

**ALEXANDRE ZASLAVSKY**

**“CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE ?”  
SUGESTÕES PARA UMA PROPOSTA ESCOLAR  
DE FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA ÉTICO-DISCURSIVA:  
UM ESTUDO DE CASO.**

397498

T

H:373.3

238c

2003

**Porto Alegre**

**2003**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
AV. PINTAS DA SILVA, 110 - 91290-000 - PORTO ALEGRE, RS

**ALEXANDRE ZASLAVSKY**

**“CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE ?”  
SUGESTÕES PARA UMA PROPOSTA ESCOLAR  
DE FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA ÉTICO-DISCURSIVA:  
UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosa Maria F. Martini

Porto Alegre

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORANDA: ALEXANDRE ZASLAVSKY  
ORIENTADORA: ROSA MARIA FERRETTI MARTINI  
TÍTULO: “CONVERSANDO A GENTE SE ENTENDE ?”  
SUGESTÕES PARA UMA PROPOSTA ESCOLAR DE FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA ÉTICO-DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO.  
DATA DE DEFESA: 12/08/2003  
LOCAL: PORTO ALEGRE, RS

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

Z38c Zaslavsky, Alexandre

"Conversando a gente se entende?" Sugestões para uma proposta escolar de formação da competência ético-discursiva : um estudo de caso / Alexandre Zaslavsky. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Martini, Rosa Maria Filipozzi., orient.

1. Ética - Discurso - Competência - Formação. 2. Discurso - Prática. 3. Teoria da ação comunicativa. 4. Habermas, Jürgen. I. Martini, Rosa Maria Filipozzi. II. Título.

CDU : 37.015.32

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

## AGRADECIMENTOS

- À minha família, pelo apoio, estímulo e exemplo de busca incessante.
- À Prof<sup>ª</sup>. Rosa Maria F. Martini, pela combinação de entusiasmo e solidariedade com que brinda seus alunos e orientandos, assim como pela confiança em mim depositada.
- À equipe diretiva e colegas da EMEF Timbaúva pela gratificante experiência profissional e, acima de tudo, por não desistirem da Educação.
- À Prof<sup>ª</sup>. Sirlei D'avila Bittencourt Alves, diretora do Instituto Estadual Dom Diogo de Souza, pela compreensão e incentivo na fase final de redação.
- À Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, pela concessão de uma Licença de Qualificação Profissional (LQP), sem a qual a elaboração desta dissertação teria sido muito mais difícil.
- Aos alunos, sujeitos desta pesquisa, pela convivência e aprendizagem.
- A todos os professores que tentam, apesar dos reveses, persistir mostrando que a Educação não se reduz ao instrumental.
- À Alvani Cardoso André e família, pelo caloroso acolhimento.
- À Tamara, pelo companheirismo, pela compreensão, por tudo ...

“Os indivíduos que tentam mudar a educação, quer seja numa dada sala de aula ou em todo sistema educativo, raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo. (...) caso desejemos que a mudança seja efetiva, temos que compreender a forma como os indivíduos envolvidos entendem a sua situação, pois são eles que terão que viver com as mudanças.” (Bogdan & Biklen, 1994: 265)

## RESUMO

O presente estudo refere-se a uma investigação qualitativa voltada à formação da competência ético-discursiva. O referencial teórico é a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e sua Ética do Discurso. A pesquisa foi desenvolvida de forma participante, visando as condições para a prática discursiva, ou seja, para a assunção de papéis dialógicos. Uma importante dificuldade foi a resistência, apresentada por grande parte dos alunos, em participar destas práticas. Para lidar com esta resistência, foi adotada, ao modo de uma pragmática empírica, a reconstrução racional das condições contextuais para o discurso prático. As interações crítico-terapêuticas, orientadas à simetria, foram utilizadas como procedimento geral das aulas. O problema principal foi a compreensão do sentido da totalidade das interações em relação à formação da competência ético-discursiva. Os sujeitos da investigação pertencem a uma turma de III ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de educação, de Porto Alegre, tendo, em média, 14 anos de idade. A pesquisa foi realizada em minhas próprias aulas na referida escola, onde atuo como professor de Filosofia. Os dados foram coletados através de registros em um diário de campo e de trabalhos produzidos pelos alunos. O movimento progressivo entre aulas e planejamentos pôde ser descrito como uma espiral reconstitutiva. As reconstruções possibilitaram uma interpretação da referência contextual normativa das interações educativas. Esta interpretação apontou para um sentido instrumental, constituído por uma pré-compreensão de um professor enérgico, de um aluno passivo e de uma interação, muitas vezes, obscurecedora da referência ao mundo subjetivo. A teoria habermasiana da colonização do mundo da vida pode, em parte, subsidiar uma compreensão desta restrição às interações comunicativas na educação. Considerou-se que, além da colonização, a vulnerabilidade humana, própria das interações comunicativas, intensifica-se em consequência da exclusão social. A investigação enfatiza a colonização do mundo da vida, o agravamento da vulnerabilidade humana e a utilização do método reconstutivo, que possibilita tematizá-las, como contribuições ao campo de estudos da formação da competência ético-discursiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** competência ético-discursiva; pragmática empírica; formação.

## ABSTRACT

This study carries out a qualitative research that focuses the formative process of ethical-discursive competence. The main theoretical approach is Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action and his procedural discursive ethics. As a participative research, it was developed through the possibility of performing dialogical roles. A prior difficulty of this research was the resistance of a great number of the students in participating of discursive practices. In order to deal with this resistance, the research proceeds on the rational reconstruction of the contextual conditions, as empirical pragmatics, to perform practical discourses. Therapeutical-critics, an interaction way, was used as the class procedure oriented to symmetry. The main problem was how to understand the meaning of the interactions as a whole related to the formative process of ethical-discursive competence. The investigation subjects belong to a fourteen year-old third cycle class of an elementary school from the municipality of Porto Alegre. This research took place in my own Philosophy classes in the school mentioned above. A field diary was used to collect the data, as well as the students own work. The progress between classes and planning were described as a reconstructive spiral. The reconstruction allowed an interpretation of the normative context references. This interpretation pointed to an instrumental sense, constituted by a pre-comprehension of a vigorous teacher, a passive student and an interaction, many times, obscuring the subjective world. The habermasian conception of life world colonization could be a way of understanding this restriction to education communicative interaction. It is considered that, beyond colonization, human vulnerability, associated to communicative interactions, gets worse as a consequence of social exclusion. The research emphasizes the colonization of the life world, the high significance of vulnerability and the use of the reconstructive method, that allows it approach, as a contribution to the field of the formative process of an ethical-discursive competence.

KEY-WORDS: ethical-discursive competence; empirical pragmatics; formative process.

# SUMÁRIO

## RESUMO

## ABSTRACT

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Histórico .....	1
Definições .....	2
<b>1. EDUCAÇÃO MORAL OU FORMAÇÃO ÉTICA? .....</b>	<b>5</b>
1.1. Concepções de educação moral .....	5
1.2. Uma “terceira via” – a formação ética .....	6
<b>2. PROBLEMA .....</b>	<b>9</b>
2.1. Percurso de formulação do problema .....	10
2.2. A formulação final do problema .....	12
<b>3. DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À ÉTICO-DISCURSIVA .....</b>	<b>15</b>
3.1. O que significa ‘pragmática universal’? .....	15
3.2. A competência comunicativa .....	18
3.2.1. Aspectos da Teoria da Ação Comunicativa .....	19
3.3. A competência ético-discursiva .....	26
3.4. Um problema de pragmática empírica... ..	28
<b>4. ÉTICA DO DISCURSO – DE KANT A HABERMAS .....</b>	<b>32</b>
4.1. A ética kantiana .....	33
4.1.1. Vontade boa e inclinação .....	33
4.1.2. Máximas e imperativos .....	33
4.1.3. O imperativo categórico .....	34
4.2. A ética habermasiana .....	35
4.2.1. Princípio (U) .....	39
4.2.2. Princípio (D) .....	40
4.3. Ética do discurso e mundo da vida .....	40
<b>5. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
5.1. Pesquisa qualitativa .....	43
5.2. Estudo de caso .....	46
5.3. Coleta de dados .....	47
5.4. Análise dos dados .....	49
<b>6. EXPERIÊNCIA DE CAMPO .....</b>	<b>51</b>
6.1. As aulas .....	51



6.2. Interações .....	53
6.2.1. Tipos de interações .....	53
6.2.1.1. Interações comunicativas .....	54
6.2.1.2. Interações estratégicas .....	55
6.2.1.3. Interações discursivas .....	55
6.2.1.4. Interações crítico-terapêuticas .....	57
6.2.2. Sujeitos das interações .....	60
6.2.2.1. Interação professor-aluno .....	60
6.2.2.2. Interação aluno-professor .....	70
6.2.2.3. Interação aluno-aluno .....	72
6.3. As produções escritas .....	73

<b>7. PROCESSO DE FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA ÉTICO-DISCURSIVA ...</b>	<b>77</b>
7.1. “Professores devem ser enérgicos”: o papel do professor .....	80
7.2. “Alunos devem resistir ou conformar-se”: o papel do aluno .....	87
7.3. “Interações não devem imputabilizar seus participantes”: o sentido das interações ....	96

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
-----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>115</b>
---	------------

<b>ANEXO 1: Notas de campo .....</b>	<b>121</b>
--------------------------------------	------------

<b>ANEXO 2: Documentos .....</b>	<b>124</b>
----------------------------------	------------

<b>ANEXO 3: Proposta de uma representação em espiral do método reconstrutivo habermasiano .....</b>	<b>128</b>
---	------------

<b>ANEXO 4: Consentimento esclarecido .....</b>	<b>129</b>
---	------------

<b>ANEXO 5: Projeto “Construção da Convivência Escolar” .....</b>	<b>130</b>
---	------------

BRUNO  
2014

## INTRODUÇÃO

### Histórico

A origem dessa dissertação situa-se em um contexto de experiência iniciado em 1997, quando comecei a trabalhar como professor de Filosofia. Formei-me, nesse mesmo ano, licenciado em Filosofia pela UFRGS, e, como tal, marcado pelo currículo de tendência analítica adotado pelo respectivo Departamento. Assim, estabeleci uma prática, em sala de aula, como professor, de leitura e debate de temas e autores filosóficos conforme costumava fazer durante a graduação. Já no estágio obrigatório deparei-me com dificuldades relativas ao desencontro entre a bagagem construída em minha formação e as condições concretas de trabalho (Zaslavsky, 1999): as diferentes disposições dos alunos ao estudo, decorrentes de seu momento de desenvolvimento, bem como de seus contextos formativos (família e escola). Essa constatação passou, então, a acompanhar-me nas experiências posteriores de docência em Filosofia. Haveria um ponto de encontro entre os meus referenciais e os dos alunos? Seria possível chegarmos a uma convergência de interesses quanto à atividade educativa? Como essa situação poderia ser buscada? Seria aceitável uma margem de desentendimento entre mim e os alunos? Como deveria ser por mim gerenciado esse distanciamento? Essas são questões que, desde o início, apesar de não se apresentarem ainda com tal formulação, já povoavam a minha mente em momentos de crise, de insatisfação com minha atividade profissional. Até que, no início de 2000, trabalhando em uma escola particular de Porto Alegre, coloquei-me a seguinte questão crucial: afinal, o que desejo que meus alunos levem das aulas de Filosofia? Qual seria o cerne do sentido da formação filosófica no Ensino Básico (Fundamental e Médio)? Com certeza não seria, em primeiro lugar, o conhecimento das teorias filosóficas enquanto referentes a filósofos. Mas o que seria, então? Identifiquei o meu ideal no sentido de favorecer a formação de indivíduos capazes de decidirem por si mesmos os rumos de suas vidas, sem serem necessariamente condicionados pelas expectativas tradicionais de seu meio social. Mais tarde, vim a descobrir que essa capacidade denomina-se, desde a modernidade, 'autonomia'. Concluí, portanto, que o cerne visado refere-se à Ética,

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE FILOSOFIA

enquanto reflexão sobre a moral, porém tomada como *ethos*, isto é, como postura ou conjunto de capacidades reflexivas práticas, constituintes da autonomia enquanto ética vivida e não apenas postulada.

## Definições

Esta seção tem o objetivo de apresentar preliminarmente as categorias teóricas utilizadas ao longo do trabalho, de modo a tornar a leitura do mesmo mais acessível. Trata-se de uma antecipação, apresentando conceitos sem construção prévia, visando o leitor. A intenção aqui não é (e nem poderia ser) fornecer uma visão de conjunto da teoria habermasiana, mas simplesmente tentar oferecer elementos mínimos para a leitura.

O problema tratado nesta dissertação é o do processo de formação da competência ético-discursiva nos anos finais do ensino fundamental. A teoria utilizada é a Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas. Por ‘formação’, entendo o processo de reconstrução, em que determinadas normas intuitivas, pré-teóricas, de um grupo social, são tematizadas, discutidas e modificadas. ‘Reconstrução’ é o método das ciências sociais compreensivas, no qual, através da alternância entre observação e interpretação, vai-se explicitando saberes até então não tematizados. Sendo a reconstrução uma circularidade aberta, a interpretação assume um papel crítico, pois seus achados incorrerão sobre o fragmento de realidade observada, à medida em que modificarão a própria relação epistêmica de observação. ‘Competência ético-discursiva’ significa a capacidade de tematizar e problematizar discursivamente referenciais normativos sociais. Ela mesma já é um referencial normativo, a ser identificado e formado através de um processo reconstrutivo. A competência ético-discursiva é um desenvolvimento da competência comunicativa, que tem um âmbito de atuação mais limitado ou superficial, por exemplo, saber explicar o significado de palavras em paráfrases. Um ponto nodal neste trabalho são esses saberes intuitivos, pré-teóricos, que dão sentido tanto à ‘formação’, quanto à ‘competência ético-discursiva’. Habermas afirma que o domínio que os falantes têm de sua linguagem natural, ordinária, dá-se com base em regras tácitas, não explícitas, porém universais, constituindo competências também universais. Então ‘formação da competência

ético-discursiva' significa aprender a explicitar e argumentar sobre as normas até então intuitivas que regem as relações interpessoais em um determinado contexto. Trata-se da identificação de uma competência universal, através da tematização de problemas normativos empíricos. Habermas denomina este tipo de investigação de uma complementação empírica à pragmática universal, disciplina por ele proposta para estudar as bases universais da linguagem enquanto fala. A propósito, o autor apresenta dois tipos de ação lingüística: comunicativa (voltada ao entendimento ou acordo) e estratégica (voltada ao êxito). O discurso é a ação comunicativa refletida, em que suas próprias bases de validade são tematizadas de forma hipotética pelos participantes.

Inicialmente pensei que poderia desenvolver essa competência com meus alunos a partir da prática discursiva em si, porém logo constatei a resistência a esse tipo de proposta de aula. Assim sendo, comecei a investigar esta resistência, o que me conduziu a procurar tematizar indiretamente a realidade do contexto social dos alunos, bem como de contextos maiores, como os nacionais e mundiais, até para procurar identificar algumas possíveis razões para esta resistência. Coletando dados desse processo reconstrutivo, pude estabelecer uma certa compreensão a respeito do sentido de alguns aspectos do mundo da vida social dos alunos, retirando implicações dele sobre a minha proposta, que geram interpretações sobre a referida resistência dos alunos a aulas mais discursivas. Este foi um processo de reconstrução porque se trata de uma circularidade aberta entre os momentos de aula e de planejamento, nos quais as interações realizadas em aula, voltadas à tematização de seus próprios referenciais normativos, deram vazão a interpretações que possibilitaram planejamentos mais focalizados, que propiciaram novas interações, com conteúdos mais sugestivos, e assim por diante. Esse processo de aula-planejamento-aula, constituído por seqüências de interação-interpretação-interação, é, da perspectiva da aprendizagem (interações em aula), a formação da competência ético-discursiva e, da perspectiva do ensino (planejamentos interpretativos), construção de conhecimento sobre a referida formação, exposto sistematicamente neste texto.

Quanto à parte técnica da metodologia de pesquisa, registrei as atividades realizadas com uma turma, na qual leciono, desde junho de 2002 até maio de 2003, na forma de notas de campo e de documentos produzidos pelos alunos. A pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Timbaúva, localizada no Loteamento de mesmo nome,

no bairro Mário Quintana, na zona fronteira de Porto Alegre com o município de Alvorada. Os alunos autorizaram o trabalho, assinando um termo de consentimento esclarecido. A faixa etária média em que se situam é de 14 anos.

É importante referir, quanto à revisão de literatura, a quase ausência de investigações efetivamente empíricas nos estudos aproximativos entre Habermas e a educação. Na área de formação de professores, foram localizadas as dissertações de Lígia Cardoso Carlos (1996) e de Tamara Polenz (1997). Na área do ensino básico (fundamental e médio) não foi encontrado nenhum trabalho, seja sobre formação ética ou não, que procurasse articular investigações em campo tendo como base a teoria habermasiana.

A dissertação foi estruturada de modo a possibilitar a compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, passando pela discussão dos modelos de educação moral; apresentação de elementos da teoria habermasiana da comunicação até suas implicações éticas; caracterizando a orientação metodológica seguida – investigação qualitativa e reconstrução; descrevendo detalhadamente a experiência empírica e sua organização inicial em categorias; interpretando os dados coletados; e, finalmente, refletindo sobre a possibilidade de tal proposta de formação ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

## 1. EDUCAÇÃO MORAL OU FORMAÇÃO ÉTICA?

### 1.1. Concepções de educação moral

Diversos autores (Kohlberg, 1981: 6-28; Cortina, 1996: 69-96; BRASIL, 1998: 59 e 65-6; Cullen, 1999: 33 e 2000: 77; Oliveira, 2000: 125-141; Ghiggi, 2002: 172) têm apontado duas formas simplificadoras de tratar a questão do ensino-aprendizagem relativa à ética nos currículos: a ‘doutrinação’ e a ‘relativização’.<sup>1</sup> Por seu caráter não processual, optei por considerá-las como concepções de educação moral, não de formação ética, pois aquelas pressupõem éticas não formais, mas de conteúdos, o que é mais próprio, neste contexto teórico, à moral. A ética aqui considerada é discursiva, não tendo conteúdos corretos anteriores à argumentação real propriamente dita. A ética do discurso tem uma base comunicacional, ao contrário do positivismo e do relativismo, bases da doutrinação e da relativização, respectivamente. A moral é definida como o conjunto de normas de conduta consideradas válidas em um determinado contexto, sendo estas normas mais ou menos explícitas.

A doutrinação concebe a convivência escolar como uma relação de obediência da parte dos alunos em relação às normas tradicionalmente dadas pela escola. Haveria uma transmissão de determinados valores morais através de exemplos de figuras históricas e da premiação ou punição relativas às exemplarmente “boas” ou “más” condutas dos alunos. Há aqui um **positivismo moral**, pois se considera os valores morais como objetivamente válidos, ao modo de um platonismo. Esse modo de orientar-se quanto à formação ética dos alunos caracteriza-se pela conservação, ou seja, pela adequação às normas vigentes, consideradas evidentemente corretas, dadas pela tradição. Mais de uma vez ouvi, de colegas professores, relatos nostálgicos do tempo em que os alunos recebiam de pé os professores na sala de aula. Nessa concepção há uma ênfase no resgate de valores tradicionais, principalmente aqueles em que a diferença hierárquica entre os que ensinam e os que aprendem não era problemática, de tempos em que os papéis constituintes do ato

---

<sup>1</sup> Estes termos apresentam algumas variações nestes autores, porém apenas quanto à denominação, não quanto ao significado, de modo que optei por conservar as denominações utilizadas por Kohlberg, considerado clássico nessa área de investigação.

educativo eram legítimos para todos, havendo, de antemão, uma expectativa clara e firme de como a educação deveria proceder.

A ‘relativização’ tem como ponto de partida o reconhecimento e a recusa à ‘doutrinação’, porém sem substituí-la por orientação alguma. De modo que a omissão de um conceito de convivência escolar resulta no valor tácito do respeito absoluto às diferentes condutas, pressupondo a impossibilidade de fazer um juízo de valor quanto a elas e, logo, de planejar quaisquer intervenções nesse sentido. Há um **relativismo moral** envolvido, pois considera-se a questão da validade moral como insolúvel, pois inacessível à cognição e/ou de caráter não-racional, desde que restrita a contextos particulares, não tendo o aspecto de universalidade. Desse modo, seguindo-se essas concepções hipoteticamente puras, a convivência escolar torna-se ou autoritária ou desorientada. Em ambos os casos há uma arbitrariedade, pois os responsáveis pela educação tratam a problemática das normas de convivência apenas a partir de sua própria perspectiva, sem considerar a dos sujeitos educandos, seja por pensá-la como irrelevante, seja por pensá-la como inacessível.

O próprio Habermas (*apud* McCarthy, 1987: 360) parece afinizar-se a essa dificuldade quanto à limitação das concepções éticas propostas, pois também distingue duas como insatisfatórias: a do direito natural e a do empirismo. A primeira considera a validade normativa idêntica à veritativa, enquanto a segunda nega a existência de qualquer validade normativa objetiva. ‘Validade’, para Habermas, é a referência ao mundo. ‘Veritativa’ é a referência ao mundo objetivo, ‘normativa’ ou ‘regulativa’ ao mundo intersubjetivo (social) e quanto à ‘veracidade’, ao mundo subjetivo. A validade veritativa é a denominada ‘verdade’, a regulativa, ‘retitude’, e a validade quanto ao sujeito tem a mesma denominação citada – ‘veracidade’. Afirma ele discordar de ambas as concepções, pois defende que toda justificação deve dar-se em âmbito discursivo.

## 1.2. Uma “terceira via” – a formação ética

Os autores citados apresentam essa dicotomização de concepções a evitar mas, em seguida, introduzem uma concepção-síntese delas, que conserva alguns de seus elementos e os integra num outro plano. Cada autor propõe uma denominação para esse terceiro

conceito. Eu prefiro denominá-lo **formação ética**, pelas razões brevemente expostas anteriormente e que serão desenvolvidas melhor a seguir. Simplificadamente, nele são resguardados, a um só tempo, as normas universais (como no positivismo) e o respeito à pluralidade (como no relativismo), porém, nesse caso, a universalidade refere-se à forma e a pluralidade ao conteúdo, ao contrário das concepções já caracterizadas (positivismo e relativismo).

O conceito de formação ética aqui desenvolvido e posto em prática parte de definições de ‘formação’ e de ‘ética’ de modo a excluir a denominação ‘educação moral’. Em linhas gerais, Habermas desenvolve uma ética que, apesar da pretensão de universalidade, é decorrente da estrutura do uso argumentativo da linguagem, ou seja, não determina previamente conteúdos, normas corretas. Compreendendo ‘moral’ como regras que determinam as ações e ‘ética’ como procedimentos para justificar a correção das regras, parece-me que esta proposta é mais afeita à ética do que à moral, pois, do contrário, estaria-se trabalhando com pressupostos positivistas, acarretando uma prática de doutrinação, o que já foi descartado. Além disso, partindo-se de uma educação laica, as normas de conduta só poderiam ser formais, pois não seria possível determinar previamente conteúdos corretos sem uma referência metafísica de alguma ordem, no sentido de doutrinas religiosas. Contudo, relembro que também não se trata aqui de relativismo, pois justificar normas através de um procedimento é diferente da ausência de critérios normativos, ou seja, o *laissez-faire*. A ética habermasiana prescreve a tematização conjunta dos problemas quanto à correção de normas e a definição também conjunta de soluções a eles, a partir do discurso ou interação argumentativa.

Já o termo ‘formação’, o considero a partir de Martini (2000), em que o significado do mesmo acompanha a virada pragmática da filosofia, assumindo um delineamento comunicativo ou dialógico, ao invés do caráter monológico próprio da *‘Bildung’* alemã. Kant modernamente considerava a formação (*Bildung*) como o “processo de aprendizagem do uso das regras da razão, a nível de conhecimento, mas sobretudo como moralização” (*Ibid*: 165). Já Hegel acrescentou a processualidade à formação enquanto cultivo da razão, indo desde a teoria até a prática como uma vida ética. Habermas, ao introduzir seu conceito de racionalidade comunicativa, gera um deslocamento da formação para a esfera do discurso, em que a racionalidade se realiza de forma mais explícita. Nesse sentido,

26  
30

10  
11  
12



formação agora remete à aprendizagem do argumentar, ou seja, ao desenvolvimento de uma competência discursiva, que ocorre sempre por meio de aprendizagens sociais.

Desse modo, pretendo ter justificado a utilização do termo 'formação ética', que adquire um caráter duplamente procedural com Habermas, tanto na idéia de formação, quanto na de ética, sendo praticamente uma redundância a expressão 'formação ética'. Em síntese, esse termo designa o processo de reconstrução de uma competência ético-discursiva, ou seja, de uma capacidade de resolver problemas relativos a normas através de interações argumentativas.

Apresentada uma justificativa para a denominação 'formação ética', resta ainda esclarecer o seu caráter processual, para o que será necessário a noção habermasiana de reconstrução. Isto já vem sendo realizado pouco a pouco desde o início e continuará desenvolvendo-se até o fim, devido à importância central que desempenha neste trabalho. O próximo capítulo objetiva delimitar o problema de pesquisa, o que demandará a referida elucidação do processo de reconstrução racional afim à formação da competência ético-discursiva.

## 2. PROBLEMA

Desde o surgimento de meu interesse na temática da formação ética, o delineamento do problema de pesquisa foi passando por alterações, de acordo com as leituras que fui fazendo e também com as interações nas quais participei em aula com os alunos. Bogdan & Biklen (1994: 83-4) apontam o caráter processual do problema nas investigações qualitativas, em que novas perguntas vão sendo elaboradas a partir da experiência de campo.

(...) a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados, e não efectuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não idéias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. (...) O planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação. A análise dos dados verifica-se ao longo de toda a investigação, se bem que seja normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática. Esta análise e a elaboração do plano podem ser feitas em simultâneo.

Habermas também, em seus escritos introdutórios à pragmática universal, em que é abordado o método reconstrutivo nas ciências sociais, indica o procedimento circular próprio desse tipo de investigação.

En este procedimiento circular no veo nada vicioso; en ese círculo entre intentos de precisar el ámbito objetual y formación de teoría se mueven todos los procesos de investigación. (1994a: 318)

A reconstrução racional tem como base a hermenêutica, em que através de experiências compreensivas procura-se explicitar um saber intuitivo, pré-teórico, que regula toda referência lingüística à realidade que fazemos, seja objetiva, subjetiva ou intersubjetiva. Entre os momentos empírico e compreensivo das experiências se estabelece o círculo não-vicioso de que fala Habermas, no qual a precisão do objeto e a elaboração da teoria constituem-se mutuamente. Um enunciado observacional sugere um enunciado compreensivo, que, dependendo do contexto, provocará alterações seja na realidade observável, seja na realidade simbólico-normativa pressuposta, acarretando novos

enunciados observacionais e assim por diante. Esse processo circular aberto de investigação, segundo Martini (2003), assemelha-se à imagem de uma espiral, em que há um núcleo categorial básico, que vai sempre sendo retomado em novos planos. Esta estrutura espiral do método reconstrutivo, introduzida aqui para justificar o desenvolvimento gradual da definição do problema de pesquisa, tornou-se a estrutura geral deste trabalho em si, de modo que retornarei a ela diversas vezes, enfocando-a de diversas perspectivas e com intenções analíticas diferenciadas. Passo, então, à apresentação do processo de desenvolvimento do problema, desde o início até a última formulação.

## 2.1. Percurso de formulação do problema

Conforme citado no primeiro capítulo, uma primeira definição do problema ocorreu no ano de 2000, quando me encontrava lecionando Filosofia numa escola da rede particular de Porto Alegre. Trabalhei com um texto denominado *Moral e ética* (Bório, 2000: 61-4), destinado ao ensino médio, que apresenta as seguintes definições de ‘moral’ e de ‘ética’.

A moral é um conjunto de normas, prescrições e valores que regulamentam o comportamento dos indivíduos na sociedade.

Ética, ou *filosofia moral*, é uma reflexão sistemática sobre o comportamento moral. Ela investiga, analisa e explica a moral de uma determinada sociedade.

Mesmo tendo freqüentado diversos seminários sobre ética no decorrer do curso de graduação, a distinção proposta no texto, agregada à troca de idéias com os alunos, despertou-me a seguinte consideração: o ensino de Filosofia, particularmente de ética, não deve estar voltado somente a conteúdos, mas principalmente a procedimentos, de acordo com a definição proposta no texto. Pareceu-me muito mais relevante a formação de uma capacidade abstrata de refletir e julgar sobre normas morais, sociais, do que propriamente o ensino destas últimas, evidentemente ineficaz, se os fins esperados vão além da mera cobrança em provas, indo até as interações cotidianas. Destaco um trecho do início da introdução acima, referente ao sentido do ensino de Filosofia, conforme as minhas considerações de então:

(...) favorecer a formação de indivíduos capazes de decidirem por si mesmos os rumos de suas vidas, sem serem necessariamente condicionados pelas expectativas tradicionais do seu meio social.

Essa foi a primeira formulação do problema, ainda que não na forma de uma questão, evidenciando um aspecto mais de conversação cotidiana, sem vinculação com uma teoria específica. Entretanto, devo reconhecer que já está aí presente uma certa intuição básica que se conservou ao longo do trabalho: a possibilidade de pensar criticamente, identificando condicionamentos sociais e, por conseguinte, expandindo as alternativas de ação. Em síntese, a idéia era de favorecer a construção de distinções entre o indivíduo e a sociedade, de modo que o primeiro pudesse compreender as influências recíprocas existentes entre ele e a segunda. Para Marre (1991: 11) esta definição do problema ainda refere-se a um objeto social, não científico, mesmo tendo já rompido com um modelo de ensino de ética centrado em conteúdos. A diferença entre eles estaria, basicamente, na abordagem teórica presente na formulação da definição, própria de objetos científicos. Quanto a isso, afirma (*Ibid*) que “Através dessa definição provisória, o cientista se encontra realmente diante de um processo novo, (...) cujo conteúdo difere bastante do conteúdo obtido por observação imediata.” Defende ele que ao definirmos um problema através de uma terminologia teórica, diferenciamo-nos dos objetos de conhecimento sociais, de modo que passei a explorar a produção de literatura sobre educação moral, que é a denominação mais usual à área.

Tive acesso à obra de Lawrence Kohlberg (1981), autor de influência indiscutível nessa área, na qual as propostas de educação moral são classificadas em dois grandes modelos: a doutrinação e a relativização.<sup>2</sup> A partir dessa contribuição teórica, formulei a segunda versão do problema, que constou no projeto de dissertação defendido em outubro de 2002: É possível uma proposta de formação ética que não seja nem doutrinadora e nem relativista? Como tal proposta funcionaria concretamente, na prática escolar? Esse segundo momento já atende à recomendação de Marre por uma definição provisória, porém é claro o caráter negativo da definição do problema; é como se ele se referisse a uma área em branco em um mapa, que não é a doutrinação, nem a relativização. O enunciado é complementado com uma segunda questão apontando para o quê, então, seria a proposta? Desse ponto em

---

<sup>2</sup> No capítulo anterior encontra-se desenvolvido esse tópico.

diante, passei a investir mais na aproximação da teoria habermasiana com a prática escolar. Dedico a essa fase uma seção separada.

## 2.2. A formulação final do problema

Tratando-se de formação ética, a opção natural, dentro do âmbito da produção teórica de Habermas, foi a Ética do Discurso. Conforme já foi mencionado e ver-se-á adiante de forma mais detalhada, a proposta habermasiana quanto à ética apresenta um delineamento procedimental, aproximando-se à filosofia moral kantiana, porém com bases na teoria da comunicação e não na filosofia da consciência. A Ética do Discurso, em linhas gerais, consiste na apresentação da possibilidade de justificar normas morais através da fala argumentativa, na qual todos os concernidos pela norma devem fazer-se presentes, contribuindo com suas perspectivas, até a obtenção de um consenso. Inspirado por essa concepção, elaborei mais uma formulação do problema, agora na forma de afirmação hipotética: o procedimento da formação ética é a prática ético-discursiva. Porém ainda não foi suficiente, pois em breve tempo a experiência de campo mostrou a impossibilidade da realização de práticas discursivas, através da forte resistência oferecida pelos alunos a tal tipo de plano de aula. A questão da resistência dos alunos será abordada nos capítulos 7 e 8, voltados à interpretação da experiência de campo. Assim sendo, a prática ético-discursiva tornou-se uma espécie de horizonte, que permaneceu norteando o trabalho e não mais o procedimento dele. A resistência, apesar das dificuldades imediatas que oferecia, tornou-se uma forma de teste aos planos de aula, pois foi a partir dela que eu, como pesquisador-participante, comecei a procurar compreender as regras implícitas que regulavam as interações, estabelecendo, uma vez mais, uma circularidade reconstrutiva entre resistência às aulas, como tipo de interação professor-alunos, e planejamento de aulas. Ao mesmo tempo em que eram planejadas ações crítico-terapêuticas<sup>3</sup> para provocar os alunos ao discurso, abrindo espaços para a assunção de papéis dialógicos, as manifestações deles em resposta ao procedimento tornaram-se dados de investigação. A reconstrução da competência comunicativa, tendo em vista seu desenvolvimento ético-discursivo, tornou-

---

<sup>3</sup> Categoria desenvolvida na seção 6.2.1.4..

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS MARACÁ

se, a um só tempo, o objetivo do professor e também do pesquisador. As aulas passaram a apresentar, em um só processo reconstrutivo, o duplo aspecto de ensino-aprendizagem e de coleta de dados. Quanto mais eu lograva tematizar aspectos da realidade normativa dos alunos em aula, mais aguçados ficavam os planos de aula, pois melhor eu compreendia os pontos relativos à competência comunicativa, podendo propor problematizações mais precisas, visando tópicos mais “sensíveis”, que exerceriam um papel de maior sustentação na infra-estrutura das interações cotidianas em aula. E assim foi caminhando a reconstrução, sempre alternando entre a aula e o planejamento da aula. O primeiro representando a experiência em momento de empiria; o segundo, a experiência em momento compreensivo, conforme o mencionado modelo de reconstrução habermasiano. Estes dois momentos englobam diversos tópicos, que compõem duplas de categorias, ou seja, em seqüências reconstrutivas. Um exemplo disso são as pragmáticas universal e empírica, dois momentos sucessivos no processo reconstrutivo. Porém essa questão das díades em jogo no processo de formação ficará para mais adiante, distribuída parcialmente em mais de um capítulo, como é também o caso da questão do método reconstrutivo.

Assim, a última formulação do problema ficou a seguinte:

*Como encontrar sentido no conjunto das interações orientadas por uma proposta de formação da competência ético-discursiva, para a compreensão deste mesmo processo de formação?*

Essa questão aponta para a descrição do processo reconstrutivo que estruturou esta pesquisa, já apresentado brevemente acima. ‘Formação’, nesse contexto, pode ser compreendida como uma reconstrução, pois ambas visam a tematização das normas pré-teóricas subjacentes às interações. A primeira, enquanto forma de ensino, visando a aprendizagem dos alunos; a segunda, enquanto metodologia de pesquisa, visando a compreensão do processo pelo pesquisador, todas elas constituindo-se em aprendizagens sociais.

Considero o problema de pesquisa suficientemente definido, de modo que passo a introduzir mais pormenorizadamente elementos da teoria habermasiana, que constituem o referencial teórico desta investigação. Esta tarefa se subdividirá em dois capítulos: o

primeiro dirigido à questão do conceito de 'competência' e o segundo à Ética do Discurso, de modo que possa ficar suficientemente elucidada a pretensão de formação de uma competência ético-discursiva.

### 3. DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À ÉTICO-DISCURSIVA

A proposta de formação ética aqui investigada pode ser definida, conforme já dito, no desenvolvimento da competência comunicativa em ético-discursiva. Essa distinção de competências tem sua origem na diferença entre ação comunicativa cotidiana - a “conversação” - e ação comunicativa argumentativa ou discursiva. A competência comunicativa é considerada uma competência da espécie, sendo universal, em maior ou menor grau de desenvolvimento (Habermas, 1994a: 313). Ao contrário desta competência, que já opera sob um acordo inicial, na discursiva o procedimento utilizado para a obtenção de acordos é a argumentação, visando estabelecer uma coordenação dos planos de ação. Apesar do discurso implicar a ação comunicativa, a inversa não é verdadeira; o discurso é uma forma de comunicação bem mais complexa e abstrata, que exige uma formação prévia diferenciada. Além disso, tendo ele a característica da ausência de coações (Habermas, 1988a: 368 e 1990: 72), sejam internas ou externas, torna-se imprescindível a compreensão das coações porventura existentes na situação de aula, que constituam restrições à prática discursiva e, conseqüentemente, à formação ética. É desta formação que trato aqui, especificamente de sua possibilidade na escola. Trabalho nesta dissertação com a reconstrução das condições para a obtenção do entendimento numa situação de aula que implica na formação da competência ético-discursiva. Apesar da afirmação habermasiana de um núcleo universal de regras de fala, os contextos podem apresentar regras adicionais, de segunda ordem, por assim dizer, quanto àquelas regras, o que aponta para a necessidade de complementação reconstrutiva entre as pragmáticas universal e empírica, a ser desenvolvida mais à frente.

Neste capítulo, a competência comunicativa será abordada, desde sua proposição no âmbito da pragmática universal, até a proposta da formação da competência ético-discursiva.

#### 3.1. O que significa ‘pragmática universal’?



Habermas, interessado em fundamentar a sua teoria da ação comunicativa, examinou a multiplicidade de teorias da linguagem, filosóficas ou não, procurando a que mais se aproximasse do tratamento que almejava para a comunicação enquanto ação, ou seja, enquanto fala. Herrero (2000: 166), em artigo sobre a ética do discurso, apresenta um agrupamento em três categorias: a sintaxe, a semântica e a pragmática. A primeira ocupa-se da relação dos sinais lingüísticos de uma proposição consigo mesmos no sentido das regras combinatórias, a segunda trata da relação dos sinais com seus significados e a terceira trata do sentido dos sinais e proposições através de seu uso na linguagem natural. Habermas considerou que as duas primeiras disciplinas abordavam a problemática da linguagem de forma monológica, ou seja, sem considerá-la enquanto elemento mediador das interações humanas, reduzindo-a ao âmbito descritivo; de modo que concluiu ser a pragmática a área de estudos mais adequada para as suas pretensões. Contudo, a pragmática era considerada na literatura existente como restrita à pesquisa empírica, nas figuras da psicolingüística e da sociolingüística. Habermas esforçou-se para mostrar a possibilidade de uma pragmática formal, que estudasse as estruturas universais do uso da linguagem, especificamente do uso comunicativo, ou seja, as condições universais para a obtenção do entendimento. Assim, essa é a tarefa da ‘pragmática universal’: “indentificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible” (Habermas, 1994a: 299), ou seja, a competência dos sujeitos capazes de linguagem e de ação, necessária à obtenção do entendimento, denominada por ele de ‘competência comunicativa’.

A ação comunicativa, ou ação orientada ao entendimento, é uma espécie de interação em que os atores coordenam seus planos de ação através de acordos racionalmente motivados, em que um sujeito aceita a oferta proposicional do outro. O conceito que Habermas utiliza para introduzir essa idéia é o de ‘ato de fala’, formulado pelos filósofos ingleses Austin e Searle. Em sua ‘teoria dos atos de fala’, Austin propõe uma classificação dos mesmos em três tipos (Habermas, 1988a: 370-1):

Llama locucionario al contenido de las oraciones enunciativas (...) con los actos locucionarios el hablante expresa estados de cosas; dice algo. Com los actos ilocucionarios el agente realiza una acción diciendo algo. El rol ilocucionario fija el modo en que se emplea una oración (...): afirmación, promesa, mandato, confesión, etc... (...) Por último,

com los actos perlocucionarios el hablante busca causar un efecto sobre su oyente. Los tres actos que distingue Austin pueden, por tanto, caracterizarse de la siguiente forma: decir algo; hacer algo; causar algo mediante lo que se hace diciendo algo.

Ato de fala é a composição entre um elemento proposicional, referente aos estados de coisas existentes, e um elemento denominado ilocucionário, que estabelece a forma com que o receptor deverá entender o conteúdo proposicional e que compromissos deverá assumir em resposta a ele. Por exemplo, a proposição ‘Vamos iniciar a aula’ refere-se às condições necessárias para o início de uma aula (locução) na forma de uma oferta regulativa (ilocução), em que os destinatários devem assentir ou não a uma certa regra – a de preencher certas condições em um determinado tempo. Com isso, pretendo salientar o caráter relacional dos atos de fala, pressupondo um falante e um ouvinte, bem como a necessidade da ocorrência de um acordo entre eles, seja positivo ou negativo, porém sempre definido pelos dois elementos do ato de fala. Habermas tomou o conceito de ilocução para fundamentar a ação comunicativa, que envolve uma oferta ilocucionária ou pretensão de validade e também uma referência ao mundo; a ilocução é o elemento pragmático que procurava. Os atos de fala podem ser agrupados em dois tipos básicos de ação: a estratégica e a comunicativa. A estratégica compreende os atos de fala perlocucionários e imperativos, que seriam exigências diretas, pressupondo o uso de poder coercitivo. A comunicativa envolve os atos de fala constataativos, regulativos e expressivos. Tanto os atos de fala constataativos quanto os imperativos ou perlocuções referem-se ao mundo objetivo, porém o primeiro o faz de forma orientada ao entendimento, enquanto os segundos de forma orientada ao êxito, ao modo de um efeito. O entendimento nunca pode ser obtido como efeito, somente como um acordo racional, em que os envolvidos dão seu assentimento às pretensões em jogo. Nas interações educacionais, a ação estratégica deve mediar a ação comunicativa, em um processo de aproximação gradual (reconstrução), até a efetiva participação em discursos, inclusive e principalmente os práticos, circunstância que parece sugerir a formação mais definida de uma competência ético-discursiva. Habermas (1988a: 42, 151 e 427) denomina este tipo de interação híbrida de ‘crítico-terapêutica’. Ela é (*Ibid*: 26) uma possibilidade, dentre outras, “de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos”. Este tipo de interação, inspirada nos estudos de Freud, serve “para

disipar autoengaños sistematicos” (*Ibid*: 42), em que o ator pretende estar participando de uma ação comunicativa, porém o está em uma ação estratégica encoberta, da qual não tem consciência, pois já está situado em um contexto de comunicação sistematicamente distorcido (*Ibid*: 426). Segundo Habermas (*Ibid*: 42), neste tipo de argumentação os papéis estão distribuídos assimetricamente, pois o cumprimento dos pressupostos do discurso depende do êxito da terapia. Alguns autores (Apel, 1985: 133-6; Oelkers *apud* Hermann, 1999: 106; Massschlein *apud* Hermann, 1999: 112) sugerem uma transposição desse modelo (combinação entre estratégia e comunicação) à interação entre professor e alunos, diante da impossibilidade, em princípio, da realização de discursos em situação escolar. Eu segui esta sugestão, mas deixo para desenvolvê-la mais adiante, na seção destinada à introdução da categoria ‘interação professor-alunos’.

### 3.2. A competência comunicativa

Conforme já delineado, a competência comunicativa é uma forma de descrever o objeto da pragmática universal enquanto capacidade de sujeitos: as condições ou saberes intuitivos universais para a obtenção do entendimento. É junto a essas condições que os construtos da teoria da ação comunicativa se encontram. Todo ato de fala já respeita certos pressupostos de saberes intuitivos, pré-teóricos, que possibilitam a interação. Esses saberes referem-se às expectativas quanto ao sentido da interação. Saber interagir comunicativamente depende de conceitos formais que definem, em larga escala, a situação de ação. Esses conceitos foram propostos pela teoria da ação comunicativa. São alguns deles: os mundos subjetivo, objetivo e intersubjetivo; as pretensões de validade; a diferença entre êxito e entendimento (atitudes estratégica e comunicativa). A reconstrução da competência comunicativa, de um *know-how* já sempre pressuposto nas interações, é o objetivo da pragmática universal. Que saberes devem os sujeitos dominar para interagirem orientados ao entendimento?

Habermas (1994b: 161-192) buscou na, denominada por ele, psicologia evolutiva (epistemologia genética e psicanálise) recursos para a compreensão do processo de formação da competência comunicativa, já descrita formalmente pela pragmática universal.

Contudo, essa dissertação não enfocará este aspecto psicológico, a partir do desenvolvimento individual, da competência comunicativa; a proposta restringiu-se à problemática de cunho social, referente à normatividade do mundo da vida sócio-cultural. As razões disso são a necessidade técnica de delimitação do objeto, bem como a relevância que os significados sociais assumiram no decorrer da experiência realizada, de subsidiar as aprendizagens quanto aos planos de aula (forma e conteúdo). Na abordagem escolhida, tratar-se-á das restrições do contexto sócio-cultural (mundo da vida) ao desenvolvimento da competência comunicativa em ético-discursiva, apreendidas nas definições dos sujeitos, subjacentes às interações cotidianas e escolares em geral, as quais foram compreendidas através dos registros de um diário de campo e da análise das produções dos alunos.

A noção de ‘competência comunicativa’ foi proposta a partir da teoria da competência lingüística, de Noam Chomsky, a qual procurava identificar as regras intuitivas, pré-teóricas, que todo sujeito adulto domina de modo a poder construir e empregar orações gramaticalmente corretas, cuja referência à realidade fosse inteligível. Em síntese, a teoria trata dos critérios universais, porém tácitos, implícitos, da correção gramatical de orações. A esse saber, Chomsky denominou ‘competência lingüística’. Habermas, contudo, quis ir além da correção gramatical das orações, que se restringe à abordagem fonética, sintática e semântica da linguagem; pretendeu tematizar as regras pragmáticas da linguagem, ou seja, aquelas normas de construção e emprego de orações enquanto orientadas ao entendimento, o que implica em referir-se corretamente não só ao mundo objetivo, como na competência lingüística, mas também aos mundos intersubjetivo e subjetivo.

### 3.2.1. Aspectos da teoria da ação comunicativa

A pretensão da pragmática universal – descrever a competência comunicativa, já sempre pressuposta em qualquer interação lingüística – foi realizada como parte de uma teoria da ação comunicativa, cujo escopo vai além, indo até a proposição de uma teoria crítica da sociedade. Apresentarei aqui alguns aspectos da referida teoria, em especial

aqueles que constituem condições universais para o entendimento, deixando as análises mais propriamente críticas da sociedade à parte por hora, ao menos diretamente.

Habermas (1990: 70-1), apresenta o conceito de “agir social” ou “interação” como uma articulação entre “agir” e “falar”, ou seja, limita seu interesse às interações mediadas pela linguagem. Toda interação tem a finalidade de coordenar entre si os planos de ação dos atores. Segundo a forma de coordenação, distinguem-se dois tipos de interação: o estratégico e o comunicativo. A ação estratégica se orienta pelo êxito, ou seja, visa uma intervenção no mundo social ou objetivo, sendo uma relação entre sujeito(s) e o(s) objeto(s). Nesse caso, a coordenação dos planos de ação será o êxito de um pela anulação dos outros. Já a ação comunicativa é fonte de integração social e acontece pela força consensual do acordo, em que sujeitos em condição de simetria assentem mutuamente com seus planos de ação. Ela se orienta pelo entendimento, sendo uma relação entre sujeitos. Os dois tipos de ação são, por princípio, excludentes, pois não há entendimento por força causal, não há como impor o consenso, desde que ele pressupõe a concordância ou a discordância de parte dos ouvintes. Porém, considerando a complexidade das interações cotidianas, ambos os tipos de ação podem mesclar-se e o fazem, pois uma ação estratégica pode servir de meio para o entendimento – é o caso da ação educativa.

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora dos atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. (*Ibid*: 72)

Essas condições para o acordo residem no caráter hipotético das pretensões de validade. Pretensão de validade é a forma pragmática de qualquer proferimento, pois toda ação comunicativa depende de uma concordância ou discordância da parte do ouvinte. Foi explicado acima que a linguagem, enquanto composta de proferimentos, é comunicação, ou seja, é ação visando o entendimento entre comunicantes. Assim, não há como emitir proferimento algum sem pretender que ele seja co-validado pelo seu receptor. Em síntese, pretensão de validade é a expectativa de acordo alimentada pelos comunicantes a respeito dos conteúdos de seus proferimentos. Quando um acordo é desfeito, então as pretensões de

validade ora consensuais devem ser resgatadas e revisadas em seus arrazoados, o que se dá através do discurso ou argumentação.

As pretensões de validade são de três tipos, de acordo com o âmbito de referência em jogo na interação: veracidade (sujeito), retitude (intersubjetividade) e verdade (objetividade). Um terceiro tipo de ação social, denominado “ação dramatúrgica”, em que o ator visa expor seu mundo subjetivo através de estratégias expressivas, corresponde à ênfase nas pretensões de veracidade, estando voltado apenas indiretamente à coordenação da ação. A referência subjetiva, contudo, é um elemento sempre pressuposto em qualquer interação lingüística.

Assim, as interações comunicativas pressupõem três referências simultâneas à realidade, que definem a situação de interação e são propriamente o conteúdo do assentimento ou dissentimento que ocasionará ou não o entendimento. As interações estratégicas pressupõem apenas a referência ao mundo objetivo. A distinção entre ações orientadas ao entendimento e orientadas ao êxito, bem como entre as três pretensões de validade, são, para Habermas, constituintes da competência comunicativa, desde que condições universais para o entendimento. Todo falante precisa conhecer essas distinções ao menos enquanto saber-fazer (*know-how*).

Contudo, pergunta-se que realidades são essas a que as pretensões de validade se referem? Que sujeito, que normas e que verdades? Habermas afirma que essas realidades pertencem ao denominado ‘mundo da vida’.

O mundo da vida, ou mundo vivido, segundo Habermas (1990: 88), é complementar ao agir comunicativo. Toda ação comunicativa pressupõe um quadro de evidências pragmáticas (formais e empíricas) partilhado pelos sujeitos, de modo a poder efetivar-se. Essas evidências são saberes não temáticos, que dividem-se em três tipos: de situação, de contexto e de pano de fundo. Os dois primeiros tipos constituem um primeiro plano, enquanto o terceiro tipo constitui um segundo plano, mais profundo, em que o primeiro plano se radica. O saber de situação compreende os componentes do ambiente espaço-temporal em que estão os comunicantes, compondo também um saber de horizonte, onde estão dados os limites do que se pode dizer e do que se pode fazer. O saber de contexto é o pressuposto quanto a temas específicos. Qualquer tema abordado em proferimentos situa-se

num contexto objetivo, ao modo de uma rede de convicções, que lhe confere pertinência. Habermas (*Ibid*: 90) explica que esse saber vem à tona tematizado

sempre que se constatar ser errônea a suposição de que o saber que-caminha-juntamente de modo não-temático é compartilhado intersubjetiva e consensualmente.

Já o saber de pano-de-fundo é diferenciado pois, segundo Habermas (*Ibid*: 91) não se pode tematizá-lo intencionalmente, ao contrário dos outros, apenas através de um esforço metódico, e, mesmo assim, só parte por parte. Quanto a ele, não se pode estipular uma dúvida metódica do tipo cartesiana, em que se suspende o juízo quanto à totalidade, pois não está acessível às nossas problematizações imediatas. Apresenta ele três características: certeza imediata (por ser despercebido, não é problematizável, exceto ao ser pronunciado), força totalizadora (a situação comum de fala se dá em função de um todo, um mundo) e holismo (dado como intransparência, emaranhamento dos componentes). O mundo da vida, portanto, são os pressupostos tacitamente partilhados, não-tematizados, pelos participantes de uma ação comunicativa, podendo haver maior ou menor facilidade de tematização de acordo com o grau de profundidade desse saber.

A título de exemplificação da relação entre mundo da vida e ação comunicativa, cito a interessante obra de Málu Balona, denominada *Síndrome do Estrangeiro* (1998). Essa síndrome seria um distúrbio caracterizado por “um estado mórbido de alienação, estranheza ao ambiente e/ou a pessoas, inadaptação (...)” (*Ibid*: 23). O portador dessa síndrome, explica a autora (*Ibid*: 28),

cedo compreende que é possuidor de um tipo de informação que não poderá ser compartilhada, já que os demais ignoram a existência de outros sítios por ele conhecidos algures,

pois

embora vivendo aparentemente no meio social, tem a sensação de pertencer a outra raça, outra cultura, falar um outro idioma, praticar um sistema de valores distinto, incompreensível para os demais (*Ibid*: 25).

Assim, a autora descreve uma situação de restrição à comunicação devido à diferença radical nos mundos da vida (saberes contextuais de fundo) dos sujeitos, dificultando,

portanto, a coordenação comunicativa entre eles, bem como o próprio desenvolvimento subjetivo do “estrangeiro”. Há, nesse caso, o que parece ser uma divergência total nos pressupostos pragmáticos empíricos da comunicação, que constituem expectativas de articulação possível para os comunicantes. Porém, para a pragmática universal, basta saber formar proferimentos para poder integrar-se socialmente, desde que haja orientação ao entendimento, pois nesta teoria é demonstrado que a comunicação em geral tem uma estrutura pragmática que necessariamente prevê a articulação de perspectivas diferentes através do caráter hipotético das pretensões de validade que constituem não-problematicamente o mundo da vida, como também através do caráter aberto deste. A essa possibilidade de expansão dos horizontes de entendimento através do discurso, Habermas associa a racionalidade comunicativa, que limita a validade ao desempenho argumentativo em contexto discursivo.

Habermas apresenta uma outra forma de descrição da sociedade que denominou ‘sistema’. Enquanto o mundo da vida parte de uma estratégia conceitual baseada na perspectiva do participante, em que está em jogo a reprodução simbólica da sociedade através de processos de entendimento, o sistema está baseado na perspectiva do observador, tratando do problema da reprodução material da sociedade através dos intercâmbios (Economia) e das hierarquias (Poder). Nas sociedades primitivas os dois âmbitos se identificavam, ao contrário das modernas.

Mientras que las sociedades primitivas se integran a través de un consenso normativo básico, en las sociedades desarrolladas la integración se cumple a través de la conexión sistémica de ámbitos de acción funcionalmente especificados. (Habermas, 1988b: 163)

Habermas descreve o gradual desacoplamento ocorrido entre os dois plexos de integração a partir da racionalização do mundo da vida, iniciado na modernidade, em que as estruturas que o constituem (cultura, sociedade e personalidade) diferenciaram-se.

Tal autonomización sólo puede producirse en la medida en que las coacciones de la reproducción material dejen de ocultarse tras la máscara de un acuerdo normativo básico racionalmente impenetrable, es decir, tras la autoridad de lo santo. (*Ibid*: 206)



Infere-se, com isso, que a diferenciação interna do mundo da vida é concomitante à diferenciação externa (desacoplamento) com o sistema, pois o primitivo “acordo básico” entre as duas instâncias sociais tinha como condição uma certa refratariedade ao racional, própria do que é sagrado. Estas diferenciações são manifestações de um processo de racionalização característico da modernidade.

Un mundo de la vida racionalizado en este sentido no se reproduciría en modo alguno en formas exentas de conflicto, pero los conflictos se presentarían bajo su verdadero nombre, ya no quedarían tapados por convicciones que no son capaces de resistir la prueba del discurso.

*(Ibid)*

Por meio dessa racionalização, que conduz ao desacoplamento de esferas, distinguem-se dois tipos de integração: a social e a sistêmica. A social é normativa ou consensual, enquanto a sistêmica vale-se de um controle não normativo de decisões particulares carentes subjetivamente de coordenação (*Ibid*: 213). O termo “normativo” refere-se à racionalidade comunicativa presente ou não na coordenação de ações. Depreende-se que a integração sistêmica não se dá por via deste tipo de racionalidade.

(...) en realidad, cuando actúan para realizar sus propósitos, sus acciones no solamente quedan coordinadas a través de procesos de enendimiento, sino también a través de nexos funcionales que no son pretendidos y que la mayoría de las veces tampoco resultan perceptibles dentro del horizonte de la práctica cotidiana. (*Ibid*)

Nas sociedades modernas, a complexificação do sistema vai tornando-o não normativo, conforme citado, e os membros vão considerando-o como uma segunda natureza, em que não existe a possibilidade de desempenhá-lo discursivamente, surgindo relações sociais regidas por meios. Habermas (*Ibid*: 233) afirma que a integração social, no que toca a manutenção da integridade do sistema, só precisa assegurar as correspondências funcionalmente necessárias entre os efeitos da ação, ou seja, os processos de entendimento devem manter a salvo os processos de reprodução material. Neste sentido, tornam-se meios para a integração sistêmica, pois servem inadvertidamente à reprodução material da sociedade. Os meios modernos de controle sistêmico são o poder e o dinheiro, que possuem já um marcante grau de generalidade e abstração, distanciando-se cada vez mais da prática

comunicativa cotidiana e afirmando-se como imperativos inevitáveis, pois recebem a marca do jurídico (juridização). Com a transição moderna do direito divino ao direito natural até o direito positivo, em uma crescente laicização, a eticidade, ainda sob a racionalidade comunicativa, ganhou um estatuto objetivo, de norma jurídica, instaurando condições para uma integração sistêmica da ação. A lei, de uma perspectiva jurídica, não precisa de discurso para sua validação, pois está estipulada de forma objetiva, positiva, e, além disso, preestabelece sanções aos que não a cumprem.

A racionalização do mundo da vida e a complexificação do sistema, em resumo, criaram condições para a funcionalização da sociedade, ou seja, para sua organização em plexos regulados sistemicamente, que condicionam tacitamente as situações de ação, como se fossem um mundo da vida. A diferença é que a racionalidade instrumental, que estrutura o sistema e que acaba por condicionar as coordenações de ação, não é oriunda de um contexto sócio-cultural de reprodução simbólica, mas sim de uma organização para a reprodução material da sociedade. A isto Habermas denomina “colonização”, a saber, a assunção inadvertida de caracteres sistêmicos (dinheiro, poder e direito positivo) junto ao mundo da vida. Os contextos sócio-culturais que sofrem este tipo de colonização convertem em valores tais caracteres sistêmicos, passando a focar preferencialmente a estratégia nas relações interpessoais (segundo o dinheiro e o poder) e tornando-se impossibilitados de problematizarem conjuntamente seus referenciais de ação, a partir da objetificação das normas ou juridização.

La racionalización del mundo de la vida hace posible que la integración de la sociedad se polarice hacia medios de control independientes del lenguaje, permitiendo con ello un desgajamiento de ámbitos de acción formalmente organizados, los cuales reobran ahora por su parte, como realidad objetivizada, sobre los contextos de acción comunicativa, y oponen al mundo de la vida marginalizado sus propios imperativos. (*Ibid*: 451)

Na colonização, os âmbitos sociais que dependem fundamentalmente de processos de entendimento, acabam a mercê de imperativos sistêmicos. (*Ibid*: 527)

Assim, ‘mundo da vida’ e ‘sistema’ são, por um lado, diferentes formas de descrever a sociedade da perspectiva do participante ou do observador, respectivamente;

por outro lado, são esferas sociais distintas pelo caráter de reprodução simbólica e material, também respectivamente. A compreensão desses dois conceitos, assim como os tipos de ações sociais e de pretensões de validade, é também de grande importância para acompanhar o processo reconstrutivo em que consistiu a experiência realizada. O mundo da vida é mais um conceito com estatuto pragmático-universal, pois não há como interagir sem já estar condicionado pela normatividade própria deste pano-de-fundo simbólico. A estrutura universal das interações comunicativas, além da força integradora das pretensões de validade, também é constituída por um mundo da vida que contextualiza a interação, delimitando as expectativas dos atores. O mundo da vida é, ao mesmo tempo, condição formal e empírica da ação comunicativa, em sentidos diferentes, evidentemente. Condição formal porque, conforme já dito, toda interação comunicativa pressupõe dois atores que se entendem sobre o mundo (cultural ou social), que é o mundo da vida. Condição empírica, pois dependendo do contexto particular em que se estiver processando a interação, há diferentes ênfases aos elementos pragmático-formais, que são inevitáveis. Pode, por exemplo, acontecer de num contexto as falas argumentativas, embora formalmente possíveis, serem desvalorizadas, de modo que os sujeitos não desenvolvam esse potencial da competência comunicativa. Nesse caso estaria possivelmente havendo uma restrição sócio-cultural (empírica) à concretização de elementos possibilitados pela estrutura (formal) da fala, o que poderia configurar colonização. Esse exemplo não é casual; é uma das interpretações elaboradas no decorrer da experiência, a ser relatada e argumentada no capítulo próprio.

Cabe, agora, apresentados estes aspectos da teoria da ação comunicativa, passar ao delineamento conceitual da competência ético-discursiva.

### 3.3. A competência ético-discursiva

O termo 'competência ético-discursiva' não foi proposto por Habermas, ao menos dentro do limite da revisão bibliográfica realizada. Esta competência seria referente às regras necessárias ao discurso prático, na forma de um saber intuitivo. Discurso prático, segundo Habermas (1989: 106 e 110) é uma interação argumentativa em que os

concernidos buscam o entendimento sobre normas, distanciados das coerções situacionais do cotidiano, em atitude hipotética. Os princípios universais para uma argumentação assim configurariam uma ética. A razão para a distinção entre as competências comunicativa e ético-discursiva procede da distinção entre ação comunicativa e fala argumentativa ou discurso. A segunda também é uma ação orientada ao entendimento como a primeira, porém enquanto na primeira o entendimento já existe como pano-de-fundo, na segunda as diferentes pretensões de validade precisam ser explicitadas, de modo que se possa construir um novo consenso. A ação comunicativa cotidiana é uma ação consensual, ao contrário da fala argumentativa.

Mesmo não tendo Habermas proposto o termo, certas passagens de sua obra parecem sugerir-lo.

Habermas (1994b), no artigo *Notas para el desarrollo de la competencia interactiva*, ao apresentar três etapas de evolução da linguagem, propõe que “En la tercera etapa, la etapa *del habla argumentativa*, adquiera el joven la capacidad de pasar de la acción comunicativa al *discurso*<sup>4</sup>” (*Ibid*: 178). Afirma também que “El habla argumentativa puede considerarse como prosecución de la acción orientada ao entendimiento” (*Ibid*: 180). Há claramente, nestas citações, uma sugestão ao ordenamento de tipo anterior-posterior entre ação comunicativa e discurso, quanto ao desenvolvimento, o que é uma tácita distinção entre competências comunicativa e ético-discursiva.

No texto *A pretensão de universalidade da hermenêutica* (1987), Habermas discute (*Ibid*: 39) a possibilidade de assegurar metodicamente, através de uma teoria, a compreensão do sentido, atividade propriamente hermenêutica. Esse problema se justifica a partir de que a hermenêutica, enquanto “arte de compreender e tornar inteligível” (*Ibid*: 26), “já está inevitavelmente condicionada pelo contexto no qual o sujeito que compreende adquiriu inicialmente seus esquemas de interpretação” (*Ibid*: 29), de modo que ela encontra limites diante de uma “comunicação sistematicamente distorcida” (*Ibid*: 39) ou “pseudocomunicação” (*Ibid*: 40). Ou seja, a hermenêutica não pode atuar para além das regras contextuais de comunicação que a condicionam, sendo necessária para tanto uma “hermenêutica profunda” (*Ibid*: 57) ou “meta-hermenêutica” (*Ibid*: 58), que explicita a “estrutura da intersubjetividade dada na comunicação isenta de coação” (*Ibid*), isto é, uma

---

<sup>4</sup> Itálico de Habermas.

teoria da competência comunicativa, que possibilitaria, por sua vez, uma “teoria dos desvios da competência comunicativa” (*Ibid*). Dessa forma, Habermas procura estabelecer um suporte teórico para a hermenêutica, o qual consiste na distinção entre compreensão hermenêutica, limitada a uma tradição, e hermenêutica profunda, que pressupõe uma teoria da competência comunicativa para poder criticar o contexto no qual inicialmente se situa.

A liberdade de movimento de uma compreensão hermenêutica alargada para a crítica não pode (...) ficar presa ao espaço do jogo tradicional das convicções vigentes [pois este] pode ser uma consciência integrada por coação, um resultado de pseudocomunicação. (*Ibid*: 68)

Essa distinção também parece incentivar a proposta de distinguir uma competência ético-discursiva, que corresponderia à hermenêutica profunda, da competência comunicativa, referente, então, à compreensão hermenêutica situada.

Sendo assim, pretendo ter elucidado a pretensão de formação de uma ‘competência ético-discursiva’ e não meramente ‘comunicativa’, embora a segunda esteja pressuposta na primeira, assim como a competência lingüística, de Chomsky, está pressuposta na comunicativa.

Na próxima seção, antecipo a necessidade de complementação da proposta de formação da competência ético-discursiva, definida formalmente, por uma investigação de tipo pragmático-empírica, sendo os dois momentos entrelaçados reconstrutivamente. Tomo esta sugestão de Habermas.

#### 3.4. Um problema de pragmática empírica...

A proposta de formação ética, concebida formalmente como decorrência da própria teoria, encontrou resistências ao ser posta em prática, advindas do contexto normativo em questão. A compreensão deste contexto normativo (a sociedade, componente do mundo da vida) acabou tornando-se um foco bastante relevante para esta investigação. Sendo uma pesquisa empírica das condições para o entendimento, deve ser considerada como uma questão de pragmática empírica, ou seja, que se refere aos elementos contextuais da

competência comunicativa. Três questões foram formuladas: quais as restrições contextuais à proposta de formação ética? Por que o contexto normativo gera uma resistência à proposta? Por que a compreensão das restrições contextuais é importante para a discussão sobre formação ética? Estas perguntas não são o problema maior da investigação, o qual já foi exposto, mas constituem questões de trabalho, que exerceram importante papel na dinâmica das reconstruções aula-planejamento. Esta reconstrução constitui-se, em grande parte, em tentativas de compreensão do sentido das resistências, o que demanda articulações de uma teoria, como a da ação comunicativa, com uma experiência – a das aulas. Esta articulação teoria-prática assume um aspecto de pragmática empírica, à medida em que trata de compreender as condições para o entendimento em um contexto particular, ou seja, as restrições exercidas por uma normatividade de cunho contextual sobre as normas universais pragmáticas da linguagem. A operacionalização desta investigação teórico-prática, contudo, exigiu o aporte de categorias metodológicas, como as de investigação qualitativa e estudo de caso, o que será desenvolvido no capítulo 6, sobre a metodologia da pesquisa.

Habermas afirma (1988a: 419-32), quanto à questão da conexão entre as pragmáticas formal e empírica, que deve ocorrer uma aproximação gradual entre os tipos puros, fortemente idealizados, de interação lingüística (ações comunicativa e estratégica) e a complexidade das situações naturais. Esse movimento seria de ampliação, pois se daria atenção aos saberes implícitos de fundo (mundos da vida) em detrimento dos “artifícios metodológicos” (*Ibid*: 423) da abordagem formal. Entretanto, a pragmática formal é um ponto de partida para a empírica, pois lhe fornece os instrumentos conceituais para a análise racional da comunicação cotidiana. No cotidiano os tipos de ação social, por exemplo, não encontram-se de modo puro e, sim, combinado em vistas de êxito ou de entendimento. O significado das expressões lingüísticas depende muito mais dos referenciais implícitos contextuais do que de uma estrutura universal, embora não possa dispensá-la, sob risco de relativismo. Assim, o problema da aproximação entre as pragmáticas se delineia a partir da complementação da ação comunicativa pelo mundo da vida, noção que permite conexões com a investigação social empírica. O mundo da vida é um elemento invariável (formal) das condições do entendimento, porém o conteúdo de suas normatizações é variável, de modo que é ele que liga a investigação formal à empírica. A pragmática universal torna-se

relevante à investigação social à medida que permite, através de suas categorias, a análise reconstrutiva de contextos particulares, tal qual uma forma necessária que se deverá preencher com um conteúdo contingente. Porém não se trata estritamente de “preenchimento”, pois justamente, conforme Habermas afirma em outro texto (1994a: 318), o âmbito objetual e a teoria vão constituindo-se mutuamente, ou seja, o conhecimento social resulta de uma desmontagem controlada (1988a: 421) das idealizações em função da “desconcertante complejidad de las escenas cotidianas” (*Ibid*: 424). No caso de uma proposta de formação, as idealizações (teoria formal) e as cenas cotidianas (experiências de aula), vão co-determinando-se de forma espiral, em que as primeiras contribuem para a interpretação das segundas, a qual consiste justamente em diferenciar a situação real da situação ideal. Essa diferenciação propicia um retorno ao âmbito da teoria, porém agora se trata de uma teoria estendida, embora não em seus princípios, em função de um contexto particular. A relação entre as esferas formal e empírica é de grande importância aqui, pois a prática, planejada com base na teoria, propicia uma nova reflexão teórica em outro plano, que possibilita então uma nova prática. Não se trata de alterar ou propor alterações na teoria formal, e sim de construir uma interpretação de um processo contextualizado, que resulta, por sua vez, de interpretações da teoria. É o que se denomina “teoria fundamentada” em investigações qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994: 50 e 66), referente à importância dos dados coletados sobre a interpretação da teoria. Afirmam os autores que “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (*Ibid*: 50). Saliento a inter-relação entre “ganhar forma” e “examinar as partes”, os dois elementos da dinâmica teoria-prática que compõem as totalidades de sentido provisórias nas reconstruções.

Este capítulo teve o objetivo de fazer uma distinção entre competências comunicativa e ético-discursiva, elucidando os conceitos da teoria habermasiana necessários a fazê-las inteligíveis, bem como de antecipar um elemento da problemática reconstrutiva implicada neste projeto, aquele referente à insuficiência da pragmática universal para o seu desenvolvimento, sendo necessária a complementação com uma

pragmática empírica. A formação da competência ético-discursiva envolveu também a alternância de momentos formais e empíricos.

A seguir, a Ética do Discurso será apresentada a partir de sua origem na filosofia de Immanuel Kant (séc. XVIII), passando pelas argumentações habermasianas próprias de uma pragmática universal.



#### 4. ÉTICA DO DISCURSO – DE KANT A HABERMAS

A Ética, como problematização da racionalidade das ações humanas, vem sendo tratada pela Filosofia, de modo sistemático, desde Aristóteles, que a compreendia como escolha acertada de meios numa hierarquia de fins, ou seja, teleologicamente. É importante mencionar aqui esta ética, resumidamente, pois é em oposição a ela que Kant formulou a sua.

Aristóteles, no Livro I de sua *Ética a Nicômaco*, conforme Tugendhat (1996: 263), apresenta duas concepções do sumo bem, da finalidade última das ações humanas: uma subjetivista e outra objetivista. A primeira seria a felicidade como tal, o estar bem, sendo identificada, comumente, com três possibilidades: o gozo, a contemplação e a política. A segunda concepção refere-se à necessidade do ser humano realizar a sua obra (*ergon*) própria enquanto espécie, que seria simplesmente viver bem. Mas o viver bem humano envolve a reflexão (*logos*), ao contrário dos outros animais: “Temos não apenas sentimentos e afetos, mas a possibilidade de nos conduzir refletidamente em relação a eles (...)” (*Ibid*: 264). Essa ação refletida, de que depende o viver bem é a virtude (*aretê*). Na citação vê-se uma procura de unidade entre o sentido subjetivo e o objetivo, sugerindo que estar bem (felicidade) depende de viver bem (moralidade). Aristóteles (1991:16) afirma que “(...) a função do homem é uma atividade da alma que segue ou que implica um princípio racional (...)”. Sendo assim, o viver bem seria um viver com racionalidade, bem deliberando. A esse bem deliberar Aristóteles denominou ‘prudência’ (*prohairesis*). Foi nesse ponto que Kant divergiu de Aristóteles, pois para esse, “só se delibera sobre meios e não sobre fins” (Zingano, 1994: s/nº). Os fins são determinados previamente à ação pela sabedoria prática, enquanto a virtude conduz a esses fins. “Com efeito, uma determina o fim e a outra nos leva a fazer as coisas que conduzem ao fim” (Aristóteles, 1991: 113). De modo que a virtude, como racionalidade prática, se restringiria ao teleológico, ou seja, ao cálculo dos meios para alcançar os fins almejados.

Kant, ao contrário de Aristóteles, considerava que deve existir uma forma não teleológica de racionalidade prática, ou seja, que é possível deliberar sobre fins também. Se assim não fosse, como se poderia distinguir as ações corretas das incorretas do ponto de

vista da justiça? O esquema teleológico é próprio da busca da felicidade. Mas como fica se a felicidade de uns impedir a felicidade de outros, ou seja, se os fins alcançados de uns impedirem a busca de outros pelos fins que almejam?

#### 4.1. A ética kantiana

Kant coloca a questão do valor moral na universalização da máxima de ação, retirando-a da deliberação de meios (cálculo), ao modo da ética da felicidade (eudaimonista). A finalidade última passa a ser a ação deliberada racionalmente em si e não o resultado desse tipo de escolha. Apresento, a seguir, alguns elementos centrais à ética kantiana.

##### 4.1.1. Vontade boa e inclinação

Vontade boa, para Kant, é a única coisa incondicionalmente boa. (Kant, 1964: 65) Tudo o mais é bom dadas certas condições, ou seja, não é bom em si mesmo. Todo bem, se mal usado, perde o seu valor; e o que vai orientar o bom uso das coisas é justamente a vontade boa, não há instância anterior a ela, ela é autônoma. O que confere bondade à vontade boa é o querer pautar-se racionalmente, segundo a lei moral dada pela razão pura.

Nós, seres humanos, não somos constituídos só de razão, também dispomos de apetites, de inclinações, que visam à obtenção de satisfação individual. Kant, conforme já foi dito acima, não aceita a ação voltada à satisfação pessoal como moral, pois ela não é motivada pela razão. A ação mais bondosa, se motivada por alguma inclinação, para Kant, não é moral. Só a ação motivada pelo dever – o mandamento da razão – é moral. A significação de tal mandamento será apresentada adiante.

##### 4.1.2. Máximas e imperativos

Toda ação tem como móbil uma máxima, que consiste em uma prescrição de ação. A máxima apresenta-se como um imperativo para o ser humano, dado o seu duplo aspecto de ser inserido nos mundos da natureza e da liberdade. Assim, há dois tipos de imperativos: os hipotéticos e os categóricos. Os hipotéticos consistem na determinação de meios em função de um fim, subdividindo-se em técnicos e de prudência. Os técnicos têm como fim a obtenção do domínio do fazer, enquanto os de prudência visam a felicidade. Esse tipo de imperativo não é moral, pois não se baseia na razão pura, envolvendo também a sensibilidade.

As máximas são mandamentos subjetivos, pois atuam como hábitos, mobilizando ações sem terem um caráter cognitivo, estão mais próximas do mundo fenomênico (natureza). Os imperativos são mandamentos objetivos, pois são abordados cognitivamente, têm a forma de uma justificativa, estão mais próximos ao mundo noumênico (liberdade).

#### 4.1.3. O imperativo categórico

Os mandamentos objetivos morais são denominados imperativos categóricos. De fato, só há um, com diferentes formulações. Em geral, ele prescreve só a ação que resulte não contraditória com a universalização de sua máxima. Portanto, o imperativo categórico é um teste a ser feito com máximas: se todos pudessem agir de tal modo sem que essa ação se tornasse impossível, então ela é moral. Por exemplo, roubar não é moral, pois pressupõe a propriedade; se todos passassem a roubar, então ninguém mais o estaria fazendo, pois a propriedade deixaria de existir, se tornaria contraditória.

O imperativo categórico não visa a felicidade, pois essa máxima não seria puramente racional, tendo também elementos da sensibilidade em sua constituição. De fato, a crítica da razão prática é uma denúncia da corrupção dos costumes decorrente da busca pela felicidade (Deleuze, 1976: 54). O uso comum do entendimento gera uma antinomia (conflito de normas ou princípios) entre felicidade e virtude, pois ambas as máximas são prescritas, porém são inconciliáveis, desde que uma é um ideal da imaginação (enquanto esquema empírico, atrelada à causalidade fenomênica) e a outra, da razão (enquanto ideal, dependente exclusivamente da vontade) (Kant, s.d.: 132-3). Kant reconhece como moral

apenas a ação movida por uma vontade estritamente racional. O fim último das ações seria, para ele, a vontade boa – determinada pela razão pura prática (Kant, 1964: 70).

Por que Kant, afinal, propõe uma ética do dever e não do Bem ou da felicidade? A crítica kantiana mostra que no campo teórico a razão pretende sintetizar conceitos a objetos intuitivamente impossíveis, à semelhança da atividade comum do entendimento. No campo prático, mostra que a idéia de fim absoluto da ação, produzida pela razão, é aplicada às inclinações, representações da sensibilidade interna, à semelhança dos juízos meramente hipotéticos e não categóricos, como seria o caso. Assim, na dimensão prática, o erro é considerar a felicidade como o sumo bem, de modo aristotélico, pois a mesma não é incondicionada, já que depende da satisfação empírica de inclinações e é buscada apenas por imperativos hipotéticos, desde que não há certeza se ela advirá do que se supõe ou não. Para que o sumo bem seja incondicionado, como impõe a razão, a sua obtenção não pode depender de nada empírico, apenas do próprio sujeito. Assim, o imperativo categórico – absolutamente necessário – não antecipa nada de empírico, apenas prescreve que toda máxima deva ser universalizável, de modo a ser moral. A universalidade é uma das categorias do entendimento, ou seja, é um conceito *a priori*, puro. Desse modo, o critério de seleção de ações morais, na ética kantiana, é totalmente racional, não tendo nada de empírico, provocando a classificação contemporânea dessa ética como deontológica, formal, cognitivista e universalista. Deontológica refere-se a dever. Formal, à ausência de conteúdos normativos particulares. Cognitivista, à possibilidade de conhecer a base de validade das normas. Universalista, à prescrição irrestrita da máxima moral a todo ser racional.

#### 4.2. A ética habermasiana

Habermas propõe uma ética cognitivista, deontológica, formal e universalista, como a kantiana, porém com divergências no caráter de universalidade. Kant, no contexto de seu projeto crítico, compreendia a moralidade a partir da determinação exclusivamente racional da vontade, independente de qualquer influência da sensibilidade, em termos de dados para o conhecimento. Só assim seria possível uma perspectiva normatizadora universal, pois o

sujeito transcendental representaria uma estrutura básica, um denominador comum, a partir do qual se poderia julgar sobre a moralidade de quaisquer normas ou máximas de ação. Habermas (1994c: 23-4), quanto a isso, afirma que

Kant presupone el caso límite de una sintonización preestablecida de los sujetos agentes. (...) De ahí que la interacción se disuelva en acciones de sujetos solitarios y autosuficientes, cada uno de los cuales tiene que actuar como si fuera la única consciencia existente, y sin embargo, tener al mismo tiempo la certeza de que todas sus acciones que cumplen leyes morales concuerdan necesariamente y de antemano con todas las acciones morales de todos los demás sujetos posibles.

Na prática, o refletir moral kantiano "permanece preso à perspectiva pessoal de um determinado indivíduo" (Habermas, 1993: 294). Um teste de universalização, nesse caso, é feito de maneira egocêntrica. Portanto, para Habermas, não há sujeito transcendental. Os sujeitos são concretos, situados em tradições diferentes. Diferentes sujeitos farão diferentes reflexões morais, mais ou menos egocentradas ou sociocentradas. A garantia de descentração na reflexão moral é que ela seja coletiva, isto é, que cada indivíduo concernido possa falar por si mesmo, devendo, por exigência de reciprocidade, escutar a todos. Até a conhecida "regra de ouro" é ainda egocêntrica, pois toma os próprios parâmetros como universais - "Não faças aos outros o que não queres que te façam."

Desse modo, a perspectiva imparcial, universal, moral só poderia ser alcançada através da intersubjetividade.

Esse ponto de vista da imparcialidade solapa a subjetividade da perspectiva própria de cada participante, sem perder o vínculo com o posicionamento pré-formativo dos mesmos. (Habermas, 1993: 299)

Não é legítimo querer antecipar a posição dos outros através da mera introspecção, como queria Kant, pois é impossível assegurar a justiça na coordenação das diversas máximas propostas dessa forma, dado que um sujeito não pode situar-se, sozinho, fora de sua identidade.

Apenas uma máxima capaz de universalização a partir da perspectiva de todos os envolvidos vale como uma norma que pode encontrar

assentimento universal e, nesta medida, merece reconhecimento, ou seja, é moralmente impositiva. (Habermas, 1993: 294-5)

Esse é o argumento em favor de um universalismo dialógico e não monológico. A ética de Kant é monológica porque seu sujeito é transcendental, independente de situação histórica, é o mesmo para qualquer ser humano, permitindo à razão pura a legislação universal. A universalidade, para Kant, radica no sujeito. Sendo o sujeito habermasiano concreto formado em um contexto, então a universalidade é condicionada à interação comunicativa. Dessa interação decorre a forma e o conteúdo da Ética do Discurso. A forma é o diálogo argumentativo entre sujeitos, o qual já fornece os princípios necessários para assegurar a justiça para todos os envolvidos. O conteúdo varia conforme as necessidades de cada contexto.

As condições pragmáticas para a ação comunicativa argumentativa, ou discurso, implicam uma ética, ou seja, princípios para a justificação de normas. Contudo, tal orientação comunicativa, intersubjetiva, pressupõe a ausência de uma instância decisória moral kantiana, em nível de racionalidade de um sujeito transcendental. Para Habermas há condições universais de possibilidade do entendimento, porém, enquanto pretensões de validade, são hipotéticas, logo, passíveis de exame discursivo. Assim, dado o fato de que a atribuição de sentido a qualquer expressão ou, em outros termos, a formação de consenso acerca de quaisquer pretensões de validade, depende da ação comunicativa, então os critérios de decisão quanto à correção de normas serão intrínsecos a esta mesma ação comunicativa, não mais propriedade da reflexão do sujeito solitário.

Habermas (1989: 110) descreve a argumentação, tendo em vista os procedimentos que ela pressupõe,

(...) como processos de entendimento mútuo (...) [em] que proponentes e oponentes possam, numa atitude hipotética e liberados da pressão da ação e da experiência, examinar as pretensões de validez que se tornaram problemáticas. Neste plano estão pressupostos pragmáticos de uma forma especial de interação, a saber, tudo que é necessário para uma busca cooperativa da verdade, (...) por exemplo, o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade de todos os participantes.

Segue (*Ibid*: 114), afirmando que “(...) as regras do Discurso são apenas a representação de pressuposições pragmáticas, feitas tacitamente e sabidas intuitivamente, de uma prática discursiva privilegiada”. No discurso prático, os participantes procuram aproximar-se de uma situação ideal de fala que, segundo McCarthy (1987: 355), são as condições através das quais é possível o consenso racional, ou seja, uma discussão irrestrita e livre de influências deformadoras, sejam internas ou externas. A situação ideal de fala é uma outra forma de descrever os pressupostos necessários de toda fala, logo também da argumentação, que é um tipo de fala. Habermas, no âmbito do discurso prático, como em outros, não chega a enumerar exaustivamente quais seriam as regras pragmáticas já sempre pressupostas pelos falantes competentes. Contudo, pode-se identificar algumas: todo ato de fala faz três referências simultaneamente – ao sujeito, à objetividade e às normas intersubjetivas -, que são as pretensões de validade. Tratando-se de uma ação comunicativa ordinária, essas referências ficam implícitas, compondo um pano-de-fundo situacional para a interação, pois já há um acordo quanto à sua validade ou não problemática. Se a validade de uma ou mais referências é posta em questão, então ou passa-se à ação estratégica ou ao discurso, em que ela deverá ser ‘desempenhada’ ou explanada argumentativamente. Em um discurso, tratando-se de motivar assentimentos racionais, todo elemento estratégico deve ser evitado, por ser contrário a tal motivação. A ação estratégica, enquanto social, visa coagir os outros sujeitos concernidos a partir de uma relação causa-efeito. Em síntese, a não-coação, compreendendo a inteligibilidade das orações ou enunciados e também a veracidade dos participantes, de modo a se obter assentimentos exclusivamente racionais, é um pressuposto inevitável dos que argumentam. McCarthy (*Ibid*: 358) afirma que estas pressuposições, apesar de ideais, possibilitam “aproximarnos más o menos adecuadamente en la realidad, (...) [y] servir (...) como estándar crítico com que medir cualquier consenso alcanzado de hecho”.

Habermas identifica dois princípios éticos, o da universalização (U) e o do discurso (D), que serão, a seguir, explanados.

#### 4.2.1. Princípio (U)

Esse princípio, um pressuposto da argumentação, estabelece uma orientação para que os concernidos alcancem o consenso – que o interesse comum possa ser contemplado e que não haja coerção envolvida na decisão. É o único princípio moral (Habermas, 1989: 116).

Assim como Kant, em sua abordagem crítica à razão prática, procurava evitar a corrupção dos costumes, através da subtração dos elementos empíricos do campo moral, Habermas pretende “prevenir a deformação da perspectiva na interpretação dos respectivos interesses pelos demais” (Souza, 1993: 606), através da realização do discurso.

Habermas (1989: 86) apresenta o princípio (U) da seguinte forma:

Assim, toda norma válida deve satisfazer a condição: que as conseqüências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de *cada* um dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as conseqüências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem).

A pretensão de validade normativa é levantada tendo em vista uma certa ruptura no pano de fundo das evidências intersubjetivamente partilhadas. Portanto, já é também um pressuposto de qualquer discurso prático um interesse comum na obtenção de um consenso, ou seja, uma disposição em renunciar a certos aspectos do interesse particular em função do reatamento dos laços sociais problematizados; ou seja, que os participantes sejam verazes. Assim, o critério proposto por Habermas para justificar normas, alcançando o entendimento quanto à moralidade, consiste na possibilidade de coordenar ações a partir da identificação conjunta de um ponto de intersecção entre os interesses particulares. Logo, o universal de Habermas é *a posteriori*, pois não pode ser aplicado solitária ou monologicamente. Conforme citação acima de Souza, só o discurso real pode prevenir a distorção na expressão dos interesses dos concernidos.



#### 4.2.2. Princípio (D)

Este princípio se refere ao direito de todos os concernidos num certo problema prático participarem do discurso sobre ele. Ele não é um princípio moral como (U), pois não é um pressuposto da argumentação, não pertence à sua lógica, e sim um princípio da teoria moral que exprime sua idéia fundamental (*Ibid*: 116). Habermas (*Ibid*: 86) o formula do seguinte modo:

De acordo com a Ética do Discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma.

Assim, a suficiência na determinação da validade de uma norma só é obtida através da efetiva participação dos concernidos. Quanto maior for essa participação dos concernidos, maior será a expectativa de manutenção mais prolongada do consenso obtido. Uma perspectiva não contemplada é um possível agente de ruptura futura na integração social, pois representa um direito de concernido não respeitado. A Ética do Discurso, portanto, é uma ética da justiça, pois determina considerar, ao se acatar uma regra, todas as perspectivas envolvidas. Qual seria, por exemplo, a perspectiva de minorias (ou até de maiorias) marginalizadas a respeito das regras que as concerne e que foram decididas sem a participação delas? Apesar do caráter instigante desta questão, a ela ainda deve-se adicionar uma outra, agravante, que conduz à problemática da formação: e se estes sujeitos não apresentam competência ético-discursiva, ou seja, não dominam as regras necessárias para participarem de discursos práticos? Na próxima seção será abordado esse tópico.

#### 4.3. Ética do discurso e mundo da vida

No texto denominado *En que consiste la "racionalidad" de una forma de vida?* (1991), Habermas preocupa-se com o problema da formação de uma identidade pós-

convencional<sup>5</sup>, que tem como condição de possibilidade a existência de formas de vida racionais. Ele argumenta pela importância de contextos já estruturados pós-convencionalmente, dado que toda individuação se dá por via da socialização. Habermas afirma que um sujeito entregue a si mesmo não teria condições para assumir uma postura pós-convencional. A ética do discurso teria duas dificuldades para se tornar eticidade (padrões concretos de conduta): a abstração dos contextos particulares e o hiato entre idéias racionalmente motivadoras e ações empíricas (*Ibid*: 81). Assim, recomenda a procura de uma integração entre universal e particular, o que só pode se dar através de uma atitude performativa, ou seja, de 1ª e 2ª pessoa, e não só de 3ª (objetivante). A separação entre os dois planos citados se deveria à, até então, exclusividade da atitude objetivante nas teorias morais e sociais. Por isso, é imprescindível que a investigação empírica complemente a teorização formal, no sentido da integração entre universal e particular, que consiste no horizonte da proposta de formação. Em outro texto (1989: 115), Habermas também afirma a importância de

dispositivos institucionais, a fim de neutralizar as limitações empíricas inevitáveis e as influências externas e internas evitáveis, de tal sorte que as condições idealizadas, já sempre pressupostas pelos participantes da argumentação possam ser preenchidas pelo menos numa aproximação suficiente.

Nessa citação igualmente transparece a posição de que a “ancoragem” da ética do discurso no mundo da vida necessita de uma construção evidentemente *a posteriori*, que depende da interação entre indivíduos e instituições, em que o princípio ético-discursivo iria processualmente interiorizando-se em uns e em outros.

No artigo *Ciências sociais reconstitutivas versus ciências sociais compreensivas* (1989), bem como na *Teoria da ação comunicativa* (1988a) Habermas aborda a questão da importância da interpretação dos contextos em que o falante se inscreve para a reconstrução da estrutura do entendimento possível, ou seja, deve haver complementaridade entre a pragmática formal e as ciências sociais empíricas, de modo a promover a referida

---

<sup>5</sup> Habermas utiliza este conceito do psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg, que propõe a existência de três níveis para o desenvolvimento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. “(...) el nivel preconvencional, en el que sólo se enjuician consecuencias de la acción; el nivel convencional, en el que

integração entre os planos do particular e do universal. Esta integração visada certamente estaria para além do filosófico, não restringindo-se à mera postulação da possibilidade, daí a relevância da investigação de tipo empírica. Daí também a preocupação de Habermas com a formação da eticidade pós-convencional, seja pelo indivíduo, seja pela sociedade. Essa proposta apresentada por Habermas é uma delimitação para esta dissertação, pois trata-se aqui da tentativa de realizar esta formação ética em uma turma de adolescentes, nas aulas de Filosofia. Através das interações entre os sujeitos, partindo da alternância entre as atitudes performativa e objetivante, procurou-se atribuir sentidos possíveis a tal intento, o que encaminhou à tentativa de compreensão de alguns referenciais de validade subjacentes às ações dos alunos em situação de aula de Filosofia.

Neste capítulo, a ética do discurso foi exposta a partir de suas raízes kantianas, porém procurando acompanhar o deslocamento das argumentações, efetuado por Habermas, para a teoria da comunicação em termos de pragmática formal, até a questão-chave, mais uma vez, da necessidade de complementação de seu delineamento formal por uma investigação empírica, para que ela possa efetivar-se concretamente.

No próximo capítulo, o qual inicia a segunda metade desta dissertação, haverá a caracterização dos tópicos metodológicos considerados indispensáveis à operacionalização de uma pesquisa empírica.

## 5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Tendo encerrado a parte propriamente de embasamento teórico, inicio aqui a descrição da experiência realizada, de modo a possibilitar, posteriormente, a apresentação das considerações de cunho interpretativo advindas das inter-relações entre os dois elementos – teoria e empiria – ao longo do processo.

A pesquisa realizada, tendo em vista sua operacionalização, foi classificada em um quadro categorial metodológico, sendo qualitativa, aplicada, pedagógica, e, também, um estudo de caso. Operacionalização significa a transposição de concepções teóricas e investigativas, como as habermasianas, à experiência de campo. Marre (1991: 17) define as dimensões operacionais de uma investigação como “o modo pelo qual se imagina que um conceito teórico possa ser concretizado na realidade empírica”, atribuindo a elas um sentido mediador. Mesmo tendo Habermas realizado vastas considerações quanto à epistemologia das ciências sociais (1988c e 1989, por exemplo), no sentido da crítica ao objetivismo e a favor da hermenêutica, ainda assim, faz-se necessário este complemento referente à operacionalização, tendo em vista a efetiva realização de investigações sociais. Em resumo, importa definir **como** realizar a investigação. Este capítulo se propõe a explicitar em que consistiram os elementos metodológico-operacionais adotados nesta investigação.

### 5.1. Pesquisa qualitativa

Segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-51), a investigação qualitativa apresenta cinco características gerais:

- a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o “instrumento” principal.

As interações humanas devem ser compreendidas em seu contexto, por isso a importância dos registros serem feitos em situação. O entendimento do investigador sobre a situação descrita (dados) é o instrumento-chave da análise.

b) É descritiva.

Não se procura reduzir a números a riqueza dos dados coletados. O mundo é abordado de forma minuciosa, considerando que nada é trivial, que tudo pode ser uma pista para a compreensão. Os pressupostos dos contextos são visados.

c) Há mais interesse no processo do que nos resultados ou produtos.

É focado o modo como as definições se formam ou na história social dos significados.

d) Há tendência em analisar os dados indutivamente.

Não há hipóteses orientando a investigação. As abstrações vão sendo feitas a partir dos dados. Há perguntas iniciais. A elaboração de uma teoria, ou a construção de interpretações, só é possível após a coleta de dados e o passar do tempo com os sujeitos.

e) O significado é de importância vital.

Interessa o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas. Esforço em se certificar da apreensão das reais perspectivas dos sujeitos. Questiona-se continuamente os sujeitos, procurando considerar as experiências do ponto de vista deles. Portanto, a investigação qualitativa é uma espécie de diálogo entre investigadores e sujeitos investigados.

Os autores em questão diferenciam investigação qualitativa **em** educação de **aplicada** à educação. No primeiro caso, embora a metodologia seja a qualitativa, o objetivo é “o de aumentar o nosso conhecimento geral” (1994: 264), enquanto no segundo, “os esforços (...) visam resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (*Ibid*). Essa distinção equivale àquela entre investigação fundamental e aplicada, utilizada para todas as áreas, em geral. Porém, tratando-se de educação, os dois campos, segundo os autores, deveriam ser articulados, pois “Alguma investigação aplicada aumenta a compreensão teórica (...). Uma parte da investigação fundamental (...) pode ser imediatamente utilizada e aplicada a um aluno ou turma específica” (*Ibid*).

A presente investigação tem, em sua intenção, uma ênfase maior na aplicação, pois seu objetivo está de acordo com o citado acima, próprio desse tipo de pesquisa. A intenção é a de contribuir para a discussão sobre a formação da competência ético-discursiva no sentido, primeiramente, das práticas escolares, e em segundo lugar, da teoria. Contudo, estando em jogo uma estrutura de análise reconstrutiva, poder-se-ia enfatizar tanto a prática quanto a teoria, pois ambos são momentos da circularidade. Como já foi citado, a reconstrução racional vai da experiência sensorial à compreensiva, no sentido de explicitar as normas pressupostas na elaboração e emprego dos enunciados. Então pode-se tanto salientar a lógica evolutiva do aspecto observacional (prática), quanto do aspecto da compreensão (teoria). Entretanto, repito, a intenção maior aqui é o aspecto prático. Apesar de teoria e prática aqui esclarecerem-se mutuamente, as análises estarão visando primeiramente a prática.

Quanto à aplicação propriamente pedagógica da investigação qualitativa, os autores a propõem para diferenciar de outras duas modalidades de aplicação: a avaliativa-decisória e a investigação-ação. No primeiro tipo, o investigador geralmente é contratado para avaliar um programa implantado, tendo um caráter mais de observação do que de participação, enquanto no segundo tipo os investigadores estão, desde o início, em um plano simétrico com os sujeitos, pois geralmente a pesquisa responde a uma demanda mais explícita de mudança do próprio contexto, sendo todos co-investigadores. Não sendo o caso desta proposta nenhum dos dois, trata-se então de uma aplicação pedagógica, em que a abordagem qualitativa é incorporada às práticas pedagógicas, tendo por objetivo a melhoria dos programas de ensino-aprendizagem por meio do conhecimento das perspectivas dos envolvidos.

O procedimento de investigação qualitativa, embora definido em um âmbito de operacionalização e não de epistemologia, parece estar bastante de acordo com o que Habermas, o autor que embasa este trabalho, em tantos escritos, defende a respeito da metodologia das ciências sociais reconstrutivas que articulam dialética e hermenêutica; daí a proposição da reconstrução racional como princípio metodológico. A intenção de compreender a perspectiva dos envolvidos, a partir de interações reais, parece realmente próxima à proposta habermasiana. As considerações epistemológicas de Habermas parecem também apontar mais a investigações qualitativas, como as mencionadas acima, do que a

quantitativas, como, por exemplo, fica expresso ao afirmar (1989: 44) que “ ‘Compreender o que é dito’ exige a participação e não a mera observação”.

## 5.2. Estudo de caso

Quanto à fonte dos dados, pode-se classificar esta pesquisa como um estudo de caso, que, conforme Bogdan & Biklen (1994: 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O caso aqui estudado é o desenvolvimento de uma certa proposta em uma turma, que será caracterizada em seguida.

Os autores comparam o estudo de caso com a imagem de um funil, em que tanto as perguntas quanto o campo vão do mais geral ao mais particular com o decorrer da pesquisa. Esta imagem parece compatível à espiral reconstrutiva, acrescentando o elemento da particularização na forma espacialmente representada. De fato, esta pesquisa foi iniciada sistematicamente em agosto de 2002 a princípio com seis turmas e com uma definição de problema bem geral (conforme já exposto), para chegar, em uma fase final, com uma só turma e com um problema bem mais definido.

O local de pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Timbaúva, situada em Porto Alegre, no bairro Mário Quintana, nas proximidades da divisa com o município de Alvorada. A escola possui o mesmo nome do Loteamento dentro do qual está localizada, o qual, sendo novo, está em evidente expansão. As pessoas que nele residem apresentam, em geral, um baixo poder aquisitivo, havendo dentro dessa categoria diversificações que vão até um nível de miséria, pois, em certas áreas do Loteamento não há saneamento básico e o fornecimento de energia elétrica e água é bastante precário. É digno de nota o caráter de reassentamento do loteamento. Tratam-se, freqüentemente, de famílias realocadas pela Prefeitura, por estarem em áreas de risco. Esse aspecto pode ser relevante para a compreensão do mundo da vida dos sujeitos em questão, pois as diferentes procedências das famílias devem implicar em processos de ressocialização, ou seja, de aprendizagem de uma outra eticidade, o que vem ao encontro da questão da formação ética, objeto desta pesquisa.

Desde 1996 está em prática, na rede municipal de educação, em Porto Alegre, o projeto denominado "Escola Cidadã". Esse projeto (1999: 5) propõe a "Reorganização do tempo e espaços da escola, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e a permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido". Afirma (*Ibid*: 7) também que

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidade, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade.

Para tanto, adotou-se uma organização curricular dividida em três ciclos de formação, cada um subdividido em três anos, com a justificativa de que tal sistema estaria de acordo com uma visão processual e dialética. O aluno poderia, assim, desenvolver-se no seu ritmo, segundo o seu padrão próprio, porém dentro dos parâmetros estipulados para cada ciclo. Esse seria um sistema mais flexível, tanto para professores quanto para alunos.

A turma escolhida para a pesquisa estava, em 2002, no 2º ano do 3º ciclo e, em 2003, pertence ao 3º ano, ou seja, o último do ensino fundamental. A faixa etária, em média, dos alunos, é de 14 anos. O número de meninas e de meninos foi, em 2002, de 15 meninas e 16 meninos e é, em 2003, de 15 meninas e 14 meninos. A razão para a escolha desta turma é que eu os estou acompanhando como professor desde 2001, de modo que há bastante familiaridade entre nós, o que poderia favorecer a participação espontânea dos alunos em aula.

No segundo semestre de 2002, foi realizada uma experiência inicial com todas as seis turmas do 3º ciclo, em que foram coletados dados de todas elas, sendo, por fim, escolhida a referida turma para a parte final da pesquisa.

### 5.3. Coleta de dados

Os dados, nesta pesquisa, dizem respeito ao processo de desenvolvimento de uma regulação discursiva da convivência, nos termos da Ética do Discurso, de Jürgen Habermas.



Tal processo foi desencadeado através da execução de planos de aula, sempre procurando problematizar, direta ou indiretamente, os padrões de convivência social dados, e através das formas de regulação reais da convivência em sala de aula, em que interações pró-argumentativas (crítico-terapêuticas), de minha parte, foram priorizadas, as quais serão descritas e analisadas nos capítulos de análise dos dados.

Sendo a metodologia escolhida a pesquisa qualitativa, as formas de coleta de dados são duas: notas de campo e documentos produzidos pelos alunos (trabalhos escritos). A utilização de entrevistas foi descartada devido à grande quantidade de dados disponíveis e também ao teor dos mesmos, principalmente os trabalhos escritos, que, em geral, foram elaborados de modo a explicitar definições, que é o tipo de dado visado nas entrevistas.

#### a) Notas de campo

Após as aulas, foi realizada a anotação, em um caderno específico, de todas as ocorrências consideradas relevantes à pesquisa, principalmente quanto à receptividade dos alunos às propostas de problematização e quanto aos aspectos de convivência em si na aula. As notas digitadas na íntegra totalizam 48 páginas. No primeiro momento da coleta, em 2002, a redação das notas foi menos detalhada, devido à abrangência do caso estudado então. No segundo momento, em 2003, a redação seguiu o padrão recomendado por Bogdan & Biklen (1994: 163), em que se procura descrever as ocorrências o máximo possível e também acrescentar Comentários do Observador (C.O.) à medida em que eles forem aparecendo. No anexo I constam dois exemplo de nota de campo na íntegra, um de 2002 e outro de 2003.

#### b) Documentos

As diversas produções dos alunos foram por mim coletadas e guardadas, de modo a poder utilizá-las como subsídio ao processo de formação. O tipo de tarefa foi bastante variado, indo desde desenhos individuais, a pesquisas em grupo, passando pela elaboração de cartazes até as tradicionais provas. Contudo, todos eles foram voltados à tematização de referências normativas da realidade sócio-cultural tanto do contexto próximo, quanto do mais amplo, que pudessem condicionar as relações interpessoais e que, especificamente,

pudessem fazê-lo no sentido da restrição às coordenações ético-discursivas de planos de ações, as visadas na proposta.

#### 5.4. Análise dos dados

O método reconstrutivo, como princípio proposto por Habermas, já tem sido aqui mencionado algumas vezes, mais ou menos sistematicamente, porém cabe retomá-lo novamente, devido à grande relevância que seu papel exerce no âmbito da metodologia. Como se sabe, a reconstrução estabelece um processo de explicitar normas tácitas a partir de um movimento em que elementos básicos vão interpretando-se mutuamente, de forma análoga a uma espiral. Nesse caso, a análise dos dados corresponde ao momento da experiência compreensiva, em que se procura explicitar sua estrutura normativa, assim como a coleta se relaciona à experiência sensorial. Embora o processo de reconstrução seja contínuo, o momento final do projeto demanda uma abordagem mais sistemática dos dados, que é, de certo modo, uma recapitulação do processo realizado, assim como uma tentativa de ir mais a fundo na busca de normatividades subjacentes. Assim, os itens abaixo visam expor as etapas desse momento final da análise.

##### 1ª etapa) Procura de regularidades

Os dados coletados nas notas de campo foram minuciosamente examinados em busca de padrões repetidos, que foram considerados categorias de análise. A própria teoria utilizada oferece a categoria 'interação' como uma espécie de ponto inicial, originário, de modo que os dados foram inicialmente catalogados a partir dela. Essa categoria foi subdividida por tipos (comunicativa e estratégica) e sujeitos (alunos e professor). Esta etapa está descrita no capítulo 7, sobre a experiência de campo.

##### 2ª etapa) Análise teórica das categorias

As sugestões dos dados, à luz das categorias, foram analisadas de forma reconstrutiva sob a perspectiva da teoria de Habermas, procurando compreender as normatividades pressupostas e suas implicações para a prática discursiva. Foram procuradas conexões entre

aspectos da teoria e as categorias, o que encaminhou a resultados da pesquisa. Essa etapa está desenvolvida nos capítulos 7 e de considerações finais.

Este capítulo teve como meta a definição operacional da metodologia de pesquisa, classificando-a como qualitativa, aplicada e pedagógica e, também, um estudo de caso. Esta dimensão operacional complementa o princípio metodológico habermasiano da reconstrução racional, o fio condutor desta investigação numa dimensão epistemológica. O próximo capítulo está reservado à experiência de campo, tanto à descrição de seu desenvolvimento quanto à exposição de sua classificação inicial em categorias gerais.

## 6. EXPERIÊNCIA DE CAMPO

Neste capítulo será apresentada a experiência de campo propriamente dita, desde uma descrição das intenções que a nortearam até a forma com que os dados foram inicialmente organizados em categorias, de modo a possibilitar posteriores interpretações dos mesmos no sentido da formação da competência ético-discursiva, objeto desta dissertação .

### 6.1. As aulas

A experiência de campo iniciou formalmente no dia 14/8/2002 e terminou no dia 19/5/2003, de acordo com o primeiro e o último registro no diário de campo. A turma em 2002 era a C21 e, em 2003, a C31. Em 2002 as aulas ocorreram no horário das 13h30min às 14h30min, das segundas e quartas-feiras. Em 2003, o horário das aulas foi às segundas, das 13h30min às 14h35min, e às quartas, das 14h35min às 15h40min. Ocorreram consideráveis alterações na turma de um ano para outro, pois quatro alunos da C21 ficaram retidos no mesmo ano-ciclo, duas alunas transferiram-se de escola, uma no fim de 2002 e outra em abril de 2003, e três alunos e uma aluna da C31 de 2002 ficaram retidos, compondo também a turma de 2003.

As aulas foram planejadas de modo a tematizarem ou problematizarem os referenciais de validade social, ou seja, os três elementos do mundo da vida – a cultura, a sociedade e a personalidade. Habermas (1994b: 170-1), em suporte a esta orientação, afirma que “Al tornarse consciente del perspectivismo de su propio punto de vista, el niño aprende a deslindar su subjetividad frente a la naturaleza externa y a la sociedad”. Sendo assim, para o sujeito interagir discursivamente, é necessário primeiro diferenciar-se do meio social, o que acontece na tematização dos valores e normas que constituem esse meio, isto é, do que é considerado legítimo nesse meio. A tematização é indicada por Habermas (1990: 92) como a forma de ter acesso ao mundo da vida, que, inclusive, se define por um saber não-tematizado. Então, simplificadaamente, pode-se dizer que é tematizando que se

aprende a tematizar. Criando um contexto pró-argumentativo nas aulas, ao buscar satisfazer as condições para a argumentação, pretendi, justamente, estabelecer a possibilidade de desenvolvimento da competência ético-discursiva, ou seja, da capacidade de buscar o entendimento discursivamente mediado quanto às normas de conduta.

Os assuntos gerais propostos como provocadores de tematização e, logo, de argumentação, no período da experiência de campo, foram:

- Turma C21 / 2002: cultura, modismos, consumismo, felicidade, conhecimento, origem da Filosofia, diálogo socrático;
- Turma C31 / 2003: causa e consequência; meios e fins; valores.

O ponto em comum entre todos esses assuntos é a distinção entre um plano da experiência, imediato, não tematizado, e um plano do discurso, tematizado, reflexivo. Então, apesar das mudanças de assuntos, houve um padrão recorrente de procedimentos que procuravam diferenciar, na prática, os dois planos. Em resumo, tratou-se de provocar a reflexão sobre tópicos da vida social, através da abordagem de certos conceitos que poderiam servir de instrumental para essa reflexão.

Conforme já relatado, os dados foram coletados através de notas de campo e de produções escritas. Os registros das notas de campo foram considerados em primeiro plano e os das produções escritas em segundo, de modo subsidiário. A razão desse procedimento é a intenção deste trabalho voltar-se à prática efetivamente discursiva, ou seja, atual, mesmo como um horizonte. Como constatou-se em oito meses de registros em notas de campo, a prática discursiva, como padrão, ainda não foi viável para os sujeitos em questão, a não ser como exceção (algumas breves situações foram registradas), de modo que o enfoque da pesquisa transferiu-se para as condições da prática discursiva, reunidas sob a categoria de 'competência ético-discursiva'. Porém, tendo havido muita resistência às propostas que procurassem exigir um trabalho a partir de interações comunicativas, decidiu-se explorar as possíveis condições sócio-culturais para o desenvolvimento da competência ético-discursiva, pois parece que o contexto social do qual os sujeitos procedem valoriza as interações comunicativas de modo, no mínimo, diferente dos pressupostos deste projeto. Assim, as interações cotidianas registradas podem oferecer sugestões sobre como compreender o sentido da notável resistência oferecida pelos alunos a esta proposta. As produções escritas também são importantes para essa compreensão,

porém devem subordinar-se às sugestões provenientes das interações concretas, ao modo de um aprofundamento para algo já dado e não da definição de uma nova categoria. Uma razão também relevante é a necessidade de estipular uma estratégia para a produção da dissertação, ou seja, um “recorte”. Contudo, parece-me que a escolha desta estratégia de nivelar os dados em dois planos não é arbitrária. Como reforço, repito a recomendação habermasiana do acesso aos contextos sociais através da atitude performativa ou participante, é dizer, através de interações. “ ‘Compreender o que é dito’ exige a participação e não a mera observação” (Habermas, 1989: 44).

## 6.2. Interações

O primeiro item dos dados a ser delimitado, devido ao seu caráter elementar na própria teoria de Habermas, foram as interações. Habermas (1990: 70-1) define interação como sendo

a solução para um problema de coordenação: como coordenar entre si os planos de ação de vários atores, de tal modo que as ações de *Alter* possam ser engatadas nas de *Ego*? (...) Do modo de *Alter* conectar seus planos e ações aos planos e ações de *Ego* resultam diferentes tipos de interações (...).<sup>6</sup>

A totalidade dos dados foi, primeiramente, lida com a intenção de delimitar as interações, ou seja, as coordenações de planos de ações. A seguir, as interações foram analisadas de acordo com seu tipo.

### 6.2.1. Tipos de interações

As interações, segundo Habermas, podem ser estratégicas ou comunicativas. Esta categorização foi, inicialmente, seguida na organização dos dados. Porém foi necessário,

---

<sup>6</sup> Itálicos de Habermas.

posteriormente, distinguir mais dois tipos de interações: as discursivas (extensão reflexiva das comunicativas) e as crítico-terapêuticas (comunicativa mediada por estratégica).

#### 6.2.1.1. Interações estratégicas

A coordenação estratégica de planos de ação ocorre de forma causal e tem uma ênfase na estrutura da ação teleológica, caracterizada pelo esquema meio-fim. Este tipo de interação pode ser lingüística ou não lingüística. Sendo lingüística, são utilizadas perlocuções, ou seja, atos de fala emitidos não visando o entendimento, mas sim o êxito, que seria gerar um determinado efeito na destinatário.

Em 25/9/02, perdi a paciência com o aluno E1, que resistia sistematicamente ao plano de aula, dizendo que ele iria se formar em “bobagem” desse jeito, ao que ele respondeu que eu fosse cortar o cabelo. A resposta do aluno foi claramente uma perlocução, visando o efeito de me constranger através do questionamento da minha referência de masculinidade, evidenciado no cumprimento do meu cabelo à época. Se eu concordasse com a recomendação dele (êxito ilocucionário), então eu deveria envergonhar-me pela minha falta de masculinidade, não “sendo homem” o suficiente para dizer a ele o que fazer, não tendo o direito, enfim, de exigir-lhe nada. Isso sugere a importância da referência ao gênero nas relações interpessoais, neste contexto.

Sendo não-lingüística, a coordenação estratégica ocorre através de constrangimentos físicos, em que um ator força outro a ter uma certa conduta. Nesse caso, é denominada instrumental (Habermas, 1988a: 368), “(...) una intervención directa en la situación de acción(...)”.

Em 14/8/02 utilizei cócegas para que um aluno soltasse a minha caixa de giz, a qual queria apreender em resposta a apreensão que fiz de um tubo de desodorante furado com o qual estava gerando ruídos desagradáveis propositadamente, como resistência ao plano de aula.

### 6.2.1.2. Interações comunicativas

As coordenações comunicativas caracterizam-se pela orientação ao entendimento, ou seja, pela obtenção ou reafirmação de acordos. Não se trata, em oposição à interação estratégica, do êxito de um plano de ação diante de outro, em que a coordenação dos planos na interação é simplesmente a consecução de um em detrimento do outro. Nas interações comunicativas, o ato de fala emitido pelo falante precisa ter sua pretensão de validade reconhecida pelo ouvinte, que assentirá a ela. Esse tipo de ato de fala, que tem uma estrutura intersubjetiva, que escapa ao esquema teleológico, necessitando ser complementado pela postura do ouvinte, é denominado ilocucionário. O exemplo a seguir, apesar de apresentar a tematização de uma forma perlocucionária de coordenação – a fofoca -, o faz de modo comunicativo.

Em 20/11/02, tratando de diálogo socrático, estabeleci um diálogo com a turma sobre o sentido de vir à escola. A aluna T1 respondeu, meio brincando, que era para fofocar com os amigos. Perguntei então “Por que fofocar?” e o aluno E2 sussurrou que era para todos ficarem sabendo. Perguntei sobre o que há de bom em que todos saibam e o C1 respondeu que assim eles ficam advertidos. Perguntei pelo sentido da advertência, mas ninguém respondeu. Sugeri, então, que seria para que não cometessem o mesmo erro, para que aprendessem, com o que o C1 concordou. Isso indica um sentido legitimador não comunicativo da atividade conhecida como “fofoca”.

### 6.2.1.3. Interações discursivas

Este tipo de interação, apesar de também classificar-se como comunicativo, apresenta uma acentuada diferenciação em relação a este, conforme já exposto no capítulo sobre as competências, que consiste no papel reservado ao entendimento. Nas comunicativas consideradas ordinárias, o entendimento é um pano-de-fundo das interações,



pois as definições de situação encontram-se aproblemáticas, consistindo a interação, então, no sentido trivial de comunicação – a transmissão de uma informação. Já nas interações discursivas não há um entendimento prévio das definições de situação, havendo a necessidade dos participantes explicitarem as suas pretensões de validade ou possibilidades de definição, de modo ao entendimento ser construído conjuntamente. Nesse caso, há um distanciamento das interações cotidianas, que constituem-se justamente por um pano-de-fundo ou definições de situação aproblemático, tacitamente pressuposto; há uma atitude hipotética quanto à validade.

Em 16/04/2003, tratando da diferença entre meios e fins das ações, analisamos o objetivo de ser jogador de futebol da primeira divisão. Os meios seriam ser bom jogador, estudar e conhecer pessoas nos clubes. A T1 questionou por que há jogadores ruins na primeira divisão. O R4 respondeu, em tom de ironia, que é por causa do dinheiro que têm.

Embora refletindo sobre um esquema meio-fim das ações e sendo a interação bastante breve, destaquei este exemplo devido à sua ocorrência ter envolvido exclusivamente alunos, sem a minha mediação. Considero a interação como discursiva porque houve tematização e problematização da definição de jogador bem-sucedido, se precisa ou não jogar bem. Além das citadas restrições, tratou-se de um discurso teórico, em que não estavam em jogo as próprias relações interpessoais, mas uma realidade objetiva. Uma situação de discurso prático foi a seguinte:

Em 30/04/2003, foi realizado em debate a partir de questões respondidas por escrito, individualmente, na aula anterior. Diante da resistência da turma à atividade, o V perguntou para mim: se são as mesmas questões da aula passada, por que não querem responder? Eu repassei a pergunta à turma, sem obter resposta.

Tratou-se aqui da tematização da resistência às interações discursivas pela turma. Também destaco a iniciativa do aluno, que pressupõe em sua pergunta um impedimento cognitivo à comunicação, o que lhe provoca perplexidade, pois as questões não eram novidade. Não cogitou, porém, que o impedimento seria mais de natureza intersubjetiva, referente à normatividade propriamente social, não se resumindo ao simples não saber a resposta. O aluno pressupõe que quem sabe, fala, no que diferencia-se evidentemente do restante da

turma, que não considera o ato de fala como um prosseguimento natural do saber algo. Em síntese, o aluno subordina a pretensão de correção à pretensão de verdade em situação de fala. Parafraseando, seria: “Se o professor perguntou e tu sabes a resposta, então, naturalmente, deves falar”. A postura que assumi de não responder a questão e encaminhá-la para a turma teve um caráter crítico-terapêutico, de mediar a discursividade através da problematização de pretensões de validade. Segundo Habermas (1990: 92),

O saber que serve de pano de fundo carece de ligação interna com a possibilidade de problematização, pois, ele só entra em contato com pretensões de validez criticáveis no instante da pronúncia, quando é transformado em saber falível.

Desse modo, a existência de pretensões de validade quanto à fala argumentativa dos alunos em aula foi percebida, simultaneamente com um contraste entre elas, a saber, a do aluno V e a(s) do restante da turma. Ao ser pronunciada, a pretensão assumiu seu caráter próprio, de criticável e falível, instaurando momentaneamente uma situação de racionalidade comunicativa, que é formativa ao abrir diante dos alunos os papéis dialógicos. O professor, nesse caso, procurou mediar reflexividade quanto à competência comunicativa. Esse tópico da postura problematizadora do professor será abordado na próxima seção e em capítulos posteriores.

Estes exemplos, apesar de meramente ilustrativos, já antecipam a exiguidade das interações discursivas, por si só instigante à busca das razões para tanto. O próximo capítulo terá a tarefa de propor algumas destas razões, partindo dos dados coletados, os quais terão um estatuto reconstrutivo.

#### 6.2.1.4. Interações crítico-terapêuticas

Diante da resistência sistemática dos alunos à realização de interações discursivas em aula, tais interações deslocaram-se do papel de procedimento para o de horizonte da investigação. Sendo assim, foi preciso procurar um outro procedimento, que desse conta, nas interações cotidianas atuais e virtuais (tarefas de aula), da tematização das **condições** (pragmático-universais e contextuais) para as interações discursivas. Este procedimento foi

definido a partir da sugestão habermasiana de uma interação em que os participantes situam-se em posições assimétricas, mas que visa alcançar uma simetria entre eles, através da construção das condições para isso. O exemplo típico dessa interação é a que acontece entre terapeuta e paciente, em que o papel do primeiro é possibilitar ao segundo “o esclarecimento do sentido incompreensível de manifestações sintomáticas”, o que “colabora portanto para a ressimbolização, isto é, a reintrodução de conteúdos semânticos cindidos para dentro da comunicação pública” (Habermas, 1987: 44-5). Isto é necessário porque “o sujeito que produz estas manifestações vitais não reconhece suas próprias intenções. Estas manifestações se deixam conceber como partes de uma comunicação sistematicamente distorcida” (*Ibid*: 39). Habermas indica um procedimento hermenêutico, isto é, de interpretação do sentido de uma manifestação para que ela seja “ressimbolizada”, incluída em um contexto simbólico diferenciado, que possibilita uma outra estrutura comunicativa, o que, simultaneamente, gera uma compreensão da forma de comunicação até então vigente como distorcida. Este procedimento é uma espécie de discurso indireto, em que um dos interlocutores procura compreender as definições de situação pressupostas pelo outro e desempenhá-las com ele, de modo que ele, gradualmente, possa apropriar-se do papel crítico que lhe está sendo aberto pelo primeiro. Esse processo refere-se à formação de uma competência ético-discursiva, pois há uma reconstrução hermenêutica dos saberes pressupostos que condicionam interações, sejam eles universais ou particulares. A meta desse tipo de processo interativo é a simetria entre os interlocutores, o que supõe o preenchimento de condições relativas ao aspecto reflexivo da competência comunicativa, responsável pela sua extensão em ético-discursiva. Habermas, no mesmo texto (p. 68), quanto à hermenêutica profunda (já definida no capítulo sobre as competências), afirma que

uma privatização de suas pretensões de esclarecimento e uma restrição (...) ao papel de um tratamento institucionalizado na relação médico-paciente seriam inconciliáveis com seu ponto de partida metódico. O esclarecimento, que produz uma compreensão radical, é sempre político.

Esta citação indica a fecundidade do princípio das interações crítico-terapêuticas para além do âmbito privado, tendo referências necessariamente políticas, isto é, sociais. Isto vai ao encontro da sugestão habermasiana de associar sintoma a desvio da competência

comunicativa (*Ibid*: 58), como reflexo da já citada pseudocomunicação, “em que não fica reconhecível aos participantes uma perturbação da comunicação. Somente alguém que chegue de fora perceberá que um entende mal o outro” (*Ibid*: 41-2). Esta sugestão de aproximar a assimetria a ser superada com pseudocomunicação parece autorizar a tentativa de transposição da interação crítico-terapêutica para outros contextos além do médico, como, por exemplo, o escolar. É o que procurei realizar. Em resumo, procurei valer-me de crítica terapêutica para, em uma interação assimétrica, explicitar ao aluno o horizonte de simetria possível, através da abertura do papel do interlocutor (falante/ouvinte) ao invés do ator solitário (observador). Esta abertura de papel corresponderia ao processo de reconstrução da competência comunicativa, aproximando mais as interações cotidianas do horizonte das interações ético-discursivas, ou seja, de uma situação ideal de fala. Quanto a advertência habermasiana de que também a crítica deve estar submetida à racionalidade comunicativa (*Ibid*: 68-9), ou seja, deve ter sua possibilidade de validação restrita ao discurso, isto acrescenta força às interações crítico-terapêuticas, pois instiga a possibilidade de resistências discursivas (argumentativas) e não só estratégicas. Porém não se trata apenas de manifestar lingüisticamente uma demanda, mas de poder tematizar reflexivamente as possíveis condições dela; esta é mais uma forma de distinguir competência comunicativa de ético-discursiva.

Um exemplo de tentativa de crítica terapêutica foi o seguinte.

Em 21/08/2002, foi realizado um jogo sobre o assunto “modismos”, em grupos. Ao fim da aula esconderam o recipiente do jogo, duas vezes, no mesmo lugar – embaixo de uma classe. Eu peguei de volta e, na segunda vez, fiz uma observação sobre não terem se dado ao trabalho nem de mudar de lugar. O E1 e o C estavam à minha frente. O E1 disse algo sobre que já me dava um tiro na cara. Eu disse: “Não tem argumento, só na violência mesmo”. Aí ele disse que não tinha sido ele, apontando disfarçado para o C.

C.O.: a resposta do aluno não me chocou, pois o conheço há mais de um ano e sei que esta é apenas uma forma de expressar raiva ou de defender-se, não refletindo uma real intenção. Considero que a intenção dele é justamente chocar para paralisar, caso o oponente aceite a pretensão de poder ofertada.

Embora bastante caricata – “Não tem argumento, só na violência mesmo” -, considero que foi uma tentativa válida de abertura de espaço discursivo, sugerindo que a ação estratégica não é o único meio para resolver um conflito de planos de ações. Contudo, vale destacar que o aluno respondeu à crítica terapêutica delatando o colega (que era seu amigo), assumindo uma pretensão de veracidade. Então, segundo os referenciais dele, diante de um conflito que envolve, inclusive, assimetria de poder, ou se levanta uma pretensão de poder (coação) ou uma pretensão de verdade, não sendo uma alternativa a reflexão sobre as razões do conflito em questão. Porém isto vai ser desenvolvido no próximo capítulo, no que se refere à noção de ‘aluno’ para os alunos.

### 6.2.2. Sujeitos das interações

Uma outra forma de organizar os dados a partir das interações foi quanto aos sujeitos das interações. Basicamente, tratando-se de uma situação de aula, eles são dois: professor e aluno, pois são os dois papéis elementares de uma interação educativa. Entretanto, dependendo de quem dá início à interação, pode-se definir três interações quanto aos sujeitos: professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Como nas notas de campo procura-se registrar detalhada e sistematicamente o desenvolvimento da aula, nem todas as interações que ali aparecem são educativas. Mas tendo a situação de aula uma intenção intrinsecamente educativa, dada pelo sistema, toda interação pode servir de manancial para a compreensão dos processos formativos nela ocorridos.

#### 6.2.2.1. Interações professor-aluno

As interações entre professor e aluno são as mais elementares ou originais da aula, e, por isso, devem ser delineadas primeiro. É a partir delas que a aula se estabelece, não devendo, contudo, ficar a elas restrita; são também visadas interações entre alunos. Alguns aspectos desse tipo de interação precisam ser abordados: a) a sua assimetria; b) o sentido

visado segundo esta proposta, a partir da postura do professor (crítico-terapêutica); c) o seu sentido segundo as manifestações registradas dos alunos.

a) Professores e alunos diferenciam-se de modo assimétrico, ou seja, as funções de professor e de aluno são dadas a partir da subordinação da segunda à primeira. A hierarquia é estrutural para este tipo de interação. Contudo, algumas ponderações devem ser feitas quanto a ela. Mesmo sendo a assimetria, nesse caso, estrutural, a forma com que os concernidos a consideram, em diferentes situações, não o é.

Em 23/4/03, o aluno H comentou, em conversa posterior à sua retirada de sala de aula com mais dois alunos, que eles me achavam muito paciente, como se fosse de borracha. O aluno manifestava uma certa compreensão da minha orientação nas relações interpessoais em aula, considerando-a insuficiente para um professor. Isto indica uma valorização de traços individuais do professor para a constituição de sua função, não sendo suficiente sua representatividade institucional ou de um sistema.

Assim, a assimetria, embora sendo dada conceitualmente na relação professor-aluno, não é dada naturalmente nas interações concretas entre eles, precisando ser construída gradualmente. A investigação sobre os referenciais de legitimidade dos alunos parece ser muito importante para a construção de uma relação legítima entre professores e alunos, de uma assimetria legítima, a qual pressupõe uma certa simetria, pois a base da autêntica legitimidade é a racionalidade comunicativa.

Conforme Freitag (1996: 92-3), a assimetria nas relações intersubjetivas pedagógicas é inicialmente inevitável, devendo ser processualmente superada em favor de relações cooperativas, para que o aprendizado possa se produzir efetivamente. Essa posição apresenta uma outra orientação quanto à utilização da teoria de Habermas na educação. Não se trata de postular a interação pedagógica como de tipo comunicativo, o que geraria uma contradição, pois a ação comunicativa é simétrica, ao contrário da pedagógica. Em primeiro lugar, concordando com Freitag, a interação pedagógica deve orientar-se para a comunicação, que exige um entendimento prévio quanto à situação de fala e de ação da parte dos concernidos, o que não implica em que ela deva ser, desde o início, apenas comunicativa. A interação pedagógica, como toda interação, tem uma estrutura teleológica,

porém, diferente das outras, seus fins são a formação de competências nos sujeitos envolvidos, de modo que eles logo possam situar-se simetricamente (ou apropriar-se da simetria sempre possível nas interações) em relação ao professor no que tange a orientação para o entendimento. Em segundo lugar, complementando, a interação pedagógica não implica na impossibilidade da ação orientada ao entendimento. Decisões conjuntas em aula são possíveis e mais, são recomendadas, as quais seriam relativas aos pressupostos que constituiriam as condições para o processo ensino-aprendizagem. A situação de ensino-aprendizagem, embora chancelada pelo sistema, não cancela os referenciais do mundo da vida que, segundo Habermas, são o pano-de-fundo de quaisquer interações. Assim, em toda interação, mesmo assimétrica, existem dois planos: a da coordenação em si, atual, dos projetos de ação e a dos panos-de-fundo dos projetos e, portanto, da coordenação. A interação entre professor e aluno é assimétrica pois, por definição, o professor dispõe de competências que os alunos não dispõem ainda, sendo impossível haver uma coordenação não estratégica de planos de ações entre eles. (Sem considerar que o papel do professor conta com pretensões de poder de base sistêmica, consistindo na possibilidade de dar sanções.) Porém o próprio sentido da educação poderia ser formulado como o desenvolvimento das condições para este tipo de coordenação. Então, estando o plano dos referenciais simbólicos ou o transfundo normativo presente também na interação pedagógica, sendo ele inclusive condicionante para ela, e sendo ele abordável e transformável apenas comunicativamente, a referência a ele seria a dimensão comunicativa da interação pedagógica, cujo acesso se daria estrategicamente, a partir do primeiro plano, das interações atuais.

Em 04/9/02, tematizando com a turma o consumismo a partir da análise das formas de sedução dos anúncios publicitários, propus que uma certa propaganda de carro vendia de fato liberdade e não um carro. A aluna N2, demonstrando perplexidade, questionou **como é que as pessoas vão querer comprar liberdade se elas já são livres?** Eu respondi que **o consumismo é isso: convencer a pessoa que ela só é feliz se comprar tal e tal coisa.** Dei o exemplo da pessoa que cresce ouvindo que só é feliz quem “planta bananeira”. **A própria educação faz isso.** Ela retrucou: **isso não é educação, é ilusão.** Eu concordei, dizendo que ela já estava indo além. Isto sugere uma tematização de

referenciais normativos quanto à educação, mesmo a não escolar, o que vai ao encontro desta proposta.

No exemplo acima, a partir do tema do consumismo, trazido através de anúncios publicitários, que é o primeiro plano da interação, abriu-se o acesso ao segundo plano, o dos referenciais normativos que condicionam as próprias interações ou ações sociais. O primeiro plano da interação pedagógica precisa ser assimétrico, mas o segundo plano não; ao contrário, nele a simetria deve ser buscada, para que a situação de aula seja legítima. Essa simetria, sugiro, exige uma certa competência ético-discursiva, objeto desta investigação. A relação professor-aluno, no exemplo, é assimétrica, pois é o professor quem propôs a temática e conduziu sua tematização, porém a manifestação da aluna pressupõe uma relação simétrica, em que “existe una efectiva igualdad de oportunidades de asumir roles dialógicos” (McCarthy, 1987: 355), ou seja, na qual a hierarquia fica temporariamente suspensa diante do direito de interagir discursivamente. Apesar desta interação continuar tendo um papel na aprendizagem, sua estrutura não é hierárquica, pois as manifestações e assentimentos não foram fruto de coerções; além do mais, tematizavam justamente as coerções do sistema econômico sobre o mundo da vida. Habermas, refletindo sobre as orientações metodológicas das ciências sociais (1988c: 473), afirma que

Los científicos sociales (...) pertenecen, tanto como legos, como en su rol profesional, a mundos sociales de la vida que son estructuralmente similares a su objeto de investigación. (...) Si (...) el saber preteórico adquirido en los procesos de socialización contiene una componente general que es la que hace posible a la acción comunicativa, todos los planteamientos teóricos que no hagan sistemáticamente uso de esas relaciones reflexivas, serán infecundos.

Com essa citação, pretendo reforçar os planos assimétrico e simétrico, comuns ao cientista social e, proponho, também ao professor. Em certo sentido, todos são leigos, enquanto constituídos na tradição de um certo mundo da vida. O especialista participa de uma certa ordem sistêmica que fornece um esquema hierárquico (a princípio não contingente) para suas interações, porém enquanto sujeito empírico está já sempre situado em um plano simétrico, em que a reprodução ou reconstrução social se realizam. Habermas, em outro contexto (1989: 117), tratando dos discursos práticos, afirma que “O teórico moral pode



participar deles enquanto concernido, eventualmente enquanto perito, mas ele não pode proceder a esses discursos *por sua própria conta*<sup>7</sup>, reforçando a idéia do irrecusável plano de simetria pressuposto em qualquer relação interpessoal. Contudo, pode e deve o especialista, conhecedor do papel dos transfundos normativos já sempre pressupostos em qualquer interação, diante dos quais todos somos leigos, valer-se disso para mediar de forma mais eficaz as interações voltadas ao entendimento, enfatizando os aspectos que julga mais relevantes e obliterando os de aparentemente menor importância para a coordenação comunicativa dos planos de ação.

É possível ainda indicar outra caracterização dos já distinguidos planos da interação pedagógica, a saber, o sistêmico e o interpessoal (individual). No plano sistêmico, relativo à instituição escola, os papéis de professor e aluno já são definidos assimetricamente, mesmo que, efetivamente, por hipótese, haja uma assimetria inversa na relação – o aluno apresentar uma competência mais desenvolvida que o professor. No plano interpessoal, professor e aluno são indivíduos que precisam coordenar seus planos de ação de modo a obterem êxito em sua meta – a aprendizagem – de modo que neste plano há uma simetria entre professor e aluno. Talvez a diferença entre estes dois planos tenha ficado mais marcante nos últimos anos, com o agravamento das conseqüências da denominada “crise do fundamento normativo da educação” (Hermann, 1996: 61), através da qual o lastro institucional na interação pedagógica vai ficando cada vez mais rarefeito e necessitado de legitimação (que ocorre, em grande parte, na dimensão da simetria). O transfundo normativo, identificado acima como o segundo plano da interação pedagógica, com referência ao qual existe simetria, também se identifica com este segundo plano – das relações interpessoais -, pois é nele que os referenciais simbólicos são considerados. Geralmente as interações sob auspícios sistêmicos pretendem abstrair as formas de vida, enquanto referencial simbólico.

Reforçando ainda essa posição de que há uma superposição entre os planos simétrico e assimétrico na interação educativa, Cullen (2000: 72) afirma que

(...) la situación educativa es simultáneamente una situación simétrica y disimétrica. Al menos, en el sentido mínimo de suponer que se trata, ciertamente, de una acción comunicativa, porque tanto el maestro como el alumno son posibles participantes de un diálogo

---

<sup>7</sup> Itálico de Habermas.

argumentativo en torno a algo común que los afecta, pero tiene también características de acción estratégica, porque se busca alcanzar ciertos fines, con ciertos medios, relacionados al poder de enseñar y al deseo de aprender: que alguien enseñe y que alguien aprenda, los sitúa, en cuanto tales, en lugares diferentes.

Assim, a partir destes diversos posicionamentos, parece claro que a teoria da ação comunicativa não precisa ser excluída como referencial teórico da educação devido à assimetria intrínseca às interações pedagógicas, pois ela é um instrumento muito importante para a compreensão dessas interações, para que se procure a superação dessa assimetria através da assimilação do simétrico intrínseco às relações interpessoais, em um esquema reconstrutivo, em que os dois planos vão gradualmente se integrando. Essa utilização vai muito além da mera identificação da interação pedagógica com a interação comunicativa, como pode parecer sugestivo à primeira vista; de fato, trata-se de construir condições cada vez melhores para a identificação dos dois tipos de interação, que seria uma espécie de horizonte de trabalho. Esta construção de condições passa pela legitimação do próprio horizonte mencionado diante dos sujeitos concernidos, o que, por sua vez, passa pelo conhecimento dos critérios de legitimidade social desses mesmos sujeitos;

b) A interação professor-aluno visada neste trabalho define-se pela orientação à reflexão, à tematização e à problematização dos referenciais normativos dos mundos da vida implicados nas interações, a partir de uma postura argumentativa da parte do professor. Essa tematização tem uma estrutura comunicativa, pois é orientada ao entendimento e não ao êxito, porém seus meios nem sempre o são. Os planos de aula têm a forma estratégica, trazem um determinado assunto e o abordam a partir de alguma técnica. Por exemplo, a exibição de um filme e a elaboração posterior de perguntas sobre ele, a serem trocadas e respondidas. Mas a aprendizagem visada é condição para as interações comunicativas, a saber, a tematização de referenciais do mundo da vida. Trata-se de uma orientação crítico-terapêutica, já definida e justificada no item 'interações crítico-terapêuticas'.

A postura que procuro assumir é a de problematizador ou de provocador das interações comunicativas. Seja a partir de uma manifestação comunicativa ou estratégica, tento responder de uma forma que medie a ação comunicativa, pela tematização de referenciais sociais legítimos através da fala. No exemplo abaixo, aproveitando que o

assunto da aula tratava do diálogo socrático, entabulei uma interação desse tipo com os alunos, tematizando a resistência deles ao plano de aula.

Antes de fazerem o trabalho, o E2, o R1 e o C2 estavam fazendo barulho assoprando a borda de um pedaço de saco plástico. Entabulei um diálogo Socrático com eles:

- Por que fazer [a brincadeira]?
- Porque é divertido (E2)
- Por que é divertido?
- Porque irrita. (E2)
- Por que irritar diverte?

Aí o E2 desistiu da conversa. Eu disse que não era para fazer. Inverteu-se o jogo:

- Por que não? (R1)
- Porque incomoda.
- Por que incomoda? (R1)
- Porque tira a concentração.
- De quem? (E2)
- A minha. A de vocês eu não sei.

Eles continuaram um pouco mais e pararam.

Nota-se, nesse exemplo, a inversão de papéis entre os interlocutores, a partir de um certo momento em que os alunos decidiram reproduzir a postura com que eu havia gerado a interação. Isso é digno de nota, pois parto do pressuposto que o desenvolvimento da competência ético-discursiva dá-se a partir de interações com sujeitos que já a apresentam, como é o caso da que ocorre entre professores e alunos. A postura argumentativa do professor mostra aos alunos uma forma de ordenamento da convivência diferenciada da estratégica, que é mais enraizada em seu contexto, como pretendo sugerir no decorrer da dissertação. Além disso, pode-se observar o conceito simétrico de relação interpessoal com que os alunos legitimam sua inversão de papéis; tratava-se de uma interação entre indivíduos, em que os papéis eram de falante e ouvinte e não de professor e aluno, temporariamente suspensos. Paradoxalmente, ao menos na aparência, havia aprendizagem envolvida na interação, evidenciada nas perguntas que não obtiveram resposta – “Por que irritar diverte?” e “De quem a brincadeira tira a concentração?” -, mas uma aprendizagem

social, intrínseca às interações comunicativas em geral. Ficaram claros os referenciais em jogo nas perspectivas do professor e dos alunos - sistema - (“a brincadeira tira a nossa concentração”) e dos indivíduos – mundo da vida ? – (“a brincadeira nos diverte, pois os irrita”), em que numa valoriza-se a concentração e, noutra, a diversão, salientando a coordenação ou não de planos de ação com o sistema da escola. Através dessa interação argumentativa ficou mais clara a diferença entre os dois âmbitos de legitimidade atribuídos à interação educativa acima: o sistêmico e o interpessoal, os quais precisam reencontrar-se (coordenar-se) para que a mencionada interação seja bem sucedida. Pela perspectiva interpessoal a referência ao sistêmico ficou clara, o que gerou a coordenação entre os dois âmbitos, pois os alunos cessaram a sua brincadeira. Porém será que essa coordenação, no fim das contas, foi comunicativa ou estratégica? Será que os alunos não aceitaram, através dos impasses da argumentação, o “absolutismo” da dimensão sistêmica em que o plano de aula é incontestável? Nesse caso, simplesmente retornaram ao outro extremo, em que o assentimento racional a uma oferta ilocucionária não é concebível. Estão situados tanto na oposição quanto na aceitação cegas da aula, pois não pressupõem que uma ação pode legitimar-se por uma racionalidade comunicativa. Simplesmente, por hipótese, poderiam ter espantado-se com a “estranha forma de estratégia” que o professor usa para dominá-los e terem tentado imitá-lo nisso, ao questionar sua conduta com eles. O êxito ilocucionário (assentimento a um ato de fala) gera uma obrigação ou um compromisso posterior para os sujeitos em interação, que pode ser confundido com uma influência causal. A prova disso é a dependência das perlocuções ao êxito ilocucionário (Habermas, 1988a: 375). A obrigação racional e a obrigação causal são, ambas, obrigações, porém diametralmente opostas.

Herrero (2000) tece algumas considerações relativas ao direito de exigirmos a realização do princípio moral discursivo em um contexto real. Pondera (*Ibid*: 175) que

Quando nós argumentamos, não o fazemos no ponto zero da história, como Kant parece supor, mas nós já estamos na história e a razão moral descoberta na argumentação também tem já sua história, isto é, nós argumentamos numa *situação histórica determinada* do mundo da vida. Isso significa: junto com o *a priori* (transcendental) da

argumentação encontramos o *a priori da situação*, (...) um pressuposto real do discurso argumentativo.<sup>8</sup>

A isto acrescenta a seguinte provocação (*Ibid*: 177): “é responsável agir moralmente num mundo a-moral?”. Não se trata, evidentemente, de uma manifestação moralista, e sim referente à constatação das restrições que o mundo da vida impõe ao princípio ético-discursivo. O autor propõe (*Ibid*: 178) que quem argumenta já pressupõe a diferença entre condições ideais e reais de entendimento, assumindo que as primeiras são um *télos*, ou seja, uma finalidade. Portanto, a ética do discurso deve poder assumir o papel de ética da responsabilidade, ou seja, de elaborar estratégias mediadoras para a discursividade prática. Estas reflexões parecem ir ao encontro da postura crítico-terapêutica que defini, a partir das contribuições de Habermas e de outros autores, para o professor em suas interações com os alunos, pois também trata-se aqui de elaborar e realizar mediações para o discurso prático, que consistem em processos reconstrutivos que, dentre outros fatores, problematizam alternadamente as condições ideais e reais para o entendimento discursivo.

c) Nos itens a) e b) já foram antecipados alguns elementos das referências dos alunos aos papéis de professor e aluno, nas figuras do “ser de borracha” indicando uma inadequação do professor aos referenciais dos alunos e da “brincadeira irritante e divertida” com que os alunos diferenciaram-se através de uma inadequação à referência que têm de um sistema (concentração sem diversão) que legitima os planos de aula. Em resumo, foram tematizados uma referência de professor associada à rigidez, à firmeza, em oposição à flexibilidade da borracha, e uma referência à falta de diversão própria do sistema escolar (ou das aulas de Filosofia), divergindo da referência tradicional, inclusive do contexto.

Há muitas referências relativas aos papéis de professor e de aluno nas interações registradas. Nesse momento, serão apresentadas algumas propostas de cunho genérico, deixando a abordagem sistemática para o capítulo voltado à interpretação das interações.

Chauí (1986) propõe duas categorias de análise da cultura popular, o conformismo e a resistência, que parecem adequar-se à descrição do papel desempenhado pelos alunos, conforme será explicitado à frente. A autora parte de duas concepções de cultura popular – a ilustrada (Kant, Voltaire) e a romântica (Rousseau) –, porém considera ambas como bases de definição a partir da perspectiva das classes dominantes. A cultura popular seria

---

<sup>8</sup> Itálicos do autor.

produzida como um aspecto da cultura hegemônica, dominante, em que as concepções ilustrada e romântica seriam os instrumentos dessa dominação, os limites da autocompreensão popular propriamente dita. Desse modo, caberia ao povo ocupar um espaço previamente definido pela cultura hegemônica, mas, afirma a autora, freqüentemente as próprias regras desse espaço são convertidas em força anti-hegemônica. À ocupação do espaço considerado “cultura popular” pela classe dominante, a autora denomina ‘conformismo’, e à apropriação anti-hegemônica deste espaço, denomina ‘resistência’. Considero que o uso dessas categorias não causa dificuldades diante da referência teórica básica desta pesquisa, que é a teoria de Habermas, pois a cultura é um dos elementos do mundo da vida, segundo esta última, e, de qualquer forma, a apropriação dessas categorias, neste momento, é mais de cunho técnico, para organizar os dados. Nesse ponto, a utilização das categorias propostas por Chauí é mais superficial, sem reportar-se à questão da dominação. Considero apenas que, diante dos planos de aula, parece um padrão as posturas de conformismo e de resistência que, aparentemente opostas, ambas manifestam passividade diante do que foi proposto. Trata-se ou da mera realização mecânica da tarefa ou da não-realização da mesma. Ao fim desta dissertação será atribuída uma função de maior alcance às respectivas categorias, no contexto da problemática do processo de formação ética. As situações em que os alunos manifestam-se ou de modo conformista ou com resistência são muitas, assim como as que é exigido do professor uma postura enérgica. Apresento abaixo alguns casos exemplificativos desses referenciais de legitimidade.

São exemplos de conformismo dos alunos:

Em 14/8/2002, eu havia proposto um questionário relacionado ao filme “Energia Pura”, exibido na aula anterior. Uma aluna não compreendeu o significado da pergunta que fiz: “Qual a relação entre os modismos e o filme?”. Como a sua dupla compreendeu, ela desistiu de perguntar e pediu que a colega ditasse a resposta.

Em 02/4/2003, o plano da aula era realizar uma pesquisa de notícias em jornais, colá-las e escrever a causa das ações noticiadas. As alunas J e G, não tendo recebido jornais, tornaram-se passivos e não fizeram a tarefa.

São exemplos de resistência dos alunos:

Em 14/8/2002, um número de alunos maior que o usual não fez nada a aula toda. Eles ficaram conversando e fazendo uma brincadeira com um tubo de desodorante furado que simulava um som de flatulência.

Em 23/4/2003, durante a chamada, um aluno estava simulando o som de um atabaque, utilizando o cesto de lixo virado, apoiado entre as pernas.

São exemplos do conceito de professor expresso pelos alunos:

No dia 26/3/2003, diante da conversa insistente da maioria dos alunos, precisei realmente brigar com a turma, dirigindo-me especialmente, de forma enérgica, a alguns alunos. A S, aluna nova e mais velha que a média, ao observar a minha atitude, exclamou: “Agora é um professor!!”.

No dia 23/4/2003, em um comentário, observei que muitos alunos parecem rejeitar uma postura mais democrática do professor, exigindo atitudes mais repressoras, de modo que eles possam expressar-se contrários ao sistema, porém sem responsabilidade. Se o sistema legítima a expressão de divergências, então há uma vinculação entre os sujeitos na forma de compromissos para as interações posteriores, o que não é desejado. O que se quer é a liberdade sem responsabilidade.

#### 6.2.2.2. Interações aluno-professor

Na organização dos dados em função desta categoria, foi preciso distinguir a interação realmente iniciada pelo aluno daquela em resposta a uma manifestação do professor; e, deste segundo tipo, separar a resposta simples, que encerra a interação, da problematizadora, que agrega um elemento novo, dando prosseguimento à interação. De modo que estas interações foram codificadas como: AP, APA, PAP, PAA e AAP<sup>9</sup>. Além

---

<sup>9</sup> ‘P’ e ‘A’ significam, respectivamente, ‘professor’ e ‘aluno’. A ordem das letras corresponde à ordem da interação, segundo quem a iniciou. Por exemplo: ‘APA’ refere-se a uma interação iniciada por um aluno,

disso, houve tanto interações estratégicas quanto comunicativas. As estratégicas, em sua maioria, visam a desarticulação da aula direta ou indiretamente, através da desvalia do professor. Nesse caso, as minhas respostas orientaram-se pela crítica terapêutica, conforme já descrito, procurando deslocar o foco da interação da disputa de poder para a discussão de razões. Nas interações comunicativas, é possível distinguir as práticas, que tematizam as relações interpessoais enquanto norma intersubjetiva, das teóricas, voltadas à tematização de conteúdos objetivos. Nas primeiras, os alunos situam-se mais de forma simétrica na relação com o professor, enquanto nas segundas, mais de forma assimétrica.

Apresento, a seguir, alguns exemplos de interação aluno-professor, acompanhados da justificativa.

No dia 13/11/2002, ao chegar na sala de aula, alguns alunos me procuraram pedindo para eu levar a turma para a rua. Eu não aceitei. Resultado: “uma conspiração” (E2) contra mim, de modo que não consegui dar aula.

Esta interação iniciou comunicativa e tornou-se abertamente estratégica, uma “conspiração”, nas palavras do aluno. A maioria da turma envolveu-se, de forma quase inarredável, com planos diversos dos da aula. Porém, no final desta aula, ocorreu uma importante interação comunicativa APA.

No fim, fiquei conversando com a F1, o R, a V1 e a V2 sobre a diferença entre crença e conhecimento. A F1 ficou muito espantada com o fato de as pessoas acreditarem nos mitos se eles não são verdade. Eu perguntei para ela se ela já havia pensado que tudo que nós acreditamos é invenção nossa. Ela disse que não, e começou a questionar a Bíblia, que conteria uma verdade. Se deu conta de como poderia ter alguém escrito sobre a origem do mundo e da vida se não tinha ninguém lá. A V1 disse quem escreveu a Bíblia eram pessoas. mas iluminadas, santas. Eu comentei então, que essas pessoas veriam então além da visão comum. A F1 questionou sobre os milagres de Jesus Cristo, como curas e ressurreição. Eu sugeri que talvez todos tenhamos poderes ocultos. A C discordou, disse que só Deus tem

---

continuada pelo professor e finalizada pelo aluno. Já ‘AP’, foi iniciada pelo aluno e finalizada pelo professor, sem uma manifestação de continuidade da parte do aluno.



poderes. Sobre a ressurreição de Jesus, considere que a crucificação é, de fato, possível. Mas quem sabe se a interpretação religiosa disso tudo é verdadeira?

Considero esta interação como teórico-discursiva, pois há o questionamento da validade da religião enquanto mito, o que suscitou o desempenho desta pretensão de validade, através da referência à diferenciação dos autores da Bíblia, tendo origem nos poderes de Deus.

Ambas as interações foram originadas por alunos, sendo a primeira voltada à não-aula e a segunda à reflexão sobre pretensões de verdade.

### 6.2.2.3. Interações aluno-aluno

As interações entre os alunos, sem a mediação direta do professor, são também de muita relevância para esta investigação, pois permitem a compreensão dos referenciais propriamente dos alunos, sem indução (direta) alguma da postura do professor e seus respectivos referenciais. É claro que se, de um lado, ocorreu um mapeamento das interações entre os alunos que aconteceram durante a experiência, de outro, as interações visadas foram as argumentativas, sobretudo as práticas, relativas à competência ético-discursiva. Contudo, só poucas situações de interação desse tipo foram registradas, em que os alunos, sem a mediação do professor, interagiram argumentativamente orientados ao entendimento quanto a algum tema sugerido em aula.

Em um levantamento quantitativo das interações comunicativas aluno-aluno, para fins de visão de conjunto e não de explicação ou comprovação, foram registradas 19 interações, das quais 9 são coordenações com o plano de aula e 10 são conversações paralelas, consideradas de resistência ao plano de aula, sendo, em relação à aula, estratégicas. Das nove coordenações com a aula, apenas duas, conforme já dito, são argumentativas estritamente com alunos. Muitas interações argumentativas ocorreram entre professor e aluno e algumas entre professor e turma, porém sempre mediadas pelo professor, sem os alunos **debaterem** o problema em questão entre eles, tomarem a palavra e apropriarem-se do direito que têm de retomar sempre novamente os referenciais simbólicos de mundo nos quais se apóiam e reavaliá-los. A busca pelas razões disso tornou-

se um importante móbil dessa dissertação: qual o sentido dessa resistência à fala argumentativa, especificamente a prática? Essas razões foram procuradas na compreensão das interações de aula em função das referências de mundo que condicionam essas interações, conforme a teoria do mundo da vida, de Habermas. Há indicações de que as referências envolvendo os conceitos de professor, aluno e interação são relevantes para a compreensão do sentido dessa resistência. Como base teórica para a compreensão desses conceitos são sugestivas as teorias do desacoplamento e da colonização entre mundo da vida e sistema, de Habermas. Essas sugestões serão exploradas e desenvolvidas nos próximos capítulos.

Assim, foram caracterizadas as categorias elementares para a organização dos dados: as interações por tipo e por sujeitos. Além disso, foram salientadas a postura que eu tenho procurado assumir, bem como as posturas assumidas pelos alunos, segundo a minha perspectiva, e a forma deles conceberem o papel do professor. Em resumo, nesta parte do capítulo, foram descritos inicialmente os sujeitos da experiência (segundo a perspectiva de ambos) e as interações entre eles, utilizando-se amostras dos dados coletados, de forma ilustrativa. As categorias de professor, aluno e interação apresentam relevância para a compreensão do processo de formação ética, de modo que serão retomadas no próximo capítulo, referente à interpretação dos dados propriamente dita. Resta ainda descrever as produções escritas dos alunos, elaboradas no decorrer da experiência de campo.

### 6.3. As produções escritas

O material escrito produzido pelos alunos foi proposto de forma concatenada com os planos de aula, com o mesmo objetivo: a tematização. Estas produções, muitas vezes, representaram os momentos de maior concentração dos alunos, certamente mais do que nas interações comunicativas, que parecem não ter tanto valor no contexto de vida em questão, como será salientado adiante. O grande interesse e cuidado dos alunos em realizar tarefas individuais e com etapas bem delimitadas certamente enseja a considerações de tipo sócio-culturais, seja no que toca às referências relativas a professor e aluno, seja no que toca às

ações individuais. Possivelmente, quanto a isso, também caibam considerações quanto ao conformismo e à resistência.

Dois exemplos de produções escritas individuais e de apresentação mais “mecânica” que angariaram considerável atenção dos alunos:

Em 24/3/2003, foi proposto o seguinte quadro a ser completado.

CAUSA	CONSEQÜÊNCIA
	CHUVA
TERREMOTO	
	FUMAÇA
SEXO SEM PRESERVATIVO	
	POBREZA
	USO DE DROGAS
	AMIZADE
	PAZ
	GUERRA
PRECONCEITO	

As primeiras linhas foram mais fáceis de preencher, pois tratam-se de fenômenos físicos, naturais. As seis últimas já foram mais difíceis, em especial a que fala do uso de drogas.

Em 28/4/2003, apliquei o seguinte questionário de definições, todas com possíveis implicações para a competência ético-discursiva.

EMEF TIMBAÚVA – FILOSOFIA

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

QUESTIONÁRIO SOBRE VALORES (responda no verso da folha)

O QUE É ??

- |                   |                          |
|-------------------|--------------------------|
| 1. Família boa    | 14. Ser doente           |
| 2. Família ruim   | 15. Ser homem            |
| 3. Pessoa feliz   | 16. Ser mulher           |
| 4. Pessoa infeliz | 17. Ser trabalhador      |
| 5. Ter sucesso    | 18. Ser malandro         |
| 6. Ter fracasso   | 19. Merecer respeito     |
| 7. Ser forte      | 20. Não merecer respeito |
| 8. Ser fraco      | 21. Ser aluno            |
| 9. Ser violento   | 22. Ser professor        |
| 10. Ser pacífico  | 23. Comandar             |
| 11. Ser amigo     | 24. Obedecer             |
| 12. Ser inimigo   | 25. Ser justo            |
| 13. Ser saudável  | 26. Ser injusto          |

Os itens que suscitaram maior dificuldade para serem respondidos foram os referentes a questões de gênero: ser homem e ser mulher. Essas questões parecem ter relevância para o processo de formação ética, porém não serão desenvolvidas, devido à delimitação das categorias de análise consideradas centrais e, em certo sentido, primeiras – professor, aluno e interação.

As respostas fornecidas pelos alunos a estes trabalhos foram todas digitadas e serão utilizadas como subsídio à análise das interações.

Ao todo, foram escolhidos 13 trabalhos para o aproveitamento nesta dissertação, sendo todas as respostas digitadas, compondo um volume de 77 páginas.

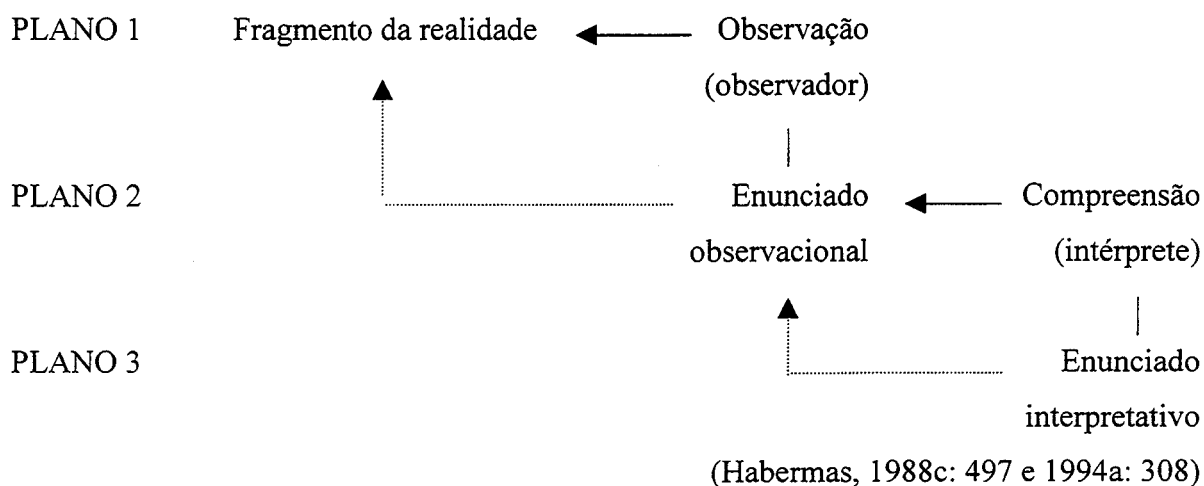
Este capítulo teve o objetivo de introduzir justificadamente as categorias que organizaram a experiência de campo, já antecipando superficialmente algumas interpretações.

No próximo capítulo, a partir da organização inicial dos dados em interações feita neste, pretendo propor alguns focos aglutinadores de sentido, ou seja, certos padrões de ocorrências nas interações, que se mostram promissores para a compreensão do processo de formação da competência ético-discursiva. Estes padrões também estão focados nos papéis elementares das interações educativas – o professor e os alunos -, bem como nas interações mesmas, porém em um outro plano reconstrutivo, em que procurarei explicitar algumas sugestões de normas subjacentes aos referidos elementos, tematizados a partir da participação sistemática e continuada em interações.

## 7. PROCESSO DE FORMAÇÃO DA COMPETÊNCIA ÉTICO-DISCURSIVA

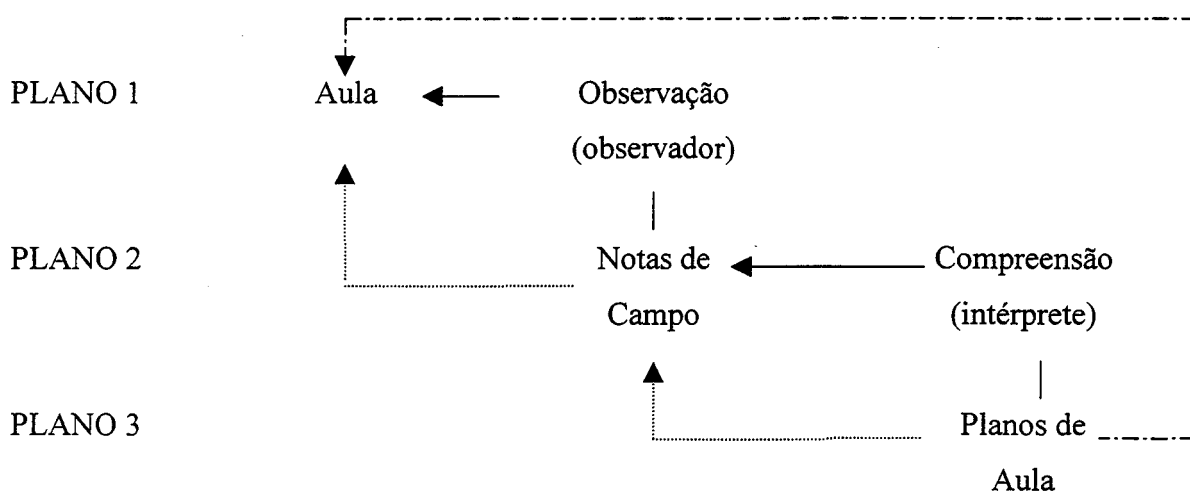
No decorrer desta dissertação vim delineando primeiramente a proposta, os subsídios teóricos, a metodologia, a experiência e, agora, é o momento da interpretação dos dados. As categorias introduzidas no capítulo anterior serão, a seguir, exploradas reconstrutivamente, através de uma análise dos elementos considerados relevantes, enquanto instauradores de sentido para a experiência realizada.

Conforme já apresentado em capítulos anteriores, esta investigação seguiu o modelo da reconstrução racional proposto por Habermas, em que a tematização e explicitação progressivas dos referenciais tácitos de enunciados observacionais e compreensivos encaminham a novas realidades observáveis e compreensíveis, compondo uma lógica que se pode figurar como uma espiral evolutiva. A observação e a compreensão que, no esquema geral, encaminham a interpretações mais aprofundadas, na transposição para a educação encontram-se representadas nas aulas/notas de campo e nos planos de aula, respectivamente. Abaixo apresento o esquema proposto por Habermas e, após, proponho uma representação esquemática para a reconstrução em contexto educacional. Para uma proposta de uma perspectiva tridimensional do esquema reconstrutivo, vide o Anexo 3.



Habermas aponta três relações distintas no esquema, através do tipo de traço. As relações epistêmicas se referem aos atos de experiência e seus objetos (flechas). As de exposição,

em que o conteúdo da realidade é exibido através de um enunciado (flecha de linha descontínua). As de expressão, finalmente, representam o ato intencional de experiência em um enunciado (linha). Essa forma de mostrar a composição de enunciados sugere já uma consideração de fundo da teoria dos atos de fala, de Austin, em que as emissões têm um elemento proposicional (conteúdo) e um ilocucionário (performativo). Tratando-se do esquema reconstutivo na educação, caberia propor uma quarta relação, exposta no esquema abaixo, a de intervenção (flecha de linha intercalando pontos e riscos), em que os planos de aula, tendo como base enunciados interpretativos, são postos em ação na aula, o que desencadeia a continuidade do processo reconstutivo, possibilitando intervenções mais eficazes, pois pautadas em interpretações mais acuradas dos referenciais normativos que regem tacitamente as interações de aula.



Tendo em vista a formação da competência ético-discursiva, uma capacidade propriamente interativa, um saber referente à coordenação de planos de ação nas relações interpessoais, as interações de aula sugeriram tópicos (conteúdos) a serem tematizados em aula que, concretamente, consistiram nas possíveis razões para a resistência às interações discursivas em aula, sobretudo às ético-discursivas. Estes tópicos já foram citados na seção 6.1. e procuram, todos eles, serem subterfúgios à passagem dos planos 1 e 2, da experiência sensorial, ao 3, da interpretação. Em 2002 e 2003, durante o período da experiência, os tópicos propostos foram os seguintes, com a respectiva finalidade de tematização:

- a) Cultura: a contingência das normatividades contextuais, diante da pluralidade de contextos;
- b) Modismos: um caso de normatividade contingente, porém diante do sistema capitalista;
- c) Consumismo: a generalização dos modismos;
- d) Felicidade: a partir da crítica do consumismo, pode-se conceber outros projetos de felicidade;
- e) Conhecimento: a importância da racionalidade na validação de enunciados;
- f) Origem da Filosofia: exemplo da questão da racionalidade, na distinção entre mito e Filosofia;
- g) Diálogo socrático: a possibilidade de tematizar profundamente os conflitos de coordenação, sejam teóricos ou práticos, através do discurso;
- h) Causa e consequência: condição necessária para quaisquer tematizações práticas, ao reconhecer as ações como condicionadas;
- i) Meios e fins: outra condição necessária à tematização de ações e normas, desde que elas sempre respeitam este esquema, seja os fins o êxito ou o entendimento;
- j) Valores: Convertem-se, ao serem tematizados, em normas sociais (Habermas, 1989: 126), de modo que a compreensão deles é também condição de uma prática ético-discursiva.

Este capítulo consiste na apresentação argumentada de certos plexos de sentido, conforme diz Habermas, decorrentes da reconstituição das sucessivas experiências de compreensão das quais participei. Posso definir também a tarefa desse capítulo como a exposição de alguns enunciados interpretativos (plano 3 do esquema reconstrutivo), considerados centrais no decorrer da experiência. Assim como no capítulo anterior foram apresentadas as categorias para a organização dos dados, conforme sugestão da teoria habermasiana – interações por tipo e por sujeitos -, estas mesmas categorias serão agora retomadas, porém em um plano mais reflexivo. Mais precisamente, as interações por tipo serão subordinadas ou postas à serviço daquelas por sujeitos, de modo que o foco agora serão as categorias de ‘professor’, ‘aluno’ e ‘interação’, a partir do que o processo de investigação qualitativa pedagógica apontou como relevante em termos de formação da



competência ético-discursiva. Quanto ao papel do professor, parece clara a expectativa dos alunos que ele seja assumido de forma enérgica; quanto ao papel do aluno, há indicações de que seu perfil, para os alunos, é passivo, seja na forma do conformismo ou da resistência, aparentemente opostas; quanto à interação em geral, um possível sentido que se salienta nas interpretações é uma pressuposição de não-veracidade dentre os participantes, de modo que a atitude comunicativa entre eles parece bastante frágil e, até, volátil. No capítulo de conclusão procurarei avançar mais estas interpretações, indo ao encontro do diagnóstico habermasiano de colonização do mundo da vida pelo sistema, a partir da constatação do aspecto de comunicação sistematicamente distorcida do contexto em questão.

### 7.1. “Professores devem ser enérgicos”: o papel do professor

Foram registradas ao todo 35 interações definidas por um ato estratégico provocado por alunos que exigiu a tomada de postura do professor.

Os atos orientados ao êxito realizados por alunos foram tanto de caráter lingüístico quanto de caráter não lingüístico; tanto de caráter de resistência à aula quanto de coordenação com a aula. Contudo, a grande maioria deles caracteriza-se por ser lingüístico e de resistência à aula, seja dirigida à ela mesma ou à pessoa do professor.

Os atos estratégicos de alunos visando a coordenação com os planos de aula ocorreram, segundo os registros de campo, apenas no primeiro dia de aula de 2003, em um contexto de boas-vindas ao professor, como é o caso do seguinte:

Em 14/3/2003, a turma, que estava no corredor, começou a vibrar com a minha chegada, alguns gritando “Eeeh!”, outros batendo palmas. Fiz um sinal de força com o braço direito, cerrando o punho e levantando, com firmeza, o braço arqueado. (...) Aí sim começou um coro, repetindo o meu nome. Eu agradei.

O registro de campo acima mostra uma interação de caráter não lingüístico e de cunho estratégico, pois visa despertar emoções nos respectivos destinatários. Os alunos visavam provocar uma emoção de acolhimento em mim, de boas-vindas propriamente dita, expressando satisfação no reencontro. Eu visava provocar uma emoção de respeito e de

reconhecimento de meu papel, manifestando corporalmente uma disposição de vigor, de força, através do ato de erguer o braço, típico dos lutadores entrando no ringue antes de uma luta. Eu já estava perseguindo os padrões de legitimidade reconstruídos através das interações no primeiro momento da pesquisa, em 2002, de acordo com o já mencionado de passagem no capítulo anterior, referente à expectativa dos alunos quanto ao papel do professor. Estes padrões de legitimidade, referentes à necessidade de o professor ser enérgico<sup>10</sup> com os alunos, de modo a ser reconhecido como professor legítimo por eles, impuseram-se a mim a partir, principalmente, das múltiplas situações de resistência dos alunos à aula, que geravam uma interação do tipo analisado nesse ponto (estratégica de alunos a professor).

Passarei a expor, a seguir, de forma argumentada, os dados que disponho e que considero autorizarem a referida interpretação – professores devem ser enérgicos -, a qual é o primeiro foco aglutinador de sentido sistematicamente desenvolvido nesta dissertação.

Em 35 interações EST-AP<sup>11</sup>, houveram 30 atos de alunos considerados de resistência, sendo 16 deles não lingüísticos. (Relembro que o total de aulas das notas de campo é de 22.) Isso significa que em todas as aulas foi preciso lidar, de alguma forma, com atos de resistência. Considero como resistência os atos cujo sentido advém de planos de ação distintos dos da aula e que estão procurando consecução simultaneamente à aula, o que gera uma relação de disputa por espaço. Os atos de resistência lingüísticos, aqui contando 25, podem ser, em princípio, resolvidos lingüisticamente, seja por argumentação ou, se esta não der certo, por perlocução, pois não constituem um impedimento direto à aula. Já os atos de resistência não lingüísticos referem-se a ações às vezes estratégicas (com a intenção de impedir a aula) e às vezes instrumentais (por necessidade própria, ignorando a aula), com o agravante que elas efetivamente impossibilitam a aula, por envolverem movimentações e ruídos que impedem a concentração inicial da atenção, indispensável à qualquer proposta de aula, no professor. Esses atos exigem uma resposta imediata,

---

<sup>10</sup> Entendo o termo ‘enérgico’ como o atributo de quem é vigoroso, forte, incisivo. O professor enérgico demarca enfaticamente, com vigor, o seu plano de aula, o que não implica em imposição, mas sim no efetivo interesse e dispêndio de energia de sua parte em favor da realização do referido plano.

<sup>11</sup> As interações foram assim codificadas na organização das notas de campo. A legenda das abreviações é: EST (estratégica), COM (comunicativa), AP (aluno-professor) e AA (aluno-aluno). As duas primeiras são as subcategorias de tipo de interação e as duas segundas de sujeitos das interações. A abreviação consiste em uma das duas primeiras combinada, por um hífen, com uma das duas segundas. Por exemplo, EST-AP (interação estratégica entre alunos e professor).

impondo-se como primeira prioridade ao professor e, dado o incômodo que provocam, quase sempre excluem uma solução argumentativa (às vezes mesmo lingüística), restando os expedientes estratégicos mais explícitos como recurso emergencial ao professor. Exponho, a seguir, um exemplo desse tipo.

Em 23/4/2003, durante a chamada, alguém estava simulando o som de um tambor, utilizando a lata de lixo virada, entre as pernas. Parecia o H, de modo que eu mandei que parasse e trouxesse o cesto de volta. Porém logo vi que não era ele. Na verdade, ele estava simulando com as mãos as batidas, sincronizado com o M1, atrás dele, que estava realmente com a lata. Fui até lá e disse que o lixo era da sala e não dele e que deveria devolvê-lo. Ele fazia menção de entregar mas, após, puxava de volta. Como fui muito insistente, ele passou o cesto para o H. Disse para ele levar para a frente da sala. Ele disse que botaria onde encontrou, jogado. Jogou o cesto ao chão, levemente, o qual levei para a frente novamente.

Essa situação inicia com o ato não lingüístico de simulação de um atabaque e não obtém qualquer resposta a manifestações argumentativas do professor, sendo finalizada pela insistência da fala e não pelo assentimento ao conteúdo da mesma. Ou seja, o professor, em disputa de planos com os alunos, obteve êxito. A coordenação dos planos de ação foi estratégica, especificamente definida pela supressão da realização de um deles em favor do outro, o vitorioso. A resistência não lingüística geralmente choca mais o professor, resultando numa maior dificuldade para sensibilizar-se com as demandas ocultas (não tematizadas) dos alunos.

A seguir, relato um exemplo de resistência, porém de cunho lingüístico.

Em 26/3/2003, estava procurando corrigir um exercício com a participação dos alunos, mas havia muita conversa paralela. Dirigi-me diretamente à T2 e a F, no que a primeira disse que não estava nem aí. Respondi que ela estava aí sim e que estava dificultando a aula. Antes, eu já havia me dirigido a ela dizendo: “T2, você existe”. Ela respondeu: “É claro, só um louco para não perceber”.

Trata-se quase de uma interação comunicativa, se não fosse o forte componente de expressão emocional envolvido, gerando uma perlocução a partir da intenção de

impressionar o outro. Procurei manifestar-me de forma comunicativa, embora com um conteúdo não usual, chamando a atenção da aluna para o fato de que ela, inadvertidamente (ou não), estava dificultando a aula, à medida em que parecia ignorá-la. É sugestiva a última fala da aluna, que, paradoxalmente, define quem não a percebe como louco, embora estivesse procurando ocultar-se, ao evitar a participação na aula ao modo de uma negação, ao afirmar que não estava “nem aí”. Qual era a real intenção da aluna com sua resistência? Queria ela desaparecer ou aparecer? Para quem? Para o professor? Para os colegas? Para a aula enquanto sistema? Queria desaparecer para quem e aparecer para quem e de que forma? São questões instigantes, que antecipam um outro padrão de interpretação, em torno da noção de ‘veracidade’, que ficará para um pouco mais adiante. Essa interação tem um desfecho, anotado mais à frente no diário de campo.

A T2 também, antes, disse que não queria se estressar na aula, pois já se estressava demais em casa. Eu respondi a ela que quem não se estressa não cresce. O R2 falou: “vai ver que é por isso que o senhor é tão alto...”.

A aluna revelou o seu móbil – evitar o estresse. Porém qual o significado desse termo? Poderia ser justamente a necessidade de coordenar-se com os outros, especificamente com as instituições (família, escola), assumindo as decorrentes obrigações. Argumentei que o estressamento é necessário, pois tem um sentido construtivo. O aluno, espirituosamente, explorou as dubiedades do sentido de crescer e do sentido de se estressar, relacionando a minha altura com eu possivelmente ser muito estressado. Assim, apesar da perlocução própria da discussão acalorada, houve também um elemento argumentativo digno de nota, pois foi colocado à mostra o problema da obrigação do aluno para com a escola, da dimensão de estresse que representa esse compromisso, muitas vezes. Contudo, eu trouxe esse exemplo também à baila como um caso de resistência à aula, que demandou uma intervenção mais enérgica, inclusive com falas da parte do professor intencionando o choque, que receberam falas com a mesma intenção provenientes da aluna.

Os dois casos de resistência acima, os expus como representantes de um universo de 30, conforme supra mencionado. A experiência de enfrentamento da quase sempre presente resistência fez-me supor que uma maior agressividade (não confundir com violência) era esperada do professor da parte dos alunos.

(30/4/2003) C.O.: parece que os alunos esperam um professor que dê limites pela força, sem procurar a responsabilidade do aluno. Das professoras é melhor compreendido o afeto, não é mal visto. Embora se queira amizade com o professor, é esperado, antes, o exercício da força para constituir-se na função. O diálogo parece ter um papel muito subalterno e periférico nas relações inter-pessoais. A dominação vem antes.

O comentário acima marca o momento em que formalizei o que já estava percebendo desde o ano anterior, tanto que na primeira aula já procurei apresentar-me de forma mais enérgica, conforme segue.

Em 14/3/2003, assim que terminei a chamada, a MB já começou a me chamar, em tom de bagunça, para me dizer alguma coisa. Eu disse que não queria saber, mostrando que estava disposto a ser firme. Disse que a turma não era mais C11, nem C21, e sim C31, que eles têm que estudar. Afirmei que eu sou o professor e que estou ali para ensinar, e que eles são os alunos e estão ali para aprender, e é o que acontecerá. Desse modo, obtive o silêncio da turma. O D comentou que eu já tinha chegado brabo. Eu não respondi.

Aparece no registro a minha intenção de ser firme na oposição à bagunça e também a forma com que essa intenção foi percebida por um aluno – como brabeza. Essa situação exemplifica o revestimento tradicional que procurei assumir, a partir da leitura das referências de legitimidade atribuídas ao professor pelos alunos, como condição para incitá-los à reflexão, o meu real propósito. Essa suposição interpretativa de que professores devem ser enérgicos obteve duas confirmações explícitas, que já mencionei de passagem, porém merecem ser expostas novamente, embora de forma sucinta.

Em 26/3/2003, ao chamar a atenção da turma de forma enérgica, a aluna S exclamou: “Agora é um professor!!”.

Em 23/4/2003, após ser retirado da sala pela contínua resistência que vinha oferecendo às propostas de aula, o aluno H alegou que o professor é muito paciente, que parece “de borracha”.

Em 25/4/2003, o aluno H, ao ser instado pelo professor a esclarecer melhor o que significa “ser de borracha”, acrescentou que é deixar tudo, ser fraco, meio “mangolão”.

Dados os fatos das resistências sempre a me exigirem intervenções enérgicas, acrescidos das falas dos alunos, revelando um modelo enérgico de professor, precisei assumir que a proposta de formação ética através da tematização de referenciais do mundo da vida estava restrita, como qualquer proposta, à legitimação do professor como um “professor válido” diante da turma – na verdade, diante do contexto social. Sendo assim, decidi esforçar-me para ser mais enérgico em minhas interações com os alunos, apesar de nunca ter desenvolvido esse traço de personalidade.

Algumas outras manifestações dos alunos podem ser trazidas em função desta sugestão de sentido – professores legítimos são enérgicos.

No dia 30/4/2003, ao propor um debate a partir de algumas perguntas por definições, questionei se eles achavam, com relação a ‘ser professor’, se o professor é um ditador. O V respondeu que um pouco sim e um pouco não. Perguntei por quê. Disse que sim, porque se tem que estudar, é obrigado; e não, porque é para o bem dos alunos.

O aluno expressou bem a ambigüidade do papel do professor: ter que “obrigar” os alunos a estudar, mas para o bem deles. Isso pressupõe o ser enérgico, pois pressupõe uma resistência dos alunos a ser resolvida.

No episódio já relatado com o aluno H, em que ele alegou que eu pareço de borracha, ele acrescentou mais um comentário.

Mencionou outro professor, que é duro com eles, “queima” e não permite nenhuma brincadeira. Respondi que o objetivo da minha aula é outro e não posso fazer isso.

Fica aí novamente clara a definição do papel legítimo do professor, que é duro, “queima” e não brinca. Apesar de ter respondido que isto eu não poderia ser, um pouco eu assumi, tornando-me mais diretivo, deixando menos escolhas, porém dentro de planos pautados pela tematização e pela problematização.

Para finalizar esta seção, apresentarei alguns dados provenientes de fonte escrita, um questionário sobre valores respondido individualmente em 28/4/2003, já citado, na

íntegra, acima. Dentre o total de 26 questões, uma era “o que é ser professor?”. Ao contrário do sugerido pelas interações, apenas uma resposta refere-se ao “professor enérgico”, formulada por um aluno que não apresenta resistência aos planos de aula, situando-se mais no conformismo.

Ser justo e fazer o que tem que fazer. (J2)

Alguns alunos que têm um padrão de postura mais de resistência, surpreenderam-me com suas respostas.

Ensinar quem não é nada a crescer e ser alguém na vida. (A)

Dar ajuda a seus alunos. (T2)

Escutar os alunos quando necessário. (M1)

Estas respostas apontam mais para um professor compreensivo e solidário, aparentemente, do que para um enérgico. Apesar de o ser enérgico poder ser visto como um meio para esta “ajuda” que eles pedem, estas manifestações levaram-me a cogitar sobre normas que regem o espaço público de fala (sala de aula) – o “falar diante deles” – e as que regem o espaço privado – o “falar com ele/ela”. Por que os alunos que nas interações atuais cotidianas costumam resistir à aula, em uma interação virtual (escrita), pedem ajuda para os professores? Pareceu-me identificar aí algum elemento de restrição à expressão, de coerção, no espaço público, que não existia no espaço privado. Seria este elemento o mesmo que restringe as práticas discursivas no cotidiano das aulas? Penso que sim, porém este plano de sentido será explicitado nas conclusões, pois necessita das outras duas considerações interpretativas para tanto.

Em síntese, as freqüentes experiências envolvendo resistência dos alunos aos planos de aula, ou seja, de interação EST-AP, acrescidas das definições verbais de professor, sugeriram-me o referencial normativo de professor vigente neste contexto – o “professor enérgico”. Porém as manifestações escritas de vários destes alunos “resistentes”, definindo professor como alguém que compreende e ajuda os alunos, encaminham a ponderações sobre um outro plano normativo, talvez mais profundo, que possibilite uma compreensão dessa expectativa de total atividade ao professor, reservando a passividade ao aluno, seja na forma de resistência ou de conformismo. Passo, agora, a apresentação desta dupla de categorias – o ‘conformismo’ e a ‘resistência’.

## 7.2. “Alunos devem resistir ou conformar-se”: o papel do aluno

O termo ‘resistência’, relativo a uma postura dos alunos, vem sendo mencionado ao longo deste trabalho como um importante elemento motivador de interpretações, porém sem uma abordagem a ele diretamente voltada. Nesta seção isto será feito, assim como à sua outra face – o conformismo.

No capítulo anterior, foram citadas as duas categorias propostas por Chauí (1986) como ferramenta para a compreensão da cultura popular brasileira. Já no início de seu livro (*Ibid*: 9), a autora levanta a seguinte questão, relativa à definição de cultura popular: seria ela **do** povo ou **para** o povo? Afirma que esta denominação – “cultura popular” – não é utilizada pelos produtores destas culturas, mas pelas classes sociais que consideram as classes populares subalternas. O próprio termo ‘povo’ apresenta uma dualidade (*Ibid*: 16), pois ‘povo’ é a burguesia e ‘plebe’ são os pobres. Daí segue-se que “os ilustrados estão contra a tirania, em nome da vontade popular, e contra o povo, em nome da razão” (*Ibid*: 17), exemplificando a ambigüidade do termo ‘povo’. A partir de Gramsci, a autora afirma que “Hegemonia é a cultura numa sociedade de classes. (...) A hegemonia acompanha as alterações nas condições históricas, para que a dominação seja mantida” (*Ibid*: 22). A autora define o objetivo de seu livro (*Ibid*: 24) como compreender

a Cultura Popular como expressão dos dominados, buscando as formas pelas quais a cultura dominante é aceita, interiorizada, reproduzida e transformada, tanto quanto as formas pelas quais é recusada, negada e afastada, implícita ou explicitamente, pelos dominados.

A aceitação da cultura dominante pelos dominados seria o ‘conformismo’, enquanto a recusa a ela seria a ‘resistência’. Apesar das ricas interpretações que esta leitura possibilita, tomo aqui estas categorias não no sentido exato proposto, como referentes a uma cultura dominante, mas como referentes a um plano de aula proposto, do qual não importa considerar de imediato se é ou não representante de uma cultura dominante. Além disso, considero que diferente das definições de Chauí, no contexto educativo tanto o



conformismo quanto a resistência são manifestações com o mesmo sentido – o da passividade – que, este sim, deverá ser reportado a um elemento de dominação.

Sendo assim, apresento, a seguir, os dados que sugeriram-me compreender a postura dos alunos como de ‘conformismo’ ou ‘resistência’.

Na primeira nota de campo, do dia 14/8/02, expressei, em um comentário do observador, a minha insatisfação com o que considerei como passividade no papel dos alunos e com o que restava ao meu, de professor, como complemento necessário ao papel do aluno, se previamente aceito.

Por mais que eu tente tematizar preconceito, violência, machismo, isso não toca a eles, não os desequilibra, não os faz refletir. Por que tudo tem que ser uma burocracia?? Por que os alunos esperam por “burocracia” e por que, para economizar conflito, eu cumpro a expectativa deles? (...)Por outro lado, em algum momento percebi que a aprendizagem precisa de alguma rotina, de algo mais formal para se assentar. Porém talvez até a minha concepção do que é “formal” não seja a dos alunos. Por que inovar se nunca se tem certeza da aprendizagem?

A reflexão que eu aleguei não acontecer, apesar de minhas tentativas de tematizações, pressuporia um papel ativo ao aluno, que precisaria identificar seu ponto-de-vista para, após, manifestá-lo. Com a palavra “burocracia” pretendo referir-me a uma realização mecânica de atividades, sem reflexão, em que o objetivo do trabalho é uma construção meramente instrumental, técnica, de algo cuja validade não é questionável; em uma palavra, “burocracia” aqui significa entender a educação como mera reprodução de algo não problemático. Na segunda metade da nota pondero a respeito de, mesmo sendo a “burocracia” indesejável, ser necessária alguma dose da mesma, representando uma idéia talvez de organização e controle ao processo educativo. Mesmo assim, se não há um conhecimento dos referenciais de validade dos alunos quanto à educação, como realizar uma superação dos mesmos, de modo a possibilitar uma aprendizagem diferenciada, por exemplo, de uma competência ético-discursiva? Essa consideração, já salientando a passividade do papel dos alunos como parte de um processo educativo conservador, possibilitou, dentre outras, a interpretação do papel esperado do professor como enérgico.

Da perspectiva da teoria habermasiana, tal passividade em relação à reflexão não deveria surpreender, pois, quanto ao mundo da vida, Habermas o descreve (1990: 86) como “responsável pela absorção dos riscos e pela proteção da retaguarda de um consenso de fundo” e em relação ao qual “a inquietação através da experiência e da crítica parece que se rompe de encontro a uma rocha profunda, ampla e inamovível de modelos consentidos de interpretação, de lealdades e práticas”. Esta parece uma ótima descrição das dificuldades encontradas para a tematização de referenciais de validade sociais em aula, denotadas pelo termo “burocracia” – um clima de passividade e de não problematização de “lealdades e práticas”, embora este termo na teoria habermasiana refira-se ao sistema, âmbito social distinto do mundo da vida.

No dia 23/4/2003, também em um comentário do observador, explicito o caráter central das referências ao professor e ao aluno na pesquisa.

parece-me que toda essa pesquisa diz respeito aos conceitos de professor e de aluno. Se o professor se esforça para ter uma atitude mais democrática, dialógica, alguns alunos, ao invés de assumir o papel complementar que lhes cabe, de mais liberdade e também, mais responsabilidade (pois têm direito à fala), tentam gerar uma relação inversa, em que eles têm liberdade sem responsabilidade e o professor deverá, para garantir a aula, renunciar à democracia e, autoritariamente, restringir a liberdade deles. (...)Se o professor cria um contexto para que o aluno possa ampliar sua liberdade, ampliando sua responsabilidade, porém o aluno rejeita isso, o que significa? O mais sério é que, pela ordem de prioridades, garantir a organização da sala é anterior ao estabelecimento de diálogos.

Aqui, novamente, faço referência ao problema de coordenação no nível dos modelos repercutindo no das ações. A responsabilidade aparece como uma peça importante, pois ela, enquanto dever de escuta e compromisso assumido na interação, é consequência do direito exercido à fala; assim como a sua falta seria consequência da abdicação do direito à fala. Portanto, parece que se para evitar a responsabilidade o preço é o silêncio, que seja. Essa questão será retomada na próxima seção, dedicada à interpretar o conceito de interação em geral, latente no contexto. A questão da resistência é mais diretamente enfatizada na anotação citada, definida como a busca de liberdade sem responsabilidade, ou seja, da

realização de planos simultâneos à aula, porém sem coordená-los comunicativamente com os dela. A coordenação comunicativa com os planos de aula, mesmo enquanto oposição a ela, já representaria a assunção de uma responsabilidade, a de melhorar a aula, enquanto a mera resistência estratégica, conforme já dito, almeja simplesmente o cancelamento da aula. Na mesma anotação de campo, mais adiante, complemento a observação acima.

(...) os alunos desejam a “voz” (liberdade), porém entendem que devem usurpá-la e monopolizá-la com fins egocêntricos e infantis, simplesmente para mostrar que podem fazê-lo, que ela não está necessariamente com o professor. (...) Seria bom se eles participassem pela finalidade de aprendizagem e não para demonstrar poder. (...) Ainda lhes falta verem a racionalidade da autoridade, também existente.

Indico, a partir desta citação, um possível pressuposto dos alunos em jogo nas interações em questão, o qual seria a impossibilidade de conciliar a ação voltada ao entendimento com os planos de aula. Isso porque o direito à fala parece ser concebido não como um direito inerente à situação de aula, mas como um monopólio do professor, que precisa ser “usurpado” e que, naturalmente, não será utilizado com a mesma finalidade com que o professor a usa. Logo, o ensinar e o aprender teriam como condição o monopólio arbitrário da fala pelo professor, sendo também, enquanto fins, identificados pelos alunos com essa arbitrariedade. Sendo assim, resistir ao plano de aula não seria fazê-lo quanto a *este* plano específico, talvez considerado ineficaz, mas à aula *em si*.

Estas duas notas de campo apresentam a constatação que fiz quanto à referência não-ativa dos alunos atribuída ao seu próprio papel, a partir das recusas à fala coordenada com os planos de aula. Parece-me que esta recusa à fala subdivide-se em resistência e conformismo. Apesar dos diversos registros de campo a eles referentes – 47 resistências e 32 conformismos - os ilustrarei com exemplos de aulas como que prototípicas. No dia 16/04/2003, houve a aula da resistência, enquanto nos dias 09/09/2002 e 30/04/2003, o conformismo pôde ser claramente constatado.

Em 16/4/2003, cheguei à sala de aula e já me deparei com o R1 pedindo para ir ao banheiro, com as mãos sobrepostas à área genital, querendo dizer que estava “apertado”. Disse que não se pode sair. Ele

insistiu que precisava ir. Eu então disse que ele esperasse uns minutos. Ainda na porta, o M e o H disseram que iam no banheiro e já voltavam. Eu disse que quem saísse não ia entrar mais. Fechei a porta e chaveei. O R5, aluno novo, veio ao meu encontro também pedindo para ir ao banheiro, sinalizando que estava apertado. Respondi que esperasse um pouco, após negar, de princípio, a saída. O LF estava cuspidando bolinhas de borracha nos colegas, que estavam reclamando dele. Parei diversas vezes a chamada para pedir que ele parasse. O D, acho que sob a bandeira da ida ao banheiro, começou a exigir que eu o deixasse sair. Eu disse que ele teria que esperar. O R1 pediu para ir ao banheiro, já que o H tinha entrado. Eu permiti. Sem eu perceber, o R5 também saiu. O R5 voltou do banheiro e começou a utilizar uma classe quebrada ao modo de pernas de pau. Como eu já estava bastante desapontado, exclamei: “Ah, não! Mais um louco!”. Ele colocou a classe em cima de outra quebrada e disse que estava ajudando a selecionar as classes quebradas. Eu respondi que então, quando batesse, que ele levasse as classes para baixo. Ele respondeu que não. O D levantou e questionou se eu estava chamando os alunos de loucos, ao dizer “mais um”. Eu disse que não, que me referia a mais um no mundo, mas que se servia para ele... Perguntei se ele se achava louco. Respondeu que não. Eu respondi que então tudo bem. O M apareceu dizendo que a prof<sup>a</sup> Eunice havia autorizado sua entrada e já foi entrando. Eu disse para ele não fazê-lo e avisei que iria chamar alguém para retirá-lo. Saí para procurar a Eunice ou a Denise, mas não encontrei ninguém. Porém vi o R1, no pátio jogando vôlei com uma turma de ano anterior. Ele me viu e eu desviei o olhar, em tom de desprezo. Voltei à sala e o D me chamou. Me mostrou marcas vermelhas no M e disse que alunos da C21 bateram nele. Eu não dei importância e disse que ele deveria sair mesmo assim. Resultado: saiu a turminha inteira – M, D, H, R5 e V.

Considero esta aula o melhor exemplo de resistência, pois a impossibilidade de os alunos envolverem-se com os planos de aula existia tanto em intensidade quanto em quantidade, pois eram fortes os interesses extra-classe e muitos os alunos envolvidos. Apesar de eu ter

tentado estabelecer uma regra de saída da sala, não consegui, pois o interesse em sair era muito grande. Eu não consegui me certificar do motivo preciso deste interesse, mas parecia uma rixa com outra turma. A questão é o que vem antes: a rixa ou o interesse em sair? Isto eu não consegui descobrir. Em todo caso, o que caracteriza o padrão de resistência está aí presente de forma marcante: o interesse extra-classe e o plano de ação nele baseado. O curioso nesta aula é que o plano era explicar e refletir sobre a diferença entre meios e fins das ações, com o objetivo de tornar explícito que toda ação visa a um fim, o que provocaria a tematização dos fins projetados pelos alunos para si mesmos, bem como da coerência entre meios empregados e fins almejados. Apesar de estar em jogo um conceito de ação teleológica, a atividade por mim proposta tinha uma estrutura comunicativa, ao solicitar que cada um escrevesse em uma folha branca um objetivo (fim) que tinha e, ao trocar de folha com um colega, propusesse os meios adequados, por escrito, para a consecução dos citados objetivos. No final, a folha retornaria ao seu primeiro autor, que ponderaria sobre os meios propostos pelo colega, em comparação com os até então utilizados. A urgente necessidade do grupo de alunos de sair da sala parece ir de encontro ao tema proposto na aula, que convida a uma reflexão não imediatista acerca da racionalidade das próprias ações e planos enquanto meios adequados a fins. Ou seja, isto seria questionar a que fins a ação de evitar a atividade proposta em aula estaria conforme? Será que estes fins seriam de fato desejáveis? Levando a cabo seus interesses extra-classe deixaram de participar da atividade, parte do processo da formação da competência ético-discursiva, tanto como desenvolvimento da competência, para eles, quanto como elucidação do processo, para mim. Mesmo assim, ao assumirem o papel de resistência, também auxiliam na compreensão do processo de formação, pois este é um importante aspecto, ainda que no âmbito da negatividade. Conforme já dito, as posturas de resistência (como as de conformismo) exerceram uma importante função motivadora na investigação, pois ao referirem-se negativamente à competência em questão na proposta, como recusa a ela, estariam assim apontando ao seu ponto de apoio, condição para o desenvolvimento positivo da competência ético-discursiva. Então a resistência deve ser vista como um importante elemento do processo, que dá a sua direção, o seu norte; é uma restrição ao desenvolvimento da competência, mas não à compreensão do processo de formação. Passo aos casos indicativos de conformismo.

Quanto a esta postura, devo reafirmar que, apesar dela não ter sido tão citada ao longo deste trabalho quanto a de resistência, tem a mesma importância, desde que é igualmente auto-compreensão do papel do aluno. A sua menor ocorrência até agora deve-se ao caráter de problema não-emergencial, da perspectiva do professor, se comparada à resistência. Contudo, enquanto postura passiva à aprendizagem, ambas são duas faces do mesmo problema.

Em 09/09/2002, tratamos da elaboração de resposta à pergunta: “Se não é o consumismo, o que leva à felicidade?”. Debate das respostas com a turma em círculo. A turma não queria dispor-se em círculo. Quem tomou a iniciativa foi o R3, que virou sua classe e disse: “Vamos lá, que o sor mandou fazer um círculo!”. Aí os outros viraram. O E2 não quis participar do jogo. Quem mais participou foi a N, fazendo perguntas e ouvindo as respostas. O E freqüentemente interrompia, perguntando alto a alguém sobre os jogos da prefeitura. O LF declarou que não ia fazer nada em aula, pois estava revoltado com a sua não ida aos jogos. Não foi possível debater as respostas dos alunos. Eles prestavam mais atenção no sorteio (stop), do que na leitura das respostas. A D não quis ler a resposta. Há dificuldade da turma em reter a atenção nos complexos momentos do debate: Leitura, opinião e opinião sobre opinião...

A anotação acima parece indicar mais um caso de resistência, mas, apesar de haverem semelhanças, não o considero. A razão de classificar estas interações como de cunho conformista é que não se tratam de ações contrárias aos planos de aula, mas de **não-ações** referentes aos planos de aula. Enquanto a resistência é uma recusa explícita à aula, o conformismo é uma recusa disfarçada de obediência, em que as atividades são aparentemente realizadas, contudo apenas em nível superficial, mecânico. Às vezes, o aluno conformista não realiza a atividade, mas como sua postura é tão discreta, consegue passar o período à parte da aula, despercebido. A postura conformista da turma no caso acima aparece na demora em dispor as classes em círculo, na ausência de debate e na atenção ao procedimento técnico de sorteio em detrimento do assunto em si. Pode-se notar que há uma não-participação, um não-falar, da parte da turma, com raras exceções. Destaco o fato de a proposta envolver a atividade de debate, ou seja, de argumentação ou discurso, o

que é de evidente relevância aqui, já que se tem em vistas uma competência argumentativa prática.

Em 30/04/2003, fiz chamada e já verifiquei a ausência de alguns alunos considerados bagunceiros. Solicitei que um círculo de classes fosse formado. A C comentou que era bom, que não queria escrever. Pedi que a E tomasse a iniciativa. Ela o fez, arrastando a classe. Fiz o mesmo, sem arrastar, mostrando a ela. Ela sorriu. Montado o círculo, perguntei por que se faz aulas em círculo. A D1 respondeu que era para responder perguntas. A D2 disse que era óbvio. A turma, de início, estava num silêncio surpreendente. O R2 foi o primeiro a sortear, baixando a cabeça e levantando-a subitamente. O R4 tirou a pergunta 'O que é ser injusto?'. Tentou elaborar uma resposta, mas não conseguiu. O R1 respondeu que é, por exemplo, se ele fizer alguma coisa errada e a turma inteira ter que pagar. Perguntei se todos concordavam. Fizeram que sim. O R1 sorteu e parou na J. Pergunta: 'O que é ser feliz?'. Não soube responder. V: é ter harmonia, amor e amizade no coração. R1 concordou. Eu tirei: 'O que é ter sucesso?'. Antes, alguns alunos disseram que eu não tinha que responder, pois já sabia tudo. (C) Outros queriam que eu respondesse. (V, D2) Respondi que é a pessoa fazer o máximo possível para conseguir o que quer. A D2 achou estranho e disse que era conseguir o que quer. Eu concordei: se esforçar e conseguir. A D2 respondeu: 'O que é ser forte?': se a pessoa consegue algo que quer, é forte; se não, é fraca. C: se se esforçar, já é forte; fraca é quem não tenta. A D2 concordou. R2: 'O que é ser trabalhador?': não conseguia responder. Perguntei se a pessoa que se esforça é trabalhadora. Disse que sim. A D2 concordou. O V perguntou para mim: se eram as mesmas questões da aula passada, por que não queriam responder? Eu repassei a pergunta à turma, sem resposta. À questão 'o que é ser fraco?', ninguém queria responder, se dispersaram. A C respondeu que era não saber o que se quer, não lutar. Pedi que a D2 se manifestasse mais, estava muito quieta. Ela disse que era quieta, mas ia se manifestar mais. O M2 e o A se retiraram, por timidez. O primeiro disse que não sabia mais ler. Eu respondi que estava começando a acreditar. O segundo apenas leu uma questão em

voz alta, mas não respondeu. A F e a T2 não participaram, nem a V e a T1.

Saliento neste registro as seguintes indicações de conformismo: alguns alunos resistentes (“bagunceiros”) não estavam presentes, de modo que atenção da aula se voltaria para os outros; a resposta à pergunta “óbvia” que fiz – aulas em círculo são para responder perguntas -, excluindo a possibilidade de debater, ou seja, fazer perguntas; a facilidade com que a turma concordava com uma resposta, quase nunca problematizando-a; a fala da qual eu não deveria participar, pois já sei tudo, denotando um caráter absolutamente ativo ao professor, restando aos alunos a passividade; a não resposta da turma à pergunta do aluno V, espantado com a não participação da turma; a timidez de vários alunos. Em síntese, todas essas ocorrências têm em comum o não-falar, o ficar em silêncio. A fala serve apenas para responder às demandas propostas pelo professor, esta é sua única função em aula. Já a resistência parece também partir desta premissa – o aluno não tem o direito a exercer o papel dialógico de falante, só de ouvinte -, porém, ao invés de assentir como os “conformistas” a esta oferta tácita do sistema, dissente; porém ao assumir esta postura de recusa, abandona a ação orientada ao entendimento, com a qual poderia tematizar o referido pressuposto, orientando-se ao cancelamento da aula, ou seja, à invalidação estratégica do pressuposto monológico do sistema. Com isto, é possível compreender a bipartição do papel do aluno em função da postura quanto a recém enunciada norma tácita: o aluno deve conformar-se com seu papel de ouvinte ou deve resistir a ele, assumindo um papel especular àquele atribuído ao professor, igualmente monológico. Simplesmente a troca de papéis dialógicos não parece ser concebida neste contexto, que resume a comunicação à sua função instrumental e superficial de transmitir informações (“obviamente” verdadeiras) sobre o mundo. Eis um possível sentido para a dificuldade em relação à prática discursiva em aula. Como seria possível a prática discursiva em aula, se a linguagem, nesta situação, está restrita ao seu uso instrumental, monológico, objetivista, cognitivo? Aí parece estar uma daquelas “rochas subterrâneas” com as quais Habermas define a função do mundo da vida.

Como reforço a estas considerações, acrescento ainda algumas manifestações escritas dos alunos, retiradas do trabalho sobre definições de valores, de 28/04/2003, especificamente da questão “O que é ser aluno?”.



Se comportar nas aulas, saber as coisas. (J1)

Para ser alguém no futuro. (A)

Saber o seu lugar na turma. (V)

As respostas à questão “O que é ser professor?”, do mesmo trabalho, também apresentam posicionamentos quanto ao papel do aluno.

Ensinar quem não é nada a crescer e ser alguém na vida. (A)

É ensinar as pessoas que não entendem nada. (D3)

Nestas duas últimas manifestações, fica claro o papel auto-atribuído aos alunos, praticamente nulo, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O aluno, quanto ao conhecimento, não é nada, cabendo ao professor, que “é tudo”, tornar-lhe “alguém”. Esta é uma interpretação de um possível sentido para as atitudes de conformismo e de resistência, freqüentemente constatadas nas aulas, ambas manifestando uma pressuposição de passividade quanto à aprendizagem.

Nesta seção apresentei o que fui compreendendo, ao longo do processo de formação desencadeado, sobre o papel do aluno enquanto norma tácita presente nas interações de aula. Nesse papel, ele assume um perfil de total passividade diante do professor que, totalmente ativo, deve ser “enérgico”, conforme já exposto na seção anterior.

A próxima seção apresentará a terceira e última interpretação deste capítulo, a que trata da normatividade subjacente às interações em geral, concentrando-se nas pressuposições referentes ao mundo subjetivo dos participantes, estruturais em qualquer interação comunicativa, conforme a teoria habermasiana.

### 7.3. “As interações não devem imputabilizar seus participantes”: o sentido das interações

Complementando os dois sujeitos elementares envolvidos nas situações de aula, deve ser acrescentado o elemento que coordena suas ações – a interação. Com este terceiro elemento está completo o quadro categorial básico apresentado no capítulo 6, que permite organizar os dados contidos nos registros de campo segundo os esquemas ‘interação professor-aluno’ e ‘interação aluno-aluno’. Este capítulo 7, relembrando, trata da exposição

das interpretações referentes às normas subjacentes aos três elementos básicos da situação de aula: o professor, os alunos e as interações.

Ao intitular a presente seção como “o sentido das interações”, não é minha intenção afirmar que o que a seguir será exposto é o único sentido das interações, nem que ele vale para todas as interações, mas sim que se trata de um sentido que, quando atribuído, refere-se, aparentemente, à totalidade das interações. Em resumo, esta regra pressuposta parece ter uma pretensão de generalidade para aqueles que a pressupõem, tendo ela, contudo, bastante importância no contexto em que se desenvolveu a experiência, no sentido de possibilitar ou não interações argumentativas, o horizonte deste trabalho. A interpretação destas três categorias elementares a partir do conjunto da experiência realizada, vale lembrar, tem o objetivo de compreender as condições pragmático-empíricas para a fala argumentativa prática, ou seja, para as interações ético-discursivas. Estas interpretações foram desenvolvendo-se ao longo da experiência, sendo reconstituídas com fins de redação da dissertação.

Por diversas vezes, ao longo das aulas, uma certa postura de vários alunos, seja em interação comigo ou com colegas, causou-me uma certa estranheza. Estes alunos procuravam enganar o seu interlocutor, não através de uma mentira comum, para obter uma vantagem para si, mas utilizando um artifício lingüístico que tornava o sentido da interação intencionalmente obscuro, beirando o ininteligível, contudo só ao interlocutor em questão, fazendo-o sentir-se estúpido. As vantagens para si também eram visadas, mas é de notar o tipo de artifício utilizado; não um termo desconhecido de gíria, mas uma determinada entonação de voz ou expressão corporal. Em síntese, poderia definir como constituinte destas interações o auto-ocultamento do falante, a intenção de camuflar as próprias intenções ou perspectivas diante do ouvinte, de modo a obter alguma coisa desejada, assim como o *status* de ter ludibriado o outro. No registro da aula de 23/04/2003, em um comentário do observador, afirmo o seguinte:

C.O.: verifico que, nas interações em sala de aula, há muita intransparência na comunicação. Através da observação parece que compreendo melhor os alunos do que pela comunicação. Seria um contra-senso, mas não. A dimensão do mundo subjetivo é bastante

obscura, parece que sempre há um jogo de mostra-esconde em relação às reais intenções.

Esta consideração constata, além da não evidência das regras tácitas, uma intenção de que estas regras não se tornem evidentes, uma evitação do interlocutor em dar sinais correspondentes a uma pretensão de veracidade. Penso que não se trata aqui de uma forma contextual não compreendida de se mostrar veraz, pois que forma seria essa que situa ambigualmente o interlocutor, deixando vago se se trata de ação estratégica ou comunicativa? Exponho, a seguir, alguns casos deste tipo de situação.

Em 21/08/2002, em meio a um jogo de perguntas sobre modismos, a D2 chegou para o C e mostrou uma pergunta do jogo: “Qual a sua opinião sobre uma pessoa que só se sente feliz ao usar um tênis de marca?”. O C disse que essa era pro E, que estava à sua frente: “O E é que vive olhando para os tênis de todo mundo, para ver se é de marca”. O E confirmou o que foi dito, não acrescentou nada.

No relato acima, dois alunos tecem comentários com referência a um terceiro, ali presente, dos quais não fica clara a intenção, pois a pergunta tematiza uma pretensão de correção e a mesma foi utilizada pelos alunos com uma pretensão, talvez, de veracidade. O objetivo era refletir sobre a expectativa de felicidade consumista e não sobre a veracidade de uma pessoa que alimentasse tal expectativa. Tal possível resgate de pretensão valeu-se, por sua vez, de um expediente estratégico, perlocucionário, o qual pretendo enfocar nesta seção. Se o aluno assentisse com o que foi dito sobre ele, então assumiria sua falta de veracidade, sua “falsidade” diante dos outros. Caso dissentisse, contrariaria o que seus amigos próximos aparentavam saber muito bem, incorrendo no que seria uma mentira. A saída foi manter-se “frio”, indiferente, como se esta prática fosse tranqüila para ele, assumindo-a sem abalos. Questiono: por que amigos teriam interesse em por um amigo em uma situação de constrangimento assim? Deixo uma resposta a isto para mais adiante, nas considerações conclusivas.

Em 14/03/2003, Fui chegando perto da sala e o H me viu e já disse: “Ah, não!!”. Eu respondi igual. C.O.: trata-se de uma brincadeira em que se finge não gostar da chegada de uma pessoa, porém de forma tão caricata que a pessoa nota a intenção de brincar. De fato, é um gesto de

boas vindas, embora possa, às vezes, ser utilizado como um duplo disfarce, expressando o real desagrado com a chegada de alguém.

Este é um outro exemplo de intenção dúbia na interação, em que não se tem certeza se a chegada foi apreciada ou não. O conteúdo estrito da expressão é o de desagrado, mas como ela ficou popular pelo significado inverso, pode ser utilizada em seu sentido original, porém disfarçadamente, sem que o destinatário perceba.

Em 14/03/2003, ao iniciar a chamada, a N comentou que eu teria que aturá-la por mais um ano. Respondi que aturá-la é uma satisfação para mim.

Também esta fala apresenta dubiedade, mas como esta aluna sempre foi uma participante crítica da aula, uma das que não caberia no binômio conformismo-resistência, compreendi que a intenção dela não era deixar-me confuso, mas pedir que eu manifestasse como a considerava, se eu tinha que “aturá-la” ou se sentia satisfação em tê-la como aluna.

Ainda em 14/03/2003, em meio a uma atividade de pesquisa em dicionários, o R2 me chamou para que eu dissesse se era para copiar tudo de cada palavra ou só um pedaço. Eu disse que tudo e ele disse que então não iria fazer. Eu disse “mas o que que é isso??”, com um tom de estranhamento dessa atitude nele. Ele sorriu e disse “nada”, ou denunciando uma atuação de resistência ou mudando de idéia mesmo.

Ainda na mesma aula inicial de 2003, em que, talvez, o registro foi ainda mais detalhado do que de costume, o aluno R2, do qual eu não esperava resistência, manifestou-se com esta postura, ao negar-se a realizar o solicitado. Porém não ficou clara a intenção de sua manifestação – se era séria, implicando em um compromisso posterior, ou não, apenas uma sondagem do tipo de consequência que um ato assim poderia provocar. É interessante que este tipo dúbio de expressão, em que a intenção do sujeito não é bem definida, possibilita a vantagem de realizar tal definição **em curso**, ou seja, dependendo das reações do interlocutor. Lembra o ditado popular: “Jogar verde para colher maduro”.

Em 17/03/2003, a D, quando pedi que levantassem o braço, o fez, mas quando a chamei, disse que não queria ler. Era uma espécie de brincadeira consigo mesma.

Nota-se aqui a dubiedade na intenção de ler ou não o solicitado. A aluna acenou como se quisesse ler, mas desistiu ao ser chamada. Considerei, na ocasião do registro, uma brincadeira consigo mesma, porque, apesar de esta aluna ser muito bem-humorada e brincalhona com os outros, demonstra timidez em expor seus pontos-de-vista; então pareceu-me que ela estava testando a si mesma, para ver como se sentia diante da iminência de participar em voz alta da aula.

Em 24/03/2003, tendo eu solicitado o consentimento esclarecido a esta pesquisa, a N perguntou se era aquilo que eu tinha falado em outra aula com eles e eu disse que sim. Ela disse, brincando, que só assinaria porque é minha amiga. O M me chamou para perguntar o que fazer com a segunda cópia. Eu respondi. Ele disse que não queria participar. Eu perguntei por que ele tinha colado a primeira via no caderno então. Ele respondeu que tinha achado bonita a folha. Eu pedi que ele “fizesse essa mão” para mim e ele aceitou.

A dubiedade, nestes dois casos em seqüência, é da intenção de consentir ou não com o que foi solicitado. A aluna N, ocultando sua intenção de assinar, aproveitou para manifestar sua amizade por mim, condicionando sua assinatura à esta. O aluno M, após colar a sua cópia do consentimento no caderno, recusou consentir. À indicação da contradição entre ato e fala, respondeu algo inverificável – que achou a folha bonita –, porém improvável, deixando uma certa conotação de descaso na resposta. Parece que o aluno desejava definir o tipo de poder envolvido, se era o de professor (assimetria) ou o de cidadão (simetria). Constatando que era o segundo, pelo tom de pedido de minha parte, assinou o consentimento.

Em 26/03/2003, lembrei que no período anterior a turma estava em reunião com o SOE, a respeito da escolha do líder da turma e do professor conselheiro. Perguntei para o H quem havia sido escolhido conselheiro e ele respondeu que era segredo e exclamou que eu estava curioso, que meu interesse em saber era o de ser escolhido.

O aluno, atribuindo dubiedade de intenções à minha pergunta, estava ele mesmo sendo dúbio, provocando uma possível manifestação de um possível desejo meu de ser conselheiro da turma (que, aliás, era real, pois cheguei a considerar que poderia ser

interessante para a pesquisa), ao deixar em aberto se havia ou não sido realizada a eleição. A aluna N interrompeu com a interação, dizendo que a reunião fôra só explicativa e que a eleição seria na próxima semana.

Tal dubiedade de intenções, encontrada em diversos registros de campo, parece apontar para uma certa intenção de auto-preservação, desde que é a partir da referência ao sujeito, intrínseca às interações lingüísticas, que pode haver responsabilidade pelo que foi acordado. O sujeito, cuja veracidade deve estar assegurada, é **quem** se responsabiliza, é a quem devem ser **imputadas** as manifestações lingüísticas e outras. Se a referência ao sujeito na interação está obliterada, a quem se deverá imputar pelas conseqüências do que foi decidido, do plano comum resultante da interação? Habermas (1990: 87) inclui nos saberes de tipo pragmático-universal “o saber acerca do modo como nos orientamos por pretensões de validez e nos imputamos responsabilidade pessoal”, ou seja, ser imputável é condição necessária para todo agir comunicativo, independente do contexto. Em outro texto (1989: 110), o autor posiciona-se do mesmo modo quanto à imputabilidade, em relação ao discurso:

Neste plano estão pressupostos pragmáticos de uma forma especial de interação, a saber, tudo que é necessário para uma busca cooperativa da verdade, (...) por exemplo o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade de todos os participantes.

Assim, como propor práticas ético-discursivas em situação de aula se existe no contexto uma considerável orientação estratégica para a **auto-inimputabilidade**? A espiral reconstrutiva sugere que se questione pelo sentido dessa norma, para poder tematizá-la. Por que tal regra seria válida? Que vantagens adviriam de seu cumprimento? A resposta pareceu-me indicar para a questão da **vulnerabilidade** que, segundo Habermas, constitui o aspecto substancial da ética do discurso, eminentemente formal, ainda que pela via da negatividade. A estratégia da dubiedade para inimputar-se enquanto sujeito em interação, considere, poderia dever-se a uma talvez vulnerabilidade deste sujeito, mas qual? Uma sugestão de resposta será oferecida na conclusão desta dissertação. Antes, é preciso caracterizar melhor esta estratégia, através de mais alguns exemplos elucidativos, porém mais direcionados à razão dela – o sujeito evitar a sua exposição pública, protegendo-se de ser imputado por ela.

Em 23/10/2002, foi realizado um trabalho em grupos em que era solicitado, a partir de algumas questões, três tipos de posicionamento: a opinião pessoal, uma resposta cética e uma dogmática. Estas concepções quanto à possibilidade do conhecimento já haviam sido apresentadas à turma. Uma das questões era a seguinte: “Uma pessoa consegue realmente entender as outras?”. Destaco algumas respostas de tipo opinião pessoal.

Sim, se a pessoa for sincera (R3 e M1);

Pra isso a pessoa tem que ter confiança na outra (V1 e V2);

Eu acho que não, porque nós mal entendemos nós mesmos e vamos entender os outros? (A e D1);

Ninguém consegue entender a todos e em tudo (C1 e LF).

Nestas respostas aparece claramente a dimensão da subjetividade enquanto condição para o entendimento, nos termos ‘sinceridade’ e ‘confiança’, que são sinônimos para a pretensão de veracidade. Também na terceira e na quarta frases, fica esta dimensão aparente, seja como auto-referência intransparente ou como uma intransparência difusa nas interações, quiçá referente à subjetividade, dado o aspecto contextual que procuro enfatizar nesta seção. Outras respostas ensejam destaque, pois ainda que formuladas a título de ceticismo ou dogmatismo, são respostas possíveis no contexto em questão, são alternativas de resposta que alguém poderia oferecer, situado no repertório de posicionamentos oferecidos contextualmente.

Sim, pois se a pessoa se abrir, conversar, falar tudo que sente eu acho que consegue entender (V1 e V2);

Sim, pessoas tem intimidade com outras as entende (R4 e T1);

Mas eu consigo entender. A N2 me entende e eu entendo ela (K);

Sim, pois se a pessoa conversar e entender o que a pessoa quer dizer, realmente entende (D2 e E4);

Sim, porque se elas se expressarem direito dá para entender (R3 e M1);

Ninguém conhece ninguém (E3 e C3);

Ninguém entende ninguém realmente (C1 e LF);

Não sei, porque a gente não sabe o que as pessoas estão pensando (R3 e M1);

Todos são imprevisível, ninguém conhece ninguém (E3 e C3).

A primeira resposta ainda enfoca diretamente a veracidade enquanto transparência subjetiva; a segunda e a terceira já condicionam o entendimento à intimidade ou à amizade, condição em que a veracidade estaria garantida; a quarta e a quinta pretendem definir o entendimento pela inteligibilidade de uma expressão, deixando à parte as outras pretensões de validade; as quatro últimas compreendem a dimensão subjetiva como inacessível, o que implica em sérias restrições ao entendimento. Nestas manifestações, indo além das de opinião pessoal, que já pressupunham o acesso às intenções do falante, pode-se notar restrições maiores à possibilidade deste acesso: a intimidade; a redução ao inteligível; a negação da mesma. A última frase – “Todos são imprevisível, ninguém conhece ninguém realmente” – desde a época da elaboração deste trabalho me marcou, nunca a esqueci, pois já me pareceu significativa para o contexto. A dubiedade de intenção observada enquanto participante nas interações parece ir ao encontro desta imprevisibilidade manifestada pelos alunos, a partir da qual se torna difícil a entabulação de interações comunicativas e, logo, a realização de integração social. Se a intransparência nas interações é comum neste contexto, conforme o conjunto das interações nas quais participei me sugere, então a integração social deve ser também bastante frágil, assim como os processos de entendimento. Outros trabalhos escritos tematizam a questão da amizade, ponto considerado sensível se se tem em vista a problematização da exigência de veracidade nas interações.

No dia 24/3/2003, foi solicitado que os alunos preenchessem as lacunas de uma tabela<sup>12</sup> relativas à causa ou à consequência de algo. Um destes itens foi a amizade. As causas atribuídas a ela foram as seguintes:

conhecimento (E4, A) (J1) (R2, J2) (V3);  
 compreensão (D3, R1);  
 confiança (R2, J2) (C1, T1, LF);  
 amigo (D2, N2) (R4, M2);  
 convivência (G, E6);  
 companheirismo (S);  
 paz (T2, F2).

<sup>12</sup> A tabela consta, na íntegra, na seção 6.3. desta dissertação, que trata das produções escritas dos alunos.



Os três primeiros itens tratam da referência ao mundo subjetivo; o quarto e o quinto apontam a coexistência, de forma não tão crítica; os dois últimos já são mais complexos, abstratos, indo além do escopo desta análise.

Em 28/04/2003, no já bastante explorado questionário sobre valores, as respostas a duas questões propostas – “O que é ser amigo?” e “O que é ser inimigo?” – são bastante significativas neste ponto. Quanto à primeira, destaco as seguintes respostas, destacando a importância da sinceridade (veracidade):

Ajudar o próximo e nunca contar o segredo do amigo. (J1)

É ser legal, um amigo sincero e simpático. (F2)

É saber entender, saber compreender o próximo. (D3)

É ser sincera, legal e sempre ajudar. (T2)

Escutar o próximo e entender a realidade. (D2)

Se importar com os outros. (R4)

A sinceridade em uma interação relaciona-se tanto com a transparência de intenções, quanto com a proteção a ela, conforme a primeira frase: “...nunca contar o segredo do amigo...”. É possível observar nas falas acima a presença de categorias universais da comunicação, segundo Habermas - entendimento, veracidade, papéis dialógicos (falante, ouvinte e observador) -, de modo que na amizade concebe-se uma instância em que a atitude comunicativa predominaria, embora não necessariamente a discursiva, diferente das interações cotidianas, conforme se pode interpretar a partir dos registros de campo. Quanto à segunda questão, referente à inimizade, as respostas a ela oferecem um contraponto para a atitude comunicativa, ideal, que, porém, descreve as interações em que participei e que observei.

Ser falso. (R1)

É ser fofoqueiro, ser brigão. (F2)

Ter dupla personalidade. (R4)

Ser falso, cobra venenosa. (T2)

Ser amigo e ao mesmo tempo apunhala pelas costas. (D2)

Nestas manifestações é clara a questão da dubiedade de intenções, ou seja, do auto-ocultamento do participante atrás de uma fala de orientação indefinida, a qual já foi descrita.

Nesta seção, estou procurando caracterizar um certo sentido geral das interações observado muitas vezes em campo, o qual se deixa definir melhor nas formulações dos alunos sobre a amizade, área em que são mais comuns as tematizações sobre veracidade. Isto não significa que pretendo descrever o contexto em que a experiência se desenvolveu como um contexto em que só há inimizade, mas sim em que é considerado comum a ausência de veracidade nas interações, a qual considero melhor definida por um resguardo provisório das próprias intenções. Algumas razões desse resguardo, pretendo oferecê-las no capítulo conclusivo.

Para reforçar a diferenciação entre obliteração das intenções e inimizade, pois a segunda está contida na primeira, mas não necessariamente a primeira na segunda, cito o seguinte episódio ocorrido em aula.

Em 17/03/2003, antes de pedir as definições gerais de ‘causa’ e ‘conseqüência’, o R1 estava me chamando. Eu disse que iria tirar primeiro as dúvidas de todos. Ele disse que não era isso. Eu fui lá e ele disse que a T2 estava chorando, se ela não poderia ir ao banheiro. Eu disse que sim. Ela, de início, não quis ir, mas, momentos depois, foi. C.O.: é interessante observar o cuidado tanto do R1 quanto da própria T2 para que ninguém visse que ela estava chorando. Qual seria a razão disso?

Neste caso, nota-se na discrição do aluno R1 um cuidado em não expor a subjetividade da aluna T2 à turma, de evitar que o estado dela se fizesse transparente ao público, o que não deixa de ser uma espécie de não veracidade, embora não pela fala dúbia, em que a referência à subjetividade deve ser impossibilitada, ou seja, em que se pretende inimputar alguém. Parece-me que este exemplo traduz um sentido mais profundo para o problema da não veracidade nas interações, dado inicialmente pela dubiedade, pois mostra a fragilidade ou a vulnerabilidade do sujeito que se quer inimputável, e, portanto, **não compreende a discursividade como um bem, ao menos imediato**. Na melhor das hipóteses, a veracidade, como condição de interações comunicativas, é esperada entre amigos e, mesmo assim, não completamente. Pergunto ao fim da última citação dos alunos: qual seria a razão disso?

Com este capítulo, pretendi apresentar algumas interpretações de possíveis sentidos, construídos gradualmente no decorrer da experiência, pelo processo da reconstrução, porém sistematizados a partir da abordagem aos dados já completos. Selecionei três focos, considerados mais elementares – o professor, o aluno e a interação -, como sugestão para a compreensão do processo de formação da competência ético-discursiva. É importante relembrar que se trata de um estudo de caso, em que na experiência em um contexto particular é buscada uma complementação à teoria, de modo que estas sugestões parecem relevantes **neste** caso, o que não impede que este estudo possa servir como abordagem inicial a outros casos. Tendo participado de interações em situação de aula e registrado-as sistematicamente, certas normatividades subjacentes ao contexto vão gradualmente se explicitando, como é o caso das referentes às três categorias abordadas. Espera-se do professor que seja enérgico; dos alunos que conformem-se ou resistam, e não que participem ativamente; das interações, que não sejam imputabilizantes, ou seja, que resguardem a subjetividade dos participantes. Qual seria a configuração normativa de fundo, resultante da articulação entre estes três elementos? Como definir esta não-comunicação, desde que o professor deve monologar, o aluno deve manter-se passivo a este monólogo e não deve aparecer efetivamente como sujeito imputável?

Como encerramento a este capítulo, cito dois trechos de comentários do observador, indicando um forte elemento estratégico nas relações interpessoais, o que já encaminha à linha argumentativa das considerações finais.

(23/04/2003) Talvez isso indique um primado do indivíduo nas relações, a competência da personalidade dominadora se sobrepõe, socialmente, aos mundos objetivo e social. Por isso um plano de desenvolver atitude discursiva encontra tanta resistência.

(28/04/2003) O diálogo parece ter um papel muito subalterno e periférico nas relações interpessoais. A dominação vem antes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação da competência ético-discursiva, aqui exposto a partir do registro sistemático de uma experiência de oito meses – cinco em 2002 e três em 2003 –, deve ser compreendido a partir da lógica de uma análise reconstrutiva. A expectativa inicial de realizar práticas discursivas em aula, ou seja, aulas-debate, foi cedo frustrada através de diversas resistências, demarcando o momento inicial da espiral reconstrutiva ou hermenêutica. Sendo assim, procurei explicitar as razões pelas quais os planos não estavam sendo bem sucedidos, através de reflexões extra-classe que conduziam a novos planos de aula e a novas aulas. Este processo de aula-planejamento-aula foi o cerne da experiência, tendo como constante a tematização (momento interpretativo), seja em aula ou extra-classe. Na busca de proporcionar práticas discursivas, fui testando, em aula, possíveis elementos normativos restritivos, como é o caso de noções de cultura, consumismo, felicidade, gênero, conhecimento, causa/conseqüência, valores e dilemas, tentando identificar implicações para a legitimação do discurso. Paralelo a isto, as próprias interações cotidianas de aula proporcionavam dados para a consideração do porquê da evitação às práticas discursivas como procedimento de aula pela turma. No período final da experiência começou a tornar-se clara a importância do papel do professor como um sujeito ativo, que sabe aplicar sua força para a valorização de seus planos de aula; em síntese, um sujeito enérgico. A proposta de procedimentos discursivos não parecia, aos alunos, própria de um professor com este perfil. Dado este achado, pareceu um caminho promissor focar o outro da relação elementar da situação de aula: o aluno. De fato, desde o início da experiência eu já havia observado dois tipos de padrões de ação bastante comuns e que não me eram exatamente simpáticos, como professor: o que denominei de “rebeldia” e de “passividade”. Mais adiante, tendo entrado em contato com o texto de Chauí (1986), alterei as respectivas denominações para ‘resistência’ e ‘conformismo’. Por fim, surpreendeu-me muito, ao abordar sistematicamente os dados, um certo padrão de interação dos alunos, seja entre si ou comigo, caracterizado pelo que denominei “dubiedade”, ou seja, uma fala cuja intenção é indefinida ao ouvinte, devido a uma intransparência subjetiva do falante. Esta terceira interpretação complementa as duas anteriores, pois refere-se às interações em si, o

elemento que coordena os sujeitos envolvidos – alunos e professor. Em resumo, três sugestões de sentido foram interpretadas a partir do processo formativo/reconstrutivo, indicando um papel ativo, monológico, de monopólio da fala educativa para o professor; um papel passivo, de espera pela aprendizagem, sem participação, negativo, para os alunos; uma orientação para o ocultamento do sujeito nas interações em geral, tornando-o inimputável, ou seja, não responsabilizável. Estas três sugestões parecem indicar, para a prática discursiva, uma normatividade subjacente ao contexto que a prescreve negativamente, como se depreende das imagens de um professor ativo, de um aluno passivo e de uma interação intransparente. As três normas intuitivamente aceitas indicam uma quase que invisibilidade do aluno enquanto sujeito de uma visão de mundo e, portanto, de normatividades quanto aos fatos, as regras e as competências. Seria isto decorrente de concepções quanto à interação educativa escolar ou quanto às interações em geral? A esta pergunta, que pede um próximo passo reconstrutivo, oferecerei uma sugestão de resposta neste capítulo, na qual será focado o segundo aspecto, deixando o primeiro em aberto para posteriores investigações.

Perguntando pela razão da expectativa e da busca por “silêncio” da parte dos alunos, constatada no decorrer da experiência e já descrita nas três interpretações, estando situado no universo da teoria habermasiana, parece relevante tecer considerações da perspectiva da teoria social, para além da teoria da ação, no sentido das influências do sistema sobre o mundo da vida na sociedade ocidental moderna. No item 6.2.1.4. desta dissertação, destinado à explanação das interações crítico-terapêuticas, foi dito que elas partem de uma situação assimétrica, em que um dos participantes ainda não tematizou determinadas normas tácitas que cumpre, e visa a simetria, possibilitada pelo participante que já apresenta a competência para tematizá-las. Neste contexto, este tipo de interação foi definido como o procedimento pedagógico do processo formativo, pois a prática discursiva, anterior pretendente, mostrou-se impossibilitada por certas normas tácitas contextuais, e a interação pedagógica tem aspectos inevitavelmente assimétricos. Neste ponto, é importante retomar esta assimetria que demanda interações crítico-terapêuticas, porém de uma perspectiva mais geral que a interação professor-aluno: o problema da comunicação sistematicamente distorcida ou pseudocomunicação. Parece-me que por detrás da normatividade anti-discurso interpretada no conjunto da experiência de campo há um

contexto de pseudocomunicação, quiçá mais amplo que a escola. Habermas (1987: 39) define este conceito como “objetivações em linguagem corrente nas quais o sujeito que produz estas manifestações vitais não reconhece suas próprias intenções” e “não fica reconhecível aos participantes uma perturbação da comunicação. Somente alguém que chegue de fora perceberá que um entende mal o outro” (*Ibid*: 41-2). Se os alunos não participam de práticas discursivas porque consideram que a fala em aula cabe só ao professor e, diversas vezes, interagem de forma intransparente, não se pode compreender isto como pseudocomunicação? Proponho que sim. Cabe desenvolver algumas ponderações sobre as possíveis razões desta distorção na comunicação.

No item 3.2.1., sobre alguns aspectos da teoria da ação comunicativa, foi explanada a questão do desacoplamento e da colonização do mundo da vida em relação ao sistema. Segundo Habermas, retomando, a diferenciação moderna entre estas esferas sociais, no capitalismo tardio, assume uma configuração que se poderia definir como patológica, pois a racionalidade sistêmica, funcionalista, vai instalando-se nos âmbitos intrinsecamente comunicativos, acabando por subordiná-los à lógica sistêmica. Este é o elemento de dominação que conecta estas análises com as de Chauí (1986), em que foram sugeridas as categorias de ‘conformismo’ e ‘resistência’ em relação à cultura popular. A autora referia-se, entretanto, às classes dominantes como fonte desta dominação, enquanto Habermas refere-se às vicissitudes de um processo histórico de modernização. Trata-se de uma assimilação não percebida de caracteres sistêmicos no mundo da vida, ao modo de valores, constituindo um pano de fundo estratégico às situações de ação, restringindo e até bloqueando os processos de entendimento, ancorada na assunção social do direito positivo.

El resultado de ello es una violencia estructural que, sin hacerse manifiesta como tal, se apodera de la forma de la intersubjetividad del entendimiento posible. La violencia estructural se ejerce a través de una restricción sistemática de la comunicación. (1988b: 264)

Eis a pseudocomunicação em questão que, proponho, reflete-se no contexto estudado em uma restrição tácita à fala racional ou discurso, exigida nas interações educativas. As expectativas de um professor enérgico, de um aluno passivo e de uma interação que conserve estes papéis assim através da dubiedade, parecem evidenciar a valorização do poder, em que ou se domina ou se é dominado, excluindo a possibilidade de entendimento.

Ao interpretarem a relação entre professor e alunos como dominação, desconsiderando um possível consenso quanto à situação de aula, assumindo a postura da resistência (tentativa de dominação) ou do conformismo (resignação ao papel de dominado), os alunos parecem orientarem-se tacitamente em sentido oriundo do sistema, como é o caso do elemento ‘poder’. Além disso, a recusa sistemática à argumentação coletiva quanto ao moral parece indicar um aspecto de juridização nas interações, ou seja, uma inacessibilidade a problematizações normativas, devido à objetividade própria das leis no direito positivo, o que reforça com uma carga sistêmica a própria natureza não temática e conservadora do mundo da vida. Estas normatividades pressupostas nas interações em situação de aula, portanto, parecem apontar para o processo de colonização do mundo da vida, como se conclui ao perseguir reconstrutivamente as razões da evitação sistemática à busca de entendimento, presente na pseudocomunicação constatada.

Outro aspecto quanto às implicações de uma pseudocomunicação para as pretensões de formação ora levantadas, é a questão da vulnerabilidade como característica dos “seres que sólo pueden individuarse por vía de la socialización” (Habermas, 1991: 105). Habermas propõe a vulnerabilidade como a face substantiva da ética do discurso, pois, afirma ele, as identidades do indivíduo e do coletivo são co-originárias, sendo a afirmação mútua sua condição de possibilidade. Isto significa que o indivíduo necessita ter sua identidade reconhecida pelo contexto em que vive, o que o torna vulnerável. “Ninguna persona puede afirmar su identidad por si sola” (*Ibid*: 107). A ética do discurso, assim como todo princípio moral, deve compensar esta vulnerabilidade, o que pretende garantir através da participação dos concernidos nos discursos práticos. A isto Habermas pretende universalidade, o que forçosamente inclui também o contexto aqui estudado. A uma segunda vulnerabilidade, universalizada no mundo da vida ocidental, decorrente da violência estrutural citada, deve-se acrescentar uma terceira, relativa ao contexto em questão, associado a uma região de periferia, que apresenta condições sócio-econômicas precárias, de exclusão social. A vulnerabilidade universal dos seres que se individualizam por socialização torna-se tripla, pois incide, além da sobre-normatização colonizadora de tipo sistêmico que veda a fala argumentativa, a vulnerabilidade material de quem se encontra excluído socialmente. Habermas, em relação a isto, enumera “cuatro verguenzas político-morales que afectan a nuestra propia existencia” (1991: 129-30), das quais cito duas:

[el] hambre y la miseria en el Tercer Mundo (...) [y el] creciente desempleo y de las disparidades en la distribución de la riqueza social en las naciones industrializadas del occidente.

Os sujeitos aqui enfocados socializam-se, aparentemente, em um contexto no qual não se pode problematizar criticamente a realidade. Além das forças quase-naturais que se opõem a isto, como o caráter conservador de qualquer mundo da vida e a citada vulnerabilidade universal dos seres humanos, a exclusão social acrescenta um impedimento, referente ao perigo que a reflexão e sua decorrente imputabilização podem representar a quem vive sob as coações das lacunas do Estado e, talvez, das sociedades (e até milícias) “paralelas”. Assumi-la é o mesmo que se tornar alvo ou por-se “na mira de”. Será isto uma definição da conhecida “Lei do Silêncio”? Penso que pode ser. Será que isto tem implicações sobre a proposta de formação da competência ético-discursiva? Parece difícil negá-lo. Se toda eticidade, conforme Habermas, tem um aspecto substancial de compensação da vulnerabilidade, constituindo uma certa solidariedade, então pode ser que a pseudocomunicação aparentemente característica do contexto em que se inserem os sujeitos desta pesquisa seja um elemento desta eticidade enquanto solidariedade; algo no sentido de que “a melhor solidariedade aqui é a anti-solidariedade”. Parece contraditório, mas não é, pois se a orientação ao entendimento acentua a vulnerabilidade já excessivamente aguda, representando um perigo, então a pseudocomunicação, um agir estratégico, é uma medida protetora, portanto solidária, desde que item constituinte da reprodução simbólica do mundo da vida. Talvez esta solidariedade possa ser considerada como instrumental.

A tendência à auto-conservação do mundo da vida, a vulnerabilidade intrínseca aos sujeitos capazes de linguagem e ação, acrescidas da vulnerabilidade de um contexto de exclusão social, adicionadas às distorções na socialização advindas da colonização sistêmica sobre o mundo da vida, implicam um difícil, porém aparentemente **inevitável marco referencial** para uma proposta de formação ética como esta. Como esperar a fala argumentativa livre em aula se os sujeitos estão já socializados em um contexto que prescreve o silêncio quanto à realidade social, estando esta prescrição arraigada em um pano de fundo não-temático do mundo da vida? Considero que não se trata de desistir de propostas de formação ética, devido às restrições contextuais, mas, ao contrário, a busca de explicitação para estas normas já constituem o referido processo de formação. Sendo assim,



as análises reconstrutivas apresentam-se como fios condutores do processo, que irão oscilando progressivamente entre ação e tematização, explicitando as normas tácitas que exercem papéis restritivos à meta almejada, sendo elas o ponto a ser problematizado. As conseqüências disto são imprevisíveis, pois cada tipo de constatação ensejará diferentes planos de intervenção, podendo expandir-se até o planejamento pedagógico da escola.

Conforme já sugerido, esta experiência poderá ser continuada de múltiplas formas. As práticas escolares parecem ter muito a ganhar com a assimilação da estrutura reconstrutiva proposta por Habermas, tendo como base a dialética e a hermenêutica. Esta estrutura, ao conjugar indissociavelmente ensino e pesquisa, oferece um considerável dinamismo ao currículo, pois se estará, nesse caso, sempre à procura da melhor integração possível entre as condições contextuais reais de aprendizagem e o ensino propriamente dito, porém sem privilegiar nenhum dos dois pólos, evitando incorrer em relativização ou doutrinação, respectivamente, sobretudo quanto à formação ética. A pesquisa sócio-antropológica, conforme praticada na rede municipal de ensino de Porto Alegre, representa uma iniciativa nesta direção, merecendo maiores desenvolvimentos.

A proposta paradigmática ‘escola reflexiva’ (Alarcão, 2001 e 2002) parece, em princípio, bastante promissora quanto à referida assimilação. A autora designa por ‘escola reflexiva’ “uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001: 25). Esta definição, embora comporte alguns elementos próprios de um aporte sistêmico, parece pretender demarcar um espaço para a reconstrução na escola, ao referir-se à atividade escolar como processo contínuo, heurístico e formativo. Com esta referência à ‘escola reflexiva’, pretendo apontar para a necessidade de ampliação desta experiência de investigação à escola, não se restringindo às aulas apenas de uma disciplina. A atenção institucional à aguda vulnerabilidade característica dos sujeitos deste tipo de contexto, no sentido de procurar compensá-la, poderá abrir um maior espaço às práticas ético-discursivas. Não se trata, na verdade, de sugerir que os outros professores também abordem o tipo de temática posta em pauta nas aulas aqui registradas, mais específica da Filosofia, mas sim de que o processo reconstrutivo a partir das interações cotidianas possa ser mais valorizado enquanto fonte de conhecimentos interpretativos quanto aos sujeitos, cuja

convivência constitui o ambiente escolar. Em última instância, trata-se de dar maior relevância sistemática à hermenêutica na educação. O caminho reconstrutivo, cerne desta experiência, pode oferecer muitas contribuições à educação, a partir da inter-relação entre ensino e pesquisa. O projeto “Construção da Convivência Escolar” (Anexo 5), de minha autoria, encaminhado em abril de 2003 à direção da escola em que atuo, pretende-se inspirado por estas idéias.

Outro elemento de promissora fecundidade quanto às propostas de formação ética, que não posso deixar de citar, é o gênero musical RAP (*rhythm and poetry*) (Sposito, 1994; Silva, 1995), surgido na década de 1980 nas periferias das grandes metrópoles dos Estados Unidos e, hoje, bastante disseminado pelo mundo. Apesar das restrições contextuais já expostas quanto à fala argumentativa, o RAP, essencialmente um exercício discursivo prático, é amplamente aceito e apreciado pelos sujeitos da investigação, seja para cantar, “batucar” (acompanhar a percussão da música) ou dançar. Sposito (1994: 8-9) afirma que

Mesmo sendo um estilo de música, o RAP não se reduz a um mecanismo habitual da sociedade de consumo ou mercado jovem. (...) É preciso falar sobre o que se passa, contar a vida das ruas, seus dilemas, denunciar ou ridicularizar o que ocorre na sociedade, fazer a crítica dos costumes. (...) [O RAP] é um esforço de informar os jovens para que estes se apropriem do conhecimento necessário para sobreviver, propiciando uma interpretação alternativa dos acontecimentos, uma vez que a mídia, sobretudo a televisão, seria a grande responsável pela conformação das mentalidades e do imaginário juvenil.

Desta citação depreende-se o potencial de racionalidade desta forma de produção cultural pelos termos “crítica dos costumes” e “interpretação alternativa”, marcando legitimamente os papéis dialógicos do *ego* e do *alter*, condições para o discurso prático. Considero que o RAP representa quase um acesso privilegiado aos contextos sócio-culturais que se mostram tão opacos nas interações cotidianas escolares.

Finalizo esta dissertação referindo-me à questão que a intitula: “Conversando a gente se entende?”. Esta frase, convertida em pergunta, foi extraída da resposta dos alunos F2, F1, J2 e L1 à questão “Uma pessoa consegue realmente entender às outras?”, de 23/10/2002. A resposta a ela, sugerida pela experiência de campo, aponta no sentido de que

o processo de entendimento, necessário à integração social, exige uma aprendizagem representada pela passagem da competência comunicativa à competência (ético-) discursiva, e que esta aprendizagem pode ser mediada através de uma atitude crítico-terapêutica, disposta a chegar reconstrutivamente às raízes das condições contextuais reais para o entendimento. Para uma expectativa realista de efetivação dos potenciais de racionalidade da ação comunicativa, estudados pela pragmática universal, portanto, parecem imprescindíveis os estudos de pragmática empírica na educação, dirigidos às condições reais para a obtenção do entendimento. Respondendo à pergunta-título: “Não de forma imediata”.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Capítulo 1: A escola reflexiva, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Refletir na prática. Aveiro: 2002. *Nova Escola*, Rio de Janeiro, ed. 154, ago. 2002. Entrevista concedida a Denise Pellegrini.

APEL, Karl-Otto. *Transformación de la filosofía*. Tomo II. Madrid: Taurus, 1985.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BALONA, Málu. *Síndrome do Estrangeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia, 1998.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BÓRIO, Elizabeth Maia. A moral nossa de cada dia. In: CORDI, Cassiano et al. *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Cadernos Pedagógicos, nº 9. *Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, abril/1999.

CARLOS, Lígia Cardoso. *Professoras em exercício e a democratização das relações de poder: pesquisa-ação na escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 132 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORTINA, Adela. *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1996.

CULLEN, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

\_\_\_\_\_. El lugar de la ética en la formación docente. In: GUARIGLIA, Osvaldo et al. *Reflexión ética en educación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Para ler Kant*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

FREITAG, Barbara. Transformações nas relações de poder. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, n.27, v.3, p. 85-93, jul/ago 1996.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: L&PM, 1987. Capítulo 2: A pretensão de universalidade da hermenêutica, p. 26-72.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus, 1988a.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Madrid: Taurus, 1988b.

\_\_\_\_\_. *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988c. Capítulo 9: Objetivismo en las ciencias sociales, p. 454-506.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, E. & DE BONI, L. A. *Dialética & Liberdade*. Rio de Janeiro: Vozes e Ed. da UFRGS, 1993.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994a. Capítulo 8: Qué significa pragmática universal?, p. 299-368.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994b. Capítulo 3: Notas para el desarrollo de la competencia interactiva, p. 161-192.

\_\_\_\_\_. *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos, 1994c.

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

\_\_\_\_\_. *Validade em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

- HERRERO, F. Javier. Ética do Discurso. In: OLIVEIRA, M. A. de. (Org.) *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- KANT, Immanuel. *Cimentacion para la metafisica de las costumbres*. Buenos Aires: Aguilar, 1964.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, s.d..
- KOHLBERG, Lawrence. *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row, 1981.
- MARRE, Jaques A.L. A construção do objeto científico na investigação empírica. In: *Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná*, 1991, Cascavel. Cascavel: Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.25, n.1, jan./jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Seminário de dissertação*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2003. Notas de aula.
- MCCARTHY, Thomas. *La teoria critica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1987.
- OLIVEIRA, Renato José de. Três concepções éticas e suas influências na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.34, p.125-141, jul./dez. 2000.
- POLENZ, Tamara. *Educação, interdisciplinaridade e ação comunicativa: vivência na realidade da escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1997.

SILVA, Maria Aparecida da. O RAP das meninas. *Estudos Feministas*, vol.3, n.2, 2º sem./1995.

SOUZA, Draiton Gonzaga de. O princípio de universalização em Kant e em Habermas. *Veritas*, Porto Alegre, 152: 595/607, dez., 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. In: 17ª Reunião Anual da ANPED, 1994, Caxambu. *Anais da 17ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: 1994, p. 23-44.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ZASLAVSKY, Alexandre. Uma experiência de estágio em Filosofia. *Cadernos do Aplicação/UFRGS*, Porto Alegre, v. 12, n. 1 / 2, jan./dez. 1999.

ZINGANO, Marco. *Ética Geral*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, 1994. Notas de aula.

UFRGS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA



## **ANEXOS**

## ANEXO 1: Notas de Campo

20/11/02 – Sócrates

A insegurança persiste. O final do ano faz-se presente indiscutivelmente. Não há mais atenção ou interesse maior. Contudo, consegui uma boa atenção da turma nesta aula.

Escrevi a data, como de praxe, e escrevi o título da aula: Sócrates (Grécia – V a.C.). Mostrei a imagem da estátua de Sócrates que tenho. A seguir, perguntei o que é diálogo. O M logo disse que é uma conversa. Escrevi no quadro, acrescentando “Entre duas ou mais pessoas”. Expliquei o que é monólogo, dando a etimologia inclusive, bem como o que é maiêutica. Tentei estabelecer um diálogo com a E, sobre o que ela mais gosta na escola. Respondeu: “nada”. Eu perguntei sobre se encontrar com os amigos. Ela disse que sim, mas não respondeu à minha pergunta sobre porque se encontrar com os amigos. A T1 respondeu, meio brincando, “para fofocar”. Perguntei: “Por que fofocar?” “Para todos ficarem sabendo”, sussurrou o E2. “O que há de bom em que todos saibam?” O C respondeu que eles ficam advertidos. “Para que ficar advertido?” Ninguém respondeu. Eu completei, perguntando ao C, se não era para que não cometessem o mesmo erro, para que aprendessem. Ele concordou. Completei então: “Quer dizer que a fofoca tem uma finalidade boa?” Pedi que fizessem um diálogo de Sócrates em duplas. Para minha surpresa, a maioria gostou de fazer e nem se preocupou com o tamanho que estava ficando. Por exemplo, o E4 e o E3 que fizeram sobre a vida. O E2 e o C, após saírem sem pedir, voltaram e entraram sob a condição de fazerem o trabalho. Fizeram em cinco pessoas. Havia diversos alunos faltando na aula, “chaves”: E, D, N, V, R, C, F. A K “funcionou” bem sem a N e a D, mostrando-se espontânea.

Antes de fazerem o trabalho, o E2, o R1 e o C estavam fazendo barulho com a boca em um pedaço de saco plástico. Entabulei um diálogo Socrático com eles:

- Por que fazer?
- Porque é divertido (E2)
- Por que é divertido?
- Porque irrita. (E2)
- Por que irritar diverte?

Aí o E2 desistiu da conversa. Eu disse que não era para fazer. Inverteu-se o jogo:

- Por que não? (R1)
- Porque incomoda.
- Por que incomoda? (R1)
- Porque tira a concentração.
- De quem? (E2)
- A minha. A de vocês eu não sei.

Eles continuaram um pouco mais e pararam.

19/5/2003 – Interpretação do filme “O preço de uma escolha”

A turma estava, de início, bastante mobilizada em função de angariar fundos para as festividades de formatura. A D1 estava centralizando a conversa, apontando para quem estava cumprindo com suas responsabilidades e para quem não estava. O R1 também estava bem atuante, como a T2.

Eu estava disposto a não ser autoritário, a tentar levar as coisas “na boa”, como era de meu costume/feitio até o ano passado, em que decidi investir mais na imposição de limites.

Escrevi no quadro a atividade – Interpretação do filme “O preço de uma escolha” – e pedi que me contassem as partes que não pude assistir. A E estava concentrada, esforçando-se para clarear seu pensamento sobre o filme, pois estava confusa.

C.O.: a A não estava. Como a presença de outras gurias incomoda a E, no sentido da exigência de dispersão. Ela fica irritada!

Falamos sobre o filme e eu escrevi, então, o dilema básico dele, com a ajuda do V: abortar ou não. Porém subordinei em três itens o dilema, pois o filme abarca três histórias: “Abortar e \_\_\_\_\_ ou não abortar e \_\_\_\_\_”. Preenchi o primeiro com “manter o respeito da família” e “perder a família” e pedi que os alunos preenchessem o segundo e o terceiro. Circulando entre a turma, cheguei no grupo dos líderes, supra-citado, que não estava realizando a atividade. Conhecendo as reações previsíveis, pedi a eles que fizessem o trabalho. A T2 perguntou: “Fazer o quê? O quê que é isso??”, desmerecendo a atividade ou, ao menos, demonstrando sua falta de compreensão. Respondi: “Isso é conhecimento da vida!!”. “Mas isso eu já sei! Só vou ter [filho] seu eu quiser!”, respondeu

ela. Fiquei surpreso com a autonomia da resposta e saí dali. Os alunos, ao menos ela, parecem não conceber o espaço de aula como de autonomia, mantendo-a paralela, só aparecendo enquanto indignação, protesto. Como ser autônomo na esfera do conhecimento, dominada pelo professor? Dominação implica heteronomia. Mas não se considera a autonomia enquanto cooperação, em que não se perde o aspecto de autoria da autonomia. Apesar disso, nessa aula pude assumir bastante mediação, fazendo muitas questões aos alunos, principalmente a respeito da trama do filme. Em resumo, a primeira história tratava-se de uma enfermeira viúva de guerra, que havia engravidado de seu cunhado. Como ela era totalmente acolhida pela família de seu marido, desejava abortar, de modo a não incorrer em terrível escândalo social e perder sua família. Escolheu o escândalo que julgou menor. Perguntei à turma se era de fato forte a razão que a fez querer abortar. O R4 e a D1 disseram que não, que hoje não haveria problema em uma viúva engravidar de seu cunhado, desde que ela fosse *de fato* viúva, enfatizando um conceito de liberdade sexual.

Completamos as lacunas e eu questioneei se eles sabiam como era o nome da informação que estava preenchendo as lacunas. Respondi que são “valores”. Aí escrevi uma definição de valor no quadro. Falei que há muito estava tentando ensinar isso a eles, mas não era algo fácil de entender. O R4 perguntou se precisava levar cinco mil anos. Eu respondi que depende da maturidade de cada um. Expliquei que cada escolha é feita a partir de valores.

Pedi, por fim, que cada um elaborasse um argumento pró e outro contra o aborto. A D1 respondeu que na hora de fazer ninguém foi contra, então na hora de ter o filho também não dá para ser. O R1 e o R4 concordaram. Eu perguntei se eles se referiam à responsabilidade. Concordaram.

Muitos não sabiam o significado do termo “pró”. Alguns me mostraram suas respostas. Ficou claro o tom religioso, da vida como dádiva.

## **ANEXO 2: Documentos produzidos pelos alunos**

Elaboração de um diálogo socrático.

Data: 20/11/2002.

1. Sobre o sentido da vida.

J1 – Por que você vem ao colégio?

G – Pra estudar.

J1 – E pra que estudar?

G – Pra ter uma boa profissão.

J1 – E pra que ter uma boa profissão?

G – Para não ser explorada e para ganhar um bom dinheiro.

J1 – E por que você não quer ser explorada e ganhar pouco dinheiro?

G – Para não passar fome.

J1 – Por que não passar fome?

G – Para sobreviver.

J1 – Por que sobreviver?

G – Para curtir a vida.

J1 – Por que curtir a vida?

G – Para viver melhor?

J1 – O que significa melhor?

G – Uma coisa boa?

J1 – E o que é uma coisa boa?

G – É um jeito melhor de viver a vida.

J1 – E pra que viver melhor a vida?

G – Para quando morrer já tenha vivido tudo o que tinha que viver.

2. Sobre o estudo

L1 – Pra que existe escola?

R1 – Para estudar.

E3 – Para que estudar?

M2 – Para aprender.

C3 – Para procurar um emprego melhor.

L1 – Para que um emprego melhor?

M2 – Para ter um futuro melhor.

R1 – Para que ter um futuro melhor?

C3 – Para dar um futuro melhor para seus filhos.

### 3. Sobre a beleza

V1 – Por que você é feia?

V2 – Por que Deus me fez assim.

V1 – Por que Deus te fez assim?

V2 – Por que ele não me acha feia.

V1 – E por que ele não te acha feia?

V2 – Por que para ele não existe ninguém feio.

### 4. Sobre o círculo

A – Por que a bola é redonda?

T1 – Foi o nome que deram pra ela.

D1 – Por que deram esse nome para ela?

A – Porque ela é parecida com o planeta Terra redondo.

T1 – Como sabem que o planeta é redondo?

D1 – Foi o cálculo que os cientistas fizeram que só pode ser redonda.

A – Por que não quadrado?

T1 – Por que acham mais provável que seja redonda um círculo, por exemplo ○! e não □!

### 5. Sobre a amizade

K – Por que você gosta de sair?

F2 – Porque é legal, a gente conhece pessoas diferentes, a gente quer uns novos amigos legais.

K – Por que é bom as pessoas conhecerem novos amigos?

F2 – Porque é bom ter novos amigos para conversar, sair, paquerar e desabafar quando a gente está magoada e feliz.

K – Por que é bom estar feliz?

F2 – Porque ser feliz é ter as pessoas que a gente gosta e fazer novas amizades e para não ficar triste.

K – Por que é ruim ficar triste?

F2 – Porque é uma coisa muito chata e não é muito bom ficar triste, porque as pessoas que te querem mal ficam rindo de você e não é muito bom ficar triste, a gente tem que ficar alegre.

## 6. Sobre o estudo

E5 – Por que você vem à aula?

E1 – Para estudar.

E5 – Por que estudar?

E1 – Para aprender.

E5 – Por que aprender?

E1 – Para arrumar um emprego bom.

E5 – Por que o emprego?

E1 – Para trabalhar?

E5 – Por que trabalhar?

E1 – Para viver.

E5 – Por que viver?

E1 – Para não morrer.

E5 – Por que não morrer?

E1 – Por que eu gosto de viver.

E5 – Por que viver?

E1 – Por que é bom de viver.

E5 – Por que é bom de viver?

E1 – Por que a gente faz bastante coisa.

E5 – Por que bastante coisa?

E1 – Por que tem bastante coisa no mundo.

7. Sobre a existência humana

R3 – Por que os humanos existem?

M1 – Para a Terra não ficar vazia.

R3 – Por que a Terra não ficar vazia?

M1 – Para não ser um mundo solitário.

R3 – Por que o mundo ser solitário?

M1 – Para ter vida no mundo.

R3 – Para que ter vida no mundo?

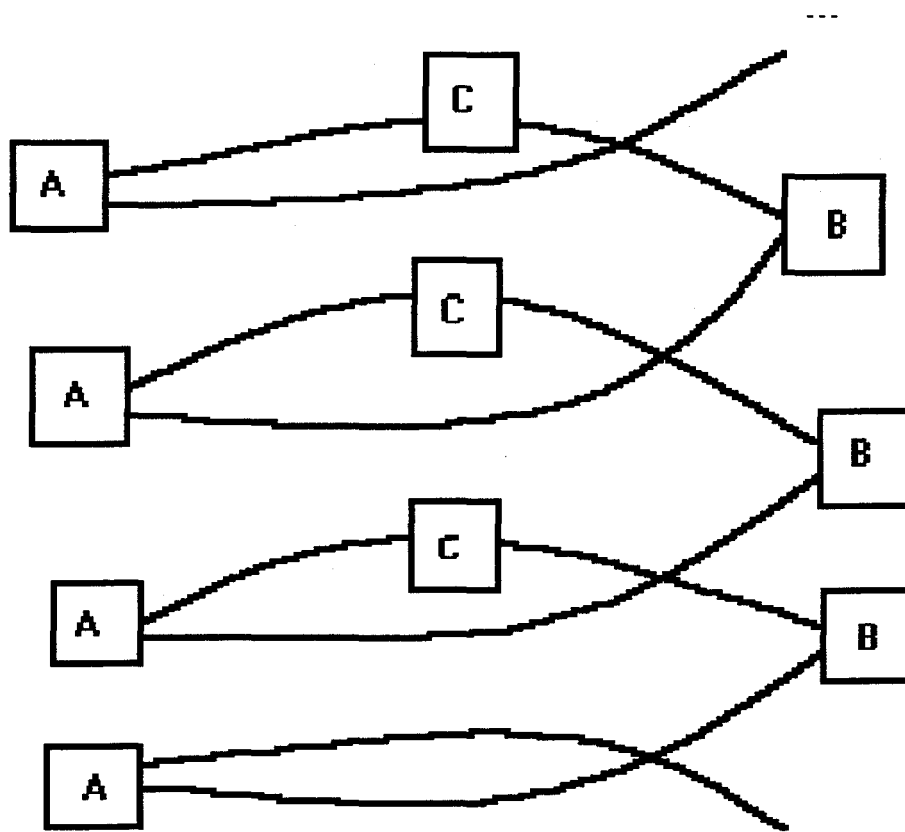
M1 – Para existir população.

R3 – Para que existir população?

M1 – Para fazer herdeiros...



**ANEXO 3: Proposta de representação em espiral do método reconstrutivo habermasiano (Martini, 2003)**



A: experiência sensorial

B: enunciado observacional

C: enunciado interpretativo



**ANEXO 5: Projeto “Construção da Convivência escolar”**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL TIMBAÚVA

PROJETO:  
“CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR”

Alexandre Zaslavsky  
- Professor de Filosofia -

PORTO ALEGRE, ABRIL DE 2003.

PROJETO: Construção da convivência escolar.

PERÍODO: Início em abril de 2003 e fim indefinido.

OBJETIVOS: a) Organizar os ambientes pedagógicos da escola;

b) Minimizar o dispêndio de energia para a manutenção da organização dos ambientes pedagógicos;

c) Estabelecer a melhor convivência possível na escola, através do conhecimento progressivo da realidade sócio-cultural da comunidade;

JUSTIFICATIVA: A escola, como qualquer instituição social, necessita de regras para alcançar os seus fins. Além disso, pela sua especificidade, nela a construção da convivência adquire caráter educativo.

MEIOS: a) Discutir e definir, com a comunidade, regras (não princípios) E sanções para a convivência na escola;

b) Aplicar efetivamente o combinado;

c) Focalizar a formação dos professores na aprendizagem do respeito mútuo no cotidiano escolar, através do conhecimento da realidade sócio-cultural da comunidade e de modos de problematizá-la junto aos alunos.

OPERACIONALIZAÇÃO: a) Planejar, junto aos professores e, após, ao conselho escolar, a estrutura de uma atividade com a comunidade para discutir e definir regras de convivência;

b) Convidar os pais e comunidade em geral para realizar a atividade, em um sábado letivo;

c) Sintetizar, junto aos professores e conselho escolar, as regras e sanções;

d) Realizar formações com os professores: 1) Fundamentação teórica sobre aprendizagem ética (projeto em anexo) e 2) Mesa-redonda sobre o Timbaúva (projeto em anexo).

BASE TEÓRICA: Segundo o filósofo Jürgen Habermas, toda sociedade é constituída por um conjunto de normas e interpretações do mundo, denominado ‘mundo da vida’. Quando existe alguma divergência sobre o mundo da vida, a mesma deve ser explicitada, até que o entendimento seja obtido – atividade esta denominada ‘discurso’. Em educação popular, considero, os educadores e educandos filiam-se a diferentes mundos da vida, de modo que a situação de dificuldade para conviver é um dado. Como os educadores encontram-se mais habilitados a abstrair e refletir, cabe a eles procurarem conhecer o mundo da vida dos educandos, de modo a planejarem alguma forma de obtenção do entendimento com eles, o que, na maioria dos casos, resume-se à construção de condições para tanto. Não se trata de simplesmente conhecer para validar, mas sim para poder problematizar, intervir adequadamente. Sendo este o diferencial da convivência social para a escolar – a segunda é mediadora de reflexões, enquanto a primeira não necessariamente.

Sendo a convivência dependente do mundo da vida, só a pertença ao mesmo pode assegurar uma convivência de fato boa. Contudo, para garantir a integridade dos sujeitos enquanto esse entendimento não acontece, modernamente foram criadas as leis, artificios para assegurar o mínimo em matéria de convivência, ou seja, os sujeitos podem fazer o que quiserem, exceto o que contrariar as leis. Mas sendo a escola uma instituição educativa, não deve restringir-se ao mínimo – à obediência às normas ou respeito unilateral -; ao contrário, deve superar esse mínimo com a pretensão de formação para a autonomia, através do conhecimento do mundo da vida dos educandos, o que possibilita um relativo entendimento, condição para a regulação natural da convivência.

FORMAÇÃO 1: Bases teóricas para a construção da convivência escolar.

OBJETIVO: Aprofundamento sobre a problemática da convivência, particularmente a escolar, de modo a auxiliar na busca cotidiana da mesma.

ATIVIDADES: a) Explanação teórica sobre o conceito de ‘integração social’, de Jürgen Habermas, constituído pelos conceitos de ‘mundo da vida’, ‘discurso’ e ‘entendimento’ (‘competência comunicativa’);

b) Dinâmica para a sensibilização dos professores para os dilemas vividos em sua prática, os quais manifestam a diferença entre os mundos da vida em questão no contexto.

DURAÇÃO: duas horas.

RECURSOS: retroprojektor, folhas brancas, canetas.

FORMAÇÃO 2: Quem é o Timbaúva – aspectos demográficos e sócio-culturais.

DESCRIÇÃO: mesa-redonda sobre o Loteamento Timbaúva.

PAINELISTAS: representantes das secretarias municipais responsáveis pelo Loteamento e dos moradores da comunidade.

TEMAS DOS PAINÉIS: a) Prefeitura: quais diretrizes orientaram o projeto do Loteamento Timbaúva? Qual a procedência das famílias? Como funciona para ir morar ali? Descrição geral da existência do Loteamento, sob a perspectiva da Prefeitura.

b) Comunidade: Quem são os moradores do Timbaúva? Quais são seus hábitos, valores, visões de mundo, sua cultura enfim? Como é morar no Timbaúva? O que há de bom e quais os desafios a superar?

JUSTIFICATIVA: É imprescindível um conhecimento maior do mundo da vida da comunidade para o planejamento pedagógico, seja no aspecto de conteúdos quanto no de formação ética (convivência).

RECURSOS: filmadora e fitas, visando a posterior transcrição das falas e também o arquivamento, a título de documento da história da Escola e do Loteamento. Livro de atas do conselho escolar para registro do evento.

## TEXTO 1

### Regras de convivência na escola – o que, por que e como.

As regras de convivência são padrões estabelecidos de conduta, direcionados à garantia do equilíbrio nas relações sociais, através da definição de direitos e deveres.

A razão para o estabelecimento destas regras é simples: toda convivência, para merecer este nome, exige regras. Estar presente em um mesmo espaço não significa conviver. Conviver é partilhar o mesmo espaço, é partir do consenso de que o espaço é para todos e que o que tiver que ser feito para garantir isso, será feito. Conviver não deixa de ser uma espécie de contrato.

Contudo, há dois níveis em que a convivência pode ser normatizada na escola: o nível legal (curto prazo) e o nível de formação (médio ou longo prazo). O legal se refere ao estabelecimento de normas até certo ponto convencionais, arbitrárias, pelos responsáveis, necessárias ao ordenamento da convivência a curto prazo. Nesse caso, não é esperada a concordância dos sujeitos envolvidos, que se verão submetidos a regras que não escolheram, ao modo de um código de leis. O nível de formação refere-se à construção gradual de uma capacidade de se pôr no lugar do outro, ou seja, de resolver problemas pela reflexão e não só pela impulsividade. O pressuposto desse tipo de ordenamento da convivência é a capacidade de questionar os valores sociais próprios e alheios, de modo a estabelecer um processo continuado de elaboração da própria escala de valores, sempre mais abrangente e mais convicta.

O primeiro tipo de normatização da convivência é de necessidade mais imediata, pois a convivência deve ser organizada desde já. Ele pode ser discutido pelos diversos envolvidos, mas o que importa é que seja aplicado de fato. As regras devem ser de tipo bem concreto. Por exemplo, não agredir colegas, professores e funcionários. À cada regra precisa corresponder uma sanção, ou seja, aquilo que será feito caso a regra seja desobedecida. Por exemplo, o professor conversa com o aluno, a direção conversa com o aluno, conversa com os pais, tarefas na escola, etc... Regras são diferentes de princípios, mais gerais e abstratos, como o respeito, a solidariedade e a responsabilidade.

Princípios de convivência são decorrentes de uma formação ética, a qual, através da problematização de valores, constrói-se uma capacidade reflexiva prática. Nesse caso, as



regras são cumpridas com base nos princípios e na obrigação interna. Os princípios só podem ser elaborados pelo entendimento dos interessados sobre o que eles consistem. Por exemplo, qual a definição de respeito a ser considerada: o silêncio ou a escuta? Porém esse entendimento pressupõe que haja possibilidade de manifestar as próprias definições valorativas, o que na maioria das vezes não é o caso, falando-se da comunidade escolar. Assim, esse tipo ideal de regulação da convivência através do entendimento deve ser encaminhado ao modo de um processo, cujos elementos são o conhecimento dos referenciais valorativos dos sujeitos e também de como problematizar em aula esses referenciais.

A convivência organizada começa na obrigação externa e se desenvolve para a obrigação interna, através do meios adequados e não espontaneamente.

## TEXTO 2

### Por que a convivência escolar é, muitas vezes, aflitiva e penosa?

Porque ela é uma convivência entre diferentes, no sentido sócio-cultural.

A interação não se resume a atos mecânicos sincronizados de falar e ouvir; ela pressupõe um conjunto de definições tácitas de contexto partilhadas, uma espécie de pano de fundo. Essas definições pressupostas podem também ser explicadas como indicadores de normalidade. Gírias, gesticulações, impostações de voz, reações, são alguns elementos constantes do pano de fundo pressuposto nas interações.

Quanto mais semelhantes forem os sujeitos a interagir, mais tranqüila será a interação, pois estarão apoiados sobre um amplo consenso; são habitantes de um mesmo mundo, por assim dizer. Partilham valores intelectuais, morais e até estéticos, de modo que já estão previamente entendidos, seus conflitos de convivência são em nível “micro”.

Quando as pessoas que precisam conviver são provenientes de contextos sociais muito diferentes, seus referenciais valorativos, à primeira interação, disparam como um alarme, exigindo o reforço de sua validade. Como esses referenciais geralmente constituem a identidade da pessoa, a interação com diferentes soa angustiante, sofrida. A forma mais comum de reagir é evitar a interação, procurando sua própria “turma”. Porém, tratando-se de educação obrigatória, a convivência entre diferentes é cotidiana, sendo gritante o contraste entre os referenciais valorativos dos sujeitos, exigindo uma equalização, o que se mostra muito difícil, pois os conflitos são “macro”, relativos a divergências de vulto, como conceitos de família, vida, felicidade, amizade e justiça.

Assim, as regras de convivência são extremamente necessárias, promovendo uma homogeneização a curto prazo, através de normas concretas e sanções, e um amadurecimento ético a médio e longo prazo, alargando compreensões acerca de visões diferentes de mundo. Ou seja, um pano de fundo artificial e comum é definido e imposto por decreto, devido à necessidade urgente de equilíbrio na convivência, enquanto um pano de fundo verdadeiro é gradualmente construído, no sentido do conhecimento mútuo das visões de mundo dos que convivem.

Impressão:

