

EDINA PISCHARAKA ITCAK DIAS DA SILVA

**CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS NO PROCESSO DE DELINEAMENTO DO
PERFIL ÉTICO DO PROFESSOR**

Monografia de conclusão do curso de
Especialização em Organização do Trabalho
Pedagógico, Setor de Educação.
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gelson João Tesser.

CURITIBA

2009

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a todos que compartilham de forma direta o mundo da minha vida, por serem fonte de inspiração e provocação para o bem-viver.

Ronan, mente e coração abertos à vida divina por quem me apaixonei e deu-me a alegria da convivência diária;

João Paulo e Débora, nascidos deste amor;

Gelson Tesser, que aceitou o desafio de acompanhar uma pedagoga aventureira no complexo pensamento de Habermas;

Professores que me acompanharam na jornada escolar e acadêmica, por quem tenho especial afeição e que me provocaram para o estudo de seu perfil ético;

Autores que cito neste estudo, com quem dialoguei e usufrui de suas experiências.

*“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”
(Paulo Freire).*

RESUMO

O contraponto entre a Teoria da Ação Comunicativa que tem a Ética do Discurso como um de seus fundamentos, e os desafios que envolvem a profissão do docente, aponta para possíveis contribuições de Habermas no delineamento do perfil ético do professor. Este autor contribui com a educação ao elucidar a comunicação sob a forma de diálogo e consenso como elemento fundamental par a convivência social. As proposições que surgem estão em consonância com a responsabilidade ética do professor na realização de seu compromisso com a formação de cidadãos incorporados na sociedade e conscientes de seu papel transformador. O “mundo da vida” é introduzido como um elemento fundamental nos processos de entendimento e de consenso. Os sujeitos que agem comunicativamente entendem-se no horizonte lingüístico vital, partilhado numa sociedade de fala e democrática.

Palavras Chave: agir comunicativo, ética, educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO	08
1.1 HISTÓRICO E OBRAS DE JÜNGER HABERMAS	09
1.2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	15
1.3 A ÉTICA DO DISCURSO	19
2 HABERMAS E A EDUCAÇÃO	22
2.1 ÉTICA E EDUCAÇÃO	23
2.2 AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO	26
3 O PERFIL ÉTICO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DE HABERMAS ...	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36

INTRODUÇÃO

As intencionalidades centrais no desenvolvimento desta pesquisa monográfica expressam a preocupação com uma das características primordiais do professor: seu perfil ético na prática pedagógica. Embora esta característica seja menos abordada em comparação, como por exemplo, a competência técnica na qual se espera do professor o domínio de conteúdos e metodologias, é fundamental que o professor construa um referencial que o subsidie na formação de seu perfil ético.

O professor, enquanto profissional da educação comprometido com a formação integral do educando na constituição de sua cidadania, preocupa-se em educar na ética e para a vida, principalmente por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, nem sempre está ciente de que suas atitudes poderão potencializar e dar novo significado a tudo o que é ensinado. A seriedade desta postura centra-se no fato de que os conhecimentos, modos de agir e até mesmo a consciência são formados na interação com os outros. O professor que propicia momentos de discussão, de entendimento acerca do pensar e agir do outro, e que em suas atitudes expressa o conteúdo discursivamente, poderá favorecer no aluno o desenvolvimento de uma compreensão diferenciada do que significa cidadania, democracia, compromisso, responsabilidade, ética, liberdade, diálogo, justiça, solidariedade. Segundo Giroux (1983), a Teoria Crítica refere-se tanto a uma escola de pensamento como a um processo de crítica contínua de incalculável valor para os teóricos da educação.

O professor tem o compromisso ético de ajudar os alunos a se desenvolverem como cidadãos, por meio do conhecimento. A educação institucionalizada pela escola tem a tarefa de socializar as novas gerações e formar os futuros cidadãos, mas preocupa-nos a carência de uma formação ética do professor, que ajude o aluno a conquistar relações mais comprometidas e voltadas para o cuidado com o outro.

Se a educação integral do sujeito perpassa o modo de ser, falar e agir, será que o professor preocupa-se com a definição de pressupostos norteadores de seu agir ético? Quais caminhos possíveis para que o professor construa princípios éticos que norteiem sua prática pedagógica? Quais as contribuições da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, expressas pela “ética do discurso” e pela “teoria do agir comunicativo”, para a definição dos pressupostos éticos do professor?

Com base nestes questionamentos, o objetivo deste estudo é identificar na ampla abordagem teórica de Habermas, aspectos que orientem o professor na configuração de seu perfil ético. Por isso, o primeiro capítulo traz uma breve biografia de Habermas, incluindo algumas de suas obras que têm especial contribuição para esta temática. Neste capítulo será dedicado espaço para a explicitação das idéias que fundamentam a Ética Discursiva e o Agir Comunicativo com o intuito de subsidiar as argumentações tecidas no decorrer dos outros capítulos.

O segundo capítulo, com foco na educação e na ética, possibilitará uma compreensão diferenciada da ética como um processo potencial para o desenvolvimento do agir comunicativo e, conseqüentemente, de educação do cidadão. Na concepção habermasiana, é pela comunicação intersubjetiva que construímos a forma de ser, pensar e agir e é nesta mesma dinâmica que o perfil ético do professor poderá ser construído.

Como síntese dos capítulos anteriores, o terceiro capítulo apresenta as possíveis contribuições de Habermas para o processo de construção do perfil ético do professor. A intenção não é rotular dicas para aplicação imediata, mas agir de forma comunicativa com os professores, compartilhando as possíveis contribuições de Habermas para a docência.

1 CONTRIBUIÇÕES DE HABERMAS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Delinear o perfil ético do professor exige primeiramente um aprofundamento, na compreensão acerca do que significa ser um cidadão e pertencer a uma comunidade em um contexto democrático. Além do mais, a sociedade brasileira, constitucionalmente democrática, tem a “cidadania” como um dos fundamentos que devem reger a vida em sociedade, rumo à realização dos objetivos que concretizam a democracia, como a construção de uma sociedade “livre, justa e solidária” (Constituição Federal 1988, Art. 1º e 3º). Cidadania também é uma das bandeiras assumidas pelas instituições escolares.

No entanto, o que significa ser cidadão? O que se exige para o processo de formação de um cidadão e para o exercício da cidadania? Cidadania é sinônimo de vida democrática, justa e solidária em sociedade. Ser cidadão é a condição do indivíduo que se sente livre na convivência e na participação da vida comum que o envolve com os outros. O cidadão tem a responsabilidade de atender aos deveres exigidos pela vida em comunidade, mas também de usufruir dos direitos de um ambiente democrático, garantidos pela constituição.

Ser cidadão envolve um processo de socialização, integração e interação intersubjetiva e comunicativa não apenas no período de escolarização, mas em todas as relações sociais. E, por considerar que o exercício da cidadania envolve os direitos do indivíduo, mas também os direitos do outro, adentra-se no campo da ética, que por meio da reflexão procura entender os princípios que fundamentam aquilo que os indivíduos e a sociedade julgam como bom e justo para a convivência. Neste contexto, a formação ética sustenta o processo de educação e de socialização do indivíduo, contempla a preocupação em desenvolver um processo que compartilhe dos benefícios produzidos pela sociedade, mas que também contribua para o homem, com suas atitudes, para a manutenção, continuidade e aperfeiçoamento das boas relações sociais e da construção de convivências mais livres, justas e solidárias.

O papel do processo educacional exige que o outro seja considerado igual, mas isso não significa deixar de considerá-lo como totalmente diferente. Reconhecer o outro como humano livre e tratá-lo como tal cria condições não apenas para um gesto altruísta, mas de exercício da própria condição de humano.

Para Habermas, a formação para a cidadania percorre um caminho peculiar, ou seja, o agir comunicativo, que tem a “ética do discurso” como possibilidade coerente ao processo de formação do cidadão no contexto democrático do mundo em que vivemos.

Entender este posicionamento exige, primeiramente, a contextualização do pensamento de Habermas em seu mundo histórico e cultural. A abordagem que segue possibilita compreender o ser humano como um sujeito que dialoga com a vida que o cerca, na busca de encontrar formas que contribuam com o bem-viver. No contexto da modernidade, pautada pela racionalidade, pelo desencantamento do mundo, pelo progresso espantoso das ciências experimentais e pelos avanços tecnológicos que podem gerar o bem-estar do indivíduo ou sua desumanização, o processo educativo e a formação de uma nova consciência são caminhos para o desenvolvimento de um projeto que torne o sujeito e a sociedade conscientes de seus papéis sociais e atuantes nas transformações necessárias.

1.1 HISTÓRICO E OBRAS DE JÜNGER HABERMAS

Jürgen Habermas nasceu em 1929, na histórica cidade de Düsseldorf - Alemanha - no pleno esfervilhar das duas Grandes Guerras Mundiais e sob o regime fascista, liderado por Adolf Hitler que governou a Alemanha entre 1933 a 1945 com sua política nazista.

Com a crise econômica de 1930 e a promessa de tempos melhores para a Alemanha, os nazistas ganharam espaço para exercer o poder e exterminar os oponentes sob a bandeira de um nacionalismo extremado. O principal alvo de perseguição foram os judeus, acusados de tornar impura a raça ariana e de propagarem o capitalismo gerador da crise vivenciada.

O poder burocrático do nazismo e o assassinato dos que tentavam romper com este contexto contribuiu para o bloqueio da comunicação e dos impulsos transformadores. A experiência dolorosa do povo alemão que passou pela antidemocracia nazista e o longo processo de redemocratização, bem como as marcas da inumanidade praticada nas guerras, marcaram para sempre a vida de Habermas. Contudo, essa experiência fez com que ele estivesse atento a todas as nuances que circundam o contexto social e político de sua época, não se limitando

apenas à sua terra natal, mas também aos problemas políticos e econômicos externos, procurando formas de entender e propor mudanças nestes contextos.

A vida acadêmica e intelectual de Habermas sempre esteve marcada pelas provocações que a atualidade apresenta para as relações sociais. Durante seis anos (1949-1954) estudou filosofia, história, psicologia, literatura e economia em Göttingen, Zurique e Bonn. Aos 25 anos atinge o grau de doutor, com o trabalho intitulado “O Absoluto na História: um estudo sobre a filosofia das Idades do Mundo”, com base nas idéias de Friedrich von Schelling. A partir de então, começou a publicar comentários e críticas sobre questões sociais e políticas da época, incluindo análises da política da Alemanha pós-guerra e comentários sobre Marx.

Tanto como acadêmico ou como profissional, passou por várias instituições universitárias da Alemanha. Entre as atuações, destaca-se o período (1956-1959) em que trabalhou como assistente de Adorno no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt.

Habermas recebeu influências do pensamento dos principais teóricos que compuseram a “Escola de Frankfurt” e desenvolveram a Teoria Crítica, como, Theodor Adorno¹ (1903-1969), Walter Benjamin² (1892-1940), Herbert Marcuse³ (1898-1979) e Max Horkheimer⁴ (1895-1973). A relação desses intelectuais com a história alemã foi marcante, principalmente ao considerar que este grupo foi responsabilizado por tendências hostis ao Estado e alguns deles tiveram de exilar-

¹ Theodor Wiesengrund Adorno (1903 – 1969), filho de pai alemão mãe italiana. O pai era um próspero negociante de vinhos e judeu assimilado. Ainda cedo, em sua vida intelectual descobriu a obra de Kant por intermédio de seu amigo Kracauer, especialista em sociologia do conhecimento. Adorno vinha de um meio de amantes de músicas e logo se orientou para a estética musical. Com o fim da Guerra, Adorno é um dos que mais desejam o retorno a Frankfurt, tornando-se diretor-adjunto do Instituto para Pesquisa Social e seu co-diretor em 1955. Com a aposentadoria de Horkheimer, Adorno torna-se o novo diretor.

² Walter Benjamin (1882 – 1940), nascido em Berlim, foi um crítico de arte, que procurou analisar as condições técnicas por detrás da produção artística. Foi um dos primeiros intelectuais de formação acadêmica a tratar do cinema como modelo do novo paradigma de arte reproduzível que veio a dominar a cultura durante todo o século XX. Suicidou-se com 48 anos ao ver fracassada a sua tentativa de atravessar a fronteira da França com a Espanha, quando buscava asilo contra a perseguição política e étnica, promovida pelos nazistas.

³ Herbert Marcuse (1898 – 1978) nasceu em Berlim numa família de judeus assimilados. Foi membro do Partido Social-Democrata Alemão entre 1917 e 1918, tendo participado de um Conselho de Soldados durante a revolução berlinesa de 1919, na sequência da qual deixou o partido. Estudou filosofia em Berlim e Freiburg e se doutorou com a tese “Romance de artista”.

⁴ Max Horkheimer (1855 – 1973), como todos os intelectuais da Escola de Frankfurt, era judeu de origem, filho de um industrial e destinado a dar continuidade aos negócios paternos. Por intermédio de seu amigo Pollock, Horkheimer associou-se em 1923 à criação do Instituto para a Pesquisa Social, do qual foi diretor, em 1931 sucedendo o historiador austríaco Carl Grünberg. Sob sua direção, o Instituto passou a ter uma revista própria, a Revista para a Pesquisa Social.

se. Habermas é considerado um dos principais herdeiros da “Escola de Frankfurt”, por ser um dos críticos mais estudado, conceituado e respeitado na atualidade.

O interesse desses intelectuais e de Habermas estava em analisar dentro de um conjunto, com todo rigor científico, a economia, a sociedade e a cultura de seu tempo, focalizando a crítica à instrumentalização da razão, principal característica da modernização⁵. A história era considerada uma das principais bases para as análises, que tinham como objetivo chegar a conhecimentos que conduzissem à emancipação humana. Para esses estudiosos, a ciência social crítica, ou a Teoria Crítica, tinha como tarefa central emancipar o sujeito, ou seja, torna-lo um agente de sua própria história:

Emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos y la búsqueda de la libertad y autonomía personal. Em definitiva, la ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia, o que los participantes se conviertan en investigadores. (CARR E KEMMIS, 1988, p. 13)⁶.

Embora acreditassem na necessidade de emancipação dos sujeitos, Horkheimer e Adorno “argumentavam que o sucesso ímpar da moderna civilização ocidental em se libertar das coações do mundo natural, através do crescente desenvolvimento da ciência e tecnologia, não trouxe consigo a liberdade imaginada por Marx ou pelos pensadores do Iluminismo, mas sim formas cada vez mais eficientes e sutis de dominação” (WHITE, 1995, p. 35). A modernidade, sintetizada pela fé na racionalidade e no progresso, lança uma ilimitada confiança na razão, julgando-a capaz de dominar princípios naturais em proveito dos homens; acredita-se também numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor.

E, nesse contexto, as idéias fundamentadas na razão objetiva, como justiça, igualdade, felicidade, democracia perdem seu vínculo, passando a ser orientadas

⁵ O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc. (HABERMAS, 2000, p. 5).

⁶ Emancipar as pessoas da dominação do pensamento positivista mediante seus próprios entendimentos e atos e a busca da liberdade e autonomia pessoal. Em definitivo, a ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda, ou que os participantes se convertam em investigadores.

pelo interesse particular. Abre-se espaço para a desvinculação da razão de seu conteúdo originário e, em decorrência, a razão é reduzida a mero instrumento para atingir fins que não pertencem à natureza do homem. E mais: nega e critica pretensas validações de universalidade frente a pluralidade e a multiplicidade de racionalidades.

No entanto, para Habermas, a razão deve ser assumida como uma nova força pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. O processo de racionalização da modernidade apresenta potencial para a emancipação. Sua preocupação é “salvar a razão do relativismo consciente, relativismo esse que significa, de imediato, abrir mão de qualquer projeto emancipador para a sociedade” (GOERGEN, 2001, p. 32). A razão instrumental da modernidade é criticada por Habermas, pois submete as decisões dos indivíduos, o progresso e a vida social ao conhecimento técnico descontextualizado e desumanizador do sujeito.

A crítica à racionalidade que caracteriza a modernidade, bem como a proposição de alternativas para a superação, pautada na racionalidade comunicativa, são assuntos que matizam a produção acadêmica de Habermas em temáticas relacionadas com a política, educação, ética. Dentre as várias obras do autor, a seguir são destacadas aquelas que trazem contribuições mais diretas para o tema desta monografia e nas quais foi possível conhecer melhor seu pensamento⁷.

No livro **Para a reconstrução do materialismo histórico (1976)**, Habermas aponta a evolução social das sociedades como um processo natural que aos poucos desenvolve uma forma mais sofisticada e eficaz de enfrentar situações de conflito e dilemas de morais. Indica a busca de consenso sobre regras éticas e de comportamento, bem como o estabelecimento de princípios universais, validados pela comunicação.

Em **Teoria da Ação Comunicativa (1981)**, Habermas introduz uma nova visão a respeito do papel da linguagem na sociedade, que passa a ser compreendida como elemento articulador das relações interpessoais e de constituição da identidade do sujeito. A obra apresenta o conceito de racionalidade comunicativa que se diferencia da racionalidade instrumental, vigente no contexto da modernidade. Pela racionalidade comunicativa, o saber teórico e as normas sociais adquirem caráter de validade, pois foram aceitas por todos os envolvidos.

⁷ Após cada obra foi indicado o ano da primeira publicação. A edição utilizada nesta pesquisa encontra-se nas referências bibliográficas.

Como continuidade à discussão escreve **Consciência moral e agir comunicativo (1983)**, no qual desenvolve a teoria do agir comunicativo na direção da Ética do Discurso. Argumenta que as normas são fundamentadas na discussão entre os interessados e com base em boas razões e argumentos.

Como complementação aos escritos sobre a Teoria da Ação Comunicativa produziu **Comentários à ética do discurso (1991)**, apontando para a possibilidade de superação da oposição entre um universalismo abstrato e um relativismo que se contradiz, no âmbito da moralidade. O foco da discussão é a validação das normas e valores por meio do agir comunicativo.

No livro **Passado como futuro (1991)** desenvolve o argumento de que o passado vivido pelos sujeitos não é apenas história que marcou um tempo e um grupo, mas é pertença ao presente e ao futuro da humanidade. O livro, em forma de entrevista, apresenta uma análise e releitura dos problemas relacionados a eventos marcantes da política, como a Guerra do Golfo e a Queda do Muro de Berlim. Habermas faz uso dos conceitos da filosofia, das ciências políticas e históricas para explicar quais mudanças as revoluções e guerras ocasionam nas formas de pensamento. Apresenta a “ação comunicativa” como um recurso que as nações podem dispor com a finalidade de encontrar o consenso e a convivência pacífica. Da ação comunicativa surge a democracia radical que implica numa formação racional da opinião e da vontade a partir de interesses que possam ser universalizados e que superem as discórdias que arrasam a humanidade.

O livro **A inclusão do outro: estudos de teoria política (1996)**, Habermas sinaliza que os princípios da política republicana comprometem o real desenvolvimento do sujeito como cidadão e membro de uma sociedade pluralista. Para encontrar formas de superação das contradições da sociedade moderna, o autor propõe princípios como, respeito, solidariedade, alteridade e responsabilidade pelo outro. O projeto de inclusão do outro, proposta por Habermas na obra, surge da concepção de que todos têm direito a compartilhar de forma plena da comunidade à qual pertencem.

No livro **O futuro da natureza humana (2001)**, Habermas provoca o leitor para o resgate de sua identidade: quem somos, quem queremos ser, como devemos nos compreender. As questões surgem não apenas da perspectiva pessoal e individual, mas dos contextos partilhados intersubjetivamente. A pessoa que se torna consciente de seu ser-no-mundo constitui-se a partir da consciência da historicidade de uma existência que se realiza nos horizontes do futuro e do passado.

No que se refere ao conhecimento que Habermas acumulou em todos os anos de academia e que até os dias de hoje compartilha com muita propriedade, pode-se dizer que é motivado por uma grande sensibilidade para com os problemas que envolvem as sociedades, bem como pelo interesse em deixar um contributo significativo que gere mudanças. Assim pode ser sintetizada a motivação que o envolve:

El conocimiento nunca es producto de una “mente” ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollandose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales.⁸ (CARR & KEMMIS, 1988, p. 147).

Em suas obras, Habermas busca formas de compreender os impactos da modernidade sobre a formação do sujeito enquanto cidadão e se compromete com a elaboração de uma teoria social orientada para uma práxis emancipatória, ou seja, uma teoria que não represente apenas a consciência de uma das classes sociais, mas os interesses da sociedade em seu conjunto. Para Habermas, a emancipação da prática passa necessariamente pelo processo de comunicação. Segundo Pizzi (1994, p. 21), esse posicionamento de Habermas inaugura uma mudança na compreensão do mundo, da existência da história, abrindo possibilidade para a vigência de uma racionalidade pautada na ética-comunicativa.

Como sustentação ao seu argumento, Habermas desenvolve a Teoria da Ação Comunicativa e a Ética do Discurso, com uma visão de sociedade na qual os sujeitos são protagonistas da história, conscientes do que fazem e responsáveis por suas ações. Parte do princípio de que somos capazes de ação e que, é pela linguagem que acontece a comunicação, o desenvolvimento do sujeito e a busca do entendimento mútuo.

⁸ O conhecimento nunca é produto de uma ‘mente’ alheia às preocupações cotidianas; pelo contrário, se constitui sempre em base a interesses que tem sido desenvolvido a partir das necessidades naturais da espécie humana que tem sido configurados pelas condições históricas e sociais.

1. 2 A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

O ser humano, dotado da capacidade de linguagem e de ação, somente se constitui como indivíduo na medida em que cresce numa comunidade lingüística e num universo compartilhado intersubjetivamente. Para Habermas, “a pessoa só constitui um centro de interioridade na medida em que se expõe simultaneamente às relações interpessoais construídas sobre uma base comunicativa” (HABERMAS, 1991, p. 19). Por isso, na ação comunicativa, a linguagem constitui uma rede de significados que são compartilhados intersubjetivamente, se reproduz e é incorporada na cultura e nas práticas sociais de uma determinada comunidade lingüística (BANNELL, 2006, p. 60).

O processo que envolve a Teoria da Ação Comunicativa tem a linguagem como principal elemento articulador da comunicação, visto que possibilita conhecer o mundo e atingir o entendimento de tudo o que envolve a convivência social. Pela linguagem, o falante tem capacidade de entender esse modo de comunicação e estabelecer conexões com seu mundo externo. A fala é também ação e essa relação lingüística transforma-se em razão comunicativa.

Em Habermas, o interesse pela linguagem está na possibilidade que ela tem em fornecer aos indivíduos as capacidades necessárias para o entendimento mútuo e a democratização da convivência, por meio do agir comunicativo. A linguagem é entendida como um meio natural para se chegar a todos os entendimentos recíprocos, com pretensão de validade, pelos quais os falantes e ouvintes passam a fazer parte como membros de sua comunidade lingüística na qual se compartilham significados e normas (TESSER, 2004, p. 98). A validação dessas normas não é realizada pela ação de uma consciência solitária, mas por meio de um acordo que surge da racionalidade exercida entre todos os envolvidos.

No entanto, “as condições do discurso e o acordo racional obtido dependem de uma situação ideal de fala, que se caracteriza pela simetria de oportunidades dos que participam do diálogo” (PRESTES, 2001, p. 121). Ou seja, para assumir seu papel democrático, a linguagem não pode conter distorção de sentido daquilo que é falado. Deve possibilitar uma comunicação efetiva, a prática do consenso e a efetivação da democracia. A linguagem serve como garantia da democracia emancipatória, uma vez que a própria democracia pressupõe o alcance de um consenso e a realização dos interesses mútuos.

Habermas propõe um conhecimento baseado na compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir, com foco na filosofia da linguagem que torna a razão mais humana, crítica e social. Nesse novo contexto, uma análise das relações sociais não deve centrar-se nos fenômenos da consciência, mas sim, nas expressões lingüísticas dos sujeitos falantes e ouvintes que compartilham intersubjetivamente do “mundo da vida”.

Habermas cunhou o termo “mundo da vida” para expressar a complexidade da existência do sujeito em sua relação com o mundo, ou seja, com a cultura e seus modelos, as estruturas de personalidade, a linguagem, a comunicação e os mundos interno, externo, objetivo, subjetivo e social. O “mundo da vida” é o lugar onde acontece o agir comunicativo “tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenação de ações sociais” (BANDEL, 2006, p. 27). O “mundo da vida” não somente forma o contexto para os processos de entendimento mútuo, mas também fornece os recursos para a interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação.

No “mundo da vida”, a razão, intermediada e fundamentada na comunicação, tem por objetivo alcançar o consenso intersubjetivo, ou seja, alcançar o entendimento dos envolvidos no que se refere às atitudes, planos e intervenções no mundo. Os conceitos de entendimento e de consenso não se situam apenas no nível da aceitação de uma definição, mas é preciso aceitar o que foi proferido, principalmente por considerá-lo válido e verdadeiro. Portanto, a validação é atingida quando se chega a um consenso por meio de um diálogo aberto à crítica e que esteja pautado em questões objetivas, racionais e com validade universal.

O entendimento se move simultaneamente nos níveis da intersubjetividade e dos objetos, pois, em todos os atos de fala, falantes e ouvintes se entendem entre si sobre os objetivos do mundo, sobre coisas, sobre pessoas e suas manifestações. É o processo por meio do qual se alcança o consenso, enquanto medida que satisfaz o plano dos falantes e ouvintes. No plano tradicional do entendimento e do consenso, nem sempre há espaço para o diálogo e para a elaboração de um consenso que prime pelo saber nascido da verdade. A razão comunicativa, além de compreender a esfera instrumental de conhecimentos objetivos, alcança a esfera da interação entre sujeitos, marcada por simbolismo e subjetivismo, experiências

pessoais e a contextualização dialógica de todos os agentes envolvidos na comunicação.

Com a Teoria da Ação Comunicativa, Habermas rompe com o paradigma da racionalidade moderna, focada na relação cognitivo-instrumental com os objetos, na qual as decisões dos indivíduos, o progresso e a vida social estão associados unicamente à capacidade de conhecer e dominar tecnicamente os objetos, podendo conduzir a um processo de desumanização. Pela Teoria da Ação Comunicativa, Habermas desafia para uma nova forma de racionalidade, que seja instrumento de democratização da convivência social. Rompe-se, assim, com um diálogo baseado em conhecimentos instrumentais resultantes da relação entre um sujeito cognocente e um objeto cognoscível, a partir do qual o consenso, se possível, é desprovido do caráter democrático. Trava-se um diálogo entre sujeitos capazes de compartilhar, pela linguagem, de um universo simbólico comum e interagir, buscando construir um conhecimento crítico pautado por argumentação submetida a critérios de validade, sem, contudo, ser orientada por rígidos domínios científicos.

Para melhor compreender o conceito de agir comunicativo, destacamos os aspectos mais característicos que compõem este conceito e que estão descritos no livro “Consciência moral e agir comunicativo”, de Habermas (1989a, p. 164-169):

Orientação para o entendimento mútuo *versus* orientação para o sucesso: os participantes de uma interação podem coordenar os seus planos de ação de tal modo que os interesses do grupo possam anexar suas ações às ações do sujeito evitando conflitos e o risco de uma ruptura nesta interação. O agir comunicativo exige que os atores harmonizem internamente seus planos de ação e só persigam suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas.

O entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações: os atos do entendimento mútuo que vinculam os planos de ação de diferentes participantes, culminam para ações dirigidas para objetivos pautados numa conexão interativa. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações. O ato da fala do sujeito só terá êxito se o outro aceitar a proposição nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validez em princípio criticável.

Situação de ação e situação de fala: uma situação representa um segmento do mundo da vida recortado em vista de um tema. Um tema surge em conexão com interesses e objetivos da ação dos participantes. Os planos de ação individuais acentuam o tema e determinam a carência de entendimento mútuo atual que é preciso suprir por meio do trabalho de interpretação. Neste aspecto, a situação de ação é, ao mesmo tempo, uma situação de fala na qual os agentes assumem alternadamente os papéis comunicacionais de falantes, destinatários e pessoas presentes. A esses papéis correspondem as perspectivas dos participantes da primeira e segunda pessoas, assim como a perspectiva do observador da terceira

pessoa, a partir da qual a relação eu-tu pode ser observada como uma conexão intersubjetiva. Esse sistema de perspectivas dos falantes está entrelaçado com um sistema de perspectivas do mundo.

O pano-de-fundo do mundo da vida: o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o sujeito ativo é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é protagonista original de suas ações, mas, ao mesmo tempo, é também o produto das tradições, dos grupos solidários e dos processos de socialização dos quais faz parte e nos quais se cria.

O processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida: se os agentes comunicativos querem executar os seus planos de ação em bom acordo, com base numa situação de ação definida em comum, eles têm que se entender acerca de algo no mundo. E, ao fazer isso, presumem um conceito formal do mundo e uma representação dos fatos que permite decidir as ações. Além desta abordagem ao mundo objetivo, o ato da fala serve, ao mesmo tempo, para referir uma auto-representação do mundo subjetivo.

Referências ao mundo e pretensão de validade: exige-se que o enunciado formulado esteja pautado pela verdade, correção e sinceridade. Deve harmonizar-se com o mundo dos estados de coisas existentes, das relações interpessoais legitimamente ordenadas e com o mundo particular das vivências subjetivas.

Perspectivas do mundo: o agir comunicativo possibilita várias e coerentes formas de abordagem da natureza externa, da sociedade e da natureza interna, seja sob a forma objetivante, expressiva ou em conformidade com as normas.

A prática da Ação Comunicativa não se limita apenas à busca do consenso no contexto da democracia, mas também é instrumento para a pedagogia, a filosofia, a sociologia e muitos outros campos da ação humana: “alcançar o entendimento mútuo por intermédio da linguagem é considerado um mecanismo que coordena a ação entre indivíduos” (BANNELL, 2006, p. 47). Desse modo, a Teoria da Ação Comunicativa, com a possibilidade de propiciar o desenvolvimento de uma comunidade ideal, propõe um retorno ao diálogo crítico e construtivo, capaz de alcançar um conhecimento e entendimento do mundo mais profundo e uma verdadeira emancipação por ser resultado da relação intersubjetiva dos sujeitos. Por isso, é necessário que o processo de comunicação, bem como o discurso que envolve a comunicação esteja permeado pelo agir ético e que as normas estejam fundadas na ação comunicativa.

1. 3 A ÉTICA DO DISCURSO

Para entender a ética do discurso proposta por Habermas, primeiramente é necessário entender a visão clássica da ética kantiana, voltadas para o “bem viver” e para as ações justas e corretas, pautadas em juízos nascidos de uma motivação racional, nas quais se reflete o caráter e a forma de vida. Em Kant, a conduta é justificada à luz de normas validadas por princípios dignos de reconhecimento e suscetíveis de generalização. Somente se o projeto de vida do sujeito refletir uma forma de vida com validade universal é que poderá ser, de fato, de igual interesse para todos, aquilo que na perspectiva do sujeito é bom para todos. Portanto, a ação só é justa quando todos podem desejar que seja cumprida em todos em situações análogas, tornando-se lei geral. Apenas uma máxima passível de generalização na perspectiva de todos os indivíduos em causa é que tem o valor de norma capaz de obter anuência geral, sendo, por conseguinte, digna de reconhecimento. “O Sumo Bem é o objeto total da razão prática pura” (KANT, 2003, p. 423).

O bem viver aponta, portanto, para o esforço do indivíduo no sentido do poder de encaminhamento de quem decide por uma vida autêntica. A capacidade de decisão existencial ou de escolha própria opera sempre no interior do horizonte da história de uma vida, em cujos vestígios o indivíduo é capaz de compreender quem ele é e definir quem gostaria de ser. Nesse contexto, a ética situa-se no âmbito da vontade livre, que orienta e define as regras do viver.

Pela ética do discurso é destacada a estreita relação entre a justiça e o bem-estar geral, na qual os interesses do indivíduo são contemplados sem que seja quebrado o elo social que o liga objetivamente a todos os outros sujeitos. Nessa ação alarga-se a possibilidade da construção de uma comunidade ideal e inclusiva, pois “a justiça diz respeito à liberdade subjetiva de indivíduos inalienáveis (...) e a solidariedade prende-se com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente” (HABERMAS, 1991, p. 19). Ao defender os direitos do indivíduo este é obrigado a defender o bem-estar da comunidade à qual ele pertence.

Para a ética do discurso, o interesse do sujeito somente adquire significado quando os outros sujeitos, as histórias de vida e os interesses são compartilhados. É como o processo da tecelagem em que o fio encontra sua totalidade no tecido finalizado; do mesmo modo, o indivíduo realiza-se como tal na totalidade de sua

pertença. É no contexto amplo e social que a identidade se constrói, pois o processo de formação do sujeito desenvolve-se num contexto de tradições compartilhadas com outras pessoas.

De outro modo, a identidade do sujeito é cunhada por identidades coletivas e a sua história está enraizada em formas de vida de âmbito histórico. É nesta medida que a vida que é boa para o sujeito também afeta as formas de vida que lhe são comuns. Por isso, a validação das normas que regem a convivência deve respeitar três estágios: normas válidas são normas que possuem a qualidade da equidade ou da imparcialidade; em segundo lugar, que essa qualidade pode ser expressa por alguma versão do princípio de universalização e, finalmente, que esse próprio princípio pode ser racionalmente justificável (WHITE, 1995, p. 55). Uma norma é justificável quando as consequências e efeitos colaterais da satisfação dos interesses de todos os indivíduos resultem de uma conformação geral àquela norma, voluntariamente por todos. As normas validadas são aquelas que podem obter o consenso de todos os participantes envolvidos num discurso prático. Pelo discurso racional as regras podem adquirir aceitabilidade e normatividade universal. “O procedimento de validade não predetermina conteúdos, mas estes provirão do mundo da vida e dependerão de critérios avaliativos vigentes em uma determinada sociedade. Sua aceitabilidade racional ocorrerá no discurso prático” (PRESTES, 2001, p. 123). Habermas sinaliza a tese que embasa o teor prático e normativo da ética do discurso: “quem, de um modo sério, empreende a tentativa de participar numa argumentação, admite implicitamente pressupostos pragmáticos gerais de teor normativo” (HABERMAS, 1991, p. 16).

Na teoria de Habermas, dois princípios devem reger a ética discursiva: o princípio da Universalização e o princípio do Discurso.

O princípio da Universalização é regra básica na argumentação dos discursos práticos e apresenta-se como “reconstrução das intuições da vida quotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ação morais” (HABERMAS, 1989a, p. 143). Este princípio garante que a ética discursiva não será baseada em preferências e decisões contingentes, nem mesmo quando referenciados aos valores da cultura; os conteúdos validados virão do mundo da vida, ao invés de serem predeterminados. E, nesse sentido, as normas justificáveis são aquelas que incorporam interesses generalizáveis, com base em pressupostos pragmáticos:

Todas as normas em vigor têm de cumprir a condição de que as conseqüências e efeitos secundários, provavelmente decorrentes de um cumprimento geral dessas mesmas normas a favor da satisfação dos interesses de cada um, possam ser aceites voluntariamente por todos os indivíduos em causa. (...) todas as normas em vigor teriam de ser capazes de obter a anuência de todos os indivíduos em questão, se estes participassem num discurso prático. (HABERMAS, 1991, p. 34).

No entanto, só pode aspirar por validade as normas que puderem merecer a concordância de todos os envolvidos em discursos práticos, efetivando-se, assim, o princípio do Discurso. Este princípio é pautado em regras que almejam propiciar a construção cooperativa de consenso. As regras apresentam pressupostos específicos como publicidade e inclusão, direitos comunicativos iguais, exclusão de enganos e ilusões e a não-coação (HABERMAS, 2002a, p. 67).

A publicidade e a inclusão exigidos pela ação comunicativa indicam que ninguém que possa dar uma contribuição relevante frente à exigência de validade, pode ser excluído da participação. No processo comunicativo todos terão a mesma chance de dar contribuições, garantindo que os direitos comunicativos sejam iguais. No entanto, a comunicação deve ser marcada pela exclusão de enganos e ilusões. Para isso, os participantes devem pensar aquilo que dizem. Por último, a comunicação deve ser isenta de coações internas ou externas, de tal forma que os posicionamentos de “sim” e “não” ante reivindicações de validação criticáveis sejam motivados tão-somente pela força de convencimento das melhores razões.

Finalmente, é preciso entender o discurso argumentativo como um “derivado especial e mesmo privilegiado do agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 1989a, p. 161). Quando o discurso é concebido como um prolongamento do agir comunicativo é que entende-se a verdadeira importância da ética do Discurso. As argumentações representam uma forma refletida do agir comunicativo e, na estrutura do agir orientado para o entendimento mútuo estão pressupostas as reciprocidades e relações de reconhecimento em torno das quais giram todas as normas, preceitos, leis da vida quotidiana e, inclusive, a educação. E,

Quando nos perguntam que tipo de educação temos em mente, frequentemente dizemos que é uma educação para pensar criticamente, para a habilidade de discorrer os prós e contras de qualquer posição. (SOUZA, 2005, p. 149).

2 HABERMAS E A EDUCAÇÃO

A Teoria da Ação Comunicativa pode ser entendida como um projeto perspicaz de educação que almeja o entendimento mútuo como um dos princípios da vida em sociedade. Para os educadores, essa teoria inspira uma forma diferenciada de abordar o processo educacional, já que aponta para a perspectiva de que a tarefa educativa, enquanto formação humana para a cidadania, não pode desenvolver-se em meio ao relativismo ou autoritarismo. No relativismo os interesses individuais se sobrepõem ao interesse coletivo, já que tudo é válido para que o sujeito sinta-se bem; por outro lado, o autoritarismo predetermina as condições de existência sem o consentimento dos envolvidos. Como forma de encontrar uma justa medida que proporcione a busca das melhores condições de convivência, Habermas propõe a Teoria da Ação Comunicativa que contribui para a definição de parâmetros na prática pedagógica. O conceito “Agir Comunicativo” leva em conta o entendimento lingüístico como mecanismo de coordenação da ação (HABERMAS, 1997, p. 35).

A educação, em princípio, está permeada pelo agir ético e agir comunicativo, visto ser uma ação que intenciona a formação do sujeito e a sua inserção na comunidade. O processo educativo, na perspectiva de Habermas deve ser baseado no diálogo, na comunicação e em um processo interativo em que a constituição do sujeito se dá pela ação comunicativa entre os homens. Portanto, é necessário superar a tendência da modernidade em instrumentalizar a razão, ou seja, submetê-la aos interesses de dominação do mundo, sem considerar a relação sujeito-sujeito como constitutiva de seu significado e da efetivação da autonomia e da liberdade.

Na perspectiva de Habermas, a educação deve responder à sua exigência ética, e a mudança pode ser ativada por uma razão que se manifeste comunicativa em busca do mútuo entendimento. “A reconstrução da educação enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento” (PRESTES, 1996, p. 106).

O agir comunicativo é uma realidade inerente ao mundo da vida, presente em todas as formas de vida compartilhadas pela linguagem. No cotidiano, o agir comunicativo é uma força motriz que se manifesta: “quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber

transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força” (HABERMAS, 1993, p. 105).

Desse modo, Habermas contribui com a educação para a ética ao elucidar a comunicação e o processo dialógico como elementos essenciais para a definição do que é ideal para a convivência social. “Na ação comunicativa, o objetivo fundamental é assegurar o entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista” (PRESTES, 2001, p. 119). É por meio do diálogo que se chega ao consenso daquilo que é bom e justo. Pelo agir comunicativo é que se chega ao conhecimento das reais necessidades, dos rumos a serem seguidos e daquilo que é importante ser preservado no processo educativo das gerações.

Se o educador quiser definir e modelar seu perfil ético, precisa assumir a tarefa de envolver-se pela reflexão que a ética provoca e proporciona. É o processo de fazer com que a educação modele hábitos e a forma de ser e de agir em conformidade com os princípios e valores que ele e o grupo ao qual pertence julgam ser valiosos e fundamentais para a convivência.

2.1 ÉTICA E EDUCAÇÃO

Na atualidade, além de ser objeto de ampla discussão, a ética está permeada em todas as esferas da sociedade. No universo profissional é comum a referência ao código de ética, principalmente por definir e prescrever deveres que devem ser observados pelos profissionais. A ética é foco de interesse de grupos de políticos, ambientalistas, religiosos, educadores, enfim, de todos os comprometidos com o processo de socialização do indivíduo e da constituição de sua cidadania.

Embora a ética exerça grande influência sobre as escolhas de conduta que interferem no coletivo, esta temática precisa ganhar mais espaço de discussão nos ambientes acadêmicos. Uma pesquisa (LA TAILLE, 2004) e investigou produções acadêmicas brasileiras (dissertações, teses e artigos publicados) publicadas entre os anos de 1990 a 2003, na busca de conhecer a importância dada aos temas relacionados com “ética e educação”. Constata-se que o interesse tem crescido, mas ainda é insignificante frente outras temáticas de interesse da atualidade. Embora a pesquisa realizada tenha como enfoque a preocupação com a formação ética dos

alunos, é válida no contexto deste estudo proposto, pois pode-se constatar que a preocupação com a ética docente é ainda menor, tendo em vista que a pesquisa incluiu todos os temas relacionados à ética na educação. Além do mais, a pesquisa contribui para um levantamento acerca das concepções vinculadas à ética.

Quando se fala em ética, geralmente associa-se as concepções à compreensão de moral. Para ambas as situações fala-se de um conjunto de princípios, normas e regras a serem seguidos por um mesmo grupo. A intrínseca relação entre ética e moral exige a distinção e definição acerca destes dois termos.

A palavra ética tem sua origem no grego “*ethos*” e significa “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida adquirida ou conquistada pelo homem. É o “habitat” humano, uma morada que se baseia na idealização, construída de acordo com o desejo dos habitantes, de modo a ser abrigo aconchegante. É construída no transcorrer da história, e aos poucos sofre modificações, na busca da forma ideal de ser e viver. Não é comportamento que surge de uma disposição natural, mas é conquistado paulatinamente, de forma consciente. Designa um caminho de investigação acerca daquilo que é bom, visando à perfeição do ser humano e de suas relações sociais.

Pode-se entender a ética como uma teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, que tem por função explicar, esclarecer ou investigar o comportamento humano em sua raiz histórica e social, ou seja, investigar os atos conscientes e voluntários dos indivíduos que afetam outros indivíduos, grupos ou a própria sociedade (VÁZQUEZ, 1982). A ética pode contribuir para fundamentar ou justificar formas de comportamento moral.

Habermas diz que é a partir do ponto de vista ético que o sujeito julga as orientações de valor. Trata-se de ver como o sujeito, enquanto membro de uma comunidade moral, se entende a si mesmo, quais serão os critérios segundo os quais deve orientar sua vida, o que é melhor para si, a longo prazo e na visão do todo. Implica, também em questionar-se sobre sua identidade e seu processo de formação, bem como aquilo que desejaria ser e a forma como conduzir sua vida.

Aqui a perspectiva da primeira pessoa não significa a limitação egocêntrica às minhas preferências, mas garante a referência a uma história de vida que está sempre engatada em tradições e formas de vida intersubjetivamente compartilhadas. (HABERMAS, 2002b, p. 38).

Portanto, as preferências e metas são passíveis de discussão e poderão mudar sempre que a autoconsciência e a reflexão intersubjetiva sugerirem uma ação mais consciente e coerente.

O termo moral deriva do latim “*mos*” ou “*mores*” e significa “costumes” e “conduta de vida”. O costume é uma criação cultural que atribui determinados valores para a ação humana e que se efetiva por meio de um sistema de normas, princípios e valores que regulamentam as relações entre os indivíduos, de tal forma que, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa e impessoal (VÁZQUEZ, 1982, p. 14). Uma lei é válida no sentido moral quando pode ser aceita por todos, a partir da perspectiva de cada um. Como muitas leis e normas não envolvem a participação de todos os interessados em sua legislação, o legislador deve assumir esta tarefa como um empreitada cooperativa, sob uma perspectiva intersubjetiva ampliada, na qual ele examina se a norma em discussão pode ser generalizável.

Habermas fala da moral como um saber cognitivo que exige dos outros e do indivíduo uma forma específica de agir e que coordena os atos de diversos atores de um modo obrigatório. O âmbito da obrigatoriedade “pressupõe o reconhecimento intersubjetivo de normas morais ou de práticas habituais, que fixam para uma comunidade, de modo convincente, as obrigações dos atores, assim como aquilo que cada um deles pode esperar do outro” (HABERMAS, 2002b, p. 12). A moral transforma-se em uma norma que é invocada para justificar a correção daquele que agiu de modo contrário ao acordo realizado. No entanto, a moral não diz apenas como os membros de uma comunidade devem comportar-se, mas aponta caminhos para a resolução de possíveis conflitos.

A ação moral pode ser observada em dois níveis de interação e de coordenação das ações: o primeiro nível ocorre quando a moral orienta a vontade dos atores para a unidade de ação; o segundo nível aparece em caso de conflito, quando há a necessidade de uma regulação pontual sobre a ação do indivíduo. A moral tem raízes no mundo vivido.

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

suas solidariedades. A personalidade é um conjunto de competências que qualificam um indivíduo para participar da vida social (ROUANET, 1989, p. 23).

Desse modo, pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima, e falar em ética para se referir à reflexão sobre os critérios utilizados para o ajuizamento e valoração das ações e atitudes dos indivíduos (LA TAILLE, 2004, p. 98). A centralidade do campo da ética é a idealização de critérios, princípios e normas que sirvam para distinguir o que é o bem e o que é o mal para o ser humano, o que não é belo, e o que é belo, para distinguir o que é justo e o que é injusto na convivência. E ao fazer estas distinções, a ética acaba por configurar-se em sistemas, estruturas e atitudes individuais e coletivas que tendem a modelar o comportamento.

Este processo de mudanças é propiciado pela educação, ou seja, pela vontade consciente de colocar em prática as idealizações, de tornar concreto o que se preza como fundamental para a vida do sujeito. A educação está centrada em normas escritas e não escritas, em valores e conhecimentos que são reconhecidos como válidos e que devem ser repassados às outras gerações. Na concepção de Habermas, esse processo passa necessariamente pela ação comunicativa, que deve permear a educação.

2.2 AÇÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO

A educação e a escola são modalidades que possibilitam a efetivação da racionalidade e da socialização com a intenção de construir um projeto humano, formador de identidade de si mesmo e do mundo, no qual o sujeito se torna consciente, crítico e emancipado. Na perspectiva habermasiana, a racionalidade está encarnada em formas de vida bem concretas e se faz presente nos indivíduos que participam de uma comunicação e que se entendem acerca de fatos intersubjetivos. Ela é resultado de um processo de comunicação efetiva entre sujeitos que compartilham o mesmo mundo.

O racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas inclui os aspectos ético-formativos e estéticos-expressivos. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá através da linguagem, sobre a compreensão de fatos objetivos e sociais. A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo (PRESTES, 1996, p. 103).

Ao reconhecer a intersubjetividade dos sujeitos que pensam e agem, bem como a subjetividade de cada um, a razão pode justificar os princípios universais que fundamentam a ação pedagógica e pode também reconhecer os espaços possíveis de transformação da razão em racionalidade ético-comunicativa.

Para Habermas, a ação comunicativa é uma das categorias de ação e está intimamente relacionada com os processos de aprendizagem. Cada tipo de ação está vinculado a um tipo de conhecimento, a um modelo da transmissão da cultura e a uma forma de argumentação.

A teoria do agir comunicativo tem a ação social como seu foco principal de análise. Habermas sustenta a tese de que ações sociais podem ser avaliadas em termos de sua racionalidade em quatro categorias de ação, a saber, a ação estratégica, que prevalece nos processos de racionalização das estruturas dos subsistemas econômico e administrativo do poder e os outros três tipos de ação, normativa, dramática e comunicativa que prevalecem nos processos da reprodução e racionalização do mundo da vida, nas suas dimensões ética, política e cultural (BANNELL, 2006, p. 42-50).

A ação estratégica pressupõe um mundo de objetos e estados de coisas que existem ou poderiam ser criados por intervenção proposital. A racionalidade desse tipo de ação está fundamentada nos critérios de verdade e eficácia, ou seja, se o agente consegue modificar o mundo conforme seus desejos e intenções, a ação pode ser considerada eficaz; caso contrário, a ação pode ser considerada irracional, porque é ineficaz. Para Habermas, essa categoria de racionalidade abre a possibilidade de aprendizagem, no plano cognitivo, de percepções e crenças mais alinhadas com a realidade.

Por outro lado, na ação normativa, a racionalidade da ação consiste em um contexto normativo que determina quais normas têm uma força para os atores que as aceitam como válidas e quais interações e, portanto relações interpessoais entre agentes, são legítimas. A racionalidade de ação normativa pode ser avaliada de duas maneiras: se os motivos e ações de um agente estão em conformidade com as normas existentes, e se as normas existentes expressam os interesses

generalizáveis dos membros da comunidade e merecem aceitação. A aprendizagem, nesse modelo, refere-se à internalização de valores e à formação de um “complexo motivacional” adequado ao contexto normativo existente.

A categoria da ação dramática abre uma dimensão ontológica na relação com o mundo subjetivo do agente. Habermas define essa dimensão como sendo a totalidade de experiências subjetivas à qual o ator tem, em relação aos outros, um acesso privilegiado. Apesar de serem experiências subjetivas, desejos e sentimentos devem ser compreensíveis. A aprendizagem, nesse caso, se dá pelo ajuste dos desejos e sentimentos aos padrões de valor da cultura, pelo ajuste entre as maneiras de expressar esses aspectos da natureza interior e as experiências internas, bem como pelo ajuste das ações com os desejos e sentimentos expressos.

Sem menosprezar a importância das categorias anteriores, a ação comunicativa torna-se mais ampla, pois é nessa forma de ação que o ser humano pode estabelecer uma relação reflexiva com as outras três categorias descritas, possibilitando a coordenação da ação social. É no agir comunicativo que processos de aprendizagem podem resultar na transformação desses mundos. Isto porque a ação estratégica envolve a comunicação indireta daqueles que somente agem com a finalidade de realizar seus próprios desejos e interesses. A ação normativa envolve uma comunicação que tem como objetivo renovar um acordo normativo já existente, e, neste caso, o aspecto principal está no estabelecimento de uma relação interpessoal. A ação dramática envolve uma comunicação que tem o propósito de apresentar o interior do sujeito a uma plateia qualquer, enfatizando a expressão de experiências subjetivas.

O modelo do agir comunicativo tem a vantagem de incluir todas essas funções de linguagem, permitindo ao falante estabelecer, simultaneamente, uma relação reflexiva com os três mundos com o objetivo de alcançar o entendimento mútuo, por intermédio da linguagem. O agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo.

Em Habermas, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação e visa o entendimento e a compreensão intersubjetiva a fim de alcançar um consenso sobre afirmações teóricas, assim como sobre normas e regras práticas. “É pela racionalidade que se estabelecem relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos, nossos sentimentos” (PRESTES, 1996, p. 69).

A racionalização é a transformação de estruturas implícitas do mundo da vida para orientações de ações conscientes e livres. “A liberdade comunicacional se realiza quando todos participarem do discurso, com independência e autonomia, tomam posições e reconhecem as pretensões de validade dos envolvidos” (PRESTES, 1996, p. 89).

Neste contexto, a educação institucionalizada através dos sistemas escolares, deve promover a competência comunicativa dos sujeitos, com vistas à própria inserção dos mesmos em sociedades que busquem a validade das normas orientadoras da ação. E, neste sentido, a razão comunicativa se desloca de uma consciência individual para aquela que todos podem chegar a um acordo através de um discurso racional.

O processo pedagógico, predominantemente comunicativo, deve adotar procedimentos dialógicos, como forma de mediação cultural, que permita espaços para tornar plena a vida humana e a convivência social. É necessária a promoção de uma consciência que se articule com os diversos discursos e culturas, que busque uma responsabilidade conjunta, além das consciências individuais.

Com Habermas é possível compreender que, por meio da racionalidade comunicativa e da linguagem se torna possível a superação dos reducionismos e absolutismos. Essa forma de racionalidade permite extrair os conteúdos éticos para os âmbitos do sujeito, da ação pedagógica, do mundo social e do mundo da vida.

3 O PERFIL ÉTICO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DE HABERMAS

Embora Habermas não tenha discursos voltados diretamente para a educação, sua forma de analisar a sociedade e a proposta que surge da Teoria da Ação Comunicativa contribuem significativamente para o contexto educacional e a formação dos professores.

Habermas enfatiza a importância da comunicação e do diálogo na convivência em sociedade e na definição dos caminhos a serem trilhados pela humanidade. E, é por meio da comunicação que Habermas propõe chegar a uma definição acerca do perfil ético do professor. Para isso é necessário “dialogar” e “conversar” com a história, com os conhecimentos expressos na literatura, com a experiência vivida, com os erros e acertos da humanidade, com as concepções de vida, com as pessoas, enfim, com o mundo da vida pulsante em cada indivíduo.

Dentre as inúmeras profissões, ser professor se diferencia de todas as outras por relacionar-se diretamente com a formação dos indivíduos. O professor tem o compromisso de educar os alunos para a convivência na sociedade e o cumprimento de sua cidadania. Trata-se de um serviço público, e por isso tem a responsabilidade de conduzir esta função de forma ética e comprometida com os anseios de emancipação e necessidades da sociedade. “A competência ética é esperada do professor, e nela estão vinculadas a competência política e técnica como formas de realização dos deveres que envolvem a profissão do docente” (RIOS, 1995, p. 50).

Embora não haja códigos de ética explícitos para o professor, nem por isso a sociedade deixa de esperar que este profissional desenvolva um perfil em coerência com parâmetros da ética. Espera-se que o professor tenha um perfil ético que seja parâmetro em sua conduta para com a sociedade, os colegas de trabalho, os alunos e a instituição escolar, pois seus valores, emoções, atitudes e hábitos influenciam diretamente o ato de educar.

Para desenvolver um perfil ético o sujeito passa por um processo que envolve a conscientização de sua pertença e participação na sociedade. Habermas explicita este processo por meio de estágios descritos no livro “Consciência moral e agir comunicativo” (HABERMAS, 1989a, p. 159-160):

São estágios que permitem a compreensão dos processos de integração do indivíduo na sociedade e do desenvolvimento da sua capacidade de agir de modo comunicativo.

- 1) Estágio egocêntrico: uma pessoa neste estágio não considera os interesses dos outros, nem relaciona dois pontos de vista.
- 2) Estágio individualista concreto: uma pessoa neste estágio separa os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista de autoridades e outros. O sujeito tem a consciência de que todos têm interesses individuais a perseguir e que estes estão em conflito. A pessoa integra ou relaciona os interesses individuais conflitantes através da troca instrumental de serviços, da necessidade instrumental do outro ou da boa vontade do outro, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade.
- 3) Estágio relacional: uma pessoa neste estágio está cônica de sentimentos, acordos e expectativas compartilhados, que adquirem primazia sobre interesses individuais. A pessoa relaciona pontos de vista dos outros, na medida em que se coloca no lugar da outra pessoa.
- 4) Estágio que diferencia o ponto de vista do acordo e dos motivos interpessoais: uma pessoa neste estágio adota o ponto de vista do sistema, que define papéis e regras. Ele ou ela considera as relações individuais em termos do lugar no sistema.
- 5) Estágio em que o sujeito adota a perspectiva do prioritário para a sociedade: uma pessoa neste estágio é capaz de integrar perspectivas pelos mecanismos formais do acordo, do contrato, da imparcialidade objetiva e do devido processo. Ele ou ela considera o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhece que estão em conflito e acha difícil integrá-los.
- 6) Estágio de onde derivam ou se baseiam os ajustes sociais: uma pessoa neste estágio é capaz de racionalmente reconhecer a natureza da moralidade ou a premissa moral básica do respeito por outras pessoas como fins e não como meios.

Em todos esses estágios o sujeito é confrontado com a convivência interpessoal e a necessidade de agir em consonância com esta realidade. No entanto, são os dois últimos estágios que possibilitam ao professor entrar no processo de delineamento de seu perfil ético enquanto cidadão e profissional da educação.

Com base na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, que tem o diálogo e a busca do consenso como pilares da convivência, a ação ética do docente se reflete nas concepções que ele tem de educação e no modo como conduz o processo do ensino. O professor tem um compromisso ético com o educando e com a comunidade que lhe conferiu a responsabilidade de educar e, sob a perspectiva de Habermas, será ético quando propiciar o desenvolvimento da capacidade dialógica e discursiva dos alunos. Este processo perpassa pelo debate e objetiva criar condições favoráveis para uma aprendizagem crítica do conhecimento científico, da sociedade e chegar ao desenvolvimento da capacidade de gerar mudanças no contexto social, político, econômico e cultural ao qual o educando pertence.

Desse modo, a ética do professor, em Habermas, reflete-se na postura que possibilita o desenvolvimento de um processo comunicativo no ambiente escolar.

Habermas não tem a intenção nem a preocupação em definir conteúdos para este perfil ético, pois entende que ele surgirá do processo de uma ação comunicativa. Ramiro Marques (2001) na obra “O livro das virtudes de sempre: ética para professores” faz uma crítica a este posicionamento de Habermas, por entender que o discurso, o diálogo e o consenso sejam contrários à valorização de princípios universais, nos quais ele coloca a sustentação do perfil ético do professor. No entanto, quando Habermas reafirma que toda herança cultural pertence ao mundo da vida e que ela se torna objeto de discussões, reforça a idéia de que os valores considerados universais não podem ser desprezados, justamente por pertencerem a uma herança histórica e cultural na qual nos formamos e da qual fazemos parte.

A Teoria da Ação Comunicativa propõe a postura do diálogo, na qual, inclusive os valores universais são colocados na “roda da discussão” para que desse diálogo surja um consenso, não no sentido de uma determinação nascida apenas de um posicionamento dominador, mas de uma consciência que pondera a realidade, sente as necessidades e decide pelo melhor caminho para si e para todos os envolvidos.

A contribuição de Marques é importante quando resgata o pensamento de Aristóteles em uma releitura da ética para professores, que, de certo modo possibilita ir às raízes do pensar ético do mundo ocidental. As virtudes que preparam a pessoa para a “vida boa”, racional, justa e moderada, assim são destacadas por Marques (2001, p.41) em referência às virtudes elencadas por Aristóteles:

- a) Coragem: justo equilíbrio entre o medo e a temeridade;
- b) Temperança: justo equilíbrio entre o desregramento e a insensibilidade;
- c) Mansidão: justo equilíbrio entre a cólera e a apatia;
- d) Liberalidade: justo equilíbrio entre prodigalidade e a avareza;
- e) Magnificência: justo equilíbrio entre a falta de gosto e a mesquinhez;
- f) Magnanimidade: justo equilíbrio entre a vaidade e a humildade;
- g) Afabilidade: justo equilíbrio entre a obsequiosidade e o espírito conflituoso;
- h) Reserva: justo equilíbrio entre a timidez e o descaramento;
- i) Justiça: justo equilíbrio entre o justo meio e a retidão.

Em Aristóteles, o enfoque está no processo de construção da virtude no homem, rumo à felicidade, motivados pelos argumentos que a razão apresenta, mas também pela responsabilidade pelo convívio em sociedade. Para que a pessoa viva plenamente precisa compartilhar a vida com outras pessoas, no aspecto intrínseco

ao termo político. A virtude, em Aristóteles, é a postura exigida para que a pessoa encontre o caminho da sua realização plena enquanto ser humano e ser social. “Toda arte e toda indagação, assim como toda ação e todo propósito, visam algum bem” (ARISTÓTELES, 2001, p. 17).

No âmbito educacional pode-se dizer que o mundo da vida que pulsa no professor exige dele uma postura coerente, bem ponderada frente os contextos com os quais se defronta. Na concepção habermasiana, a postura coerente e justa é gestada no processo da ação comunicativa. Se a virtude é entendida como uma disposição resultante de uma deliberação voluntária, um ato de escolha que busca a justa medida em tudo aquilo que o sujeito é e faz rumo à plenificação de sua existência, a proposição de Aristóteles não se mostra contraditória com os objetivos que moveram Habermas ao descrever a Teoria da Ação Comunicativa. O ato de escolha que envolve a busca da virtude não se restringe a uma decisão individual, mas é fruto da história, do processo de socialização do indivíduo e carrega potenciais de melhorias para a convivência social, assim como defende Habermas na Teoria da Ação Comunicativa.

Portanto, na concepção de Habermas, o perfil ético do professor somente poderá ser vislumbrado a partir do processo de uma ação comunicativa que possibilite educadores, educandos e comunidade dialogarem sobre o papel do professor no contexto da sociedade pós-moderna, chegando-se a um consenso acerca da postura que o professor deve ter no exercício de sua profissão. Nesse processo, é válido lembrar que os conhecimentos, valores, crenças e hábitos devem ser questionados e redimensionados, por meio do diálogo, rumo a um consenso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a necessidade do desenvolvimento de um perfil ético em todas as profissões, já que elas não estão vinculadas apenas aos interesses do profissional, mas situam-se no âmbito da convivência social e por isso exige-se atitude de responsabilidade para com aqueles a quem o profissional está relacionado. A postura ética exige que o relacionamento existente no aspecto profissional seja pautado por uma vida autêntica e coerente com os propósitos e princípios validados pela sociedade na qual o profissional atua.

A profissão de ser professor carrega uma exigência peculiar ao atender à necessidade de inserção do indivíduo na sociedade, bem como de propiciar conhecimentos que possibilitem ao sujeito exercer sua cidadania. É pela educação que o sujeito compreende a si mesmo como indivíduo, mas também como pertença à sociedade.

A grande questão que envolve os professores sobre como chegar ao conhecimento acerca da melhor postura a ser adotada em sua profissão e de como definir quais devem ser as características de seu perfil ético são indicadas por Habermas de uma forma muito simples: chegar ao consenso por meio da ação comunicativa. O diálogo entre os que compartilham da mesma profissão, bem como com a comunidade que usufrui do trabalho do professor, possibilita levantar elementos que norteiem sua ação ética.

A Teoria da Ação Comunicativa não permite que sejam indicados valores, normas e princípios descontextualizados do processo de diálogo, visto que é do “mundo da vida”, permeado pela fala, que brotam as orientações para a conduta dos cidadãos. Por isso, não se pode esperar que esta teoria apresente dicas para a ação do profissional. No entanto, o processo de diálogo não impede que a cultura e valores históricos sejam trazidos à discussão e reconsiderados em sua validade para o contexto da atualidade.

No decorrer do trabalho pode-se constatar que a “ética do discurso” e a “ação comunicativa” de Habermas contribuem com a construção de um projeto emancipador da humanidade e, conseqüentemente na definição do perfil ético do educador. Por emancipação entende-se

Um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia. Nela se ligam idéias “éticas” e “morais”. Se for verdade que nas questões éticas nós procuramos obter clareza sobre quem nós somos e quem nós gostaríamos de ser, e que nas questões “morais” nós gostaríamos de saber o que é igualmente bom para todos, então é possível afirmar que na conscientização emancipatória as idéias morais estão conectadas a uma nova autocompreensão ética (HABERMAS, 1993, p. 99).

O processo deste projeto emancipador passa, obrigatoriamente, pela descoberta de quem somos em relação com os outros e daquilo que queremos e podemos nos transformar, definindo-se por meio de uma ética pautada na relação dialógica e comunicativa.

As indicações de valores mencionadas nesta pesquisa, como por exemplo, o compromisso, a responsabilidade, a justiça, a solidariedade, julgados importantes na profissão do professor, são o ponto de vista de uma profissional da educação que fez a tentativa de dialogar com Habermas e com a realidade cotidiana para melhor compreender a atuação do profissional da educação e corresponder às expectativas da sociedade para com esta profissão.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Brasília: Unb, 2001.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 13 ed., atual e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

_____, J. **Comentários à ética do discurso**. Coleção Pensamento e Filosofia. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____, J. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____, J. **O futuro da natureza humana**. SP: Martins Fontes, 2004.

_____, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. SP: Editora Brasiliense, 1983.

_____, J. **Passado como futuro**. RJ: Tempo Brasileiro, 1993.

_____, J. **Teoria da ação comunicativa**. RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

_____, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. RJ: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____, Jürgen. **Direito e democracia entre factilidade e validade**. RJ: Tempo Brasileiro, 1997.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. **Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003**. **Educação e Pesquisa**, vol.30, no.1, Jan./Abr. 2004.

MARQUES, Ramiro. **O livro das virtudes de sempre: ética para professores**. São Paulo: Editora Landy, 2001.

PIZZI, Jovino. **Ética do discurso. Racionalidade ético-comunicativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência** . 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROUNET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. **Revista Tempo Brasileiro. Jürgen Habermas: 60 anos.** RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

SOUZA, José Crisóstemo de. **Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TESSER, Gelson João. **Ética e educação: uma reflexão filosófica a partir da teoria crítica de Jürgen Habermas.** 154 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

WHITE, Stephen K. **Razão, justiça e modernidade. A obra recente de Habermas.** SP: Ícone, 1995.