Secretários Municipais*) que contribuiu para o trabalho realizado na Secretaria de Educação do Município de Itabuna - em que dedicamos seis anos de nossas vidas - onde o contato constante com a população marginalizada fez nascer a provocação por um estudo mais aprofundado sobre o tema da cidadania, além de ter estimulado a participação ativa no processo político;

a *Ubaldo e Maria Rita Dantas* que nos possibilitaram viver essa experiência;

também, a *Leni Andrade, Rose Maron, Alzair Martins, Marinalva Midlej, Vera Oliveira, Mariamélia Alpoim* e a todos aqueles com quem compartilhamos a aventura de trabalhar com os trinta e dois municípios da área de atuação da CR/4-Coordenadoria Regional de Educação de Itabuna. A *Henrique Simões e Edehilda Oliveira*, por nos deixarem livres na execução do trabalho.

Ainda há um outro tipo de ajuda, não menos importante, sem a qual esta dissertação não teria acontecido. Devo muito aos meus familiares, por terem compreendido e renunciado à incontáveis finais de semana, num incentivo permanente, quando tive que me deslocar para Salvador, durante dois anos: à *minha mãe*, por ter assumido com desvelo os encargos da casa; a *Marcelo*, que acompanhou dedicadamente todo esse processo, partilhando as alegrias e as desventuras do estar-junto por 25 anos; a *Marcelinho* que, mesmo distante, foi um estímulo constante; a *Thales*, importante auxiliar na digitação de alguns textos; a *Marco*, que me introduziu na

era da informática, sempre à disposição para auxiliar-me nos problemas que surgiam.

à tia *Narzita e Lobão, Paulo e Célia, Eliana, Maria Augusta*, pelo apoio recebido em momentos decisivos;

a *Aécio e Evani*, pelo carinho demonstrado em ceder-me um local para estudo, onde foi gestada grande parte desta pesquisa, além da troca de idéias, aos finais de tarde;

a *Elizete e Eliene*, pela solicitude no atendimento às questões burocráticas, exigidas pela Secretaria do Mestrado;

aos funcionários da biblioteca da UESC, especialmente *Adelaide, Henriqueta, Amélia e Gisélia*, pela disponibilidade no atendimento e compreensão com os prazos;

ao grupo da Gerência de Informática da UESC - *José Reis, Cássia, Astor e Francisco* - pela paciência e presteza na impressão do documento final;

a *Tica, Yasmine, Mazé, Balsa, Adervan e Ronald*, por acreditarem neste esforço;

a *Nilton Lavigne* e demais *colegas do Departamento de Filosofia*, pelo apoio recebido sempre que necessário;

finalmente, a todos *os trabalhadores* deste país que concorreram para que eu pudesse realizar o curso de Mestrado, como bolsista do CNPQ.

*... quero que respeitem em mim todos os que morreram  
indigentes e vão no caminhão de lixo;  
todos os loucos soltados nas estradas  
para que morram atropelados;  
todos os meninos assassinados (...)  
pela estupidez humana.*

**Valdelice Pinheiro**



## SUMÁRIO

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
A razão comunicativa na crise do paradigma moderno.....	19
A questão em causa .....	29.....
<b>CIDADANIA, ESCOLA E EMANCIPAÇÃO .....</b>	<b>47</b>
O itinerário da <i>não cidadania</i> .....	47
Cidadania e emancipação em tempos pós-modernos .....	62.....
<b>A RACIONALIDADE EM PROCESSOS COMUNICATIVOS. ...</b>	<b>83</b>
A dimensão ética da ação.....	83
A dimensão ética no discurso da cidadania .....	101.....
<b>CIDADANIA, ÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA .....</b>	<b>111</b>
Linguagem e ação.....	111
A Cidadania e a competência comunicativa.....	115.....
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133.....</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139.....</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>157.....</b>



## ABSTRACT

This essay tries to focus on citizenship through the views of contemporariness, placing it at this moment of stress in which the depauperation of the modern pattern, specially that of the reason crisis comes out. It tries to investigate the possibility of introducing communicative reason as a pretext of the citizenship speech, making an ethical basis necessary for the idea of emancipation, emphasized in the context of communicative actions. Adopting the Critical Theory Methodological - Epistemological referential, as suggested by Habermas - known as “a theory about social theories, questioning the way in which they emerge, as well as the way in which they could be applied and the conditions in wich they are acceptable” - tries to focus on the *communicative reason* pattern, incorporated to the communication community proposal, as in Apel, facing them in their ethical - emancipatory, aiming their introduction in the debate that focuses on education and citizenship, searching for references that allows the establishment of such relationship. Understanding citizenship as pertaining to the entrance in the ethical communicative community, emphasizing the importance of school in the development of communicative ability, in order to prepare the citizens to the public negotiation debate. Despite the difficulty in

defending an ethical moment in times of post-modern speeches, it believes in the contradictory situation of the contemporary world which, at the same time, claims for an ethical relationship in men's acquaintanceship. All in all, it points out the necessity of an ethical - political orientation in the citizenship speech, having as a target the rationality and the globality of a solidary responsibility ethics.

# INTRODUÇÃO

Na atividade do pesquisador está a busca do homem, na tentativa de interpretar a realidade - atribuindo-lhe um significado - e, na interação com os outros homens, intervir sobre ela, sendo por ela afetado.

Da *physis*, do pensamento grego originário, à concepção mais atual da cultura - esta se apresentando não mais como um elemento intermediário entre o homem e a natureza<sup>1</sup> - houve um percurso bastante longo, marcado por avanços e recuos que nos fazem, ainda hoje, retomar a pergunta tão antiga sobre a realidade do mundo, trazendo a questão do significado de termos como “verdade”, “conhecimento”, “objetividade”, “mundo”, “realidade”, (Gomes, 1992a). Esses termos ganham nova dimensão na contemporaneidade, fazendo entrar em crise as concepções de sujeito e de consciência, da *razão moderna*, traduzidos na linguagem da ciência e da técnica que se instauraram como tentativas de ruptura com as heteronomias em que a humanidade se encontrava enredada (Stein, 1991).

---

<sup>1</sup> Com a *ecologização* do mundo, fala-se hoje em *naturalização da cultura* ou *culturalização da natureza*. Ver MAFFESOLI, 1988.

Assim, da visão naturalista e cíclica do mundo, na antigüidade, decorrente da noção modificada da *physis* grega, alcança-se a modernidade que, marcada pela herança judaico-cristã, caracteriza-se como época da história, por conferir a esta uma dimensão ontológica, escatológica, imprimindo à realidade um caráter globalizante, totalizante. Opondo-se a esta concepção de realidade levantam-se algumas vozes, especialmente os pensadores chamados pós-modernos, que, refletindo sobre as condições de existência do mundo tardo-industrial, atingem a idéia do fim da história como ruptura da unidade, ou seja, como processo unitário dotado de seqüência e racionalidade. A velocidade e simultaneidade com que os fatos acontecem no mundo contemporâneo tornam impossível a percepção de um curso unitário dos acontecimentos, tão peculiar ao homem moderno (Vattimo, 1987). O que se percebe é uma realidade que se apresenta de forma variada, múltipla, plural, com diversos ritmos temporais. Este percurso na percepção de realidade traz consequências incisivas para o debate em torno da produção do conhecimento, atingindo assim o campo da pesquisa, posto que a idéia de conhecimento enquanto adequação, ou seja, como apropriação do mundo tal como realmente existe, tem sido cada vez mais descartada em favor de uma concepção de realidade socialmente construída, erigida simbolicamente, ou ainda, semioticamente postulada (McLaren, 1987 p.3).

## A RAZÃO COMUNICATIVA NA CRISE DO PARADIGMA MODERNO

Com a crítica de Nietzsche à filosofia da história de Hegel, o projeto iluminista sofre um dos maiores golpes, atingindo o próprio fio condutor do discurso moderno. A declaração simbólica da “morte de Deus” para se referir ao fim da metafísica, estende-se a qualquer conceito de razão que esteja embasado em noções de universalidade e totalidade. Assinala um afastamento progressivo da idéia de “sistema” e um ceticismo cada vez maior quanto à capacidade da razão em conciliar ou mediar a evidência da *pluralidade* no mundo contemporâneo. A razão foge do centro, e situa-se nas ‘*diferenças*’ e ‘*descontinuidades*’ (Foucault, (1987). Essa crítica vai por em dúvida a unidade e plausibilidade do sujeito racional, pondo em questão o próprio centro da ação política moderna. Esta visão do sujeito ‘descenrado’ suscita a questão do ‘fim da modernidade’, anunciando a ‘debilidade’ em vez de um conceito enfático de razão (Oña e Tejerina, 1988).

Referindo-se ao tempo pós-moderno e às manifestações que tentaram capturar esse momento, Castoriadis (1992 pp.13-25) afirma que a nossa época tem se caracterizado pela incapacidade de pensar a si mesma como alguma coisa positiva ou simplesmente como alguma coisa, definindo-se, portanto, como pós-alguma-coisa, além de vangloriar-se com a afirmação extravagante de que o seu sentido é o sem sentido. Julgando inadequado o termo moderno, opta por identificar o que chama de “significações imaginárias” que constituem a individualidade de determinados universos históricos, atendo-se

ao projeto de autonomia que marcou de forma decisiva o século XVIII até as duas guerras mundiais do século XX. Configura, então, época moderna como a da oposição e tensão entre autonomia individual e social de um lado, e à expansão ilimitada do “domínio racional”, do outro. Assegura que, enquanto “esclarecimento”, a razão moderna torna-se a principal arma contra a tradição; ao mesmo tempo afirma-se na possibilidade e no direito dos indivíduos encontrarem em si mesmos os princípios norteadores de suas vidas. Assim, a razão, enquanto processo aberto de crítica e elucidação, transforma-se, de um lado, em computação mecânica e uniformizante e, de outro, em um sistema universal e pretensamente exaustivo. Com base no que chama de lógica conjuntista-identitária observa que a razão cria as ilusões da auto-fundação, da necessidade e da universalidade, apresentando-se, então, como fundante auto-suficiente da atividade humana.

Os acontecimentos políticos subseqüentes às duas guerras mundiais, tais como, a emergência do totalitarismo, a derrubada do movimento operário, vieram demonstrar a fragilidade desta razão, pondo por terra a mitologia do progresso. Assistiu-se a uma descrença no projeto de autonomia, com a crescente privatização, com a despolitização e reforço do individualismo nas sociedades contemporâneas. Expandiu-se o sentimento de impotência gerando teorizações em torno do “pensamento fraco”, com a “desconstrução” da razão, e o descentramento do sujeito, provocando um estado normal de conformismo. Os discursos contemporâneos se movimentam na defesa do pluralismo, no reconhecimento da alteridade, no respeito à diferença, com uma atrofia completa da imaginação política (Castoriadis, 1992).

Introduzindo a reflexão sobre moralidade pública e moralidade privada, Gianotti (1992) chama a atenção para o fato de que essa temática absorve, hoje, o pensamento contemporâneo, substituindo o político, questão precedente na década de 60. Observa que isso é decorrente do fato de não se acreditar mais numa escatologia, numa consumação dos tempos e da história, na constituição de um novo homem definindo as opções políticas.

Como é possível se falar num salto para o futuro depois da desintegração dos países do Leste europeu, quando não parece haver para o modo de produção da riqueza outra forma que não o capitalismo e quando o futuro se torna incerto e miserável (...) Cabe agora, antes de tudo, saber como nos relacionamos uns com os outros dentro desse estreito presente que nos restou. Isto não significa, todavia, que perdemos a fome de transcendência de um além de nós mesmos (ibid. p. 239).

Retomando o problema moderno da relação entre ética e política em que a primeira é colocada como esfera da vida privada, e a segunda, como esfera da vida pública, a discussão parece desaguar no que se denomina de “crise de valores morais”. Referindo-se à questão, Chauí (1992 p.346-347) observa que se tem procurado nomear a crise chamando-a pós-modernidade. Discorre sobre a maneira como alguns situam a pós-modernidade em contraposição à modernidade, explicitando que esta última teria privilegiado o universal e a racionalidade, enquanto a pós-modernidade privilegiaria a heteroge-

neidade e a diferença como forças liberadas da cultura, prevalecendo a sensação do efêmero e do acidental.

No clássico “Dialética do Esclarecimento”, Horkheimer e Adorno (1986), declaram que a humanidade procura emancipar-se do medo em relação ao mito e à dominação através do saber e do esclarecimento racional, porém acaba recaindo no mito, na barbárie, na dominação. Com este pensamento, denunciam a razão, acusando-a de ter se desviado de seu objetivo emancipatório inicial para se transformar na razão instrumental, pondo-se a serviço da dominação sobre o homem e a natureza. Prenunciam, assim, algumas das tendências niilistas que alimentam o pensamento pós-moderno, delineadas desde as críticas de Nietzsche e Heidegger à consciência e ao sujeito modernos.

Os desdobramentos dessas questões no mundo contemporâneo terminaram por revelar que a modernidade, ao se instalar, evocando o “desencantamento” do mundo, no dizer de Weber, na verdade instalou novos mitos: o mito do progresso, o mito da ciência, o mito da técnica e, com o discurso liberal-burguês, o mito do cidadão. Dotados, portanto, de uma crença nas promessas da modernidade, fomos impregnados pelos conceitos iluministas de liberdade, igualdade, emancipação.

De uma forma lúcida, Habermas (1990b) recomenda que, em vez de se adotar posições radicais “irracionalistas”, conservadoras,<sup>2</sup> de desconstrução desses conceitos, cabe submetê-los à revisão, a fim de estabelecer os seus limites e o seu alcance. Em um estudo recente, onde focaliza os paradoxos da modernidade,

Stein (1991) observa que em nosso século indaga-se sobre a modernidade não mais como periodização histórica, mas sobretudo pergunta-se pela substância da modernidade.

Destacando-se como um dos provocadores deste debate, em resposta a Lyotard, no limiar da década de 80, Habermas (1990a) reconhece os sintomas de exaustão da modernidade, embora não descarte os seus pressupostos. Compartilhando do pensamento “transcendental-pragmático” de Apel<sup>3</sup> (1989), admite que o paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado, propondo a transição para o paradigma da compreensão - interação *lingüisticamente mediada*, que se apresenta de modo diferente da atitude objetivante “na qual o sujeito conhecedor se dirige a si próprio como a entidades no mundo (exte-

---

<sup>2</sup> O termo conservador tem uma conotação diferente em Habermas (1992 p.121). Chamando a atenção para a simplificação de toda forma de tipologia, distingue ‘três conservadorismos’: o antimodernismo dos *jovens conservadores* (aqueles que militam na esteira de Nietzsche - de Bataille à Derrida, passando por Foucault); o pré-modernismo dos *antigos conservadores* (estes não se deixam contaminar pela modernidade, propondo o retorno à posições anteriores; influenciados pelo neo-aristotelismo, defendem a problemática ecológica e a renovação de uma ética cosmológica - Hans Jonas, Leo Strauss, Robert Spaemann) e o pós modernismo dos *neoconservadores* (os que se comportam mais positivamente em relação à modernidade - o primeiro Wittgenstein, Carl Schmitt, em sua fase intermediária, e o último Gottfried Benn).

<sup>3</sup> Apel também é integrante da Escola de Frankfurt, com quem Habermas desenvolve a Ética do Discurso. É importante assinalar a reserva de Habermas à proposta de fundamentação *a priori*, da moral, proposta por Apel (Cf. Habermas, 1989a, p.119).

rior)” (p. 277). Retomando, então, o discurso da modernidade, Habermas (1988 II, p.563) recupera o conceito de razão, apresentando uma razão mais abrangente que se baseia não mais na relação sujeito-objeto, mas numa relação entre sujeitos. Contrapondo-se ao solilóquio do sujeito, introduz o conceito de razão comunicativa - “razão imanente ao uso da linguagem, quando este uso se endereça ao entendimento”

Habermas (1989a p. 24-26) abandona o horizonte no qual se move a filosofia da consciência com seu modelo de conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos. No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo como objeto, contrapõe um conhecimento lingüisticamente mediado e relacionado com o agir, estabelecendo o nexa da prática e da comunicação cotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas, que apresentam desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo. “A orientação em função das operações da consciência é abandonada em função das objetivações do agir e do falar” (p.26).<sup>4</sup> Assim, a fixação na função cognitiva da consciência e na função representativa da linguagem é substituída por um conceito de opiniões justificadas que abrange toda a extensão das forças ilocucionárias, logo tudo o que pode ser dito, e não apenas os conteúdos do discurso que constata fatos.

---

<sup>4</sup> A recepção habermasiana da filosofia da linguagem se faz através da teoria dos atos linguísticos de Austin, aprofundada por Searle, ambos precedidos por Wittgenstein. A esse respeito, HABERMAS (1990b); ROUANET, (1989 p. 24-27), (1993 p. 215-217); PINTO, (1992 p. 217-230).

A razão centrada na comunicação é processual e pauta seus critérios em procedimentos argumentativos, substituindo a reflexão transcendental, solitária, anterior à fala, pela configuração da ação e do discurso no interior do processo comunicativo. Esta racionalidade comunicacional fundamenta-se na base da validade do discurso, sendo geradora de consenso, posto que os indivíduos ultrapassam opiniões subjetivas, em favor de um acordo racionalmente motivado, fazendo evidenciar que os participantes se predispõem a uma ação de adesão, em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita (ibid.p.79).<sup>5</sup> Habermas (1990a) explicita que a razão comunicativa, constituindo sempre uma ação social, expressa-se num entendimento descentrado do mundo.

Chamamos “racionalidade” em primeiro lugar à disposição por parte do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuserem que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados. (...) Quando pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional,

---

<sup>5</sup> Habermas explicita que *motivar racionalmente* um ouvinte não se explica pela validade do que é dito, mas, pela *garantia* assumida pelo falante de que se esforçará para resgatar a pretensão erguida.

a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se (sic) orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo (...) de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (p. 291).

Rouanet (1992a, p.14) assim acrescenta: “Serão racionais não proposições que correspondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado, sem deformações externas, resultantes de violência, ou internas, resultantes de falsa consciência, através de provas e contra-provas, de argumentos e contra-argumentos”.

Não sendo mais pertinente apoiar-se no espírito hegeliano, nem na crítica da economia política marxiana, Habermas se distancia da postura cognitivista da razão, na forma como se instaura pela via tecno-científica e, como afirma Siebnicler (1990 p.50), propõe *a linguagem* como mediadora do trabalho e meio universal da comunicação, que se constituiria no critério do processo de emancipação da humanidade.

Assegurando que não existe nenhuma forma de vida sociocultural que não esteja orientada para o prosseguimento do agir comunicativo, Habermas observa que mesmo que um cético quisesse demonstrar, de uma maneira “muda e inexpressiva, o seu salto para fora do agir comunicativo”, não faria mais que renunciar à sua qualidade de membro da comunidade dos que argumentam.

Pela recusa da argumentação ele não pode, por exemplo, nem mesmo indiretamente, negar que comparte uma vida sócio-cultural, que cresceu em contextos do agir comunicativo e aí reproduziu a sua vida. Numa palavra, ele pode renegar a moralidade, mas não a eticidade das relações vitais em que, por assim dizer, se mantém o dia todo (...) ele não pode desvencilhar-se da prática comunicativa do quotidiano, no qual está obrigado continuamente a tomar posição por “sim” ou “não”; na medida em que continua *simplesmente* a viver.... (Habermas, 1989a p. 123).

Discordando de Hegel e Marx e, ainda, reformulando Max Weber, Habermas (1983) propõe a distinção fundamental entre *trabalho* - mundo da reprodução material - e *interação* - mundo da reprodução simbólica. Entende por trabalho ou *agir racional-com-respeito-a-fins* tanto o *agir instrumental*, quanto a *escolha racional*, ou a combinação dos dois, explicitando que o agir instrumental rege-se por *regras técnicas* baseadas no saber empírico, enquanto a escolha racional é regida por *estratégias* baseadas no saber analítico. Acrescenta a noção de *agir comunicativo*, - uma interação mediatizada simbolicamente - regida por normas que definem as expectativas de comportamento recíproco, que precisam ser reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes. Seu sentido se objetiva mediatizado pela linguagem.

Enquanto a vigência das regras técnicas e das estratégias depende da *validade* das proposições empiricamente verdadeiras ou analiticamente corretas, a vigência das nor-

mas sociais é fundamentada exclusivamente na *intersubjetividade* de um entendimento acerca das intenções e é assegurada pelo reconhecimento universal das obrigações (Habermas, 1983 p. 320 321).

A partir desses dois tipos de ação, Habermas classifica os sistemas sociais conforme a predominância do agir racional-com-respeito-a-fins (*ótica sistêmica*), ou da interação (*ótica do mundo vivido*). Dividida em dois subsistemas - *o econômico* (tendo por valúvel o dinheiro) e *o político* (regido pelo poder), *a esfera sistêmica*, operando sob a racionalidade técnica, impõe sua lógica (razão instrumental) de forma externa às outras esferas da sociedade, “colonizando-as”. Constituindo outra dimensão da sociedade, o mundo vivido possibilita uma visão interna (de dentro) da sociedade (perspectiva subjetiva), permitindo a compreensão de vivências e experiências partilhadas no cotidiano dos seus atores. A objetividade acontece, quando são partilhadas essas vivências e experiências, numa integração social, constituindo a história e a memória coletiva dos seus membros. Regido pela razão comunicativa, o mundo vivido sofre permanentemente a interferência da razão instrumental que se concretiza pela *burocratização*, no subsistema estatal, e pela *monetarização*, no subsistema econômico. Cabe à razão comunicativa, de forma dialógica, promover a “descolonização” do mundo vivido, através do questionamento e da revalidação dos valores e normas vigentes, reconduzindo a seus limites a razão instrumental (Freitag, 1990 p. 61-63). Habermas (1988 II, p. 572) complementa seu pensamento, afirmando:

“Talvez esta provocadora ameaça, um desafio que põe em questão as estruturas simbólicas do mundo da vida *em sua totalidade*, explique por que estas não tenham se tornado acessíveis a nós”.

## A QUESTÃO EM CAUSA

Embora sabendo-se do risco de reducionismo, expôs-se aqui o aspecto do pensamento habermasiano que concerne a esse estudo. O que se quer declarar é que a partir desse entendimento, começou-se a rever a questão da cidadania.

Como adverte Canivez (1991), a cidadania coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, bem como sua relação com o poder político. Apresentando como temática “*Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa*”, pretende-se examinar a possibilidade de introduzir o paradigma da razão comunicativa, de Habermas, como pressuposto do discurso da cidadania, concebendo-a como concernente ao ingresso numa comunidade que se quer *ético-discursiva*, ou seja, conforme Gomes (1993b, p. 75), capacidade de “participar nos negócios públicos”.

Esta proposição é colocada como tentativa de resposta à perplexidade gerada diante dos apelos das falas contemporâneas, que declaram inaugurar uma *ética estética* em substituição à moral política, instituída na modernidade (Maffesoli, 1992), afirmando que o *homo psychologicus* teria destronado o homem político; que desprezam os tribunais “científicos” ou “filosóficos” capazes de definir o justo e o injusto a partir de textos

canônicos; que à verdade das idéias generalizantes - a exemplo dos ideais de igualdade difundidos nos sec. XVII e XVIII - opõem o orgulho das singularidades, fazendo a apologia da *diferença* (Descamps, 1991); que dissolvem o binarismo de um poder-lei centrado no Estado todo poderoso, anunciando a *microfísica do poder*, distribuído de forma difusa em todo o tecido social (Foucault, 1988); que sobrepõem a competência *performática* à verdade dos enunciados.

Numa realidade que se diz fragmentada, em que impera o efêmero, onde o aspecto dionísíaco tem primazia sobre o apolíneo, em que a imagem substitui o objeto, enfim, em que se eliminou a distinção moderna entre público e privado, com prioridade para o privado, restou interpelar o espaço da cidadania.

Estas manifestações ampararam a delimitação do objeto de investigação. Definiu-se como objetivo a inserção do debate sobre a cidadania no contexto discursivo contemporâneo, especialmente na tematização da “crise da razão moderna”, relacionando-o ao discurso da Teoria da Ação Comunicativa. Ao mesmo tempo, discutir sobre a escola - como instituição formal - enquanto espaço público de viabilização da razão comunicativa, de modo a permitir a aquisição de competências que possibilitem o ingresso a essa comunidade ético-discursiva. Propõe-se a reivindicar o caráter ético do discurso da cidadania, salientando a importância da escola - enquanto *locus* de apropriação, produção-reprodução, construção-reconstrução desse conceito - na apreensão dessa dimensão ética.

Adotou-se o paradigma da *razão comunicativa* de Habermas, pelo fato do seu pensamento expressar o ponto de intersecção entre o moderno e o pós-moderno,

traduzindo o processo de fragmentação como “pluralidade da razão”, requerendo para a idéia de emancipação não um caráter ontologizante, mas um caráter ético, firmado no contexto de ações comunicativas.

Permutando da teoria pura para a prática, da metafísica para a história, do sistema para a crítica e auto-crítica, após uma crise de auto-compreensão, a filosofia reafirma o seu espaço, impondo-se enquanto pensamento pós-metafísico, na forma denominada por Habermas de “guinada lingüística”. A abordagem que aqui se faz da filosofia traz este recorte, embora esteja ancorada no discurso da modernidade - enquanto ‘projeto inacabado’ no dizer de Habermas - dela herdando a idéia de *emancipação*, enriquecida com o imperativo de sua realização política.

Entendendo conhecimento como forma de inserção na realidade, a decisão de proceder a esse estudo surgiu em decorrência do interesse em acompanhar os deslocamentos sofridos pelo pensamento no mundo contemporâneo, especialmente o modo de situar a razão. Por outro lado, pensando em manter o diálogo da filosofia com a educação, levando em conta que esta última tem sido acentuadamente marcada pela filosofia da consciência.

Dentre outros apelos, destacou-se o estudo da cidadania, procurando inscrevê-la no horizonte ético (Santos, 1994), pela dimensão que este tem adquirido nesse mundo cientificizado, portando um paroxismo que lhe vem subjacente: de um lado, nunca foi tão urgente a necessidade de uma ética que se pudesse tornar universal e, ao mesmo tempo, nunca se apresentou tão difícil a sua possibilidade (Apel (1992;1994), Siebeneichler, (1982 ).

Em síntese, pretendeu-se tematizar a cidadania - um antigo tema - sob a ótica da contemporaneidade, situando-a neste momento de tensão em que se anuncia o esgotamento do paradigma moderno, em decorrência da fragilização do conceito “forte” de sujeito, consciência, razão, (Ferry e Renaut, 1988; Lebrun, 1985) - uma “razão” que se dizia “capaz de reivindicar a fundamentação última de uma filosofia prática” - (Oña e Tejerina, 1988).

Pode parecer absurdo pretender abrigar-se na razão moderna, quando posturas pós-modernas propõem a sua *desconstrução*, denunciando seu caráter repressivo, Foucault (1988), Lyotard (1990), ou quando pensadores advertem que a razão se tornou instrumental: Adorno e Horkheimer (1983;1986). Por outro lado, não se pode desconhecer veios discursivos que trafegam na linha do imaginário, Castoriadis (1991), ou aqueles que nos advertem do processo de *estetização* no mundo contemporâneo: Maffesoli (1991), Baudrillard (1992). Deve-se ainda evidenciar as críticas feitas explicitamente à razão comunicativa, como as realizadas por Castoriadis (1992), Lowy (1992), Demo (1990), além de outros.

No entanto, optou-se por esse caminho, observando que Habermas (1990b), embora afirmando que “o horizonte da modernidade está se deslocando”, não se reduziu a uma crítica radical, imobilizante. Com o seu conceito de *razão comunicativa*, apresenta uma saída para o sujeito epistêmico/monológico kantiano, substituindo a relação sujeito-objeto por uma relação entre linguagem e mundo, entre proposição e estado de coisas, que se estabelece de forma interativa - *entre sujeitos* (1990b, 11-15). Com a distinção entre “mun-

do sistêmico” e “mundo vivido”, descobre uma razão já operante na própria prática cotidiana.

Não há razão pura que só posteriormente tivesse vestido as roupagens linguísticas. O que há é uma razão encarnada, à partida, (sic) em contextos de agir comunicativo como em estruturas do mundo de vida (Habermas, 1990a, p. 297).

Foi incorporada a concepção de *comunidade de comunicação*, tal como formulada por Apel (1989; 1994), inspirado em Peirce,<sup>6</sup> entendendo-a como de vital importância para a instauração do espaço público em que a ação comunicativa se estabelece. A partir de um novo enfoque da filosofia transcendental, ao que denomina como “pragmática da linguagem” - numa crítica à filosofia da consciência e à moderna filosofia analítica da linguagem - Apel (1992) propõe como pressuposto metodológico, segundo Amaral (1992), o “eu argumento”, em substituição ao “eu penso” cartesiano.

Importante salientar o significado em que é colocado o termo *pragmática*. Geralmente entendida como disciplina que se ocupa da práxis, aqui é complementada

---

<sup>6</sup> Importa salientar que a pragmática transcendental da comunidade de comunicação foi formulada inicialmente por Ch.S.PEIRCE, cf. APEL (1994, p. 37). Na realidade, a noção de uma comunidade universal já se encontra em Kant, quando adverte que a normatividade ética nos compromete a fazer o que nos corresponde enquanto membros da *comunidade da razão*.

pelo adjetivo “transcendental,”<sup>7</sup> sendo compreendida no sentido kantiano, ocupando-se das condições de possibilidade da ação e de como, a partir de tais condições, pode-se estabelecer um horizonte normativo da prática social.

Desencadeado por Marx no século passado e, posteriormente, por Marshall (1967), reconhece-se que há uma vasta literatura sobre o tema da cidadania, mas a intenção, contudo, é contribuir com os estudos existentes, sem a pretensão de esgotá-los, tentando entrar na discussão, de modo a contemplar outros matizes que configuram a atual concepção de realidade, que se pretende não apenas com realidade desvelada, mas construída em relações intersubjetivas. Por outro lado, justifica-se o tema, ao levar-se em conta que a formação do cidadão é um dos pressupostos básicos da escola, sendo uma evocação constante nos textos oficiais que tratam sobre a educação. A preocupação, portanto, é que o tema seja tratado numa proposta curricular que considere a característica desse momento que se interroga sobre a sua própria identidade, pondo em questão as categorias com que se tem pensado a realidade.

O debate em torno da conquista da cidadania na

---

<sup>7</sup> McCarthy (1987) afirma que Habermas e Apel sugeriram modos pelos quais se poderia criar um novo gênero do ponto de vista transcendental, permitindo fazer algo semelhante a Kant, sem cair no cientificismo ou no historicismo... Estes filósofos vêm a epistemologia tradicional empenhada na ‘objetivação’ dos seres humanos, e anseiam por um tema sucedâneo para a epistemologia que faça pela ‘reflexão’ o que a tradição fez pelo ‘conhecimento objetivante’ (Cf. F. Cabral PINTO, 1992 p. 6).

sociedade brasileira e do papel que a educação assume nessa direção tem sido alvo de preocupação dos educadores: Arapiraca, Brandão, Kramer e Nunes (org). (1989), Arroyo, Buffa e Nosella (1988), Tesser (1987), Giroux (1986), e de periódicos como CEDES/ANDE/ANPED (1992), dentre outros. Alguns evidenciam o papel da Escola ao afirmar: “.... a estrutura formal da escola é o elo primeiro do exercício da democracia na sociedade” (Arapiraca, 1989 p. 60).

Em estudo recente, onde situa a questão da educação para a cidadania a partir das origens desse conceito e sua relação com os princípios do Estado moderno, Ferreira (1993) observa que a cada nova concepção de racionalidade corresponde um projeto de educação. Utilizando classificação elaborada por Luzuriaga, relaciona diferentes etapas da história ocidental a seus respectivos projetos de formação do homem: o *político* no contexto greco-romano; o *religioso* na Idade Média; o *cortesão* no Renascimento; o *culto* no século XVIII e, a partir do século XIX, na esteira do Iluminismo, o *cidadão*. A autora acrescenta:

No entanto, a revolução técnico-científica, a comunicação moderna, a explosão demográfica e a urbanização alteraram definitivamente as condições de existência dos homens no século XX, produzindo novas racionalidades que afetam a subjetividade social e a cultura política dos povos - e, conseqüentemente, seus projetos educacionais (p. 2).

Estudos realizados por Giroux (1986) vêm ratificar essa idéia, demonstrando que diferentes concepções de racionalidade fundamentam diferentes teorias de educação. Ao se perceber, portanto, que uma nova maneira de ser, pensar, agir está em processo na contemporaneidade, de-

ve-se observar que a educação para a cidadania reivindica uma atenção especial, uma vez que traz em cena a questão dos valores subjacentes a esta formação. A aceleração do ritmo das transformações é tão intensa que as inovações, que antes exigiam o esforço de várias gerações, acontecem numa só geração. “De dez em dez anos os homens são confrontados com um universo físico, intelectual e moral que representa transformações de uma tal amplitude que as antigas interpretações não são mais suficientes” (Lengrand, 1970, *apud* Forquin, 1993 p. 18).

Falar de cidadania, hoje, por conseguinte, importa em perguntar-se: de que cidadania estamos falando? A cidadania presa a uma concepção “liberal” passou a ser estigmatizada (Coelho, 1990), o que levou a uma revisão do conceito, entendendo-a não como *status* concedido, mas enquanto “prática” urgente e necessária à emancipação da sociedade.

O debate sobre o tema, na atualidade, tem discorrido acerca do questionamento da própria noção de cidadania, Covre (1986), Barbalet (1989), Canivez (1991), como também, nas formas destacadas por Coelho (1990 pp. 1-7), desde a inclusão de ‘novos’ direitos (Carvalho, Prado, Trein), à constatação da conquista da cidadania por novos atores - *as minorias* - (Penna, Ramos, Pereira), até à proposta de ampliação do conceito (Coelho, Bogomoletz, Demo, Maccalóz, Peruzollo). Em todas essas abordagens, a autora evidencia a tentativa de pensar a cidadania deslocando o seu eixo, fazendo-a emergir do individual para o coletivo, compreendendo-a como “uma qualidade política conquistada através de prática consciente e fundamento-base na construção de uma democracia participativa” (p. 6).

Tendo em conta que a cidadania vai além da concessão de *status* ou do reconhecimento de direitos e deveres, esse estudo se apoia no pensamento habermasiano em sua dimensão emancipatória, com o reforço do conceito de “comunidade de comunicação” apresentada por Apel (1989, 1994). Esta postura requer pensar a racionalidade através de processos comunicativos, ou seja, pela *linguagem*. Não na linguagem em sua dimensão formal, sintática ou semântica, mas na linguagem implicada *em seu uso*, a linguagem em *ação*, como afirma Cohn (1993: p. 65), “a linguagem mobilizada por *atores* sociais”. Pressupõe uma concepção de escola que instaure o espaço público, onde os indivíduos adquiram uma competência discursiva; “que garanta a entrada dos falantes e/ou ouvintes no nível do discurso”. Discurso aqui é compreendido no sentido habermasiano, de problematização radical dos pressupostos de cada posição ou teorização adotada. A escola, além de se constituir no local da aquisição/construção/produção/reprodução de conhecimentos sistematizados, deve assumir sua ambigüidade:<sup>8</sup> possibilitar o discurso e, ao mesmo tempo, ser o espaço da publicidade do discurso.

Essa dimensão atribuída à escola se reveste de um significado essencial, cuja relevância a referência ao pensamento de Hannah Arendt poderá evidenciar: “ação, palavra e liberdade não são coisas dadas, mas re-

---

<sup>8</sup> Ambigüidade no sentido de dimensão simultânea e não de elementos separáveis; somente alcançada, segundo Merleau Ponty, por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo (Chauí, 1986 p.123).

querem, para surgirem, a construção e a manutenção da democracia.”<sup>9</sup> Pode-se ainda acrescentar: “A presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (Arendt, 1983 p. 60).

As posições teóricas aqui adotadas orientaram assim todo o percurso desse estudo. Levou-se em conta que toda comunidade política é, por definição, fundada na discussão.

É a discussão que dá à comunidade, sua identidade. A identidade nacional não repousa, pois, em uma vontade unânime ou em uma cultura homogênea. Ela é definida pelos problemas e pelo estilo do debate que, ao mesmo tempo, opõe e reúne as partes constituintes da comunidade (Canivez, 1991p. 163).

Assumindo o referencial metodológico-epistemológico da Teoria Crítica - entendida como “uma teoria a respeito de teorias sociais, indagando como surgem, como podem ser aplicadas e as condições em que são aceitáveis” - tentou-se penetrar no paradigma da *razão comunicativa*, e na proposta de *comunidade de comunicação*, encarando-os em seu caráter ético-emancipatório, procurando introduzi-los no debate que tematiza educação e cidadania, buscando referências que permitam estabelecer esta relação. Geuss (1988) explicita o conteúdo da teoria

---

<sup>9</sup> Citada por Celso Lafer, na introdução de “A Condição Humana”, 1983 p. XII.

crítica, distinguindo-a das teorias científicas pelo caráter objetivante e uso instrumental destas, enquanto a teoria crítica se caracteriza por ser auto-referente, isto é, sendo ela mesma uma parte do objeto-domínio que descreve.

É importante observar que, ao assumir uma postura epistemológica baseada na Teoria Crítica, não se está adotando o pensamento da escola de Frankfurt como se houvesse uma unidade temática e um consenso epistemológico, teórico e político que cimentasse os representantes dessa escola, como bem adverte Freitag (1990).

A formulação da Teoria Crítica aqui apresentada está ancorada no pensamento de Habermas que, segundo Geuss (1988), foi quem melhor fundamentou essa teoria. Por outro lado, como afirma Siebeneichler (1989 p. 9) “o esclarecimento teórico-prático, comunicativo, não constitui apenas um aspecto particular da teoria crítica habermasiana e sim, a mola central que move o todo, há mais de vinte anos”. Outrossim, vale lembrar, com Ingram (1993 p. 11-16), mudanças ocorridas em seu pensamento nos últimos anos, marcando um afastamento do programa inicial da ideologia crítica, pela reavaliação da sua teoria crítica original. Além de que sua compreensão da relação teoria e prática tem sido ampliada nas obras mais recentes.

Na sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas elabora um novo conceito de razão, transcendendo a visão kantiana de uma razão subjetiva, autônoma, capaz de conhecer o mundo e dirigir os destinos do homem e da humanidade - a razão comunicativa. Esta concepção de razão, afastando-se da visão instrumental que lhe fora conferida pela modernidade, constitui-se socialmente nas interações espontâneas e adquire maior rigor no discurso,

que pode ser contestado em sua pretensão de validade. Defendendo uma comunicação livre de coações, postula como condição de possibilidade para a união intersubjetiva de sujeitos emancipados - a *linguagem* - ou seja, a competência comunicativa dos homens.

Considerando as características desse momento, trazendo em cena novas categorias - cotidiano, pluralidade, diversidade, alteridade - buscou-se na razão comunicativa de Habermas - uma razão processual que não mais acena para modelos de sociedade ideal - elementos que pudessem dar suporte ao objeto da pesquisa. Levou-se em conta a peculiaridade deste pensador que tenta restaurar o discurso da modernidade, entendendo-o como um projeto inacabado, todavia sem descartar a importância do pensamento circulante neste final de século. Não se limita apenas a criticar posturas pós-modernas mas, ao contrário, chama a atenção sobre a necessidade de distinguir-se os aspectos que constituem simples reações daqueles que abrem novos horizontes - “deve-se levar em conta os pós como sismógrafos do espírito de uma época” (Habermas, 1990b, p. 12).<sup>10</sup>

Alcança-se, assim, o cerne da questão. Atentando que, em sua origem iluminista, a noção de cidadania foi formulada a partir do conceito de emancipação gestado no seio de uma concepção “forte” de sujeito e consciência da razão moderna, apoiada no imperativo categórico da razão monológica kantiana, com uma noção de poder fundada no direito e centrada no Estado, bem como,

---

<sup>10</sup> Habermas refere-se aos pós-analíticos, aos pós-estruturalistas e aos pós-marxistas.

numa percepção da história enquanto curso unitário dos acontecimentos, defende-se a tese - seguindo tendências mais recentes - de que a cidadania possa ser tematizada a partir de uma outra perspectiva paradigmática, em atenção aos apelos dos discursos contemporâneos, com especificidade para o debate em torno da crise da razão. Em vez de uma razão que apenas *conhece*, uma razão que busca o *entendimento* com o outro. Por outro lado, diante do processo de barbárie que tem acompanhado o desenvolvimento do mundo tecnicizado, levanta-se a hipótese de que a questão da cidadania requer um redimensionamento que implica uma exigência ética.

As preocupações que provocaram essa pesquisa, portanto, podem assim ser resumidas em três pontos principais: 1º) os desvarios do mundo contemporâneo onde - por uma forte reação aos modernos e à sua forma de pensar a realidade - se insinua uma crise de valores, resultando no desgaste do conceito de razão em que, por uma visão reducionista da questão, a razão se tornou cínica ou a razão é dominação; ao mesmo tempo, de uma forma paradoxal, vive-se um momento em que como nunca se assistiu, de forma tão intensa, a um apelo pela ética e, ao lado dela, principalmente no caso brasileiro, pelo direito de cidadania. Vislumbrou-se, então, a importância de aliar as duas grandes tematizações da contemporaneidade e aí se instaurou o problema, constituindo o 2º e o 3º pontos: como reivindicar a dimensão ética no discurso da cidadania, porém valendo-se de um conceito tênue de razão. Introduziu-se, assim, a interpelação à razão comunicativa. Por fim, a relevância da inclusão dessa dimensão da cidadania no currículo escolar, levando em conta que a formação do cidadão constitui um dos pressupostos básicos da escola.

Adotou-se *cidadania, emancipação, educação, ética* e *razão comunicativa* como categorias de análise, compondo um referencial que permitisse a problematização da questão, inserindo-a no âmbito de preocupação de alguns estudiosos que tratam da temática. Dessa forma, o trabalho desenvolveu-se em dois momentos interrelacionados: o primeiro instante, foi reservado à configuração desse momento histórico, carente de identidade, descobrindo-se como não mais moderno, ou diferente da modernidade, ou ainda pós-moderno (cf. Gomes, 1993a), extraindo como característica básica a crítica à razão moderna. O segundo, dedicou-se ao estudo da relação entre as categorias referentes.

Dando forma à intenção, os resultados obtidos vão assim apresentados: de início, seguindo Hegel, embora distanciada do seu conceito de verdade, admitiu-se que a introdução já é uma primeira parte (1); aí, estabeleceu-se o percurso da pesquisa, inserindo o tema da cidadania no contexto discursivo contemporâneo e resgatando a razão, em seu processo comunicativo, diante da crise do paradigma moderno. Isso feito, ocupou-se com a interrelação *cidadania, escola e emancipação* (2), sob dois enfoques: primeiro, fez-se o aporte ao sistema de colonização a que estivemos submetidos, por entender que não seria lícito silenciar sobre a forma como as relações sociais aqui se estabeleceram dificultando o pleno avanço das instituições democráticas no Brasil, atuando como processo inibidor de uma sociedade autônoma, que pudesse articular um projeto próprio de cidadania; segundo, procurou-se identificar como os efeitos do debate modernidade x pós-modernidade se efetivam, propondo formas emancipatórias de educação, tomando por referencial a Teoria

Educacional Crítica,<sup>11</sup> principalmente, os estudos da Nova Sociologia da Educação, teoria que tem exercido alguma influência nos estudos sobre currículo, entre os educadores brasileiros, nos últimos anos. É importante esclarecer que não se fez alusão às teorias crítico-reprodutivistas, por já terem sido bastante exploradas na produção acadêmica. Por outro lado, também não se refere à discussão sobre a subjetividade, tema recorrente em recentes estudos sobre a educação, embora reconheça que se poderia abrir à esta vertente. Fez-se opção pelos estudos da Nova Sociologia da Educação, por ser uma teoria que, ao fazer a abordagem sobre as implicações entre conhecimento, escola e cultura, tem absorvido alguns referenciais que possuem lastro nos discursos pós-modernos, como o direito à diferença, à diversidade, à pluralidade, à alteridade. Centrou-se nesses aspectos, por trazerem embutidos o debate particular x universal, subjetividade x objetividade, que, neste estudo, se relaciona à questão ética. A seguir, trabalhou-se a questão da racionalidade e da universalidade da normatividade ética, frente à cultura da ‘tolerância’ do pensamento pós-moderno, de modo a dar suporte à exigência de eticidade no discurso da cidadania (3). Ainda aí, situou-se o descompasso entre o desenvolvimento científico e tecnológico no mundo contemporâneo e o atendimento às carências básicas do cidadão, por conta da ênfase dada à razão instrumental em detrimento da razão comunicativa, resultando na urgência de uma ética intersubjetivamente válida, vinculante a todos os concernidos. Quanto à tema-

---

<sup>11</sup> Fonte: FORQUIN (1993); SILVA (1993); KRAMER (1993).

tização, chamou-se em causa a relação *cidadania, ética e razão comunicativa*, abordando-se a questão sob dois ângulos: primeiro, discutiu-se a necessidade de compreensão dos usos da linguagem para o envolvimento num processo argumentativo, ou seja, para se transpor o nível da opinião e entrar no nível do discurso. Feito isso, postulou-se a necessidade de uma orientação ético-política no discurso da cidadania, tendo como horizonte normativo a comunidade de comunicação, onde sejam reconhecidos todos os concernidos e não apenas os participantes. Enfatizou-se o papel da escola como espaço público, vale dizer, como uma das instâncias de convivência coletiva onde se desenvolve a competência comunicativa requerida para participação no debate público das negociações. Por fim procurou-se justificar a pretensão de validade levantada com esta pesquisa, quanto ao reconhecimento de uma instância ética no discurso da cidadania, postulada via razão comunicativa.

É importante assinalar que não se teve a pretensão de dar respostas definitivas, nem se julgou ter esgotado a complexidade que envolve o debate acerca da cidadania, tampouco, o potencial da razão comunicativa, mas apenas desenvolver uma outra abordagem ao tema, a partir das possibilidades abertas por esse novo paradigma. Ao mesmo tempo, quer evidenciar a necessidade de descaracterizar-se a teoria como pura abstração, como generalização que tudo explica, absorvida de forma reificada, devendo, portanto, ser compreendida também como hipótese e, como tal, deixar-se reconhecer em seu caráter de precariedade e provisoriedade.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Ver Zaia Brandão, 1992 p. 167.





# CIDADANIA, ESCOLA E EMANCIPAÇÃO

## O ITINERÁRIO DA *NÃO CIDADANIA*

A discussão acerca da cidadania é uma questão que se impõe na contemporaneidade, visto que a universalização da cidadania no Estado moderno, assegurando a igualdade de todos perante a lei, não garantiu a possibilidade de exercício dos direitos ou capacidades legais que conferem o *status* de cidadão, verificando-se que, na prática, grande parte da população não dispõe dos elementos necessários que lhe permita participar na comunidade de cidadãos a que pertence legalmente (Barbalet, 1989 p. 13).

Tema recorrente nos estudos sobre educação, as discussões sobre a cidadania polarizam-se entre os que opõem a sociedade ao Estado e aqueles que enfatizam a tradição, a identidade e a continuidade da nação. Para os primeiros, o cidadão é um trabalhador, um produtor e um consumidor. Para os outros, o cidadão integra-se à comunidade, numa adesão aos valores ou aos princípios que permitiram a coexistência dessa tradição ou, em alguns casos, a fusão numa cultura multiforme. Isso define os limites da integração (Canivez, 1991 p. 15-23).

A partir do desenvolvimento dos grandes estados nacionais burgueses, verificou-se que se tornou cada

vez mais difícil a integração do indivíduo à sociedade global. Quando isto acontece, atinge apenas uma parte da população, gerando o que Heller (1989) denominou “uma integração dentro da diferenciação”. Afirma que não existe paralelismo necessário entre o desenvolvimento humano-genérico e o desenvolvimento individual.

As críticas à cidadania democrática moderna e sua relação com as instituições e os processos sociais, especialmente com a classe social, foram já desencadeadas desde Marx no século XIX e, mais recentemente, por T. H. Marshall. Estudos realizados a respeito da relação entre o movimento dos trabalhadores e a política de melhoramento de suas condições de vida vêm demonstrar que esta correspondência não está nitidamente delineada, levando a crer que o conceito de cidadania necessita ser reexaminado, estendendo-se para muito além da igualdade de todos perante a lei e a participação política. É pertinente observar que embora a cidadania seja uma questão manifestamente política, uma análise que contemple apenas esta dimensão, torna-se insuficiente para que seja devidamente compreendida (Barbalet, 1989 p. 11-15).

Alguns autores, como Demo (1990), têm expressado uma certa suspeita ao tema da cidadania, considerando-o conservador, acusando-o de transpirar sempre alguma expectativa privilegiada para alguns, refletindo uma visão dos iguais, em detrimento dos desiguais. Canivez (1991) declara que relacionada aos tempos heróicos da Revolução Francesa a noção de cidadania não adquire realidade no cotidiano do cidadão comum. Desfazendo-se o mito do cidadão, resta-nos o que sempre fomos: “apenas *individuos*”. Santos (1979) fala de uma cidadania

“regulada” pelo Estado, caracterizada como um sistema de estratificação ocupacional, enquanto Demo (1990) fala numa cidadania de segunda categoria, “tutelada, concedida, tolerada”, que em vez de emancipatória é, na verdade, desmobilizadora. Afirmando que toda sociedade é estruturalmente marcada pela desigualdade social, a cidadania e a emancipação passam a ser entendidas como processo histórico de confronto entre *iguais* e *desiguais*. “O teor de cidadania é visível na habilidade com que cada sociedade maneja, administra a desigualdade social, e nisto ela é mais ou menos cidadã” (p. 53).

Referindo-se às dificuldades de se conceituar cidadania, especialmente do ponto de vista substantivo, Ferreira (1993 p. 20) observa que estas residem no fato de não se poder pensar a cidadania como um ‘em si’, posto que, fundamentada em pressupostos histórico-filosóficos, só adquire substância, quando configurada no indivíduo: *o cidadão*. Assim, *este* realiza sua existência, enquanto *aquela* lhe confere uma identidade. Ao mesmo tempo assinala a complexidade do termo, observando que “... a cidadania é um duplo na identidade do homem: na esfera individual, cada um é único e inigualável; na esfera pública, cada um é um cidadão, teoricamente igual a todos os outros assim considerados”.

Observa que pautada no projeto da modernidade e gestada no seio do capitalismo, teoricamente defende-se que o espaço ideal da cidadania é aquele em que o Estado, o mercado e a comunidade mantêm uma relativa autonomia. Na prática, a cidadania se materializa de forma singular, a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais e, portanto, não se pode falar em cidadania sem se levar em conta o Estado-nação em

que se configura.<sup>13</sup> Ao mesmo tempo é necessário que se compreenda como os indivíduos vivem e assimilam essa cidadania, ou seja, é preciso conhecer o imaginário social no qual se enraíza a cultura política do seu povo. Dito de outro modo, é preciso entender como a comunidade se organiza com vistas à realização de seus fins coletivos. Isto engloba ações conscientes e inconscientes, fundadas em valores e significações. Resultante deste conjunto é que a cidadania se institui.

A partir do contexto social, portanto, os homens se organizam e criam instituições de modo a responder aos seus interesses e aspirações. A depender do grau de complexidade das relações sociais, essas instituições se impõem como necessárias à organização e preservação do tónus social. Assim aconteceu com o Estado moderno que, diferentemente da *pólis* grega, caracterizou-se pelo surgimento da individualidade, do indivíduo atomizado e proprietário, fazendo desaparecer a unidade imediata dos indivíduos com a vida comunitária.

A consequência mais relevante disto foi que com a autonomização e a especialização de um centro de poder com relação ao corpo de cidadãos, gerou-se o sistema “representativo” que constituiria a institucionalização do poder e da demarcação de um espaço público-estatal, em vez da instituição de um domínio público. Dessa forma, a liberdade que para os antigos era uma questão pública,

---

<sup>13</sup> Tipos diferenciados de comunidade política definem diferentes formas de cidadania a exemplo das cidades-Estados gregas e do moderno Estado democrático (Cf. Canivez, 1991).

para os modernos cumprir-se na atividade privada. Daí essa instância tornar-se “um espaço social enobrecido”, engendrando formas políticas autonomizadas e pessoalizadas, não obstante a pretensão de universalidade do discurso moderno (Torres, 1989 p. 27-31).

Como observa Gandini (1992, p.64), esta discussão é levantada por Habermas, quando observa que o pensamento político moderno apresenta importantes diferenças em relação ao clássico, ao dissociar as esferas social e política, com o entendimento da atividade política como técnica e da esfera social como um espaço passível de ser organizado, administrado, abandonando a discussão de questões éticas, tornando preponderante a questão da *sobrevivência*.

A idéia de sociedade, enquanto domínio passível de ser ordenado, resultou na investidura do poder político moderno - via Estado - como o encarregado de organizar e administrar a sociedade, assimilando os recursos da técnica, embasado em procedimentos científicos. Apreensivo com esse juízo acerca da relação Estado x sociedade, Demo (1990 e 1992) questiona que tipo de Estado se adequaria à cidadania e emancipação da sociedade brasileira, uma vez que, no seu entendimento, estas supõem um projeto próprio de desenvolvimento. Afirma que, para se obter os efeitos desejáveis, seria imprescindível compreender o Estado, não como proteção, “mas como instância delegada de serviço público e equalizador de oportunidades.” Daí chamar a atenção para que não se confunda participação comunitária com a prática usual de substituição do Estado; ela deve ser entendida como mecanismo de pressão que obrigue o Estado a realizar o que lhe é devido.

Essa forma de relacionar-se Estado x sociedade ilustra bem o que Habermas chama de “colonização do mundo vivido”, em que a razão técnico-instrumental sufoca as relações comunicativas que aí se estabelecem. No caso brasileiro, esta situação se acentua pela maneira frágil com que se organizou a sociedade, desde a fase de colonização. Daí a necessidade de que se conheça a gênese da sociedade brasileira e como isso tem um papel fundamental na formação da nossa *não-cidadania*.

A esse respeito, Burnham (1993 p. 12) pode nos subsidiar:

Talvez aqueles que estão contribuindo para a formação desse *tipo* de cidadania ainda não analisaram suficientemente o que ela significa do ponto de vista da manutenção dessa sociedade desigual e injusta, onde aceitamos o que somos porque não sabemos como fomos construídos e como nos construímos, a partir da internalização de normas, valores, padrões (...) instituídos para manter essa sociedade tal e qual e talvez porque também não nos demos conta de que, apesar desse processo de socialização que *sofremos*, sempre o sujeito humano assume papel instituinte e, portanto, transformador e por isso a sociedade instituída permanece em permanente processo de instituição.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> A noção de instituído e instituinte utilizado por Burnham tem por referência o pensamento de Castoriadis.

Esse entendimento só pode ocorrer à medida que se adquira uma perspectiva histórica a respeito de como os interesses econômicos, as classes sociais e a estrutura institucional de uma dada sociedade se desenvolveram no passado recente. Sabendo-se, portanto, da estreita vinculação entre o desenvolvimento dos países hegemônicos e o sub-desenvolvimento de grandes áreas dos países periféricos, é importante compreender a dinâmica da formação sócio-político-econômico-cultural do nosso povo, para entender as relações de dominação que aqui se processaram e que contribuíram para a situação de dependência em que nos situamos.

A maneira como se deu a nossa colonização, a formação de nossas elites e a instituição de nosso sistema político mostram a marca da burocracia portuguesa na vida brasileira, trazendo como conseqüência as relações patrimonialistas de poder que aqui se estabeleceram “na dimensão da Casa Grande e da Senzala”, como assinala Serpa (1992), frustrando na origem as idéias de autonomia, emancipação, cidadania.

Enquanto na maioria dos países o Estado se formou pela pré-existência de uma sociedade mais ou menos organizada, no Brasil ocorreu o processo inverso: o Estado antecedeu à própria sociedade. Segundo Guimarães (1988), quando Tomé de Souza aqui aportou, veio com toda uma estrutura de governo, leis, códigos e regulamentos e até mesmo com uma constituição. Tudo derivava do sistema político em vigor em Portugal e seria aplicado a um Brasil sem brasileiros - os indígenas não eram considerados cidadãos. Essa situação prevaleceu até os anos 30 do presente século e, apesar das transformações experimentadas pela sociedade brasileira, manteve-se o

mesmo arcabouço institucional. Dessa maneira, o Estado impôs seus limites, contribuindo para a formação de uma sociedade desarticulada e sem poder de negociação frente às instituições políticas de governo.

Inicialmente, a colonização do Brasil teve o caráter de exploração dos recursos naturais do território, em proveito do comércio europeu. Esta característica da colonização explicará os elementos fundamentais, não só no campo político, quanto no social e no econômico, de nossa formação.

Com a monocultura, o recurso natural de maior valor na época - o solo - é apropriado de forma concentrada e concentradora. Sob o ponto vista social, encerra camponeses e trabalhadores rurais num ciclo de pobreza e servidão. Sob o ponto de vista político e econômico, o poder estatal passa a se concentrar nas mãos dos produtores de café no Sudeste e produtores de açúcar no Nordeste.

A independência e o advento do Império não mudam a economia. Sua orientação voltada para o comércio externo contribui para reforçar o binômio concentração de terra/monocultura. O traço marcante que está presente na relação homem-natureza, desde o Brasil Colônia é, segundo Prado Jr. (1978), a identificação do natural com o privado.<sup>15</sup>

Decorrente do modo como se desenvolveu a estrutura agrária, no Brasil, baseada na grande propriedade territorial,<sup>16</sup> constituiu-se uma ordem senhorial e

---

<sup>15</sup> A esse respeito, ver SENNETT 1988, p. 117-118.

escravocrata que induziu o povo a pedir favores, em vez de reivindicar direitos, inibindo todo o processo de autonomia, acabando por reforçar a passividade nas camadas populares, desenvolvendo um sentimento de impotência que as impedia de manifestar o descontentamento contra as situações de injustiça em que se encontravam submetidas e de propor ações transformadoras.

O estilo de colonização que aqui se implantou, favorecendo a centralização político-administrativa, gerou a figura de um governo-pai, centrado num Estado-benfeitor, criando espaço para os líderes carismáticos, os regimes populistas e o autoritarismo. Como resultado, deixou algumas características que ainda persistem na sociedade brasileira como o paternalismo, o burocratismo, o corporativismo. Estabeleceu-se, assim, um estilo de fazer política baseado na pessoalidade, onde a lógica do favoritismo se impregnou com toda a carga de violência de que é capaz, onde se interpenetram o legal e o ilegal, o moral e o imoral, com acomodações de tipo casuístico, privilegiando sempre pequenos grupos.

Dessa forma, o poder dos antigos “coronéis”, remanescente dos grandes fazendeiros e dos senhores de engenho e, mais tarde, de ricos comerciantes, imiscuiu-se na política, instituindo o coronelismo, com o seu sistema de apadrinhamento, dificultando o desenvolvimento de uma autêntica democracia representativa em nossa sociedade.

---

<sup>16</sup> Este percurso teve um suporte valioso nos trabalhos de FERREIRA (1993, pp.202-217) e CHAUI (1992, pp.386-388).

O coronelismo difundiu-se do campo para a cidade, da fazenda para a máquina administrativa do Estado, “constituindo nosso estilo de administrar a coisa pública”. Assim, a autonomia que deveria haver entre a sociedade civil e o Estado ficou prejudicada, refletindo as condições objetivas do processo político que aqui se processou apoiado no latifúndio e no paternalismo. Como conseqüência direta tivemos a privatização do Estado, gerando uma confusão entre público e privado.

Segundo informa Ferreira (1993, p. 209-211), com o processo de urbanização do país, vai-se operando entre as classes trabalhadoras algumas transformações em sua visão de mundo e em seu modo de se relacionar com a política. À medida em que se ampliavam os conflitos entre o capital e o trabalho, os trabalhadores foram se organizando, embora de uma forma ainda muito frágil, permitindo ao Estado condicionar a existência dos sindicatos e associações às leis por ele elaboradas. Como resultado, aquilo que poderia desembocar num amplo processo de formação política das massas foi abortado em suas origens, reconduzindo as forças trabalhadoras à condição de dependência. Dessa maneira, o Estado, ao modo dos antigos coronéis, atrelava os sindicatos à política estatal, habituando-os a viver sob sua tutela.

Outro aspecto a ser considerado é a forma como se constituiu a nossa estrutura familiar. Constituída por famílias extensivas, com laços de solidariedade expressivos, marcada por fortes relações de vizinhança, transfere essas relações para a sociedade mais ampla, procurando resolver os problemas na esfera do privado, sem ultrapassar o nível da camaradagem, “deixando escapar a forma política de resolvê-los” (ibid.p. 212). Daí a dificuldade de se tomar

decisões que tenham caráter de universalidade. “O nosso universal é particular, refere-se à nossa família, aos nossos amigos” (ibid. p. 216). Entende-se, assim, a afirmação de Holanda (1984) quando se refere à colonização portuguesa: “O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública” (p.50).

Como resquício da sociedade agrária em que se formou, o povo não exercita a sua cidadania, viabilizando a manutenção do poder para uns poucos privilegiados. Ainda preso à figura do “padrinho” coronel, transfere ao político a dependência que tinha em relação àquele. Assim o político passa a ser o mediador entre ele, o cidadão comum, e as instâncias de poder do Estado, adquirindo uma dimensão mística. Dessa forma, consegue se tornar verdadeiro ídolo para as massas. Por essa via, reforça-se a prática do clientelismo. Essa prática invade o nosso cotidiano de tal maneira, que dificulta a formação de coletividades que possam atuar em torno de fins comuns, atrofiando o desenvolvimento da cidadania participativa.

Assim, nessa intrincada rede de relações pessoais, funda-se a nossa ordem política, fazendo parecer existir uma hierarquia natural entre as pessoas, como se a essência do ser estivesse na dependência do cargo que ocupa, no fato de ter dinheiro, ou de descender de família importante. Dessa maneira, a cidadania, no Brasil, vai-se construindo por um processo excludente.

Por outro lado, mais recentemente, com o avanço da sociedade tecno-industrial, nos grandes centros, duas formas de comportamento se estabeleceram: de um lado,

o alijamento da massa de trabalhadores pela exigência de mão de obra especializada; de outro, uma elite empresarial transformada em massa de consumidores, para quem o que importa é usufruir dos benefícios da ciência e da tecnologia, preocupando-se com os novos modelos de carros importados, com os avanços da multimídia, com a programação das horas de lazer. As lutas por grandes ideais vão sendo substituídas pelo sonho de consumo e de lucro, e, assim, com as necessidades básicas satisfeitas, vão preterindo questões mais abrangentes, que tenham a ver com a sociedade como um todo. Valores como solidariedade e reciprocidade desaparecem, no momento em que estão preocupados e se organizam para resolver questões que diretamente lhes digam respeito. Dessa forma, o cidadão-consumidor perde a capacidade de lutar por um mundo mais solidário para todos.

Ferreira (1993) explicita isso muito bem, ao afirmar que, quando o sentimento de ser integrante de um grupo - muito além da extensão do nosso círculo familiar - deixa de existir, “a socialidade se enfraquece, dando lugar à indiferença, a uma certa resistência passiva, a uma espécie de morte coletiva” (p. 223).

Estabelecendo um paralelo entre a crise da sociedade humana e a vida nos dias atuais, no que diz respeito ao equilíbrio entre vida pública e vida privada, Sennett (1988) afirma que, para o homem moderno, a vida pública passou a ser tratada como uma questão de obrigação formal. Ele assim expõe:

Uma *res pública* representa, em geral, aqueles vínculos de associação e de compromisso mútuo que existem entre as pessoas que não estão unidas por laços de família ou

de associação íntima : é o vínculo de uma multidão, de um “povo”, de uma sociedade organizada (...) a participação na res-pública é hoje, na maioria das vezes, uma questão de estar de acordo; e as formas para essa vida pública, como a cidade, estão em estado de decadência (p. 16).

O autor adverte que o fato da privacidade ter adentrado o domínio público, preparou a base para uma sociedade “intimista”, levando as pessoas a acreditarem que os intercâmbios em sociedade eram resultantes de demonstrações de personalidade. Esta visão “intimista” da sociedade leva-nos a conferir “credibilidade” ou “legitimidade” a um líder político apenas por suas qualidades pessoais, em vez de nos pautarmos por suas ações ou pelo programa que defende.

Dessa maneira, a família patriarcal continuou a orientar a atuação das políticas públicas e, nos dias atuais, a gestão política tem sido tratada como assunto de interesse particular - a escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal e não com a competência. Assim sendo, um dos graves problemas das políticas públicas tem sido a ausência de uma ordenação impessoal do Estado burocrático. Muitas vezes, os governos decidem obras pela quantidade de votos que podem aferir e não por um programa de ação que contemple as necessidades básicas dos cidadãos.

Por outro lado, o homem moderno pensou resolver a questão da autonomia elaborando a “constituição” como uma carta fundamental, incorporando normas e definindo medidas que regulariam a vida das pessoas (Castoriadis, 1986). Foi-se acostumando, assim, a um

legalismo limitante, habituando-se a dar ênfase à lei como aquela que gera o direito. Pensou-se que pelo fato de se ter colocado um artigo em lei, o direito já estaria assegurado. Daí a importância que se dá à fase de elaboração da lei, arrefecendo a vigilância no momento da execução. Não se percebeu que, quando o público é apropriado pelo privado, as providências legais não têm muita importância. No caso brasileiro, conforme Ferreira(1993), explica-se assim a dificuldade para aceitar o universalismo de procedimentos quando se sabe que existem as leis, mas também o “jeitinho” de burlá-las. Aí se instaura a cultura da malandragem, muito bem assimilada, com o elogio daquele que *sabe ser esperto*.

Reforçando posicionamentos aqui abordados, pode-se dizer que as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil, quando ocorreram, foram sempre efetuadas por meio da conciliação, “pelo alto”, como bem diz Coutinho (1980).

Mas essa modalidade de ‘via prussiana’ (...) criou as condições políticas para a implantação em nosso País de uma modalidade dependente (...) de capitalismo monopolista de Estado, radicalizando ao extremo a velha tendência de excluir tanto dos frutos do progresso quanto das decisões políticas as grandes massas da população nacional (p. 33).

Uma consequência disto foi a debilidade histórica da democracia no Brasil, expressa não apenas no plano do pensamento social mas na própria estrutura do relacionamento entre o Estado e a sociedade civil. Diante desta situação impõe-se como necessidade, para

o conjunto das forças populares, a tarefa de inverter essa tendência elitista da política brasileira.

Chauí (1986 pp. 15-17) chama a atenção para o fato de que a Ilustração retoma a distinção romana entre *Populus* e *Plebs*, isto é, “o Povo como instância jurídico-política legisladora, soberana e legitimadora dos governos [o cidadão], e a Plebe como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreita o poder e reivindica direitos tácitos”. Institue-se, assim, o “*Povo* como generalidade política e o *povo* como particularidade social, os *pobres*”. Essa distinção foi assimilada de tal forma em nosso país, que a dualidade povo-povinho perpassa, então, toda a formação da sociedade brasileira. Esta característica tem se constituído em um dos fatores pelo qual o Brasil passou a ser administrado como se fosse propriedade de alguns, e não fosse constituído por todo o conjunto de sua população.

A deformação na organização política do país tem concorrido para uma situação em que estar conectado com o Estado é uma fonte de poder e de prestígio. Dessa forma, na maioria das vezes ser servidor público é servir a interesses particulares, através da cooptação e de outras formas de controle social e político, com resultados lastimáveis, onde predominam a corrupção, os privilégios e os favores - os exemplos estão aí, muito nítidos em nossa memória. O Estado apresenta-se, então, como “benfeitor”, relacionando-se diretamente com indivíduos atomizados e não com organizações coletivas.

Daí que, ao se pensar na educação para a cidadania, é preciso, antes, perguntar de que cidadania se está falando. Torna-se necessário superar o tom conservador, relacionando-a a concessões e compensações. A

cidadania deve ser compreendida enquanto processo emancipatório.

## CIDADANIA E EMANCIPAÇÃO EM TEMPOS PÓS-MODERNOS

Os princípios políticos, morais e sociais que fundamentam o pensamento educacional brasileiro têm na visão moderna de mundo suas bases de sustentação. Com uma forte crença nos ideais iluministas de razão e liberdade, enfatizam a capacidade dos indivíduos de pensarem criticamente, situando-os como sujeitos auto-motivados, de modo a exercerem a responsabilidade social da construção de um mundo melhor para todos, creditando à escola a responsabilidade de prover os processos de socialização e legitimação do conhecimento historicamente produzido. Dessa forma, a educação - via escola - plasmou-se a partir desta concepção de mundo, e, como tal, de uma visão perfectiva do homem. Não obstante, a crença na ciência e na técnica introduzida de forma verticalizada nas relações capital x trabalho e na dominação do homem sobre a natureza se impôs de uma maneira enviesada, privilegiando a razão em sua forma instrumental, provocando, na atualidade, sérios questionamentos no processo educativo. “A modernidade teria perdido seu cerne normativo: a crença na racionalidade de uma sociedade universal de homens maduros, o otimismo do progresso do processo histórico, a vitória do Iluminismo sobre as irracionalidades do mundo” (Markert, 1986, p. 307).

Por conta desses desvirtuamentos, como assinala McLaren (1993, p.9), vive-se uma época em que as relações de sujeição e desprezo pela dignidade humana permanecem num ritmo de barbárie assustador. A democracia é corrompida pela relação contraditória com os próprios objetivos a que se propõe. Sob o disfarce de apelos desinteressados, é invalidada pela institucionalização da brutalidade e proliferação de novas estruturas de dominação - organização social das lutas discursivas, tendo como pano de fundo as vozes dos destituídos e marginalizados.

Diante de tal situação, emergem, na contemporaneidade, os discursos pós-modernos que, apresentando descrença na razão e no progresso, assim como no poder emancipatório da ciência, propõem a *desconstrução* da razão universal. Recusando os discursos totalizantes, fazem a defesa da *pluralidade*, da *alteridade*, da *diversidade*.

Evidenciando a importância das provocações dos discursos pós-modernos, Giroux (1993) acentua:

Questionar os princípios mais básicos da modernidade equivale não apenas a redefinir o significado da escolarização, mas também a colocar em questão a própria base de nossa história, de nossa crítica cultural e de nossas manifestações e expressões de vida pública [e, conseqüentemente, da cidadania]. Com efeito, contestar o modernismo (sic) significa redesenhar e remapear a própria natureza de nossa geografia social, política e cultural. Bastaria essa razão para que a contestação atualmente feita pelos vários discursos pós-modernistas fosse considerada e examinada criticamente pelos educadores ( p. 42).

Embora demonstrando a relevância do pensamento pós-moderno, Giroux assinala a necessidade de que ele incorpore e aprofunde as reivindicações emancipatórias contidas no discurso da modernidade. Para Giroux, “falar sobre o público deve significar falar, ao mesmo tempo, sobre o discurso de uma pluralidade engajada e de uma cidadania crítica” (p. 65). Acrescenta:

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinadas (sic) com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional (*ibid.*).

O que se pode apreender é que os discursos pós-modernos têm proporcionado toda uma gama de articulações paradigmáticas que não podem deixar imune o discurso da educação. Muito pelo contrário, devem contribuir para repensar o processo de produção do conhecimento, a partir de um novo quadro de referências que incite a racionalidade moderna e possa “dar conta da heterogeneidade dos discursos pedagógicos e curriculares e da complexidade da produção de significado nas culturas pós-modernas” (McLaren, 1993 pp. 23-25).

É pertinente assinalar que o termo pós-moderno tanto pode ser entendido como uma postura intelectual, quanto como condição humana<sup>17</sup> e, portanto,

conforme explicita Giroux (1993), como um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracteriza a era do capitalismo e do industrialismo global. Para Vattimo (1987) é importante entender-se o pós-moderno não como periodização histórica, mas como uma autêntica “viragem” nas condições do pensar a realidade.

A intenção deste estudo não é fazer a defesa do moderno ou pós-moderno, mas procurar entender a problemática do nosso tempo, revendo, nesse contexto, a interrelação escola, cidadania e emancipação.

Refletindo sobre o currículo escolar, Burnham (1993)<sup>18</sup> questiona o que seria formar o cidadão na atualidade em que vivemos:

O que significa ser cidadão nesta sociedade plural, que vai desde a dimensão de uma sociedade tecnológica *de ponta*, até aquela outra, de uma *república dos guabirus*? Onde as fronteiras geopolíticas perderam o seu significado e os países considerados (...) como de *primeiro mundo*, abarcam, hoje, no interior de suas respectivas sociedades, todo o espectro dos vários *terceiro e quarto mundos* (...)? Onde a história dos vencedores perde a hegemonia e os vencidos desenvolvem outras formas de

---

<sup>17</sup> A esse respeito, ver David HARVEY, 1993 p. 293-294.

<sup>18</sup> Nesse artigo, utilizando referenciais de Ardoíno e Barbier, Burnham faz considerações muito relevantes quanto à complexidade do currículo, estando a exigir uma multirreferencialidade de abordagens. A partir dos estudos de Castoriadis destaca, também, a reflexividade e a vontade como duas possibilidades da subjetividade.

fazer história? Onde a genialidade (...) da arte dá lugar a uma multiplicidade de formas de expressão produzidas por *sujeitos comuns* (...) Onde outras formas de manifestação do conhecimento vêm sofrendo modos revolucionários de transformação, como é o caso da ciência e da tecnologia? Onde a religião e o mito estão sendo tomados de modo tão significativo como *outras formas*, mas não *formas inferiores* de saber (...)? (p. 3-4).

Apelo efetivo da sociedade brasileira contemporânea, diante de tais questionamentos, a questão da cidadania introduz uma carga de inquietação sobre o que seria educar para a cidadania, num país-Estado omissivo, que apesar de exibir índices consideráveis de desenvolvimento, é reconhecido por apresentar um dos mais injustos sistemas de partilha dos benefícios sociais, com uma das maiores concentrações de renda do planeta, ao lado de um dos mais altos índices de analfabetismo, mostrando-se insensível ao atendimento de uma enorme parcela de sua população que sobrevive na pobreza.

Ao mesmo tempo, não se pode relegar que em sua trajetória de construção da democracia, o país tem se defrontado com novos atores, forçando a criação de espaços políticos alternativos fora da instância parlamentar, abrindo canais de intermediação e de participação política, a exemplo do que vem acontecendo com os “novos movimentos sociais”.

Apresenta-se, portanto, como de fundamental importância, a questão da educação para a cidadania em nosso país. Mantida nos textos oficiais da legislação de ensino, o que isto significa? A constatação da igualdade de todos perante a lei? O reconhecimento de direitos e

deveres? A aquisição de conhecimentos sistematizados, historicamente construídos? A escola seria a pré-condição para que se aprenda a ser cidadão? A esse respeito, Arroyo (1989) tem alertado sobre o perigo de que a vinculação educação-cidadania não venha reforçar o discurso moderno de outorga da cidadania, em lugar de uma cidadania conquistada, construída no interior da prática social. O nível de escolarização não pode servir de pretexto para a não valorização do saber dos excluídos, assim o autor afirma. A autoridade na aferição de um diploma não credencia a escola a dizer que este pode e aquele não pode ser cidadão. Além do que, o domínio da leitura e da escrita não tem garantido a cidadania para uma grande parte da população. De outro modo, os exemplos mais bárbaros de atrocidades cometidas sobre a espécie humana, como as do nazi-fascismo, foram geridas por povos que detinham os mais altos índices de escolaridade, ratificando que não basta ter conhecimento para ser virtuoso. Assim, a questão parece incluir um equívoco. Não deve ser papel da escola ensinar as pessoas a serem cidadãs, como se isso se restringisse a um conteúdo a ser transmitido. É necessário a incorporação de formas sociais organizativas, que definam os fins a que se propõem; a instituição de práticas em que o próprio espaço pedagógico se converta num verdadeiro processo de constituição do cidadão.

Elaborando um estudo sobre as relações conteúdo-forma e as determinações sociopolíticas nos currículos escolares, Bordas (1992) observa que a questão permanece ainda em aberto, gerando um estado de perplexidade não apenas no interior das instituições, mas até mesmo entre os teóricos da área de currículo, apesar dos significativos avanços já efetivados.

Embora não concordando com a expressão “determinações”, preferindo substituí-la por implicações, partilhamos da opinião da autora, quando afirma que, na compreensão da intrincada trama de interações e determinações sociais na qual se estabelece e se movimenta o processo educacional, a questão parece estar relacionada não apenas quanto à formulação teórica, mas sobretudo na dupla face desse processo, ou seja: de um lado, o currículo formal, do outro, o ensino.

Contrariando a idéia de currículo como algo “pré-construído, formalizado, regulador de ações”, e levando em conta as inquietações presentes na sociedade brasileira, quanto à formação do sujeito para um modelo social em que se discutem as normas de convivência, as novas formas de inserção nas atividades produtivas e o avanço da ciência, Ribeiro (1994 p. 9-12) propõe pensá-lo como uma prática em processo, conceituando-o como “um processo científico e permanente de construção social do conhecimento”. Utilizando referencial de Habermas, explica que esse conhecimento se faz e refaz nas relações comunicativas/interativas dos sujeitos.

É importante assinalar que o currículo expressa, também, uma forma de compreensão da realidade, bem como a crença no poder de capturá-la e de nela intervir pelo conhecimento. No espaço escolar, Burnham (1993 p. 4) dá ênfase ao currículo como processo social que permite ao sujeito inserir-se na história e, ao mesmo tempo, construir-se como “sujeito (quicá autônomo)”. Intersubjetivamente, os sujeitos (em sua dimensão individual e social) produzem e transformam a realidade, “num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da

construção do novo”. Esta questão se investe de uma atenção especial, quando se pensa na escola enquanto aquela que se propõe a formar o cidadão autônomo, crítico, participativo.

Examinando as noções de autonomia e poder, Popkewitz (1992) observa que há certas regras e imperativos que subjazem a essas noções, na forma de distinções culturais que são transformadas e limitadas pelas normas e padrões da burocracia administrativa e organizacional da escola, ocultadas na idéia de que é constituída em relações abstratas e no anonimato funcional.

Essa compreensão fez com que, por muito tempo, os conteúdos do currículo aparecessem como algo “estabelecido”, a ser transmitido, sem que se questionasse os princípios de sua justificação. No momento vigente, em que a questão cultural foi erigida como um importante tema da sociedade contemporânea, os processos institucionais de identificação e seleção dos conteúdos que constituíam os currículos passaram a ser questionados. Passou-se a examinar os campos sociais que ordenam o currículo e legitimam os saberes.

Observando que a pedagogia e a cultura mantêm uma relação de tensões e contradições contínuas, Popkewitz afirma:

A pedagogia não é apenas um sistema de informação ou de matérias que são organizadas para os estudantes, mas um ordenamento de campos sociais. A organização do conhecimento escolar define as categorias e as distinções que legitimam o que se deve pensar e interpretar em termos de questões sociais. Nesse sentido mais profundo, a pedagogia é um sistema de

disciplina pelo qual hierarquias e marcas de distinção e de aspirações sociais são estabelecidas (p. 94).

Como se pode observar, a questão sobre *qual* cultura é introduzida na escola constitui-se de substancial importância, uma vez que as distinções e hierarquias que aí se estabelecem implicam em decisões éticas, trazendo à tona a questão dos valores, repercutindo de forma maciça na formação do cidadão.

Após um período de refração das teorias crítico-reprodutivistas, os estudos sobre essas relações começam a repercutir na pedagogia brasileira, influenciados pela Nova Sociologia da Educação.

Embora atentando para a observação de Forquin (1993) de que o objeto primordial do seu trabalho teria sido apresentar o debate sobre a escola e a cultura, sob a ótica dos teóricos britânicos, tecer-se-á alguns comentários sobre essa corrente de pensamento, tendo por base os seus estudos, apesar, também, da advertência do autor, de que a razão sociológica e a razão pedagógica constituem duas ordens de discurso legítimos e necessários, mas fundamentalmente irredutíveis.

Tendo como substrato os mesmos suportes da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, reagindo ao funcionalismo que concebe a sociedade de uma forma estática e reificada, como um sistema de elementos funcionalmente articulados, o indivíduo como produto social e a educação como um processo de socialização e de internalização de normas e valores que asseguram a integração e a perpetuação do status quo, a Nova Sociologia da Educação - influenciada pelo interacionismo

simbólico de Mead, pela fenomenologia social de Schutz, além da contribuição de alguns aportes da antropologia cultural e da sociologia do conhecimento - tem como característica principal considerar o conjunto dos fatores sociais da educação a partir da seleção, estruturação, circulação e legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados aos programas e cursos. Aborda o currículo sob um olhar *crítico e desconstrutivista*, pondo em evidência o caráter contingente e essencialmente problemático dos saberes escolares. Concebe o indivíduo como ator, agindo na sociedade em interação com outros atores, sendo a vida social resultante de uma “negociação” permanente entre esses atores, que se apresentam como portadores de significados e interpretações diferenciadas, confrontando-se na definição de situações divergentes. Acentua o aspecto coletivo e relacional da aprendizagem e do desempenho escolares, e, por influência de Berger e Luckmann, enfatiza o caráter “subjetivamente construído” da realidade social.

Um dos aspectos relevantes da Nova Sociologia da Educação, acerca das questões que interferem no processo educativo, foi ter deslocado o eixo da discussão dos fatores externos à escola - como mercado de trabalho, desigualdades econômicas ou disparidades culturais - para o seu interior, buscando identificar, a partir de si mesma, não somente as estruturas organizacionais das escolas, mas, também, os mecanismos de estruturação e circulação dos saberes que possibilitam a apresentação dos conteúdos curriculares como algo “dado” de forma inquestionável, permitindo considerar o fracasso escolar como uma deficiência cognitiva ou uma defasagem cultural, explicitando-o nos termos de ‘desvio’ em relação

a uma norma comumente admitida, não questionando os processos e os critérios que servem de base para que se estabeleça a distinção entre o fracasso e o sucesso.

De acordo com Forquin, tanto Young quanto outros representantes dessa corrente de pensamento asseveram a necessidade de se compreender as instituições de ensino não apenas como locais de gestão e de organização do recurso humano, mas também do material cognitivo e simbólico, que passa pelas formas de circulação desses conteúdos, prescrevendo uma análise crítica dos saberes escolares. Explícita:

Trata-se aqui, com efeito, de entender os saberes e os conteúdos simbólicos veiculados pelo ensino, como produtos sociais, como aquilo que ocorre no interior de uma ‘arena social’ enquanto resultado precário de interações e de interpretações ‘negociadas’ entre parceiros colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de ‘perspectivas’ divergentes (p. 83).

Dessa maneira, afirma o autor, a “nova sociologia” encarna uma relação orgânica entre teorização analítica e engajamento crítico, deixando entrever a relação íntima entre o saber e o poder. Apresentando um certo dualismo, movimenta-se, de um lado, pondo a ênfase no caráter interativo dos processos de transmissão simbólica, na importância das estratégias dos atores, na pertinência das observações de cunho microsociológico; de outro, ao evidenciar “a construção social” dos saberes, das representações, das situações e das instituições, observa que ela se efetiva num espaço social determinado, onde

alguns grupos se apresentam com um maior poder de dominação e de controle simbólico que outros, apontando para os condicionantes macrossociológicos do currículo. Ao propor a “desconstrução” de certas evidências sobre as quais repousa o currículo, põe em relevo questões políticas, mas, também, suas implicações éticas. Desse modo, pode-se sublinhar a relevância dessa teoria para o entendimento do currículo escolar, enquanto comprometimento com o processo de construção da cidadania.

Não é, então, uma descrição neutra, desengajada ou descomprometida, que é proposta por esta sociologia dos saberes e das transmissões escolares; é a descrição de um mundo onde certos interesses humanos essenciais são lesados, certos direitos ignorados, certas potencialidades atrofiadas, um mundo habitado pela violência e mantido pela mentira institucionalizada (ibid. p. 101).

Dessa forma, por conta de abordagens interacionistas, apoiadas no discurso antropológico do respeito à alteridade e preservação de identidades específicas, os aportes da Nova Sociologia da Educação têm tido importantes repercussões no processo pedagógico, especialmente com uma atitude mais compreensiva com relação aos saberes e fazeres das camadas populares. Ao mesmo tempo, tem sido alvo de preocupação de alguns educadores, porquanto, nos tempos atuais, a noção de pertença a uma comunidade tem sido questionada. Conforme Forquin (pp. 133-35), pelo declínio do espírito comunitário nas sociedades urbanas contemporâneas, as crianças das classes populares, a não ser em grupos mui-

to específicos, já não encontram referências simbólicas capazes de sustentá-las num processo de construção ou de preservação da identidade. Diante disso, o autor pergunta: numa sociedade complexa, onde cada indivíduo pertence a uma pluralidade de grupos, é submetido a todo tipo de pressões, é bombardeado por mensagens das mais divergentes, necessitando desenvolver competências variadas, será procedente pensar-se em uma educação que subordine a determinação de conteúdos a critérios de pertencimento comunitário? Mesmo levando-se em conta o atendimento a grupos minoritários, o acesso a um núcleo comum de experiências cognitivas e referências culturais, como afirma Entwistle (1978),<sup>19</sup> parece inseparável da própria noção de cidadania.

Este discurso, assim colocado, põe-nos diante de um impasse. De um lado, a globalização da sociedade, de outro, os desafios do multiculturalismo. Para além dessa oposição, uma outra questão merece ser destacada. Trata-se da multiplicidade de sentido do termo multiculturalismo, uma vez que tanto pode ter um caráter descritivo, quanto normativo ou prescritivo. No que se refere à educação isso provoca alguns desdobramentos, desde que o ensino pode ser dirigido a um grupo culturalmente diverso, sem ser ele mesmo multicultural:

ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele (sic) põe em ação certas escolhas pedagógicas, que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente (...) nos seus

---

<sup>19</sup> Cf. Claude FORQUIN, (1993 p. 133).

conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais se dirige (James Lynch, 1983)<sup>20</sup>

A esse respeito pronuncia-se também Robert Jeffcoate(1984),<sup>21</sup> distinguindo multiculturalismo enquanto objeto de estudo e domínio de intervenção ou como o conjunto de dispositivos políticos ou pedagógicos que tem por meta não só privilegiar as minorias étnicas, bem como preparar todos os alunos para viverem numa sociedade multi-étnica.

Essa discussão tem implicações práticas que reportam àquelas anteriormente citadas a respeito do pertencimento comunitário e que requerem uma certa dose de preocupação. Numa sociedade multicultural, é inaceitável privar certos indivíduos do acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e de valores, mesmo porque uma atitude contrária, ao lado do esforço em contribuir para a consolidação de sua identidade cultural, como apregoam aqueles que defendem essa postura, reforçaria o preconceito e a discriminação que eles em sua luta tentam eliminar.

Há nesse discurso o perigo de afirmar a *diferença* como um fim em si mesmo, sem perguntar se foi formada ou anulada em relações assimétricas de poder. A ‘diferença’ freqüentemente se confunde com uma noção teoricamente inofensiva e politicamente desenraizada (Giroux, 1993).

---

<sup>20</sup> ibid. p. 137.

<sup>21</sup> ibid.

Verbalizando o conflito da universalidade e do diferencialismo, esse debate faz entrar em cena duas proposições: uma versão ‘interativa’, outra ‘separatista’.<sup>22</sup> Todas duas com implicações problemáticas. Na primeira, em nome do universalismo, corre-se o risco da generalização etnocêntrica (a europeização ou embranquecimento). A segunda, na obsessão da defesa das especificidades, comporta o risco dos reducionismos, ao admitir absurdos tais como os fanatismos religiosos, ou ratificando posições de determinados grupos que alimentam a segregação racial.

Por conta disso, algumas vertentes dessa corrente, por dar excessiva ênfase aos aspectos distintivos das diversas culturas, propondo uma tomada de posição radical na defesa dos saberes produzidos em determinados contextos, acabam sendo acusadas de assumir posturas relativistas.

Comentando os estudos de Hollis e Lukes, observando que fazem uma crítica ‘transcendental’ ao relativismo, Forquin (1993, p. 159) retoma seus argumentos de que a própria identificação das diferenças entre as culturas, as línguas ou os tipos de racionalidade, pressupõe necessariamente o reconhecimento da unidade e da universalidade da razão, pois subentende o estar de acordo quanto à demarcação entre o que se apresenta como diferente ou quanto à presença de elementos comuns entre culturas diversas. Aprofundando esta análise, Forquin conclui que isto ainda não é suficiente para

---

<sup>22</sup> GRIGNON (1992, p. 52) adverte para o que chama de pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas.

escaparmos do relativismo, uma vez que dessa forma se impõe a razão analítica e técnica, deixando à margem a razão prática, “geradora de normas e gestora dos símbolos fundadores ou reguladores da ação humana, e da qual a razão política, a razão jurídica, a razão pedagógica são igualmente especificações”. Adverte que a razão prática está muito mais sujeita aos embates do relativismo que a razão técnica, e que, portanto, na questão da educação, torna-se imprescindível observar que o relativismo cultural, mais que o relativismo epistemológico, é que constitui uma ameaça de “deslegitimação” sobre todas as práticas, pois ao proclamar “a inconsistência dos valores, o caráter arbitrário dos critérios éticos ou estéticos, inscreve nos próprios fundamentos da empresa educativa a suspeita de um universal *A que serve?*” O autor insiste em que até mesmo os conteúdos propriamente intelectuais não fogem à suspeita, posto que erigir-se a universalidade do pensamento lógico e o procedimento cognitivo racional sobre o relativismo epistemológico, não é suficiente por si só para tornar este pensamento ou este procedimento desejáveis e dignos de serem ensinados nas escolas. Afirma: “A epistemologia não nos fará jamais amar a verdade: o valor de verdade (de uma proposição, de uma teoria) é uma coisa, o valor *da* verdade é outra coisa, que advém do domínio da ética fundamental” (ibid. p. 160). Seguindo os caminhos de Phillips-Bell e Brent,<sup>23</sup> chega à conclusão de que “o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* as distinções e separações culturais”.

Situando a educação a partir das análises da sociologia crítica do conhecimento, Kramer (1993, pp. 30-41), por outros caminhos, também externa sua inquietação com relação à maneira como a pedagogia crítica vem sendo implementada no Brasil. Polarizando os processos pedagógicos entre novos ou tradicionais, priorizando conteúdos sobre métodos ou vice-versa e separando a dimensão técnica da política, acaba por fragmentar o ato pedagógico, com o agravante de dissociar as classificações genéricas da prática educativa, de um lado, e, do outro, a riqueza da diversidade e singularidade que permeiam o cotidiano da escola.

Além disso, sua preocupação se acentua no que diz respeito às perspectivas teóricas em que a educação é concebida. Se durante algum tempo estiveram encarceradas num psicologismo que patologizava o social, culpando a criança pelo seu próprio fracasso, mais recentemente têm se dicotomizado, assim se constituindo: de um lado, fundados no materialismo histórico e dialético, estudam as práticas educativas sob uma visão macroestrutural, procurando compreender o homem numa perspectiva que leve em conta a totalidade da sua ação, entendida como histórica e socialmente produzida; de outro lado, referendada pelos estudos de cunho antropológico, debruçam-se sobre as práticas concretas, tentando captar as especificidades, no contato direto com o mundo vivido. Ademais, interpretações mecanicistas e reducionistas do marxismo terminaram por desprezar os aspectos consi-

---

<sup>23</sup> Cf. Claude FORQUIN, (1993. p.141).

derados de ordem subjetiva, como a moral e a estética. Diante de tais constatações, Kramer se pergunta: como conceber o homem e suas práticas, enquanto sujeito coletivo e indivíduo social? Como resolver a tensão *totalidade* versus *singularidade*? Respondendo às questões, aponta para uma abordagem interdisciplinar, concluindo que *a linguagem* constitui o eixo por onde perpassa a interdisciplinaridade.<sup>24</sup>

Entendendo linguagem como uma dimensão que confere humanidade ao ser humano e, portanto, como elemento central na constituição do sujeito social histórico e político, Kramer ressalta a necessidade de que a escola compreenda o cidadão enquanto possuidor e produtor de linguagem. Esta compreensão lhe permite perceber que as relações que se estabelecem na escola envolvem a questão do poder e do saber, profundamente articuladas com a linguagem. Por outro lado, assegura que, quando se discute a prática escolar, e a partir dela o papel do professor e da escola na construção da democracia, observa que o debate se restringe aos aspectos econômicos, políticos ou técnicos, deixando de lado a questão ética que atravessa esses fatores (ibid. 170 e ss). Um aspecto importante nessa percepção é que Kramer tenta recuperar a ética não como uma disciplina que se aprenda ou que se possa ensinar, nem tampouco como código normativo ou deliberação puramente individual. Fala, isto sim, da construção de uma “forma *ético-política coletiva*” que concretize “sua

---

<sup>24</sup> Diversamente do nosso percurso, Kramer fundamenta-se em Benjamin, Bakhtin e Vygotsky.

ligação visceral com a educação”. Termina por afirmar que uma educação pública que tenha um compromisso firmado com a justiça social e, portanto, com a profunda transformação da sociedade brasileira, precisa abraçar com seriedade a questão da cidadania.

Referindo-se à contribuição da filosofia para a educação e, também, em outro artigo onde faz uma abordagem sobre a escola e a construção da cidadania, Severino (1990; 1992) observa que a filosofia tem uma tríplice tarefa a desempenhar junto à educação: um tarefa antropológica, uma tarefa epistemológica, e uma tarefa axiológica. Embora se reconheça a indissociabilidade entre elas, a realidade do fazer educativo parece ter dado uma ênfase maior ao aspecto epistemológico. Estudos diversos, como o publicado por Rios (1993), começam a atentar para a questão, inclusive a 17<sup>a</sup>. Reunião da ANPEd/94<sup>25</sup> contribuiu para ressaltar o caráter ético da educação.

O que se pode deduzir é que a problemática da educação, em seu compromisso com a formação da cidadania, além de implicações epistemológicas, demanda, com bastante urgência, a questão axiológica. O ato de educar contém em si processos de escolha e, como tal, requer uma postura ética de compromisso com os sujeitos envolvidos no processo, e com a construção de uma sociedade democrática.

---

<sup>25</sup> A 17<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPEd/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação teve como tema central *Ética, Ciência e Educação*.

# A RACIONALIDADE EM PROCESSOS COMUNICATIVOS

## A DIMENSÃO ÉTICA DA AÇÃO

A solicitação por uma postura ética vem ganhando uma certa ascendência em tempos recentes. Ao reivindicar a dimensão ética no discurso da cidadania pelo aporte à razão comunicativa, deve-se uma explicação, uma vez que se declarou inserir esse debate no contexto do pensamento contemporâneo, que por sua vez faz críticas à razão por ser totalizadora. Ora, não parece sensato pretender fundar a cidadania numa ética particularizada, específica de grupos. Daí a necessidade de justificar-se o pretendido, discutindo a racionalidade e a universalidade do ético na ação.

A partir do momento em que é feito um apelo à iniciativa humana que não seja condicionada pelo “curso natural das coisas”, como diz Ladrière [1994], está-se diante de um problema ético. Assim se explica que a ação humana tenha sido alvo de preocupações no mundo contemporâneo, pelas conseqüências dela decorrentes, nem sempre muito favoráveis.

Sabe-se que, ao agir, o homem deve superar a volubilidade individual, submetendo-se a parâmetros e critérios que não podem estar subjugados ao querer privado, mas a uma instância *objetiva - a normatividade ética* - onde

suas ações são submetidas enquanto decorrentes de juízos de valor. Racionalmente validada, a normatividade ética tem o caráter da universalidade, exigindo que o indivíduo responda pelos seus atos de forma responsável.

Assim colocada, a questão ética parece impor-se de forma tranqüila, sendo amplamente requisitada como tema fundamental no mundo contemporâneo. No entanto, vista por outro ângulo a questão torna-se problemática, diante da cultura da “tolerância” que caracteriza esse momento, em que se evidencia uma forte influência do pensamento pós-moderno. Defendendo o respeito à diferença, à pluralidade, à compreensão quanto à heterogeneidade do ser, repudiam a pretensão crítica da racionalidade “forte”, pregando uma moralidade aberta, definida em interações norteadas por uma sociabilidade tátil - uma *ética - estética*, como denomina Maffesoli, (1991).

Dessa forma são construídas fortes objeções à racionalidade e universalidade da norma ética (Gomes, 1994 p. 3 e ss), amparados nos discursos da semiótica, da sociologia, da psicanálise e de uma nova concepção de história, a partir da qual, o que era percebido como sucessão converte-se em simultaneidade, convivência, coexistência. Apel (1994, p. 203) relaciona, também, a *hermenêutica materialista*, o *funcionalismo sociológico*, o *relativismo antropológico-cultural* e, ainda, o que chama de *teoreticismo*, advertindo quanto ao exagero reducionista feito pelas ciências sociais da modernidade às pretensões humanas de validade.

Assim, afirma-se que a normatividade ética é cultural, não obedecendo a qualquer critério de racionalidade, a não ser ao que é convencionado pelo arbítrio social,

motivado pelo interesse coletivo de autopreservação do *status quo*. De outra forma, alega-se que a validade da norma depende também da esfera privada do inconsciente, não sendo possível entender-se como *racionalidade* o controle da consciência sobre si mesma, como se a consciência esgotasse toda a possibilidade da vida psíquica. Na esteira de Nietzsche, diz-se que o ato moral está à mercê da “vontade de potência”.

Ainda tendo por substrato esses discursos, outra maneira de questionar-se a normatividade ética é contrapondo-lhe os *contextos de validação* - internos e externos - assumindo, assim, posturas “relativistas”, uma vez que atinge em cheio não mais a sua validade, porém, o seu alcance, ou seja, seu caráter de universalidade. Dessa forma as normas éticas são compreendidas enquanto referendadas pela cultura, pelo momento histórico, e/ou pela vinculação à ordem dos desejos e das pulsões. Explica-se que o horizonte normativo se estabelece na relação entre a ordem externa instituída - vivenciada na forma da lei - e o foro íntimo da privacidade individual.

Diante do exposto, e considerando a acolhida que estes discursos têm recebido entre aqueles que têm se debruçado sobre o estudo das relações entre cultura, poder e conhecimento, e de uma certa forma influenciando na questão escolar, ao defender um caráter ético no discurso da cidadania que se processa em contextos comunicativos, sente-se a necessidade de tentar justificar a normatividade ética, em sua peculiaridade de ser racional e universalmente válida.

Para melhor entendimento da questão aqui delineada, torna-se conveniente esclarecer a compreensão que se tem de ética. Como assegura Gomes (1994 p.

7-8), contendo uma ambigüidade semântica o vocábulo “ética” tem sido utilizado historicamente designando duas dimensões diferenciadas: de um lado, a consideração “teórica” (chamada *ética* entre os gregos, ou *moral* pelos romanos) pela qual é possível identificar condutas humanas adequadas ou contrárias à virtude, bem como, o estudo dos valores que orientam essas ações ou decisões; de outro, estende-se à própria ação humana, na medida em que reflete o seu caráter, permitindo estabelecer-se um critério de julgamento dessa ação. Dessa forma, o autor caracteriza como *ética*, “a esfera que se refere à conduta habitual dos indivíduos e pela qual se manifesta e qualifica o seu caráter”.

Assim, o problema moral apresenta um conteúdo interno - domínio das faculdades do entendimento e da vontade, abrangendo as aptidões e disposições estáveis (o caráter) - e outro, externo - comportamentos e práticas *habituais*, através das quais o caráter se exterioriza. O termo constitui-se, portanto, por uma dimensão adjetiva - qualificação da ação ou decisão - e outra, substantiva - conjunto dos parâmetros em que a ação é avaliada.

Por outro lado, considerando que a ação humana comporta o componente político, acredita-se, também, ser necessário explicitar o que aqui é entendido por política. Reportando-nos à política na forma como era entendida originariamente pelos gregos (como “técnica política”), designava a “habilidade ou capacidade de ocupar-se da *pólis*, do conjunto de instituições, valores e coisas que inerem essencialmente a uma comunidade ou a um povo”. Entre os romanos (como “arte política”), significava a arte de ocupar-se da *res publica* ou *causa publica* (Gomes 1993b).

A *res* é o objeto de discurso, aquilo de que se fala necessariamente, o “assunto”; a *causa* é aquilo que ocasiona, no sentido de algo que concerne *a*, diz respeito *a*. Quanto a “pública”, a sua ‘publicidade’ consiste no fato de que - num caso como no outro - a coisa inere, pertence da forma mais íntima, concerne sendo objeto de discurso e negociação a um *populum*, isto é, a um conjunto de homens que se reconhece como interessados, nestas instituições, valores e coisas, *os cidadãos*<sup>26</sup> (p. 56).

Prosseguindo, o autor explica que *publicidade* corresponde, portanto, a *concernimento* (aquilo que interessa a um conjunto reconhecido de cidadãos), e *abertura* (possibilidade para qualquer um concernido intervir, argumentar, agir, passando de mero concernido a participante). Entendida a política como o ocupar-se da “coisa pública”, uma “ética política” deverá instaurar-se como instância mediadora entre as várias alternativas de condutas e escolhas referentes às negociações (argumentações) públicas daquilo que concerne aos cidadãos, abrigando-se no horizonte dos valores que normatizam a vida pública.

Para tanto, é necessário pôr-se em causa o sentido das relações de mediação - através das quais se firmam acordos e se estabelecem consensos - atentando que quem participa de uma negociação manifesta sempre aspirações

---

<sup>26</sup> (grifo nosso).

de reconhecimento, apresentando pretensões de validade que se defrontam com outras pretensões. Isso requer uma postura de não-indiferença que pode oscilar entre a obtenção do livre consentimento, o uso da força da mobilização, ou ainda através de subterfúgios que variam da cooptação à corrupção. Em qualquer situação, torna-se evidente a exigência ética que envolve o ocupar-se com a “coisa pública”, reivindicando a “publicidade” tanto das pretensões quanto das negociações.

Colocadas essas questões, cabe retornar à proposição inicial quanto à normatividade ética. Admitir a normatividade ética apenas enquanto conjunto de parâmetros em que se baliza e, ao mesmo tempo, se qualifica uma ação é, para Gomes, reduzir a vinculação moral ao caráter constrictivo de um mecanismo de controle social, através do Estado, da Igreja, ou da tradição. A moral se resumiria no cultivo dos bons costumes, em regulamentos que garantissem a coesão social. A adesão a essa norma, de forma imediata, “natural”, constituiria uma normatividade espontânea.

A normatividade ética, na forma em que aqui está referida, trata do exame racional da norma (Habermas, 1989) a saber: considerando que nem todas as normas instituídas socialmente parecem razoáveis, antes de aderir simplesmente a essas normas, cabe ao indivíduo debruçar-se sobre as mesmas, de maneira crítica, reflexiva, submetendo-as a exame, pelo uso adequado da razão. Por outro lado, reivindica-se a sua universalidade.

Retomando as contestações feitas à racionalidade da norma ética, quando afirmam que “a razão enquanto faculdade humana e a racionalidade enquanto procedimento” não bastam “para explicar nem os processos intencionais do

sujeito (...) nem a sua ação e interação no mundo”, uma vez que o indivíduo se inscreve numa ordem que lhe é anterior (seja de cunho social, da tradição cultural ou dos impulsos interiores), e que, portanto, as ações humanas são sempre interessadas, pode-se questionar que a “crise da razão” como é formulada pelos discursos contemporâneos, atinge fundamentalmente o conceito de razão, e não a racionalidade em si mesma (Gomes, 1994 p. 10).

Nessa discussão, entra em cena a questão da finitude da consciência, tematizada pelos chamados filósofos da “suspeita” (Marx, Freud e Nietzsche). No entanto, a despeito da importância das idéias defendidas por esses pensadores, da suspeição de conceitos de consciência e de razão “fortes” não pode decorrer a afirmação de que os indivíduos não tenham nenhum controle sobre seus atos. Isto significaria desobrigá-los do ônus da responsabilidade. Aqui, parece residir um equívoco. Por outro lado, a vinculação dos valores a contextos de validação, como a cultura ou a época histórica, não quer significar que a relação seja direta e que sejam esses contextos os responsáveis por sua validação. Na realidade, mesmo sabendo-os diferenciados (em cada época, ou em cada formação social, observa-se que mudam os padrões de comportamento, bem como os preceitos morais), o que *valida* uma norma não são os contextos, por si sós, mas o fato de ser reconhecida num consenso, obtido de forma intersubjetiva, após submetida a argumentos racionais.

Diante da relevância da questão, é importante tecer alguns comentários acerca das consequências da negação do caráter racional e universal da normatividade ética. Pode-se iniciar fazendo referência à insistente tendência de fetichização da *diferença*, na forma como tem ocorrido

em alguns contextos. É preciso atentar que o debate *universal* x *específico*, colocados os termos como extremos, apresenta um grave perigo para uma política emancipatória da diferença. Por trás desta questão, encontra-se embutida a dificuldade de reconciliação entre diferença/identidade, local/global, particular/universal, embora se reconheça que estas fronteiras estejam se diluindo.

Ponderando a questão, Habermas (1990b) declara que o debate não pode ser reduzido a um simples *pró* ou *contra*. Ambas as posições nutrem afinidades latentes pelo pensamento da unidade, que assoma numa figura metafísica renovada. Os contextualistas trabalham com uma metafísica, cuja pretensão de verdade não aceitam. Assim diz Habermas:

O primado metafísico da unidade perante a multiplicidade e o primado contextualista da pluralidade frente à unidade são cúmplices secretos. Minhas considerações caminham em direção à tese de que a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem para outra. E esta possibilidade do entendimento, assegurada apenas de modo processual e realizada de modo transitório, forma o pano de fundo para a variedade daquilo com que nos defrontamos na atualidade, sem que possamos compreendê-lo (p. 153).

Quando em nome da pluralidade, da diversidade cultural, do direito à diferença ou da alteridade, defende-se uma atitude de ‘tolerância’, inclusive pela preservação da

liberdade, parece evidente que isto deve valer *universalmente*, e não apenas para determinados contextos, o que vem demonstrar que a negação da universalidade e da racionalidade da normatividade ética, longe de proclamar a emancipação do indivíduo, pode representar um processo inverso.

Outro modo de apresentar-se a incoerência daqueles que negam a racionalidade da ética é que só podem demonstrar seu pensamento de forma racional, ou seja, pela argumentação. Ao procedê-la, negam o próprio conteúdo deste ato, recaindo no que Apel denomina de *contradição performática*. Isto significa que quem expõe uma proposição, apresenta uma pretensão de validade, estando convicto de que a verdade daquilo que defende pode obter um consenso racionalmente justificado, o que quer dizer, *validado pelo uso da razão* e, portanto, aceito por qualquer pessoa que esteja nas mesmas condições de argumentante.

Por outro lado, sob o amparo do existencialismo, (Apel, 1994 p. 88 e Gomes 1994, p. 13), observa-se que em nome da liberdade é possível reivindicar a autonomia do sujeito para criar seus próprios parâmetros e valores. De outro modo, pela via nietzscheana, apregoa-se a transmutação dos valores e a afirmação da vida. Outra forma é aquela prescrita pelo que se convencionou chamar de ‘moralismo conservador’. Para este, a norma justifica-se pelo simples fato de existir, ficando o indivíduo à mercê de uma ordem heterônoma, à qual se adapta sem questionar da sua validade, ou descumpra-a, submetendo-se à sanção social.

Este modo de perceber a questão ética traz sérias implicações. Nesta pesquisa, ao se reivindicar a dimensão

ética no discurso da cidadania, levou-se em conta, exatamente, o seu caráter de “incondicionalidade”. Pretendeu-se destacar a exigência de que o reconhecimento de sua eticidade se faça pela prevalência da razão comunicativa, estabelecida num consenso racionalmente motivado, submetida ao discurso público, numa relação intersubjetiva, fundada no princípio da universalização, em que sejam requeridos todos os concernidos.

Entende-se que essa é uma questão que não pode ficar limitada a decisões puramente individuais, nem tampouco à mercê de “vontades” alheias, muito menos de “apetites” governamentais. É necessário que se conheça as condições em que a cidadania possa se assentar. É preciso, também, que o *sapere aude* kantiano (com as reservas feitas por Habermas ao sujeito monológico) venha acompanhado do que ele afirma sobre a liberdade:

Para este esclarecimento [“Aufklärung”] porém nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público* de sua razão em todas as questões (Kant, 1985, p. 104).

Atendendo a esta exigência, para Habermas existe um núcleo moral mínimo que pode ser reivindicado - o princípio da universalidade.

Na questão da normatividade ética, o que fica demonstrado, portanto, é que o racional e o universal estão tão imbricados, que não se pode apelar para um ou outro desses aspectos de maneira isolada. Discorrendo sobre a exigência de uma responsabilidade ética pelas ações que se exercem, Apel (1994) recomenda:

Não se trata, por conseguinte, de questionar, em princípio, a liberdade e responsabilidade dos homens

como sujeitos da ação (ou de explicá-las como supérfluas ou ultrapassadas), mas sim, de não entendê-las no sentido de uma *privacidade irracional* e de não deixá-las degenerar, mesmo na práxis, na impotência da privacidade manipulável, tratando-se, antes, de mobilizá-las como *potencial de responsabilidade solidária*. Enquanto a liberdade se apresenta como decisão arbitrária de decisão (sic) meramente privada, ela, de fato, não é apenas incapaz de responsabilidade ética; - em grau ainda mais alto do que antes, (...) - permanece politicamente impotente (p. 181).

Nessa discussão, uma outra questão se impõe, com bastante relevância: sabe-se que a racionalidade e a eticidade não são capazes de explicar, nem esgotam o humano na inteireza do seu ser. Com esse entendimento, não se descarta outros elementos que constituem ou que conformam o pensar humano, daí parecer-nos improcedente eleger uma forma, em detrimento de outra.

Opor razão e intuição (...), ética e estética, normatividade e liberdade como duas formas mutuamente excludentes de procedimento ilativo, duas formas de vida ou dois princípios reciprocamente excludentes é perder o sentido didático e metafórico da oposição (...) a perda de um certo tipo de normatividade, longe de representar um ganho para a liberdade pode se revelar extremamente nocivo a esta. Em não havendo regulação que constrinja os indivíduos além da sua volubilidade essencial, como impedir que uns atentem contra a liberdade dos outros, que não se decida que a servidão é preferível à emancipação e que o conflito de desejos e interesses se resolva pela vitória do mais forte? (Gomes 1994, p. 14).

Ainda assim, mais algumas explicações necessitam ser formuladas, na tentativa de tornar mais nítido o que aqui se entende por racionalidade ética. Em nossos dias, por oposição ao *irracional* ou ao *a-racional*, o conceito de *racionalidade* foi assimilado de um modo unívoco. No entanto, como adverte Apel (1994), não é bem dessa forma que deve ser entendido. Com a separação entre o Estado e a Igreja, no mundo moderno e, portanto, - entre o público e o privado - instituiu-se o dualismo de uma razão instrumental isenta de valoração, para assuntos da vida pública, de um lado, e, de outro, para o mundo das normas e valores, as decisões “irracionais” da consciência. O que se percebe, comumente, é a compreensão da *razão* enquanto “capacidade de conclusão lógica”, de “cálculo matemático valorativo e permanentemente neutro”. Dessa maneira, mesmo após o processo de secularização da fé religiosa, manteve-se o dualismo, embora não se apresentasse de forma explícita.

Isto tem trazido conseqüências imprevisíveis, uma vez que pressupõe uma distinção entre *legalidade* e *moralidade* (Kant) e, portanto, em vez de uma legitimação racional obtida através do discurso comunicativo-consensual, tem-se uma conduta institucionalizada. Assim, o agir coletivo é fundamentado em *acordos regulamentados*, ressentindo-se do não reconhecimento da necessária conexão entre a moral de consciência privada e um conceito de racionalidade não isento de valoração. Dessa forma, uma decisão de maioria aparece como um *compromisso estratégico* entre decisões de vontade puramente subjetivas, sem a intermediação racional entre a moral de consciência do indivíduo e a moral publicamente válida, fundada sobre a norma básica de uma ética do discurso,

obtida pela antecipação de uma “comunidade ideal de comunicação”, em consensos intersubjetivos.

Estabele-se, assim, a diferenciação entre *racionalidade comunicativa* - que pressupõe normas éticas - e *racionalidade estratégica* - de caráter técnico instrumental. Apel (1994, pp. 210-215) atenta para a complexidade da questão, advertindo para o cuidado de não se entendê-la de forma simplificada, vez que numa situação de conflito, pode-se apelar para a união em torno de uma finalidade superior aos fins conflitantes, de modo a reforçar a racionalidade instrumental, já que o acordo é dessa forma conseguido como se tratasse de um problema de cooperação estratégica. Ora, para que esse acordo se tornasse *eticamente* relevante, seria necessário introduzir o critério “*da capacidade de consenso para todos os atingidos, e não apenas para os envolvidos no conflito*”. Só assim, excluindo a unificação às custas de terceiros, poder-se-ia falar em racionalidade comunicativo-consensual, como sendo o da racionalidade ética.

Transpondo-se a discussão para a temática da cidadania, observa-se que os contratos econômico ou politicamente bem apresentados, sustentados por grupos sociais de interesses ou por um sistema de auto-afirmação estatal, trazem a marca da racionalidade estratégica. Postulando a concepção fundamental de uma ética política, afirma Apel:

Aqui o pensamento estratégico, que se relaciona com a auto-afirmação dos diversos sistemas sócio-políticos, - e em última análise também os dos indivíduos - em cada caso, na situação concreta, *deveria* ser intermediado por uma estratégia finalística de longo prazo

da moral consensual. Esta estratégia finalística brota da norma básica da moral consensual e da circunstância contingente da *conditio humana* que nós - como representantes de sistemas de auto-afirmação política - não vivemos num mundo em que pudéssemos, sem mais, contar com o fato de que a norma básica da moral consensual seja obedecida. A estratégia finalística que se impõe significa, por isso, que nós deveríamos tentar sempre contribuir para a realização de tais relações, as quais devem ser exigidas pela norma básica e antecipadas contrafaticamente no discurso argumentativo (ibid. p. 222).

Na forma assim colocada, os interesses estratégicos de auto-afirmação deveriam sofrer a intermediação consensual dos interesses de todos os atingidos, apresentando-se, como saída, a racionalidade comunicativa defendida por Habermas.

Demo (1990) questiona o destaque atribuído ao agir comunicativo sobre o estratégico, replicando que, sem negar a propriedade comunicativa da linguagem, observa que nas relações sociais predomina a estratégia da influência, chegando a concluir que aquela distinção só tem sentido no campo da lógica, não existindo na prática. Afirma: “Diálogo não produz consenso, se for realmente democrático, mas negociação comum das divergências” (p. 63). Entende-se que Habermas tem uma idéia ampliada de consenso, desde que tem apresentado, em sua teoria da ação comunicativa, a noção de consenso negociado, reivindicando, para tal, o entendimento com base numa exigência ética de acolher todos os envolvidos, e não apenas os participantes.

Observando a relação de dependência entre a racionalidade comunicativa e a estratégica, Oña e Tejerina (1988) declaram que todos os partidários da política sob uma perspectiva meramente estratégica terminam se envolvendo em aporias, demonstrando a deficiência de todas as tentativas de pensar politicamente sem qualquer referência à racionalidade comunicativa. A racionalidade estratégica deve à racionalidade comunicativa a sua própria possibilidade de existência. Ressaltam que quando Foucault ou Lyotard falam do caráter agônico da sociedade, da luta e da confrontação, como se constituíssem os elementos da política e para os quais não houvesse esperança de resolução, implicitamente já estão a entrar num processo comunicativo que contradiz os pressupostos básicos das suas próprias teorias.

Acerca dessa questão, Apel (1989 I) recorda que Habermas explica esta dependência quando afirma que “estamos condenados à *compreensão* intersubjetiva”. Habermas (1988 II) diz que a submissão aos pressupostos da ação comunicativa não é algo que se possa decidir ou optar, já que estamos irremediavelmente imersos numa forma de vida comunicativa - o *mundo vivido*.

Essa é uma questão que não pode ser considerada muito simples e a Habermas (1989) não escapam seus limites. Refere-se aos aspectos distorcidos da comunicação pela invasão da racionalidade estratégica (econômico-administrativa) nos setores vitais do mundo vivido (política, moral etc). Apesar disso, assegura que estas manifestações não conseguiriam imunizar as sociedades em sua busca racional de legitimidade. Muito pelo contrário, evidencia a necessidade de se utilizar todo o potencial da racionalidade comunicativa, já contido na prática cotidiana da

comunicação, onde as pretensões de validade aparecem entrelaçadas. Observa que da tessitura de uma razão situada historicamente e configurada de forma interativa, a tradição filosófica selecionou apenas o aspecto da verdade proposicional - verdade teórica - e o estilizou em monopólio da humanidade. O logocentrismo restringiu a razão à sua dimensão cognitivo-instrumental (1991a, p. 313).

Lyotard (1990) contrapõe Habermas afirmando não parecer possível, ou mesmo prudente, orientar a elaboração do problema da legitimação no sentido da busca de um consenso universal, pela via do diálogo das argumentações. Atenta para o reconhecimento da heterogeneidade dos jogos de linguagem, avisando que isso implica em renúncia à sua isomorfia.

O consenso não é senão um estado das discussões e não o seu fim. . . . se existe consenso sobre as regras que definem cada jogo e os “lances” que aí são feitos, este consenso *deve* ser local, isto é, obtido por participantes atuais [concretos] e sujeito a uma eventual anulação (p. 119).

Quanto à essa afirmação, Oña e Tejerina (1988) questionam: dizer que o heteromorfismo dos jogos de linguagem deve ser reconhecido como um princípio geral de tolerância, não se trata de um pressuposto ético generalizável? Se esse princípio não for geral, o que acontece se determinados participantes decidirem por acabar com o pluralismo? Ora, se o consenso é local e acordado em contextos particulares, parece não considerar *as condições* em que são efetivados. Assim, parece não importar se essas condições sejam de imposição ou de liberdade.

Embora também fazendo críticas a Habermas quanto à competência comunicativa de um sujeito transhistórico, afirmando preferir ser etnocêntrico, Rorty (1991) observa que, pensando daquela maneira, Lyotard, para não ter que apelar ao que denomina de metanarrativa, explicando sobre o verdadeiro ou o válido, prefere abandonar a oposição entre o *verdadeiro* e o *falso* consenso, ou entre *validade* e *poder*. Se os participantes de um diálogo não fazem essa distinção, também não são capazes de discernir entre manipulação e comunicação, força e razão (Oña e Tejerina, p. 25). Segundo esses autores, a teoria de Lyotard parece chegar a um impasse, pois, ao reduzir os diversos jogos de linguagem a universos fechados e incomunicantes, torna impossível uma práxis política de respeito pela justiça, pela diversidade, pela alteridade, tal como pretende.

Atender a esta perspectiva só seria plausível, como indica Welmer (1985 p. 106)<sup>27</sup> se o pluralismo dos jogos da linguagem retornasse como um pluralismo de instituições formais e informais, locais e centrais, temporárias e permanentes que pudesse dispor de um mecanismo de coordenação de ações apoiado na razão comunicativa. Acrescenta: “e seria impossível se os indivíduos não tivessem oportunidade de *adquirir* a prática de tratar racionalmente os conflitos e de se *socializarem* na forma de vida (...) que representa a autodeterminação individual e coletiva”.

---

<sup>27</sup> Cf. OÑA e TEJERINA, 1988 p. 26.

Discutindo sobre a forma como o problema da mediação dos momentos da razão acabaram se confundindo com o da separação das esferas de racionalidade, e, ao mesmo tempo, respondendo à provocação de McCarthy quando pergunta como se pode falar adotando uma atitude objetivante sobre algo que tem lugar no mundo subjetivo (expressivo) ou no mundo social (como algo normativo), Habermas (1988 II, p. 564-565; 1991a, p. 330-332), tentando evitar uma redução empirista da problemática da racionalidade, procura mostrar que a ciência, a moral e a arte não apenas se dissociaram *entre si*, mas também se comunicam *entre si*. No fundo, quer demonstrar como manter a unidade da razão dentro da diferenciação, ao tempo em que apresenta a relação intrínseca entre teoria e prática, entre subjetividade e objetividade, pela interação existente entre os momentos cognitivos, morais e expressivos da razão.

Debatendo a questão das ciências humanas, Habermas assinala que cada uma das esferas dos processos de diferenciação vem acompanhada de um *contramovimento* que, sem questionar o primado de validade dominante em cada caso, tenta recuperar os aspectos de validade em princípio excluídos. Desse modo, os enfoques não-objetivistas das ciências humanas fazem entrar também em jogo as perspectivas da crítica moral e da estética, sem pôr em perigo a primazia da questão da verdade, o que para Habermas é imprescindível para uma teoria crítica da sociedade. A discussão de uma ética da responsabilidade e a acentuada atenção de que hoje são objeto os motivos hedonistas, põem em jogo nas éticas universalistas as perspectivas do cálculo das conseqüências e da interpretação das necessidades, pertencentes ao âmbito

de validez do cognitivo e do expressivo; por essa via são introduzidos motivos materialistas sem que se ponha em perigo a autonomia da moral.

A racionalidade comunicativa se apresenta, então, como alternativa, situando-se entre um formalismo puro e simples e um racionalismo idealista demasiado forte, como também, entre este e o relativismo (Habermas, 1988).

Cabe ressaltar que ao se fazer a defesa da razão, faz-se consciente de seus limites e de suas implicações. Aqui não se está falando de um conceito unívoco de razão.<sup>28</sup> Sabe-se que em nome da razão variadas formas de totalitarismos (fascismo, nazismo) têm sido impostos à humanidade, quando na prática estão atuando também sobre o afetivo ou sobre a sensibilidade. Por outro lado, em função da exigência da norma, elegem-se déspotas, praticam-se crimes, em nome da lei, da tradição, das instituições sociais. Dessa forma, pode-se concluir que a normatividade “pura” ou *espontânea*, sem uma racionalidade fundada num princípio ético, edifica a violência; a racionalidade sem normatividade ética pode construir monstros.

## A DIMENSÃO ÉTICA NO DISCURSO DA CIDADANIA

Iniciando uma palestra, Apel (1994, p. 193-194) defendia a tese de que “a situação humana é um problema ético para o ser humano”. Discutindo a iminência da guerra nuclear e a crise ecológica que atinge a humanidade

---

<sup>28</sup> A esse respeito ver Luís DOMINGUES, 1993.

como um todo, observa que pela vez primeira impõe-se a necessidade de uma Macro-ética, a partir da qual os homens são impelidos a assumir coletivamente a responsabilidade moral pelos seus atos, em escala planetária.

Tematizando questões como a superpopulação em determinadas áreas, a escassez das reservas energéticas e a destruição do ambiente, salienta que a despeito do desenvolvimento científico e tecnológico no mundo contemporâneo, o homem não foi capaz de resolver problemas básicos como a situação de fome no mundo, ou a questão do analfabetismo em países periféricos. Acrescendo ou englobando esses problemas, pode-se inserir a questão da cidadania, estando a exigir uma ética de responsabilidade solidária.

Um problema, mais de uma vez evocado por Apel (1989 e 1994), aí se estabelece de forma paradoxal quando, diante das conseqüências nefastas decorrentes das ações e dos conflitos entre os homens, jamais se verificou de modo tão urgente como em nossos dias a necessidade de uma ética universal, vinculadora para toda a sociedade humana. Ao mesmo tempo, nunca foi tão sem perspectiva quanto agora a possibilidade de fundamentação racional de uma ética intersubjetivamente válida, em face da idéia cientificista de “objetividade”, vigente na ciência moderna, que reduz as questões éticas à instância da pura subjetividade, ao identificar as formações teóricas de cunho valorativo como mera ideologia. Dessa maneira, torna-se cada vez mais difícil a defesa de uma ética racional, uma vez que, a partir desse parâmetro, pode ser entendida como ideologia defendida pelos diversos grupos conflitantes.

Com relação a essa questão, Habermas (1992, p. 110-112, 1988 II, pp. 562-567 e 1989a, pp. 31-34), fundamentando-se em Weber, observa que na cultura moderna as imagens de mundo religiosas e metafísicas se dissociaram em três estruturas de racionalidade: a ciência, o direito positivo e a arte autônoma. Dessa forma, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações, que na prática comunicativa do cotidiano se interpenetram, também se diferenciaram em três aspectos de validade: questões de verdade (conhecimento), questões de justiça (correção normativa) e questões de autenticidade (gosto).

Isso provocou desdobramentos importantes que merecem ser salientados. Um deles é que, nos correspondentes sistemas culturais de ação, institucionalizaram-se especialistas em discursos científicos, investigações de teoria moral e do direito, bem como, da produção e crítica de arte, fazendo surgir as legalidades próprias de cada campo - saber cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo, produzindo assim, embora não de forma linear, separadamente, em suas especificidades, a história *interna* das ciências, os fundamentos universalistas da teoria moral e do direito, e a arte autônoma. Um outro, decorrente do primeiro, é que se ampliou a distância entre os especialistas e o público em geral: “. . . com a racionalização cultural, o mundo da vida, desvalorizado em sua substância tradicional, ameaça *empobrecer*” (Habermas, 1992 p. 110).

Disso decorre um ponto a ser considerado, que diz diretamente da nossa investigação: essas formas específicas da moderna compreensão do mundo possibilitaram a tendência de reduzir, ao domínio cognitivo

instrumental, os problemas que se deixam resolver por razões, propugnando uma postura objetivante não-valorativa para o campo da ciência, deixando as questões que envolvem juízos de valor para a esfera íntima das decisões subjetivas da consciência, por conta de uma moral individualizante, descompromissada com uma sociedade mais solidária.

A razão é calculadora. Ela pode avaliar verdades de fato e relações matemáticas e nada mais. No âmbito da prática, só se pode falar de meios. Sobre os fins, ela tem que se calar (MacIntyre, 1981, 52).<sup>29</sup>

Notando o descompasso que tem se acentuado desmedidamente, quando se observa a desproporção entre os avanços da sociedade técnico-industrial e a tendência conservadora de morais específicas de grupo, Apel (1994) distinguiu, de acordo com o campo de influência das ações humanas, o que denominou de microesfera: (família, matrimônio, vizinhança) onde as normas morais são predominantemente regidas pelo foro íntimo; a mesoesfera: (patamar da política nacional) em que se reduzem as normas ao impulso arcaico da identificação e do egoísmo grupal, ou a decisões moralmente neutras da “razão de Estado” e, por fim, a macroesfera: (destino da humanidade) em que interesses humanos vitais parecem estar confiados a poucos iniciados.

---

<sup>29</sup> Cf. Jürgen HABERMAS, 1989a p. 62.

Dispondo dessa classificação, a abordagem da questão da cidadania parece transitar do sentido da microesfera para uma direção mais abrangente, envolvendo não mais apenas a mesoesfera, porém, atingindo o patamar da macroesfera, quando as demandas não atendidas vão atingindo um grau de extremismo, aniquilando todo o sentido de dignidade humana, traduzido em formas variadas e dissimuladas de violência, tornando-se desse modo não mais um problema localizado, mas atingindo toda a humanidade.

É importante destacar que a compressão do tempo e do espaço<sup>30</sup> no mundo contemporâneo tem concorrido para que as relações sociais se intensificassem a tal ponto, que eventos aparentemente locais são provocados por acontecimentos ocorridos à milhas de distância (Giddens, 1991). Segundo Fonseca (1994), a globalização da economia mundial tem tornado os países interdependentes, fazendo com que as relações econômicas caminhem cada vez mais para o *transnacional*, podendo transformar em “reliquia anacrônica” a existência de Estados nacionais soberanos. Conforme Apel, a perspectiva estratégico-nuclear e a crise ecológica mundial trarão repercussões de tal ordem, que as políticas de desenvolvimento econômico deverão ser reformuladas, não podendo mais ser promovidas no estilo costumeiro, passando a exigir um entendimento em nível internacional. Um agravamento nestas relações intensificaria a necessidade prática de uma orientação ético-política, vinculante a todo o gênero humano.

---

<sup>30</sup> Outra interpretação é dada por David HARVEY, 1993 p. 315.

Habermas (1991b) acentua que os grandes problemas com que as sociedades desenvolvidas se vêm confrontadas são de tal natureza que não podem ser solucionadas sem uma percepção normativa sensibilizada, sem *moralização dos temas públicos*. Assevera que os desafios do século XXI - as condições bárbaras de vida, com expropriação cultural e catástrofes de fome no Terceiro Mundo, os riscos de alcance mundial de uma intensa utilização da natureza, além de outros - exigirão respostas que dificilmente poderão ser implementadas sem uma generalização dos interesses operada sob pontos de vistas normativos.

Esse modelo de impotência favorece a permanência, em estado latente, de uma pressão que há muito tempo se refreia e também o adiamento da solução dos problemas, até que seja tarde demais (p. 59).

Essa maneira de encarar a situação pode contribuir para demonstrar a relevância do sentido ético para o discurso da cidadania, mas, por outro lado, compreende-se a dificuldade de tratar essa temática relacionando-a à questão ética, já que não é suficiente abordá-la com base nos sistemas ético-religiosos tradicionais - “consciência de pecado”, ou como queria Kant, por uma “ética de convicção”, nem tampouco por uma “ética das situações-limite existenciais” defendida pelo existencialismo.

O que aqui se pretende é uma ética de responsabilidade solidária, no sentido de promover uma intermediação comunicativa dos interesses, após ser ponderada a situação. Conforme explicita Apel (1994), deve-se estabelecer uma relação intersubjetiva em que todo

argumentante pressupõe, na qualidade de parceiro com iguais direitos, uma comunidade ideal de comunicação - inserindo todos os atingidos e não apenas os participantes - na qual todas as diferenças de opinião, inclusive aquelas que dizem respeito a normas práticas, em princípio só possam ser resolvidas por argumentos geradores de consenso. Todo aquele que argumenta requer para si uma pretensão de validade reconhecida intersubjetivamente.

(Com isso certamente não se reconheceu, apenas, uma ética especial do discurso argumentativo, (...) Somente no âmbito e com base nas regras de jogo do discurso podem ser fundamentados juízos válidos, teorias, normas, etc., sobre as formas de vida não discursivas, e não inversamente).<sup>31</sup>

Fica assim pressuposto que existe tanto um *sentido de linguagem* como uma *verdade* intersubjetivamente compartilháveis, posto que *necessariamente* se reconhece condições normativas de possibilidade da argumentação - o *a priori da comunidade de comunicação*, como o *a priori metodológico*. Dessa forma se processa a unidade normativa da razão teórica e prática, fundamentada na inseparabilidade das pretensões de validade propostas por Habermas, como condições do falar humano, baseando-se no entendimento dos atos de pensamento, como atos de fala comunicativos.

---

<sup>31</sup>Apel, in H. M. Baumgartner, *Principio Liberdade*, 1979, p. 13-43, *apud* Apel (1994, p. 199).

Reclamando pretensões de validade para as proposições normativas (esfera dos valores), valendo-se da razão comunicativa, que tem seu suporte no ato lingüístico, Habermas enfatiza que através dos atos de fala as pessoas envolvidas entram em interação, num reconhecimento *intersubjetivo* das pretensões de validade, mais precisamente: pretensões de verdade quando se referem ao *mundo objetivo* das coisas, pretensões de justiça quanto ao *mundo social* das normas e instituições e pretensões de veracidade com relação ao *mundo subjetivo* das expressões e vivências. Acrescenta que a diferença está em que os atos de fala não se relacionam com as normas da mesma maneira que com os fatos. A existência das normas ainda não diz nada acerca de sua validade. Pode haver boas razões para que se considere ilegítima uma norma vigente. ...” não basta a *entrada em vigor* positivista das normas para assegurar *duradouramente* sua validade social” (1989, p.83). Esta norma precisa ser aceita como válida no círculo daqueles a quem é endereçada. Esta pretensão de validade pode ser resgatada por razões. E razões têm um estofamento especial, afirma Habermas; elas nos forçam a tomar posição por sim ou por não. Assim, observa que nos fatores do agir orientado para o entendimento, está embutido um fator de *incondicionalidade*, e é este fator que distingue a validade, que se pretende para nossas concepções, da validade meramente social de uma prática habitual. Dessa forma, introduz a mediação argumentativa, de cunho ético-pragmático, como exigência para uma *ética do discurso*, fundada no princípio da universalização.

Esse *princípio ético discursivo* (D), ao qual voltarei a propósito da fundamentação do *princípio da universalização* (U), já pressupõe que a escolha de normas *pode* ser fundamen-

tada. (...) Todavia, dei a (U) uma versão que exclui uma aplicação monológica desse princípio; ele só regra as argumentações entre diversos participantes e contém até mesmo a perspectiva para argumentações a serem realmente levadas a cabo, às quais estão admitidos como participantes todos os concernidos (ibid, 86-87).

Nesse contexto, requerer a cidadania implica na entrada em uma comunidade real de comunicação, atingindo-se o horizonte da normatividade ética, pela mediação argumentativa dos conflitos práticos. Todo argumentante traz em si o componente ético de reconhecer e/ou ser reconhecido como concernido ao conteúdo da comunicação, ou, de outro modo, os participantes de uma discussão já aceitaram por antecipação as normas éticas implícitas numa comunidade de comunicação. Estabelece-se assim uma teoria da verdade como consenso, fazendo recair o estatuto da verdade ao nível de uma pretensão de validade criticável (Pinto, 1992 p. 6-7). Assim como a *verdade* é a pretensão de validade criticável para o uso cognitivo da linguagem, do mesmo modo a *correção* o é para o seu uso interativo e a *sinceridade* para o seu uso expressivo.

Pode-se ilustrar o que está referido acima, recorrendo-se a Beyer e Liston (1993 p. 89): “Num mundo em que a verdade está conectada a uma “vontade de poder”, descartar preocupações com a veracidade faz com que reste apenas a ineficácia ou a força bruta, nenhuma das quais parece desejável”.

Assim, partindo do princípio ético discursivo, portando a dimensão da publicidade, toma-se a razão

comunicativa como pressuposto do discurso da cidadania. Como afirmam Apel (1994 p. 72) e Oliveira (1993b p. 10), as ações e omissões humanas alcançaram tamanha extensão, que não podemos mais nos contentar com normas que regulamentem a convivência de pequenos grupos. Impõe-se a perspectiva do universalismo.

# CIDADANIA, ÉTICA E RAZÃO COMUNICATIVA

## LINGUAGEM E AÇÃO

Ao tratar a questão da cidadania, via razão comunicativa, pressupunha-se dar relevância à sua dimensão ética, tendo em conta que as relações sociais, que se dão no mundo vivido e que qualificam o indivíduo enquanto ser-cidadão, assumem a forma comunicativa, expressa como ato linguístico. Este, por sua vez, exige uma ética discursiva, fundada no princípio da universalidade, que se sustenta não num sistema lógico-formal, no qual proposições são deduzidas de proposições, mas numa fundação pragmático-linguística, implícita em toda forma de argumentação, seja teórica ou prática.

É importante esclarecer que a pragmática universal, tal como desenvolvida por Apel, embora alimente uma *ética do discurso*, fornece apenas os pressupostos da argumentação e não as conclusões dela, extraíndo, portanto, as suas regras daquilo que é operativo num determinado contexto social. Não sendo previamente dados, os enunciados prático-morais só podem reclamar validade na medida em que tenham por princípio recorrente um consenso alcançado argumentativamente. Assim, o discurso prático é um procedimento, não para a produção de normas justificadas, mas para a comprovação da validade de normas postuladas de modo hipotético (Oña e Tejerina, 1988; Pinto, 1992).

Nesse ponto, tendo em vista os fins a que essa pesquisa se propôs, um aspecto sobressai, merecendo atenção. Quem se envolve num processo argumentativo, precisa atentar para os usos da linguagem: uma coisa é dizer algo sobre alguma coisa; outra, é dizer algo para alguém, de modo que ele compreenda o que foi dito. A primeira situação caracteriza apenas o uso da linguagem cognitiva, não-comunicativa. Na segunda, diz-se que se realizou um “ato de fala”, pois, compreender o que foi dito exige a participação no agir comunicativo. Para “haver uma situação de fala, *um* falante ao comunicar-se *com* um outro *sobre* algo, dá expressão àquilo que *ele* tem em mente” (Habermas 1989a, p. 40). Dessa forma, os atos de fala diferenciam-se das atividades não-linguísticas, tanto pela feição reflexiva permitida pela auto-interpretação, quanto pelo tipo de fins que podem ser atingidos, como ainda pelo sucesso que pode ser conseguido.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Habermas (1990b, p. 67) observa que, de um modo geral, todas as ações linguísticas, ou não, podem ser apreendidas como uma atividade orientada em vista de um fim, visto que ambas encarnam um saber proposicional. Contudo, o modo específico de empregar o saber é que decidirá o sentido de racionalidade que servirá de medida para o sucesso da ação. A diferença está no formato das condições requeridas para a racionalidade dos atos de fala bem sucedidos que não é a mesma para o sucesso da racionalidade da atividade que visa fins. Esta última aponta para as condições necessárias a uma intervenção, eficiente do ponto de vista causal, no mundo dos estados de coisas existentes; a outra, se afirma pelo conjunto de condições de validade exigido pelos atos de fala, por pretensões de validade que neles se manifestam, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões .

Assim, quem observa ou afirma alguma coisa, assume uma atitude *objetivante* diante de algo no mundo. Ao contrário, quem se envolve num ato de fala adota uma atitude *performativa*<sup>33</sup>, entrando num processo de entendimento mútuo com o ouvinte, requerendo, por parte deste, uma tomada de posição diante da pretensão de validade apresentada.

Na vida cotidiana, as pretensões de validade sempre são pressupostas, não sendo contestadas, ou não o sendo de modo suficiente. De repente, ocorre que em determinados momentos são colocadas em dúvida. As pretensões de veracidade são reconhecidas pela consistência entre palavras e atos, o que acontece numa comunicação normal. No entanto, quando se refere à validade das proposições que se pretendem verdadeiras ou das normas que se pretendem justas, a problematização se dá dentro de um quadro teórico geralmente aceito - no caso das proposições descritivas - ou dentro de uma ordem normativa existente (norma vigente) - no caso das proposições prescritivas (Rouanet, 1989 p. 25-27; 1993 p.259). Isto requer o abandono do mundo vivido e o ingresso num tipo de argumentação,

---

<sup>33</sup> Graças à sua dupla estrutura, o ato linguístico inclui uma parte *proposicional* (registra fatos ou descreve situações) e outra *performativa*, pela qual o falante realiza uma ação ao dizer alguma coisa. Quando faz uma promessa, dá um conselho ou emite uma ordem, não está com isso a relatar eventos, mas sim a produzi-los. Assim recorre a uma emissão performativa. ROUANET (1989 p. 24-25); PINTO (1992 p. 223); APEL (1994, p. 121-122);

o discurso, que se dá numa “situação lingüística ideal”, eliminando o abismo entre subjetividade x objetividade nas questões teóricas e práticas, ao mostrar que o *dever-ser* das proposições normativas são tão suscetíveis de validação quanto o *ser* das descritivas. Fica patenteado que a validade destas últimas não depende diretamente dos fatos como anunciava o positivismo, postulando como critério de verdade a ‘correspondência’ ou adequação com a realidade. O que imprime validade a essas proposições são os argumentos sobre os fatos e não os fatos em si mesmos. Isso vale, também, para as proposições normativas.

Assim, a noção de verdade passa a ter um caráter processual, posto que construída sobre a base de um discurso público, através da argumentação livre de coações, conduzida de acordo com o princípio da universalidade.

Complementando o que foi afirmado, Habermas (1991a pp. 324-325) defende a idéia de que se compreende literalmente um ato de fala quando se conhece as condições sob as quais se pode aceitá-lo como válido e desde que sua execução esteja apoiada nos requisitos de validez. Esses requisitos é que oferecem as razões da validade dos atos de fala. Em realidade, para se dizer que os participantes têm boas razões para serem aceitos em suas pretensões de validade é necessário lograr um nível de compreensão que permita estabelecer uma relação interna entre o que é afirmado e o que previamente se aceita como correto. Para isso, ambos os modos de explicação devem se situar no mesmo universo de discurso. Isso evidencia a relevância da *competência comunicativa*<sup>34</sup> para a compreensão intersubjetiva sobre o sentido e a validade das afirmações, ou seja, para a participação efetiva nos processos interativos da convivência social.

## A CIDADANIA E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A partir da compreensão do sentido do agir comunicativo, acredita-se poder estabelecer a relação entre este - com seu comprometimento ético - e o discurso da cidadania.

Observa-se que no Brasil a cidadania tem sido encarada como uma questão de legislação, bastando que se garanta a existência e a aplicação de leis democráticas. Acontece, como a prática tem demonstrado, que da existência da lei não decorre a necessidade de sua aplicação ou, melhor dizendo, da sua correta aplicação. Ao mesmo tempo, verifica-se que a situação de carência atingiu níveis tão absurdos que - utilizando a linguagem habermasiana - não há mais como negar-se a dizer “sim” ao enfrentamento do problema, mesmo porque, fazê-lo, seria apenas adiá-lo, até que seja tarde demais. A cidadania está a exigir uma ética de responsabilidade solidária. Fica implícito, portanto, uma questão de princípio. No entanto, este princípio se apresenta com um caráter prescritivo. Diz daquilo que deve ser, não do que é. Portanto, a necessidade e a universalidade dele decorrentes não têm um caráter lógico ou ontológico, mas ético.

---

<sup>34</sup> A competência comunicativa deve ser entendida no contexto da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, incorporada à pragmática transcendental da comunidade de comunicação. Não pertence à dimensão sintático-semântica, mas à dimensão pragmática da linguagem. Deve-se evitar pensá-la, portanto, no sentido estritamente operativo dos discursos tecnicistas da década de 70, ou na forma predominantemente intelectualista da pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Habitualmente, a questão da cidadania tem sido tratada no âmbito do político. Impõe-se, portanto, a retomada de duas ordens teóricas de discurso, que foram dissociadas na modernidade: uma, de natureza operacional - *a política*, outra, relacionada aos critérios e valores que normatizam a ação - *a ética*,<sup>35</sup> permitindo afirmar, assim, que à questão da cidadania sobrepõe-se a necessidade de reconhecimento, tanto de um horizonte normativo, quanto da exigência de mediação pública dos interesses dos concernidos. Dessa forma, pode-se inferir que aí se encontra embutida a exigência de uma orientação ético-política.

Dedicou-se o capítulo precedente à exposição das dificuldades para se defender uma instância ética em tempos de discursos ‘pós-modernos’, entretanto, insiste-se em afirmar que só no âmbito deste campo de ação é possível justificar a imprescindibilidade do agir no campo político. Para tal, utiliza-se o expediente da razão comunicativa, ancorada na ética do discurso, especialmente na forma colocada por Apel (1989 II; 1994), em que aos concernidos é assegurado apresentar e fazer valer suas pretensões de validade.

Apresentar uma pretensão de validade significa afirmar a alteridade, ou seja, entrar em um confronto prático, onde se supõe o princípio ético de reconhecer

---

<sup>35</sup> Embora, também haja incorporado outros referenciais, as vias de análise aqui adotadas têm como suporte o artigo de Gomes (1993b) “Pressupostos Ético-Políticos da Questão da Democratização da Comunicação”.

e ser reconhecido pelo outro. Isto leva à aceitação das normas da intermediação argumentativa dos conflitos, pressupondo estar-se de acordo com os outros parceiros da interação, tanto com relação ao sentido do enunciado em que a pretensão se dá, quanto sobre suas condições de validade, garantindo, assim, a simetria da situação interativa. Visando essa garantia, Habermas (1989a, p. 112) adota as seguintes regras do Discurso:

- 1 - é lícito a todo sujeito capaz de falar e de agir participar de Discursos;
- 2 - a - É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção;  
b - É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso;  
c - É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades;
- 3 - Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em 1 e 2.

No entanto, não se pode perder de vista que, para que isso se efetive, duas condições precisam ser preservadas: a) todos os parceiros da negociação tenham as mesmas oportunidades para manifestar suas necessidades, opiniões, desejos, sentimentos, intenções (valer-se de ações expressivas); b) todos, também, tenham iguais oportunidades de ordenar e recusar, permitir e proibir, fazer e receber promessas, solicitar e prestar contas (valer-se de ações regulativas). Dessa forma, por consequência pragmática, toda pretensão de validade é, concomitantemente, uma pretensão de sentido, uma pretensão de

verdade e uma pretensão de veracidade. Mas, ao mesmo tempo, pretende-se também justa ou adequada às normas da situação interativa. Ao reconhecer-se a situação interativa como aquela em que os interesses e necessidades são formulados e apresentados como pretensões, argumentativamente mediadas, em que participam todos os interessados, uma questão precisa ser resolvida: numa situação interativa real, o círculo dos *concernidos* é sempre maior que a dos *participantes*. Isso nos remete à questão da cidadania.

Tendo em vista esta peculiaridade, a idéia de comunidade ideal e ilimitada de comunicação, na forma explicitada por Apel, pode se apresentar como um modo de superação do problema, uma vez que se põe como vinculante a todos os concernidos. Isto significa, por parte de uma comunidade real de comunicação, a *antecipação contrafática*, no sentido da adoção de uma ética da comunicação, com vistas à comunidade ideal, isto é, considerando todas as pretensões que *poderiam ser* apresentadas pelos parceiros *virtuais* da interação.

Todas as necessidades e interesses humanos, enquanto pretensões virtuais, transformam-se, assim, (...) em exigências ou solicitações da comunidade da interação, e estas devem negociar-se argumentativamente, em vista do consenso, com as necessidades de todos os participantes atuais da negociação (Gomes, 1993 p. 72).

Dessa forma, a comunidade ideal e ilimitada da comunicação se oferece como uma idéia normativa, que se realiza numa sociedade historicamente dada (a comunida-

de real), como indicativo de que a norma fundamental da ética da interação (uma *ética mínima*, intersubjetivamente vinculadora) garante-se a partir dos interesses e necessidades dos *concernidos* e não apenas dos *participantes*, o que se impõe como uma ética de responsabilidade solidária, que leva em conta os efeitos principais e colaterais que se apresentam no processo da mediação (orientação ético-política), conduzida pela formação interativa da vontade - eliminando-se o uso da força ou da ameaça - de modo a se definir uma forma justa da ordem social.

Reconhece-se que esta situação (a definição de normas justas, a partir de um confronto interativo, mediado argumentativamente, sem limitações internas ou externas, e de modo ideal, incluindo virtualmente todos os concernidos) não tem realidade nas práticas vividas em sociedade. Muito pelo contrário, não se pode ignorar que a sociedade é montada por estratégias e que o jogo político exige competência. Quem não conhece suas regras, permanece fora do jogo.

Por outro lado, observando a atual sociedade brasileira e os esforços dispendidos para a consolidação da democracia, tem-se a considerar, ainda que de forma precária, a energia dispensada pelos poderes constituídos para preservar a legitimidade do Estado, em resposta às demandas populares por seriedade no trato com a *coisa pública*. Instituído-se como um local de conflitos, para manter essa legitimidade, o Estado necessita integrar os interesses tanto dos grupos aliados quanto dos grupos que se lhe opõem,<sup>36</sup> para o que se firmam acordos e se estabelecem consensos. Regidos por uma forma representativa de governo, e sendo o discurso a maneira em que

a atividade parlamentar se atualiza,<sup>37</sup> relevante se torna a incorporação de uma ética da dimensão pública (ética discursiva), que na situação interativa real entre os pares, não perca de vista o *a priori* da comunidade ilimitada e ideal de comunicação, sem o que não se pode falar em processo democrático, e, sob o mesmo princípio, em construção da cidadania.

A importância da *competência comunicativa* (em seu sentido ético-vinculante) apresenta-se, assim, de fundamental relevância, tanto no que é conferido aos *representantes* instituídos (que se pronunciam em nome da coletividade) quanto aos *representados*, no sentido de que disponham das condições necessárias (*capacidade argumentativa*), a fim de fazer valer suas pretensões.

Aqui se introduz a questão que nos afeta. Compreendendo cidadania como concernente ao ingresso na comunidade ético-discursiva (capacidade de participar nos negócios públicos)<sup>38</sup>, a *competência argumentativa* torna-se um elemento imprescindível para a intervenção na negociação pública das pretensões, posto que, para entrar numa relação dialógica, necessário se faz conhecer o modo como a linguagem é urdida. Não se pode esquecer que a pragmática transcendental não estabelece códigos de conduta, nem disciplina normas, apenas as valida; não diz das normas, mas dos procedimentos que devem legitimar essas normas.

---

<sup>36</sup> Enfatizando o papel da escola como local não só da *reprodução*, mas também da *produção* do conhecimento, Apple (1989, p. 44) aborda, embora rapidamente, essa questão, ao relacionar a educação e o Estado.

<sup>37</sup> Compreendido no sentido filosófico de “pôr-se em ato”.

Assim, sem a posse da informação e o domínio dos códigos e instrumentos em que a interação se processa, permitindo o acesso aos fóruns institucionais de intermediação, não há como exercitar a cidadania em sua plenitude.

A partir do exposto, algumas questões se evidenciam: a participação num ato de fala requer competência na utilização da linguagem.<sup>39</sup> Isto quer dizer, segundo Habermas (1988 I, p. 24; 1990b, p. 69), que mais relevante que a posse do saber é o modo como os sujeitos capazes de falar e de agir empregam este saber. Daí, no que se refere à formação da cidadania, investida por um caráter vinculante a toda a população marginalizada da sociedade, sobressai a necessidade do indivíduo ultrapassar o nível da opinião, da esfera privada da subjetividade, para situar-se no nível da intersubjetividade, buscando pela força do argumento a legitimação da pretensão levantada.

Salienta-se o papel da educação nesse processo. Como já se tem exposto em outros momentos desse estudo, tem-se clareza de que quando se fala em educação não se pode restringí-la à sua forma escolarizada,<sup>40</sup>

---

<sup>38</sup> Nesse aspecto é interessante notar, cf. MOISÉS (1990 p. 7), que a Constituição de 1988, pela primeira vez, na história política do país, introduziu alterações que preconizam o exercício do poder, não só *através de representantes eleitos*, mas *diretamente*, através de mecanismos de participação popular nos negócios públicos, como o referendo, o plebiscito e a iniciativa legislativa.

<sup>39</sup> A esse respeito ver MACEDO, 1993.

mas, é importante lembrar que, sem pretender invalidar a importância dos movimentos sociais e a sua luta pela construção da cidadania, bem como, ciente dos “efeitos colaterais”, citados por Apple (1989 p. 27), em dar demasiada importância à escola ou ao poder da escola, enfatiza-se aqui o espaço escolar, enquanto instância formal, transfigurada no espaço público<sup>41</sup> que resgata e pertinentiza os conhecimentos<sup>42</sup> e como um dos foros de decisão que seleciona quem tem ou não competência para participar da discussão.

Deste modo, evidencia-se o papel da escola, uma vez que tem na *linguagem*<sup>43</sup> o seu meio, por excelência, aqui considerada não tanto para transmissão de informações - *agir estratégico* - mas para situar *a fala* do sujeito na língua, o que quer significar, para a produção de enunciados que busquem o entendimento, ou seja, a integração social - o *agir comunicativo*.

---

<sup>40</sup> Essa questão é bastante discutida no artigo de WHITAKER, 1991.

<sup>41</sup> Castoriadis (1986 pp. 76-77) comenta que “a emergência de um espaço público significa que um domínio político que pertence a todos é criado. O “público” cessa de ser assunto “privado” (...) da burocracia, dos políticos, dos especialistas etc”. Enfatiza que o mais importante não é que o espaço exista. Mais que isto, é o que estão fazendo com ele. “A existência de um espaço público não é apenas uma questão de provisões legais garantindo direitos de liberdade de expressão (...) a questão importante é o que as pessoas estão realmente fazendo com estes direitos.

Neste sentido, a questão pode ser abordada sob dois enfoques: tanto pode relacionar-se à aquisição dos referenciais que permitam a participação na arena da negociação, como pode se reportar ao aspecto substantivo, em que a escola se coloca como uma instância de convivência pública, com regras explícitas, onde o debate público se estabelece. No fundo, esses dois enfoques se imbricam, pois, constituindo um local de conflitos e de confrontos, o próprio fazer pedagógico, que se concretiza no currículo, deveria ser fruto de diálogos e de consensos.<sup>44</sup> As decisões curriculares, mais que questões técnicas e metodológicas, encerram problemas éticos, políticos e culturais que exigem alguma forma de justificação. Como ressaltam Beyer e Liston (1993), atuando como educadores, somos sempre atores morais confrontados diariamente com uma série de escolhas, que exigem o uso de razões que sustentem um curso de ação em detrimento de outro, apresentando resultados com profundas e duradouras conseqüências.

Daí a necessidade de se estar atento ao extremismo de posições radicalistas, na defesa da ‘diferença’ ou do

---

<sup>42</sup> LOPES (1993, p. 20), citando FORQUIN (1992), observa que a escola não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e materiais culturais disponíveis, mas que “é verdadeiramente produtora de configurações cognitivas e de *habitus* originais constituindo uma cultura escolar”. Sobre a autoridade do trabalho pedagógico, ver PASSERON (1992)

<sup>43</sup> Atentar que o conceito de linguagem inclui, também, as formas expressivas *não verbais*.

<sup>44</sup> Nessa perspectiva, ver MARQUES (1992 pp. 560-561).

‘pluralismo’, para não cair num localismo paroquialista, entravando qualquer possibilidade de participação na discussão. Como afirma McLaren (1993), a construção de uma política emancipatória de educação deve evitar qualquer forma de relativismo que se recuse a tomar posição em questões de opressão humana e injustiça social. Nesse aspecto, Giroux (1993) adverte que aceitar a *diferença* e o *pluralismo* não significa reduzir a democracia à equivalência de interesses diversos; pelo contrário, argumenta em favor de uma linguagem na qual as diferentes vozes e tradições existam e se façam escutar e mantenham as condições nas quais o ato de comunicar amplie a criação de espaços públicos democráticos. Dessa maneira, defende que se deve aplaudir iniciativas que respeitem a diferença, mas que ao mesmo tempo preservem pelos éticos que transcendam circunstâncias particulares.

Importa, assim, destacar o papel da escola enquanto espaço institucional que qualifica os conhecimentos e organiza os repertórios de informações que deverão municiar os discursos, além de criar situações em que o indivíduo se veja obrigado a *propor* e a *ouvir*. Daí se extrai a necessidade de que se proceda à rediscussão da história, tendo como horizonte teórico não a exaustão do conhecimento mas a compreensão dos seus nexos e determinações (Tesser, 1987). Implica em compreender que a maneira iníqua como se processa a distribuição dos recursos em nosso país, se inscreve na lógica da sua formação social e que, para superá-la, o domínio dos códigos legitimados se torna imprescindível, uma vez que, como afirma Macedo (1993, p. 41), referindo-se ao conhecimento científico, “o consenso será supostamente verdadeiro a partir do julgamento de determinadas pessoas que se

constituem, em dado momento histórico, como juízes privilegiados da verdade científica. Tais pessoas [os especialistas] são aquelas que dominam a linguagem na qual o assunto é problematizado”. O mesmo se pode dizer da discussão das normas que se pretendem justas. Elas precisam ser validadas (legitimadas) de forma competente, num consenso intersubjetivo.

Isso faz ver, como evidencia Habermas, que outra questão se coloca. Trata-se do reconhecimento de que a tematização de questões relevantes, postas pelo mundo vivido, foi dificultada pela dissociação das esferas de racionalidade - ocorrida na modernidade - que fomentou a criação de uma cultura de experts, reduzindo as dimensões da vida humana à ação instrumental, culminando na transformação de decisões políticas em técnicas. Como as regras do discurso técnico não são dominadas por todos os concernidos - a maioria, no caso brasileiro - estes são aliados do processo de comunicação, não se lhes possibilitando as condições para problematizar decisões e apresentar suas próprias pretensões de validade<sup>45</sup>. Dessa maneira, não se assegura a forma democrática da garantia de possibilidades iguais de participação de qualquer concernido na negociação. Evidencia-se, assim, que cabe à escola, tendo em vista a formação do cidadão, preocupar-se, portanto, não somente com a aquisição de estoques de conhecimento, mas com as práticas que incidem sobre esse conhecimento, sob pena de que o cidadão não perca a possibilidade de participação na comunidade discursiva e, como tal, de fazer valer suas pretensões de validade.

Referindo-se à dificuldade de problematização do mundo vivido, Macedo (1993, p. 42) fala do caráter

dogmático que tem assumido o processo pedagógico, não tematizando questões relevantes que se colocam na prática diária. Aponta para a importância da escola, enquanto instituição social, não só para propiciar a introdução - daqueles que atuam em seu interior - na linguagem em que as argumentações são produzidas, como no questionamento de posturas dogmatically assumidas.

Relacionado à questão, um aspecto a ser considerado é quanto à intervenção da escola no processo de transformação da sociedade. A esse respeito, Tesser (1987) faz ver que não basta uma definição genérica de conteúdos que dizem visar à transformação da realidade, mas é necessário que se debata e se precise a natureza da transformação que se pretende. Esta proposição é reforçada por Young (1971),<sup>46</sup> quando rejeita a noção de um conhecimento de currículo “objetivo”, argumentando a favor de uma teoria curricular que esteja amparada no reconhecimento da construção social do conhecimento e na negociação do significado da sala de aula. Giroux (1986 pp. 226-228) se inclui nessa percepção, advertindo que uma proposta emancipatória de educação para a cidadania requer a problematização da própria natureza da cidadania, permitindo identificar como determinada concepção do que significa ser cidadão é transmitida através da racionalidade dominante, em determinada

---

<sup>45</sup> Ver Macedo (1993). Discutindo a escola e o currículo a autora trabalha bem essa questão, buscando compreender as relações entre o conhecimento, transformado socialmente em saber escolar, e a teoria habermasiana.

ordem social. A exemplo de Tesser (1987), Giroux observa que a vitalidade de qualquer campo é medida, em parte, pela intensidade do debate que gera a respeito de suas pressuposições e objetivos mais básicos. “A educação para a cidadania precisa urgente desse debate” (p. 265).

Outra intervenção ainda possível da escola seria quanto ao reestabelecimento do ético na racionalidade, na forma como foi articulada pelos gregos. É discutível restringir-se o ético à esfera da razão prática ou, melhor dizendo, separar razão teórica e razão prática. Dessa forma, espera-se que o currículo escolar oriente a afinidade com a ciência numa forma que não seja identificada apenas no sentido cognitivo-instrumental, não abrindo mão de valorar os fins e objetivos das ações humanas, tendo em conta o seu próprio fazer-se, enquanto ciência, não perdendo de vista que os seus resultados representam um desafio moral para a humanidade.

Aí se coloca a questão posta por Habermas quanto ao papel das ciências humanas no processo de “descolonização do mundo vivido”. É preciso observar que o apropriar-se da linguagem em que se realizam os consensos, não pode desconsiderar que este pode ser um caminho que reforce o agir instrumental. Torna-se necessário que, ao lado disso, não se perca de vista o pressuposto ético da comunidade lingüística, admitido no próprio ato de argumentar. Uma análise empírico-analítica dos fatos, por si só não é capaz de garantir a unidade da teoria e da prática. Exige-se,

---

<sup>46</sup> Citado por Giroux, 1986 p.226.

para isso, uma *ética* que ponha à disposição o princípio normativo de uma mediação entre teoria e práxis na situação histórica.<sup>47</sup>

Por fim, cabe ressaltar que ao se postular a razão comunicativa como pressuposto do discurso da cidadania, não se quer alçá-la à condição de razão suficiente. Sabe-se que sem a eliminação das disparidades na capacidade de expressão consciente e livre dos interesses, bem como das possibilidades de acesso aos fóruns interativos, resultantes do poder econômico ou do prestígio pessoal, a situação torna-se inviável. Tecendo críticas a Habermas, McLaren (1993) evoca Michael Ryan (1989), argumentando que é preciso criar circunstâncias materialmente necessárias para a discussão racional.<sup>48</sup>

. . . a racionalização social não é meramente uma questão de razão, mas de necessidade - como habitação, alimentação, sexualidade, saúde psicológica. Para que a comunicação não-distorcida possa ocorrer deve ser criada uma cultura ética na qual existam comunidades de compreensão relacionadas a estruturas materiais concretas de igualdade. A validade da razão deve, portanto, levar em conta normas materiais que tenham como base necessidades concretas. (...) No modelo de Habermas, termos como 'validade' servem para estabilizar a violência social e uma política colonialista.

---

<sup>47</sup> Neste sentido, Apel (1994 p. 194) acentua que mesmo as ciências que dizem expressar uma objetividade não valorativa, pressupõem uma ética como sua condição de possibilidade. A validade do pensamento de um pesquisador solitário depende da justificação de afirmações linguísticas na comunidade de comunicação.

Como se pode observar, esse é um ponto crucial que merece desdobramentos. A questão pode ser vista, também, sob outras formas de abordagem. Pronunciando-se à respeito, Demo (1990, p. 60) diz não ser possível emancipação sem apropriação. Afirma que, sem “ter” alguma coisa (poder, saber, identidade, informação, e não apenas o substrato material), o sujeito social se fragiliza, não marca posição.

Tomando outro direcionamento, em artigo recente, Costa (1994) adverte como a economia devorou a vida social no ocidente, gerando a falsa idéia de que basta o país crescer economicamente para que o sentido de moralidade coletiva e de cooperação social se instalem. Referindo-se ao processo eleitoral do Brasil, pondera que os partidos apegavam-se à discussões em torno de questões econômicas, parecendo estar decidindo a melhor estratégia de compra e venda, e não discutindo o futuro de um povo. Ao agir dessa maneira, afirma o autor, pareciam esquecer que a atividade econômica deve ser regulada pela ética política, e que a política, em seu sentido real, é o que permite arbitrar entre interesses, fazendo valer princípios e valores. Alerta que se subordinamos os valores aos interesses é que se dissemina o cinismo e a violência, além de se promover a destruição da ordem democrática. Observa como se perdeu o sentido original de política, entendida

---

<sup>48</sup> Habermas tem recebido sérias objeções nesse sentido. De um modo geral se reclama de que são necessárias mudanças materiais profundas para que ocorra a conversação entre grupos situados em relações assimétricas de poder.

como o exercício de imaginar mundos melhores e mais justos para todos.

Sem dinheiro e sem um mínimo de bem-estar ninguém pode saber ou querer saber o que é democracia. Mas sem idéia de justiça, decência, solidariedade, (...) com dinheiro ou sem dinheiro, nenhuma democracia vai existir.<sup>49</sup>

A questão parece situar-se no descolamento da razão comunicativa de sua base ética, sem a qual a noção de consenso é transvertida no sentido da preferibilidade da conversação e do diálogo, como se vivêssemos em uma sociedade harmônica e cooperativa, o que resultaria no que Habermas chama de *decisionismo*, incapaz de discernir o grau de validade e legitimidade das pretensões levantadas, por prescindir do caráter de universalização.

Reforça-se, assim, a proposição inicial. A abrangência da questão envolve uma ética da dimensão pública, dependente não de uma consciência moral, individual, mas de sujeitos vinculados por uma *responsabilidade solidária*. Não se pode esquecer que a ética aqui evocada - no sentido pós-convencional<sup>50</sup> - se impõe não como um conjunto de normas que prescreve o agir em sociedade,

---

<sup>49</sup> Jurandir Freire COSTA. Caderno mais!, outubro /94.

<sup>50</sup> Trata-se da passagem de uma moral convencional (aceitação de normas) à uma moral pós-convencional (exigência de legitimação das normas). É importante acrescentar que a idéia de uma ética pós-convencional remonta a Kant, desde que suas reflexões constituíram um esforço para estabelecer a ciência do ético como a “ciência dos princípios” das ações ( cf. OLIVEIRA, 1993a p. 142). Ver KANT (1984).

mas como um horizonte normativo para orientar o julgamento e a ação. Como esclarece Medeiros et al. (1994 p. 10), “. . . significa a passagem de uma ética formalista dos deveres a uma ética universal da linguagem pressupondo que as interpretações não são mais assumidas como dadas, mas representam a formação discursiva da vontade, intersubjetivamente estabelecida em sua processualidade, historicidade e reconstrutividade”. Reconhece-se que não é um empreendimento simples. Esta tarefa requer, como destacam Oña e Tejerina (1988, p. 12), que não se perca de vista os limites a ela impostos, de modo a não sucumbir à consciência falibilista que o momento parece impor, dando forma à nossa “impaciência”<sup>51</sup> pela liberdade e pela justiça. Com os autores, questiona-se: “Ou será que nos basta uma desconstrução do real que esgota a sua atividade numa crítica derrotista e sem rumo?”.

---

<sup>51</sup> Aqui os autores utilizam expressão de Foucault, contra Foucault.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E quando em muitos a noção pulsar- do  
amargo e injusto e falso por mudar -  
então confiar à gente exausta o  
plano de um mundo novo e  
muito mais humano.  
Geir Campos*

Vivenciando o debate sobre a crise da modernidade em que se enfatiza a perda de força explicativa dos paradigmas modernos, especialmente em torno da crítica à razão, atingida em seus flancos - como imanência psíquica, em sua dimensão *privada*; como um sistema de referências que articula numa totalidade os elementos plurais da realidade, em sua dimensão *pública* e como faculdade de entendimento ordenado do real, em sua dimensão *pragmática*<sup>52</sup> - pretendeu-se examinar a possibilidade de utilizar o paradigma da razão comunicativa de Habermas, como pressuposto do discurso da cidadania, levando em conta a “guinada linguística<sup>53</sup>” no pensamento filosófico.

---

<sup>52</sup> Distinção feita por Gomes (1992) para indicar a *crítica subjetiva*: crise do sujeito; a *crítica objetiva*: crise do progresso, da história e da ética emancipatória iluminista e a *crítica metodológica*: crise da civilização da técnica e dos paradigmas científicos modernos.

Nesse paradigma, passa-se de uma noção de conhecimento baseado na percepção e na representação de objetos, para um conhecimento que se constrói em relações intersubjetivas no ato linguístico, na busca do entendimento pela troca de opiniões justificadas através da argumentação, abrangendo não só o conteúdo do discurso que constata fatos - *do mundo objetivo das coisas* - mas tudo o que pode ser dito - *do mundo social das normas* e, inclusive, *do mundo subjetivo*, que expressa *vivências e sentimentos* - estabelecendo onexo da prática e da comunicação cotidianas.

Ao fazer o percurso, foi-se verificando que algumas questões precisavam ser acrescentadas. Primeiro, constatou-se que para discutir a cidadania reivindicando sua dimensão ética, a noção de razão comunicativa deveria estar amparada na concepção de comunidade de comunicação, como formulada por Apel. Segundo, que não se poderia falar de cidadania sem se observar os impedimentos ao desenvolvimento de uma população participativa, no país, como fruto de sua história. Nesse aspecto, verificou-se, com os pós-modernos, que a

---

<sup>53</sup> Trata-se da passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, referida inicialmente. Cf. Habermas (1990b p. 54-55), na abordagem anterior, a linguagem era representada segundo o modelo da subordinação de nomes a objetos e compreendida como um instrumento de comunicação que permanecia fora do conteúdo dos pensamentos. Presa aos limites do semanticismo, “. . . prescinde da situação da fala, do uso da linguagem e de seus contextos, das pretensões, das tomadas de posição e dos papéis dialogais dos falantes, numa palavra: prescinde da pragmática da linguagem”.

noção de um curso unitário dos acontecimentos caminhando para um estado ótimo não acontece na prática, porque, de um lado, esse estado ótimo ainda está longe de se efetivar, e do outro, porque apesar da situação de dependência do povo brasileiro, novos atores começam a despontar no cenário, criando modelos próprios de emancipação. Terceiro, que essa dimensão ética acrescida à noção de cidadania, deveria ser considerada no processo de educação, visto ter a escola, como pressuposto básico, a formação do cidadão. Em quarto lugar, verificou-se a necessidade da inserção do espaço público como pressuposto à qualificação da participação, na construção socioindividual da cidadania.

Nesse contexto, percebeu-se que a questão inicial impunha-se como expectativa: é possível utilizar-se a razão comunicativa como pressuposto do discurso da cidadania? A essa primeira indagação, seguiram-se outros questionamentos: é possível desvincular a cidadania do seu forte componente “moderno”, para compreendê-la sob um novo enfoque que contemple as novas formas de sociabilidade? Numa sociedade econômica e socialmente desigual, sob um aspecto, e que, por outro, proclama a diversidade, a pluralidade, a alteridade, é possível pautar-se a educação para a cidadania na razão comunicativa, estabelecida no consenso fundado na normatividade ética, de caráter universalizante?

Atingindo, por fim, o último estágio desta pesquisa, não se tem respostas acabadas, definitivas, parecendo confirmar a afirmativa de Habermas de que em filosofia é possível colocar boas questões sem que se encontre boas respostas. Não obstante, sem pretender assumir postura dogmática, ou salvífica, acredita-se ter conseguido levantar alguns indicadores de que a abordagem ao tema pode ter essa via de acesso.

Neste momento, em que se assiste às mais inesperadas manifestações do “mal-estar na modernidade,”<sup>54</sup> são por demais conhecidas as dificuldades encontradas para qualquer referência à instância dos valores.

Como observa Oliveira (1993a; 1993b), uma das características da sociedade contemporânea foi ter degenerado a problemática ética, perdendo de vista a perspectiva dos antigos de que o homem se revela como um ser essencialmente aberto, tendo de conquistar-se na contingência de suas experiências, ou seja: de que o homem se faz através de suas ações.

Trazendo a problemática para o nosso país, verifica-se que constantemente somos confrontados com um individualismo crescente, em que o sentimento de solidariedade só é aflorado em situações agônicas ou quando a solução em pauta diz respeito ao atendimento de alguma necessidade imediata. O tecido social se trama pautado na eficácia e no lucro, formulando uma ética de sucesso. Inserida no contexto de uma sociedade tecnológica, tem nos meios de comunicação o instrumento que possibilita a passagem do homem *produtor* para o homem *consumista*. Assim se gesta um *ethos* cultural marcado pela perda do senso crítico e da responsabilidade solidária, tornando mais difícil a possibilidade de uma perspectiva universalista (Oliveira, 1993b, pp. 40-49).

Apesar dessa constatação, é importante observar, como mencionado antes, que ao mesmo tempo somos surpreendidos pela situação paradoxal em que se convive com uma das mais insistentes solicitações quanto

---

<sup>54</sup> Expressão utilizada por Rouanet (1993), em alusão a Freud quando fala no mal-estar da cultura.

a uma convivência ética entre os homens, nos mais variados contextos. Assim, exige-se ética na política, na economia, no direito, nos meios de comunicação, nas relações sociais, enfim, em todas as formas de sociabilidade. Do mesmo modo, vivencia-se, também, um forte apelo à cidadania.<sup>55</sup> Isso pode se configurar, na maneira explicitada por Oliveira (1993b, p. 47), “como a chance histórica de um processo de racionalização no nível da razão comunicativa”.

Externando a preocupação com as ações humanas nos tempos atuais, insiste-se que é inadmissível assumir uma atitude passiva diante dos descaminhos do mundo contemporâneo, como se estivéssemos condenados à uma situação niilista. Segundo Habermas, o niilismo afigura-se como uma possibilidade do gênero humano que já se realizou.<sup>56</sup> De outro modo, é por demais imobilizante pensar que estamos irremediavelmente destruídos como seres morais e políticos.

Por tudo isso, reitera-se que introduzir a questão da cidadania no discurso da modernidade pela interpelação à razão comunicativa, como pretendeu esse estudo, importa evidenciar o seu caráter ético, compreendendo - conforme a realidade vem mostrando, e seguindo as últimas tendências - que educar para a cidadania não pode se restringir à ‘conscientização’ dos direitos e deveres, ou à aquisição de

---

<sup>55</sup> Veja-se a repercussão da “Campanha contra a miséria e contra a fome, pela cidadania”, além das iniciativas subsequentes, desencadeadas por Herbert de Souza.

<sup>56</sup> Habermas (1988b, p. 44) faz esta afirmação, referindo-se às atrocidades de Auschwitz.

conhecimentos sistematizados, muito menos à concessão de status, mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social que possibilite o ingresso na comunidade ético-discursiva, ou seja, a participação no espaço público das negociações.

Vive-se numa sociedade de massas, regidos pela democracia representativa onde, a não ser em casos específicos, não mais se experienciam vivências comunitárias, em que as relações sejam diretamente partilhadas pelos seus membros. Ademais, conforme explicitado inicialmente, verificou-se que em decorrência da nossa formação social, não se consolidou o exercício da cidadania plena. Ao mesmo tempo, percebeu-se que por influência ainda da modernidade, calcada na razão instrumental, a cidadania passou a ser encarada como problema de legislação.

Reduzir a cidadania à eficiência política centrada na lei é deixar de reconhecer *questões de princípio*. Por outro lado, a reivindicação democrática pela inclusão de todos os concernidos em níveis de vida humanamente dignos apresenta-se, ainda, com o caráter prescritivo daquilo que deveria ser. Ora, num país em que a ênfase é dada ao processo de desenvolvimento econômico em detrimento das pessoas, apresentando uma das piores distribuições de renda do planeta, conclui-se pela confirmação da hipótese de que a questão da cidadania requer um redimensionamento que implica uma exigência ética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. 2a. ed. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Apresentação do autor e do texto. In: APEL, Karl. Ética do Discurso como ética da responsabilidade política na situação atual do mundo. USP, *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, V. 18, nº 1, p. 113-121, jan/jun. 1992.

APEL, Karl - Otto. *Transformación de la Filosofía*. Tomos I e II. Madrid, Taurus, 1989.

\_\_\_\_\_. Ética do Discurso como ética da responsabilidade política na situação atual do mundo. USP, *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, V. 18, nº 1, p. 113-121, jan/jun. 1992.

\_\_\_\_\_. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994.

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

ARAPIRACA, José. A escola e a construção da cidade-

nia. *Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão*. Salvador, EOA/UFBA/EGBA; 1989.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 2a ed. Trad. de Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1983.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania, 2a ed. In: BUFFA, Ester e alii. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. São Paulo, Cortez Ed./Autores Associados, 1989.

BAUMGARTNER, H.M. Princípio Liberdade. *Apud* APEL, Karl Otto. *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994 (p.199).

BARBALET, J.M. *A Cidadania*. Col. Ciências Sociais, nº11. Trad. Gonçalves de Azevedo. Lisboa, Editorial Estampa, 1989.

BAUDRILLARD, Jean. A comunicação e os paradoxos da contemporaneidade. In: *TEXTOS*. Salvador, UFBA/FACOM, nº28, p11-16, 2º sem/1992.

BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 11a ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

BEYER, Landon E. e LISTON, Daniel P. Discurso ou ação moral? Uma crítica ao pós-modernismo em educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

BOGOMOLETZ, Davi. Crise da cidadania - paroxismo da individualidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

BORDAS, Méron Campos. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.17, nº1, p. 5-17, jan/jun. 1992.

BRANDÃO, Zaia. A Teoria como Hipótese. *Teoria e Educação* nº5, p. 161-169,. Porto Alegre, Pannonica Editora, 1992.

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo, Cortez/ Ed. Autores Associados, 1989.

BURNHAM, Teresinha Fróes. *Vazio de significado político-epistemológico na escola pública*. São Paulo, 6a. CBE, 1991.

\_\_\_\_\_. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993.

CEDES/ANPED/ANDE. *Sociedade Civil e Educação, (Col. CBE)*. Papirus, 1992.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão*. S.P. Campinas, Papirus, 1991.

CARVALHO, Kátia. Cidadania: direito à informação e à comunicação. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, nº100, jan/mar, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. A polis grega e a criação da democracia. *Filosofia Política 3*. São Paulo, L & PM Editores, 1986.

\_\_\_\_\_. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo, Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. *As Encruzilhadas do Labirinto 3: o mundo fragmentado*: Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Público e Privado. In: NOVAES, Adauto (org). *Ética*. São Paulo, Companhia das Letras / Secretaria de Cultura, 1992.

COELHO, L.M.C.Costa. (org). CIDADANIA / EMANCIPAÇÃO. Rio de Janeiro, *Revista Tempo Brasileiro*, nº 100, Jan-Mar, 1990.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de cidadania: uma crítica à Marshall, uma atitude antropofágica. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

COHN, Gabriel. A teoria da ação em Habermas. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. de. *Teorias da Ação em debate*. São Paulo, Cortez, 1993.

COSTA, Jurandir Freire. Que fim levou a política? *Folha de São Paulo*, 9 de outubro, 1994, Caderno mais! p.12.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo, Livr. Ed. Ciências Humanas, 1980.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A cidadania que não temos*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

DEMO, Pedro. Cidadania & Emancipação. In: COELHO, Lígia. M.C. Costa, *CIDADANIA / EMANCIPAÇÃO*. Rio de Janeiro, *Revista Tempo Brasileiro*, nº 100, Jan-Mar, 1990.

\_\_\_\_\_. *Cidadania Menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política*. Petrópolis, Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1993.

DESCAMPS, C. *Idéias Filosóficas Contemporâneas na França*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Editor, 1991.

DOMINGUES, Luís Manuel. A modernidade e suas razões. *Perspectiva Filosófica*. Recife, UNICAP, Vol. I, nº 3, jul/dez 1993.

ENTWISTLE, H.(1978). *apud* FORQUIN, Jean-

Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993 p.133.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FERRY, Luc e RENAUT, Alain. *Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*. São Paulo, Ensaio, 1988.

FONSECA, Eduardo Giannetti da. A globalização e a aceleração do tempo. *Folha de São Paulo*, Caderno 2 p.4, 10 de abril de 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n° 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 3a. ed. Trad. de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1988.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. 3a ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Sistema e "Mundo Vivido" em Habermas*, 1992a (mimeo).

GANDINI, Raquel Pereira C. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação. In: *Estado e Educação*. Campinas, Papirus/CEDES, São Paulo, 1992. (Coletânea. CBE).

GEUSS, Raymond. *Teoria crítica e a Escola de Frankfurt*. Trad. de Bento Itamar Borges. S.P. Campinas, Papirus, 1988.

GIANOTTI, J. Arthur. Moralidade pública e moralidade privada. In: NOVAES, Adauto. *Ética*. São Paulo, Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, . p 239-245, 1992.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo, UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. et al. *Habermas y la Modernidad*. Madrid, Cátedra, 1991a.

GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria Biaggio. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOMES, Wilson. *Itinerário da Modernidade 1*. O sentido da pergunta e do discurso sobre a realidade em nossa época. 1992 a (mimeo).

GOMES, Wilson. “Crise da Razão Moderna”: percursos. *TEXTOS*. Salvador, UFBA/ FACOM, n°28, p 27-43,.2° sem/1992b.

\_\_\_\_\_. *Estratégia retórica e ética da argumentação na propaganda política*. Texto apresentado na II Reunião Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação/COMPÓS. Salvador, novembro, 1992c.

\_\_\_\_\_. O PRINCÍPIO POESIA. Para uma resposta à questão: “ o que é Modernidade?” *TEXTOS*. Salvador, UFBA/FACOM, n°30, p 97-120, 2° sem/1993a.

\_\_\_\_\_. Pressupostos ético-políticos da questão da democratização da comunicação. In: PEREIRA, C. A. e FAUSTO NETO, A. ( orgs.) *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro, Notrya, (p.47-94) 1993b.

\_\_\_\_\_. *Ética em Tempos Pós-Modernos*. *TEXTOS*. Salvador, UFBA/FACOM, n°31/32,. (p 97-130) 1994.

GRIGNON, Claude. A escola e as culturas populares: pedagogias legitimistas e pedagogias relativistas. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n° 5, p. 50-54, 1992.

GUIMARÃES, Roberto P. Ecologia e Política na formação social brasileira. *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 31, n° 2, 1988 p. 243-277.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: *Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. 2a. ed. Trad. de Zeljko e Andréa Loparic. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. A nova intransparência. *Novos Estudos CEBRAP*, nº16 p. 103-114, 1987.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I e II. Versión castelhana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid, Taurus, 1988a.

\_\_\_\_\_. Comunicação e Razão. (Entrevista). *Crítica: Filosofia e Política*. Lisboa, Editorial Teorema, nº 3, abril, 1988b.

\_\_\_\_\_. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989a.

\_\_\_\_\_. Jürgen Habermas fala a Tempo Brasileiro. In: FREITAG, Bárbara. *Jürgen Habermas: 60 anos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº98: 5/21, jul-set, 1989b.

\_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Ana Maria Bernardo e outros. Rev. Científica de António Marques. Lisboa, Publicações D.Quixote, 1990a.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-metafísico: Estudos*

*Filosóficos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990 (b).

\_\_\_\_\_. Cuestiones y contracuestiones. In: GIDDENS, A. et al. *Habermas y la Modernidad*. Madrid, Cátedra, 1991a.

\_\_\_\_\_. Que significa socialismo hoje? *Novos estudos CEBRAP*, nº 30, jul/91b.

\_\_\_\_\_. Modernidade - um projeto inacabado (1980). In: ARANTES, O.B.F. e ARANTES, P. E. *Um ponto cego no Projeto Moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1992.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo, Loyola, 1993.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3a ed. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 18a. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, T. Conceito de Iluminismo. In: *Benjamin Habermas Horkheimer Adorno*. 2a ed. Trad. de Zeljko e Andréa Loparic. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Col. Os Pensadores).

INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Trad. de Sérgio Bath. Brasília, Edunb, 1993.

JEFFCOATE, Robert. *apud* FORQUIN, Jean-Claude.

*Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993 p.137.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento?” [“Aufklärung”] (5 de dezembro de 1783, p.516). In: *Immanuel Kant: Textos Seletos*. 2a. ed. Ed. Bilíngüe. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1985.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Ática, 1993.

LADRIÈRE, Jean. *Ética e Pensamento Científico: abordagem filosófica da problemática bioética*. Trad. Hilton Japiassu. São Paulo, Letras & Letras/SEAF, [1994].

LAFER, Celso. A política e a condição humana. In: ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 2a ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1983 (p. I-XII).

LEBRUN, Gérard. Transgredir a finitude. In: RIBEIRO, Renato Janine. *Recordar Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

LENGRAND, Paul. Introdução à educação permanente, 1970, (p.12). *Apud* FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, p.18.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n.58, abr/jun, 1993.

LOWY, Michael. A Escola de Frankfurt e a Modernidade. Benjamin e Habermas. In: *CEBRAP, Novos Estudos*, n°32, p.119-127, .março 1992.

LYNCH, James. *apud* FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993 p.137.

LYOTARD, Jean-François. *O Pós-Moderno*. 3a. ed. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 1990.

MACCALÓZ, Salete Maria P. Cidadania ativa e direitos humanos. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n°100, jan/mar, 1990.

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

MacINTYRE, A. (1981, 51). *Apud* HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989a. (p.62).

MAFFESOLI, Michel. A Ética Pós-Moderna. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 17, n° 1/2, jan/dez, 91.

\_\_\_\_\_. A comunicação pós-moderna como cultura. *TEXTOS de Cultura e Comunicação*. Salvador, UFBA/FACOM, n°28 p.5-10, 2°sem/1992.

MARKERT, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. Trad. de Estevão Martins. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.67 n°156, p. 306-319, maio/ago, 1986.

MARQUES, Mário Osório. Os Paradigmas da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.73, n.175, p.547-565, set/dez, 1992.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MCCARTHY, Thomas (1987, 11). *Apud* PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas: modernidade e emancipação*. Coimbra, Fora do Texto, 1992 (p.6).

McLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-moderno. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.12, n°1, p.3-13, jan-jun,1987.

\_\_\_\_\_. Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

RYAN, Michael. *Apud* McLAREN, Peter. *Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia*. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de et al. Educação am-

biental: paradigmas ideológicos, subjetividade e consciência moral. Trabalho apresentado na *17ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, outubro, 1994.

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

NUNES, Clarice. (org.). *Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão*. Salvador, OEA/UFBA/EGBA, 1989.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *Ética e Sociabilidade*. São Paulo, Loyola, 1993a.

\_\_\_\_\_. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo, Loyola, 1993b.

OÑA, Fernando V. e TEJERINA, Rafael del Aguila. Será necessário um ponto arquimédico? Teoria crítica e práxis política. In: *Crítica: Filosofia e Política*. Lisboa, Editorial Teorema, n° 3, abril, 1988.

PASSERON, Jean Claude. Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, n° 5, p.3-12, 1992.

PEIRCE, Charles Sanders. *Apud* APEL, Karl-Otto, *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994. (p.37).

PENNA, Lincoln de Abreu. Juventude, uma cidadania necessária. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n°100, jan/mar, 1990.

PEREIRA, Carlos Alberto M. Homossexualidade e

cidadania. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

PERUZZOLO, Adair C. Violência, direitos e cidadania. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

PINTO, F. Cabral. *Leituras de Habermas: modernidade e emancipação*. Coimbra, Fora do Texto, 1992.

POPKEWITZ, Thomas S. Cultura, Pedagogia e Poder. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, nº 5, p.91-106, 1992.

PRADO, Adonia Antunes. O lazer como direito do cidadão - primeiras notas. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo de resultados. In: COELHO, Lúgia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

RIBEIRO, Victória M. Brant. Currículo - uma história recorrente. Comunicação apresentada na *17a. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, outubro, 1994.

RIOS, Teresinha *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez,

1993.

RORTY, Richard. Habermas e Lyotard sobre la pos-modernidad. In: GIDDENS, A. et alli. *Habermas y la Modernidad*. Madrid, Cátedra, 1991.

ROUANET, Sérgio Paulo. Ética Iluminista e Ética Discursiva. In: Jürgen Habermas: 60 anos. Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, nº98 p. 23-79, jul-set 1989.

\_\_\_\_\_. *As Razões do Iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992a.

\_\_\_\_\_. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, Adauto (org), *Ética*, São Paulo, Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992b. (p. 149-163).

\_\_\_\_\_. *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, Norma Lúcia Vídero Vieira. A dimensão ética no discurso da cidadania. In: *Contexto & Educação*, nº 37. Ijuí, Unijuí, 1995. (p.33-43).

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro, Ed. Campus, 1979.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Contribuição da

Filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, jan/mar, 1990.

\_\_\_\_\_. A escola e a construção da cidadania. In: *Coletânea CBE - Sociedade Civil e Educação*. CEDES, ANDE, ANPed, 1992.

SERPA, L. F. Perret. O homem fragmentado. In: *BAHIA, Análise & Dados*. CEI, v. 1, n° 4, p.58-60, mar., 1992.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jurgen Habermas - Razão Comunicativa e Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. Sobre a possibilidade de uma ética universal. Campinas, *REFLEXÃO*. n° 7 (24), set/dez, 1982.

STEIN, Ernildo. *Epistemologia e Crítica da Modernidade*. Ijuí, Unijuí Editora, 1991.

TESSER, Ozir. O currículo e a produção do conhecimento: vinculação entre Educação, Trabalho e Cidadania na perspectiva das classes populares. *Educação em Debate*. Fortaleza v. 14 n°2, p. 27-40, jul-dez 1987.

TORRES, João Carlos Brum. *Figuras do Estado Moderno: representação política no Ocidente*. São Paulo, Brasiliense/CNPq, 1989.

TREIN, Eunice Shilling. Educação popular e cidadania.

In: COELHO, Lúcia Martha C. da Costa (org.). *Cidadania/Emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº100, jan/mar, 1990.

VATTIMO, Gianni. *Fim da Modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa, Editorial Presença, 1987.

WELMER, A (1985). *Apud* OÑA, Fernando V. e TEJERINA, Rafael del Aguila. Será necessário um ponto arquimédico? Teoria crítica e práxis política (p.26). In: *Crítica: Filosofia e Política*. Lisboa, Editorial Teorema, nº 3, abril, 1988.

WHITAKER, Dulce Consuelo A. Educação escolarizada: violência simbólica ou prática libertadora? O caso brasileiro. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica, 1991.

YOUNG, Michael. (1971). *Apud* GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela Maria Biaggio. Petrópolis, Ed. Vozes, 1986 (p.226).

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACHAM, Karl. O homem na era do pluralismo cultural. *Veritas*. Porto Alegre, vol.38, nº151, p.373-399, set, 1993.

APPLE, Michael. Currículo e Poder. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.14, nº 2, jul./dez. 1989.

ARAGÃO, Maria Lúcia de Carvalho. *Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Campinas, Papyrus, 1992.

BERTIN, André. Modernité et postmodernité: un enjeu politique? In: *Révue Philosophique de Louvain*. nº89, p. 84-112, 1991.

BIGNOTTO, Newton. As fronteiras da ética. In: NOVAES, Adauto (org). *Ética*. São Paulo, Companhia das Letras / Secretaria de Cultura, 1992.

BOFF, Leonardo. *A função da Universidade na Construção da Soberania Nacional e da Cidadania*, s/d. (mimeo).

BOUFLEUER, José Pedro. Interesses Humanos e currículo: paradigmas, tendências ou dimensões? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.18, n:º2,, p. 97-108, 1993.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O Currículo Como Construção Coletiva do Saber: Uma Tentativa de Explicitação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.17, nº1, p. 59-63, jan/jun, 1992.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Currículo escolar e a construção do saber. In: *Jornal da Educação*. SEC/BA, EGB, 1984.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Reflexões sobre ética e construção do conhecimento*. 1994. ( mimeo).

CARVALHO, Maria Cecília M. de. *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. *Teorias da Ação em debate*. São Paulo, Cortez, 1993.

COUTO, Edivaldo Souza. Ética, ciência e tecnologia. *TEXTOS*, Salvador, UFBA/ FACOM, nº308, p 149-157, 1º sem/1994.

DANTAS, Marcelo. Um paradoxo brasileiro. *Bahia, Análise & Dados*. Salvador, CEI, V.I, nº4, p.21-23, mar, 1992.

DAHRENDORF, Ralf. *O Conflito Moderno - um ensaio sobre a política da liberdade*. São Paulo, EDUSP, 1992.

DESCOMBES, Vincent. *Philosophie par Gros Temps*. Paris, Minuit, 1989.

DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, nº67, p. 351-366, 1986.

ENGUITA, Mariano. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 4a. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

FRANCO, Augusto de. *Solidariedade como nova opção ético-política*. Brasília. INESC, 1993.

FREITAG, Bárbara e ROUANET, Sérgio Paulo. *Habermas*. São Paulo, Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo, Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. *Itinerários de Antígona*. Campinas, Papyrus, 1992.

JARQUE, Fietta. Jornal *El País*. Madrid, 26 de agosto de 1994, p.19

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: *Immanuel Kant: textos selecionados*. 2a. ed. Trad. de Paulo Quintela. São Paulo, Abril Cultural,

1984 (Col. Os Pensadores).

LACOSTE, Jean. *A Filosofia no século XX*. Campinas, Papirus, 1992.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. O conceito de racionalidade em Habermas: a 'guinada lingüística' da teoria crítica. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, nº11, p. 31-44,.1988.

MAFFESOLI, Michel. Entre o fim do mundo e o nascimento de um outro. Caderno *Idéias/Jornal do Brasil*, 12 de nov. 1988.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia, Linguagem e Comunicação*. 2a. ed. revista e ampliada. São Paulo, Cortez, 1992.

MARCUSE, Herbert. 3a.ed. *Ideologia da Sociedade Industrial*. Trad. de Giovane Rebuá. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. Habermas e a Modernidade: que modernidade? *Veritas*. Porto Alegre, 39 (1994), P. 25-41.

MOREIRA, Antônio Flávio. A formação do professor em uma perspectiva crítica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.17 nº2, p.55-61, jul/dez. 1992.

\_\_\_\_\_. Currículo e controle social. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica, nº 5, 1992.

NETTO, José Paulo. Nótula à teoria da ação comunicativa, de Habermas. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. de. *Teorias da Ação em debate*. São Paulo, Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. *A Filosofia na Crise da Modernidade*. São Paulo, Loyola, 1989.

\_\_\_\_\_. Escola e sociedade: a questão de fundo de uma educação libertadora. *Revista da Educação AEC*, ano 18, nº 71, p. 15-27, 1989.

PALÁCIOS, Marcos. Comunicação e cidadania: paradigmas, tecnologias e complicadores. *Bahia, Análise & Dados*. Salvador, CEI, V.I, nº4, p.24-30, mar, 1992.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Cadernos ANPed*, nº 4, p. 7-36, setembro, 1993.

RIBEIRO, Renato Janine. *Recordar Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A democracia na escola. *Revista ANDE*. nº11, p. 15-30, 1992.

WARDE, Mirian Jorge. História e Modernidade ou De como tudo parece em construção e já é ruína. *Cadernos ANPed*, nº 4, p. 37-64, setembro, 1993.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capita-*

*lismo*. Trad. de SZMRECSÁNYI M. Irene e SZMRECSÁNYI Tomás J. M. K. São Paulo, Abril Cultural, 1985 (Col. Os Pensadores).

YOUNG, Michael. Currículo e Democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.14, n°1, p.29-40, jan./jun. 1989.



