

A ÉTICA DO DISCURSO E A EDUCAÇÃO EM CRISE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Edi Carlos A. Marques*
Lourenço Zancanaro**

RESUMO: O presente artigo visa apontar um novo direcionamento para as práxis educacionais existentes nas sociedades modernas que atravessam uma crise sistêmica gerada pela racionalidade instrumental, que coisifica as reações sociais no interior do mundo da vida e é proveniente do paradigma da consciência, o qual supervaloriza a dimensão científica. Para isso, busca-se realizar a aproximação entre a Ética do Discurso de Jürgen Habermas e o agir pedagógico dos sistemas educacionais. Assim, em um primeiro momento, ocorre a construção e a elucidação da problemática. Tal construção envolve o sistema educacional, representado como uma das dimensões responsáveis pela promoção do desenvolvimento das personalidades dos seres humanos, e que, ao ser afetado e submetido a uma racionalidade instrumental, condena a natureza humana a uma espécie de violência estrutural, passando a disseminar um discurso desumanizador. Posteriormente, acontece a desconstrução da problemática, por meio da aproximação entre a Ética do Discurso e o agir pedagógico, expondo-se, inicialmente, a teoria habermasiana da Ética do Discurso e, em seguida, voltando-se para a análise da possível ação escolar auxiliada pelo procedimento discursivo proposto por Habermas. Finaliza-se com um breve exame das prováveis contribuições geradas pela aplicação de toda essa teoria habermasiana no contexto escolar, com o objetivo de auxiliar as sociedades a superarem a crise.

PALAVRAS-CHAVE: Ação pedagógica. Ética do discurso. Racionalidade ético-comunicativa. Racionalidade instrumental.

SPEECH ETHIC AND THE EDUCATION IN CRISES: A POSSIBLE APPROACH

ABSTRACT: The present article aims at to point a new aiming with respect to the existing educational praxis in the modern societies that cross a systematic crisis generated by the instrumental rationality, that it transforms the relation social, occurred in the world of the life, relation between things and is proceeding from the paradigm of the conscience, which super values the scientific dimension. For this, one search's to carry through the approach enters the Ethics of the Speech of Jürgen Habermas and pedagogical acting of the educational systems. Thus, at a first moment, it occurs the construction and the briefing of the problematic one. Such construction involves the educational system, represented as one of the responsible dimensions for the promotion of the development of the personalities of the human beings, and that, to the being affected and submitted to an instrumental rationality, it condemns the nature human being to a species of structural violence, starting to spread a speech that it does not become the individual in human being. Later, the deconstruction of the problematic one happens, by means of the approach enters the Ethics of the Speech and pedagogical acting, exposing themselves, initially, Habermas' theory of the Ethics of the Speech and, after that, turning themselves toward the analysis of the possible pertaining to school action assisted by the discursive procedure considered by Habermas. This Habermas' theory in the pertaining to school context is finished with a brief examination of the probable contributions generated for the application of all, with the objective of assisting the societies to surpass the crisis.

KEY WORDS: Pedagogical action. Ethics of the speech. Ethical-communicative rationality. Instrumental Rationality.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Prof. do Núcleo Regional de Educação de Londrina.
Endereço: Núcleo Regional de Educação de Londrina
Av. dos Estados, 777 – Centro
86200-000 Ibipora, PR – Brasil
E-mail: edimarques63@hotmail.com

** Dr. em Educação pela Unicamp. Prof. da Universidade Estadual de Londrina – Centro de Ciências e Letras Depto. De Filosofia.
Endereço: Universidade Estadual de Londrina – Dpto. de Filosofia.
Rodovia Celso Garcia, Km 380 – Campus Universitário - Caixa Postal 791
86038-440 Londrina, PR - Brasil
E-mail: lzanca@uel.br

Recebido em: ago. 2007 Avaliado em: Set. 2007

Da Construção e da elucidação da problemática

Desde os gregos, a tarefa fundamental da filosofia é refletir a condição humana e apontar alternativas para a superação das crises que marcam a existência dos seres humanos. Os homens são seres que se encontram e se interagem em um mundo constituído tanto pela ação quanto pela argumentação permeada de racionalidade, que se atualiza historicamente por meio de suas dimensões que reproduzem as formas de vida culturais e os sistemas de saberes compreendidos como válidos e, portanto, imanentes. A filosofia reflete sobre este mundo e sobre suas partes. É por isso que podemos falar de filosofia política, filosofia da ciência, filosofia da educação, entre outras. Entretanto, todas essas filosofias se encontram para discutir a condição humana, marcada pelas dimensões política, científica, educacional, que está suscetível às crises que podem originar-se em tais dimensões.

Uma crise pode se iniciar em determinada parte ou sistema que compõe o mundo compartilhado intersubjetivamente pelos seres humanos, não ficando restrita apenas a essa dimensão originária. Portanto, poderá se expandir e atingir outros sistemas, o que ameaçará o conjunto inteiro do mundo vivido. No mundo da vida, tudo se encontra interligado, pois qualquer membro da comunidade humana pode transitar por entre suas dimensões e, conseqüentemente, infestar como “vírus” da crise áreas ainda livres. É esta característica multidimensional dos seres humanos que possibilita a ampliação da crise para toda sociedade, o que afeta e modifica a condição humana também para as futuras gerações. Por outro lado, é também essa mesma característica multidimensional que permite subjugar as crises sistêmicas que ameaçam o mundo humano, uma vez que ela revela aos sujeitos outras formas de compreender a realidade, em oposição à que é aventada pelo sistema em crise.

O sistema em crise tenta transformar os homens em seres unidimensionais, isto é, em sujeitos incapazes de pensar, de argumentar e de agir de formas diferentes daquelas consideradas corretas pela racionalidade presente neste sistema. Para Habermas (1994), essa racionalidade é a racionalidade instrumental proveniente da dimensão científica, que coisifica as relações sociais nas sociedades modernas e capitalistas. Isso porque os filósofos e os pensadores da modernidade, encantados pelas descobertas científicas que uma racionalidade metódica proporcionava, elevaram-na à condição de promotora do progresso tecnológico e, portanto, do esclarecimento entre os homens. Todavia, eles não perceberam as limitações estruturais do paradigma em que sustentavam a razão metódica, ou seja, do paradigma da consciência. Eles não perceberam que tal paradigma, ao pressupor uma relação imediata com o mundo, implicava em uma relação de dominação não só da natureza, mas também dos seres humanos.

Com isso, as relações do homem com a natureza e com os outros homens ficavam prejudicadas, uma vez que a Linguagem acabava perdendo o status de mediadora das

relações humanas no mundo da vida para os meios extralingüísticos poder e dinheiro. Portanto, a crise provocada pela instrumentalização das relações no interior do mundo da vida, que Habermas conceitua como a colonização do mundo vivido por um dos sistemas originais deste próprio mundo, tende a se perpetuar e, conseqüentemente, provocar profundas alterações estruturais nas sociedades, porque atinge as dimensões responsáveis pela reprodução sócio-cultural das mesmas (STIELTJES, 2001).

O sistema educacional que, conforme Habermas (2002b), junto com as dimensões da moral, do direito e da família, assume a responsabilidade de promover o desenvolvimento das personalidades dos seres humanos, tornando-os competentes para as relações sociais; ao ser afetado e submetido a uma racionalidade instrumental, condena a condição humana a uma espécie de violência estrutural, porque passa a disseminar um discurso desumanizador. Esse discurso desumanizador, incorporado pela práxis educacional, passa a legitimar as relações sociais marcadas pela barbárie, uma vez que pauta todas as relações entre os sujeitos na lógica do conhecimento científico, nas relações sujeito-objeto. Para Boufleuer (2001, p. 87), “não há dúvida de que as posturas objetivadoras afetam negativamente as relações pedagógicas, resultando em práticas autoritárias e desumanizadoras”. Com a banalização da violência nas relações humanas, o mundo vivido ameaça desintegrar-se em prol de um totalitarismo sistêmico, negando assim completamente o projeto filosófico da modernidade. Porquanto, a racionalidade sistêmica presentificada no sistema educacional moderno não apenas inviabilizou a emancipação dos homens, como também ampliou e intensificou a dominação sobre os mesmos.

Esta dominação, produzida pelo uso indiscriminado da racionalidade técnico-científica, não se configura mais como uma dominação de corpos, mas sim como uma dominação de mentes. Os seres humanos agora estão subjugados por ideologias, que representam linguagens e práticas comunicativas distorcidas e que, normalmente, segundo Habermas (2004), desemboca em atos de barbárie.

Nesta perspectiva, a barbárie revelada nos atos de violência, de desprezo e de indiferença em relação ao outro, que os membros de nossa sociedade, infelizmente, parecem já terem naturalizado como banais, pode ser considerada como um sintoma de que algo está errado com os sistemas de reprodução cultural (ADORNO, 2003). Quando professores e alunos se sentem como defensores de papéis antagônicos, quando a indisciplina se manifesta como agressões físicas e verbais, quando jovens agridem uns aos outros pelo simples fato de serem diferentes, o sistema educacional está em crise, a sociedade está em crise. Mesmo que o investimento em educação não seja a única solução para reabilitar as relações sociais no interior do mundo da vida em cri-

se¹, o não investimento impossibilita a construção de laços sociais que permitam conservar um mundo partilhado intersubjetivamente por todos os homens, porque nega a tais sujeitos a condição de seres humanos.

O investimento em educação não deve, porém, se resumir em recursos financeiros e tecnológicos, haja vista que os pensadores modernos depositaram enorme fé no desenvolvimento tecnológico e já sabemos onde tal crença nos levou. Tal investimento também deve ser pensado enquanto recursos humanos e referenciais teóricos, que possibilitem uma práxis educacional responsável pela formação de uma ordem verdadeiramente democrática. Isto é, que seja capaz de conciliar os conhecimentos e as condutas necessárias para a construção do respeito entre os seres humanos diferenciados biológica e culturalmente.

Os professores, pedagogos e técnicos educacionais devem estar preparados, ou seja, devem possuir conhecimento dos referenciais teóricos e estarem dispostos a utilizá-los como ferramentas que podem contribuir com suas práticas. Entretanto, os referenciais teóricos não podem ser impostos ou assumidos como “camisas de força” ou pretenderem-se imunes às críticas, reformulações e adaptações, pois, caso contrário eles apenas reforçarão a crise, ao aprofundar a dominação ideológica dos homens.

Do caminho para a desconstrução da problemática

Conscientes do contexto outrora referido que envolve a ação escolar, na continuidade deste artigo, nós pretendemos apresentar um referencial teórico desenvolvido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas para solucionar os conflitos sociais gerados pela adoção indiscriminada da racionalidade instrumental nas relações intersubjetivas do mundo vivido, a saber, a Ética do Discurso (1). O referencial em questão não foi desenvolvido especificamente para servir ao uso pedagógico no interior das escolas, porque a filosofia da educação ainda não foi contemplada com uma reflexão exclusiva por parte de Habermas², portanto, será necessário um estudo aproximativo da Ética do Discurso com a práxis educativa (2). Após, essa aproximação, em que esperamos indicar as contribuições da Ética do Discurso para a práxis educativa, concluiremos com uma breve análise do que podemos esperar de uma educação estabelecida em uma racionalidade ético-comunicativa (3), em vista da formação de personalidades embebidas de um contexto genuinamente democrático nas escolas.

¹ Cf. Gomes (2007), o conceito de crise em Habermas pode ser compreendido como uma consequência do desequilíbrio entre o sistema e o mundo da vida, isto é, do processo de colonização do primeiro sobre o segundo.

² Cf. Bannell (2006, p. 18-19), “a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano, apesar de o próprio Habermas não ter escrito quase nada sobre a educação formal.” Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v. 33, n. 2, p. 123-141, dez. 2007

1 A ética do discurso de Jürgen Habermas

O ponto de partida da reflexão filosófica de Jürgen Habermas localiza-se no diagnóstico da modernidade executado pelos pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer e Marcuse. Esses pensadores diagnosticaram a crise que a modernidade enfrenta como algo de ordem estrutural, desencadeada pela utilização irrestrita de uma racionalidade instrumental, que provocou não apenas o aprisionamento do ser humano à esfera econômica, mas também a reprodutibilidade de uma estrutura social reificante às futuras gerações. Com o domínio da racionalidade instrumental sobre as relações sociais, os homens, destituídos do controle de suas próprias razões por um intenso processo de ideologização tecnicista, perderam a capacidade de objetivar criticamente o mundo em que vivem (BOUFLEUER, 2001).

Todavia, as conclusões habermasianas retiradas desse diagnóstico não estão em simetria com as dos pensadores frankfurtianos, uma vez que, para Habermas, “não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos” (OLIVEIRA apud BOUFLEUER, 2001, p.13). Habermas, a partir de tais conclusões, não apenas consegue fugir do pessimismo em que se envolveram os pensadores da 1ª geração da Escola de Frankfurt, mas também dá continuidade ao que ele chamou de projeto filosófico da modernidade, isto é, a idéia de emancipação humana.

Na tentativa de prosseguir com o projeto iluminista, Habermas constrói uma teoria ampla de racionalidade que, aplicada à perspectiva social (teoria da sociedade), visa demonstrar que as ações sociais são, em primazia, decorrências de um agir racional orientado para o entendimento (VELASCO, 2001). Com essa teoria, ele quer que, compreendamos que no mundo, além da racionalidade técnico-científica, opera a racionalidade ético-comunicativa ou comunicativa, sendo essa maior do que aquela, uma vez que a racionalidade comunicativa permite a tematização de outros elementos do mundo vivido, os quais foram sistematicamente negados pela racionalidade instrumental. Na visão de Habermas (2003a), a racionalidade ético-comunicativa possibilita a tematização dos três mundos que compõem o mundo vivido: o objetivo, o normativo e o subjetivo. Isso assegura aos seres humanos não só se entenderem acerca de coisas, de normas e de vivências e sentimentos, como lhes devolve o controle de suas ações e dos processos de produção e reprodução de suas vidas materiais e culturais no horizonte de um mundo vivido ou compartilhado intersubjetivamente por formas de vidas distintas.

Assim, em condições normais, a sociedade é regida pela racionalidade ético-comunicativa e a ação comunicativa é a forma natural das relações entre os sujeitos, que visam se entenderem mutuamente sobre seus planos de vida ou sobre algo no mundo (ROCHLITZ, 2005).

Contudo, cabe observar que, em Habermas, a sociedade não está livre de ter suas estruturas codificadas por uma razão sistêmica ou instrumental. Pois, a teoria habermasiana da racionalidade comunicativa, mesmo apoiada no paradigma da filosofia da linguagem³, não elimina a idéia de racionalidade instrumental. As razões da não eliminação da racionalidade técnico-científica devem-se, em primeiro lugar, porque Habermas considera que existem ações racionais não sociais, ou seja, não intermediadas lingüisticamente, e, portanto, que pedem uma orientação para o sucesso, isto é, um saber utilizar a razão como um instrumento. Em segundo lugar, as relações sociais, as quais sempre necessitam de uma mediação lingüística, podem sofrer a ação nociva de atores sociais que recorrem ao uso de tal razão para obter um sucesso frente aos outros, ou seja, existe sempre a possibilidade de um uso estratégico da razão, que implica um uso parasitário da linguagem em relações sociais (BORRADORI, 2004).

Nesta perspectiva, insere-se a proposta de uma Ética do Discurso que representa um desdobramento da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. A Ética do Discurso é um procedimento que visa a “reconstrução racional das condições de fala e de ação” (PIZZI, 1994, p. 109), prejudicadas pela presença de um agir estratégico no mundo vivido e que, portanto, precisam ser esclarecidas. Para alcançar tal objetivo, a Ética Discursiva deve possibilitar a abertura de um Discurso⁴ Prático, para a tematização das normas ou dos assuntos que se tornaram questionáveis e ameaçam a coesão do tecido social. No estabelecimento desse Discurso Prático, os atores sociais envolvidos devem colocar seus horizontes vivenciais em supressão e adotarem a perspectiva de uma situação ideal de fala.

A situação ideal de fala é a garantia da possibilidade da prevalência do melhor argumento como base de fundamentação de um consenso autêntico. Tal conceito é assim definido:

Chamo ideal a uma situação de fala em que a comunicação não somente não é impedida por influxos externos contingentes, como tampouco por coações que seguem a própria estrutura da comunicação. A situação ideal de fala ex-

³ O paradigma da linguagem ou da guinada lingüístico-pragmática, desenvolvido, principalmente, na Inglaterra da década de 1930, pelos filósofos Wittgenstein, Austin, Searle e entre outros que se dedicaram ao estudo da linguagem ordinária; foi acolhido por Habermas, uma vez que esse paradigma pressupõe que a razão se encontra diluída na linguagem cotidiana. Com tal diluição é possível, na visão habermasiana, não apenas assegurar o exercício de uma racionalidade intersubjetiva entre os atores sociais, mas também demonstrar “o predomínio da ação comunicativa nas interações sociais mediadas lingüisticamente em detrimento da ação estratégica, que passou a figurar como um uso parasitário da linguagem” (MARQUES, 2006, p. 18).

⁴ Cf. Pizzi (2005, p. 161): “O discurso é aquela forma de comunicação emancipada da experiência, pois as expectativas recíprocas, transformadas em normas, representam a garantia de um consenso em torno de interesses generalizáveis, interpretados adequadamente, ou seja, compartilhados comunicativamente”.

clui as distorções sistemáticas da comunicação. E a estrutura da comunicação deixa de gerar coações só se para todos os participantes no discurso está dada uma distribuição simétrica das oportunidades de eleger e executar atos de fala (HABERMAS, 2001b, p. 153, tradução nossa).

A importância da situação ideal de fala, para a teoria da Ética do Discurso, prende-se ao fato de ela ser uma antecipação racional de uma situação concreta que se alcança no final dos Discursos Práticos. Por ser uma antecipação inevitável, os atores sociais (individualmente) devem observar a validade de algumas condições triviais: (a) e (b); e outras não triviais: (c) e (d); para o desenvolvimento das situações ideais de fala (HABERMAS, 2001b):

a) Todos os potenciais participantes no Discurso têm que dispor da mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de sorte que, a todo o momento, tenham a oportunidade tanto de iniciar um Discurso como de continuá-lo mediante intervenções e replicas, perguntas e respostas;

b) Todos os participantes no Discurso têm que ter igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificações e de problematizar, aceitar ou refutar as pretensões de validade destas, evitando que ninguém fique excluído da tematização e da crítica;

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

d) Para o Discurso só se permitem falantes que, como agentes, tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala regulativos, ou seja, de mandar e opor-se, de permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de dar razão e exigí-la. Pois só a completa reciprocidade de expectativas de comportamento, que exclui privilégios no sentido de normas de ação e valoração, as quais só obriguem unilateralmente, pode garantir a equidistribuição formal das oportunidades de abrir uma discussão e prosseguí-la. Visto que essa reciprocidade se empenha também faticamente para deixar em suspenso as coações da realidade e passar ao âmbito da comunicação isenta de experiência e descarregada de ações que é o Discurso.

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

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

Este conceito de situação ideal de fala, que se encontra nas interações sociais presentes em um mundo da vida ainda aproblemático, possibilita aos participantes dos Discursos Práticos tematizarem as pretensões de validade que os atos de fala utilizados neste contexto levantam. As pretensões de validade erguidas por meio dos atos de fala, conforme é possível observar em Habermas, funcionariam como uma espécie de núcleo para as argumentações morais. Isso porque, o falante, na tentativa de garantir aceitabilidade ao seu ato de fala frente às possíveis posturas dos ouvintes, necessitaria preencher determinadas condições essenciais: condições de cumprimento e condições do acordo.

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

Nesse ponto de vista, a prática argumentativa que media a interação entre os atores sociais teria que, por um lado, cobrar do falante o resgate da pretensão de validade levantada pelo seu ato de fala e, por outro, graças à tal exigência, possibilitar uma maior motivação no ouvinte em prol da aceitação do ato de fala. Desse modo, o ator social (falante), ao lançar um ato de fala numa argumentação moral, estaria obrigado a, normalmente, resgatar as pretensões de validade implícitas na sua argumentação. Tais pretensões, segundo Habermas, dizem respeito ao mundo objetivo (pretensões de verdade), ao mundo social (pretensões de correção) e ao mundo subjetivo (pretensões de sinceridade).

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

As pretensões de validade que dizem respeito aos mundos objetivo e social, segundo Habermas, poderiam ser resgatadas pelos falantes ainda na própria argumentação moral, uma vez que elas se referem à verdade e à correção (afinidade com as normas ou regras que regulam a práxis argumentativa) do conteúdo expresso pelo ato de fala. Enquanto, a terceira pretensão de validade requerida pelo falante, pretensão de sinceridade, só é resgatável com a observação do comportamento do mesmo após a prática argumentativa. Pois, “que alguém pense sinceramente o que diz é algo a que só se pode dar credibilidade pela consequência de suas ações, não pela indicação de razões.” (HABERMAS, 2003a, p. 79).

A adoção da situação ideal de fala e, conseqüentemente, a tematização das pretensões de validade dos atos de fala possibilitam o reconhecimento e o respeito dos princípios fundamentais da Ética do Discurso por parte dos participantes de Discursos Práticos. O reconhecimento e o respeito dos princípios de universalização⁵ (U) e do discurso (D), na perspectiva habermasiana, são o que permite o acordo no interior das argumentações morais e estabelecem a aplicabilidade do mesmo no interior do mundo vivido.

Para Habermas (2003a), a ética discursiva necessita de um princípio capaz de vencer a distância entre as observações singulares e as hipóteses universais, isto é, de um princípio “ponte” que possa funcionar como regra de argumentação moral. É necessário, também, um outro princípio que supere a suspeita de um comprometimento eurocêntrico que recaí sobre uma compreensão de moralidade operacionalizada pelo

⁵ Cf. Dutra (2002, p. 169-170), para Habermas, “quem aceita, ou melhor, é levado a não rejeitar os pressupostos do discurso, ou de uma situação ideal de fala, aceita, implicitamente, condições de procedimento que equivalem à validade do PU. O argumento é o seguinte: SE todos os que entram num processo discursivo de resolução de pretensões de validade têm, necessariamente, que fazer pressuposições (pragmático-transcendentais), cujo conteúdo pode ser explicitado sob a forma das regras do discurso [...], Então todos os que empreendem seriamente a tentativa de resgatar, discursivamente, pela ação comunicativa, pretensões de validade normativas (e outras), aceitam, intuitivamente, condições de procedimento que equivalem a um reconhecimento implícito do PU”.

princípio ponte, de modo a tornar aceitável a proposta de uma ética cognitivista, universalista e formalista como o é a Ética do Discurso (HABERMAS, 2002a).

Nesse sentido, Habermas propõe a adoção do princípio de universalização (U) como sendo o princípio ponte que torna possível o acordo em argumentações morais. O princípio (U) se constitui como princípio possibilitador de consenso por conservar em si a idéia já subjacente no imperativo categórico kantiano, ou seja, que só devem ser aceitas como máximas morais aquelas máximas que podem contar com um caráter impessoal ou universal. Tal princípio revela aos participantes dos Discursos Práticos que eles somente devem aceitar como válidos os atos de fala que conduzam às normas válidas, isto é, que expressam uma vontade universal.

Entretanto, isto não quer dizer que o princípio (U) se esgota absolutamente na exigência de que as normas morais devam ter a forma de proposições deonticas universais e incondicionais, e, nem que ele seja suficiente para fundamentar mandamentos morais válidos. Pois, no que diz respeito aos juízos morais, a exigência de consistência significa que cada indivíduo, envolvido em uma argumentação moral, deve examinar se pode querer que qualquer outro participante do Discurso reclame a mesma norma para o seu juízo (HABERMAS, 2003a).

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

Logo, para a consolidação da Ética Discursiva desenvolvida a partir da perspectiva das interações sociais mediadas linguisticamente, faz-se indispensável a introdução de um princípio discursivo (D). O qual deve necessariamente prescrever como regra o seguinte conteúdo:

Uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de

um Discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma. (HABERMAS, 2003a, p. 86).

Ou seja, a Ética do Discurso habermasiana para se compor, coloca no “jogo” de propostas das éticas cognitivistas, além de um núcleo formado por pretensões de validade e um princípio de universalização, o princípio ético-discursivo (D) que, no final das contas, pretende garantir a todos os possíveis envolvidos nas argumentações morais (Discursos Práticos) as mesmas chances de intervenção.

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

Habermas, ao formular assim o princípio (D), estabelece que somente em um Discurso Prático, faticamente desenvolvido, os participantes podem chegar a um consenso sobre normas, e estas, por sua vez, podem alcançar o estandarte de normas legítimas. Porquanto, o princípio ético-discursivo prevê que apenas as normas que tenham conseguido anuência de todos os participantes em argumentações morais podem ser colocadas em vigor (HABERMAS apud PIZZI, 2005).

Assim, podemos observar que o princípio (D) se encontra já subentendido no conceito de situação ideal de fala. Pois, até chegar ao consenso, ou antes, para que seja possível o desenvolvimento de uma Ética do Discurso, quando ocorre o questionamento acerca de uma norma ou ato - considerado antes rotineiro e, por isso, imerso no horizonte apromatístico do mundo da vida - os atores sociais devem, segundo o filósofo, conceber uma situação ideal de fala, que é a própria antecipação do princípio (D) executada pelos atores sociais quando envolvido em processos discursivos. Habermas argumenta que pertence aos pressupostos da argumentação, quando são exercidos atos de fala, a obrigação contrafática de supor a situação ideal de fala não como uma simples ficção, mas sim como real. O fundamento normativo do entendimento lingüístico é, portanto, ambas as coisas: um fundamento antecipado e um fundamento operante.

A antecipação formal do diálogo idealizado garante o acordo contrafático último

que pode unir antecipadamente falante e ouvinte potenciais e aproximá-los da exigência desde já de um entendimento sobre os argumentos que poderão possuir, em geral, uma força geradora de consenso. Neste caso, Habermas faz questão de expor que o conceito de situação ideal de fala não é somente um princípio regulativo no sentido de Kant, isso porque, com o primeiro ato de entendimento lingüístico, já fazemos sempre tal suposição. Nem tampouco, tal conceito de situação ideal de fala é uma idéia existente no sentido de Hegel, já que nenhuma sociedade histórica coincide com a forma de vida que se pode caracterizar, em princípio, numa situação ideal de fala.

A melhor comparação da situação ideal de fala seria em relação a uma aparência transcendental, se essa aparência não for imaginada como uma transferência impermeável, mas sim como condição constitutiva da fala racional. A antecipação, pressuposta pela situação ideal de fala, deve ter, para toda comunicação possível, o significado de uma aparência constitutiva que torna admissível a suposição de uma forma de vida inteiramente racional. De tal ponto de vista, a situação ideal de fala representa uma hipótese prática para o surgimento e evolução dos Discursos (HABERMAS, 2001).

Essa hipótese prática deve ser assumida e pressuposta por todos os participantes de discursos práticos que objetivam um acordo mútuo sobre determinada norma ou atividade, a qual se tornou questionável no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente. Pois, sendo observada por todos os agentes do Discurso, tal hipótese possibilita a efetiva participação nos processos comunicativos. Esses processos, na perspectiva habermasiana, permitem “que nos tornemos indivíduos mais autônomos, agentes mais maduros e mais emancipados e, em última análise, cidadãos mais racionais.” (BORRADORI, 2004, p. 59).

2 A ética do discurso na ação pedagógica da escola

Na modernidade, a instituição escolar, quase que exclusivamente, assumiu a responsabilidade pela ação pedagógica necessária à socialização das futuras gerações nos horizontes culturais que compõem o mundo vivido. Ou seja, a escola passou a ser responsável por uma tríplice tarefa que, a partir da leitura social realizada por Habermas, podemos atribuir aos sistemas encarregados pela produção e reprodução das formas de vidas ou culturas. Essa tríplice tarefa corresponde, conforme Boufleuer (2001, p. 56): “a formação de identidades pessoais (educação dos filhos), à reprodução cultural (apropriação dos saberes) e a integração social (cooperação).” Neste sentido, a escola é um sistema proveniente do mundo da vida, como todos os demais sistemas, que se especializou na condução de ações pedagógicas. Mas, ao contrário dos demais sistemas, na escola, todas as ações, que são intencionais e planejadas, devem estar pautadas na racionalidade ético-comunicativa. Isso porque, “toda ação educativa se apresenta como uma ação social.” (BOUFLEUER, 2001, p. 82).

A escola, por sua natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e, portanto, para seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento. (PINTO apud BOUFLEUER, 2001, p. 56-57).

Entretanto, assim como o mundo vivido, a escola acaba sofrendo a influência da racionalidade instrumental, o que prejudica a afirmação de uma ação pedagógica que conduza os seres humanos para uma práxis emancipada da barbárie. Pois, a racionalidade instrumental turva o reconhecimento das ações educativas, desenvolvidas pela escola, como ações originárias de uma racionalidade ético-comunicativa, colocando a escola em estado de crise.

A escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo. (PRESTES, 1996, p. 121-122).

Em crise, a escola passa a ser percebida pelos atores sociais, envolvidos em suas interações, como reprodutora de uma ordem estrutural que promove o agir estratégico. Nesse sentido, os professores e os alunos, bem como os demais agentes escolares, aparecem como atores que representam papéis antagônicos no interior da práxis educacional. Tal postura dos envolvidos nos processos pedagógicos põe em risco a própria existência fática da escola, pois transforma o agir pedagógico em um agir sobre os outros e não mais num agir com os outros (BOUFLEUER, 2001). Vulnerável, a escola não consegue atingir a finalidade de promover uma pedagogia que, ao se inspirar no paradigma da comunicação, “se apresenta como práxis emancipatória, humanamente libertadora”, implicada no “reconhecimento de cada sujeito como um ‘outro’, distinto e livre, possuidor de seu próprio horizonte de sentido” (BOUFLEUER, 2001, p. 87). A escola, ao não realizar essa pedagogia, vê seus espaços e seus atores violentados. Porquanto, conforme o próprio Habermas (2001b, p. 459, tradução nossa), “à medida

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

Na tentativa de superar este quadro crítico em que as instituições escolares brasileiras estão imersas, propomos uma alternativa pedagógica apoiada na teoria ética habermasiana. Tendo em vista que a Ética do Discurso, segundo Pizzi (1994), é um procedimento de resolução de conflitos que “obriga” os envolvidos a um processo recíproco de auto-reflexão, capaz de revelar as ideologias, os preconceitos e as visões de mundo presentes em determinadas ações, opiniões e normas; nós a julgamos adequada à práxis pedagógica executada pela escola.

A Ética Discursiva, ao propor a reconstrução racional das condições que possibilitam a fala e a ação comunicativa em ambientes sociais, pode contribuir com o desenvolvimento das tarefas assumidas pelas instituições educacionais contemporâneas, uma vez que reabilita a ação comunicativa no interior das mesmas. A reabilitação do agir comunicativo ocorre porque as escolas, ao assumirem a Ética do Discurso, vêm-se transformadas em esferas públicas abertas à racionalidade ético-comunicativa. Onde os educandos poderão se compreender como sujeitos capazes de falar e agir e, portanto, como pessoas que não precisam apelar à violência para que os outros ouçam suas vozes; além de exercitarem continuamente as competências comunicativas que lhes foram possibilitadas pelo longo processo de socialização e educação, no qual estão submetidos desde os mais tenros anos. Isso porque, tais esferas são operadas pelos princípios constituintes do ponto de vista da moral habermasiana⁶, o qual, ao privilegiar o uso normal da linguagem⁷ nas relações humanas, situa as escolas (enquanto esferas públicas) como locais de incidência da justiça e da solidariedade⁸ entre os atores sociais que as constituem.

As escolas, pensadas como esferas públicas e locais de “treinamento” de alunocidadãos, ao abrirem a possibilidade de os educandos participarem de Discursos Práticos para o estabelecimento das normas e dos princípios que ordenarão o cotidiano escolar, de certa forma, acabam por inibir a influência da racionalidade instrumental,

⁶ Referimo-nos tanto aos princípios de universalização (U) e do ético-discursivo (D) quanto da necessidade de se resgatar as pretensões de validade erguida nos atos de fala, bem como, da necessidade de supor a hipótese prática da situação ideal de fala.

⁷ Referimo-nos ao uso comunicativo.

⁸ Cf. Siebeneichler (1994, p. 146): “a ética do discurso prático considera que a solidariedade, a justiça e o bem comum são representações fundamentais que podemos reduzir às condições de simetria e às expectativas de reciprocidade presentes na práxis comunicativa normal voltada ao entendimento. E como a estratégia deste ponto de vista consiste em alargar e generalizar as pressuposições da práxis comunicativa estendendo-as [sic] a uma comunidade que abrange todos os sujeitos humanos capazes de falar e agir, é possível concluir que o discurso prático pode por em movimento um tipo de vontade racional apto a garantir o interesse de todos os indivíduos particulares [...] sem que se rompa o laço social que une objetivamente cada indivíduo humano com todos os outros”.

revelada nos atos de indisciplina e violência. Os Discursos Práticos, a serem promovidos pelas unidades de ensino, enquanto “processo de comunicação que tem em mira um consenso capaz de ‘constranger’ simultaneamente todos os participantes a assumirem um papel ideal” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 144-45), não isentam os participantes das responsabilidades fáticas adquiridas no transcorrer do processo comunicativo.

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

Aliás, a Ética do Discurso, na medida em que “força” o educando a adotar uma postura racional, visto que a escola está, enquanto esfera pública, aberta a sua participação, direciona-o para uma forma de vida emancipada ou práxis comunicativamente emancipada. Isso porque, na teoria moral defendida por Habermas, conforme Siebeneichler (1994), não se sobressai apenas o declarado aspecto cognitivista de uma racionalidade comunicativa inerente à linguagem, a qual assegura aos atores sociais envolvidos nos Discursos Práticos a possibilidade de chegarem a acordos racionalmente motivados sobre questões éticas e práticas, mas, ainda, a opção em prol de uma práxis comunicativa emancipada.

Nadja H. Prestes (1997) acredita que a racionalidade ético-comunicativa, intrínseca à Ética do Discurso, perenizada nas unidades de ensino, leva os educandos a tornarem-se pessoas mais conscientes e amadurecidas. Visto que as escolas se transformam em espaços propícios à reformulação de conceitos fundamentais de natureza moral como: a dignidade, a igualdade, a autonomia, a cidadania e etc. Onde estão submetidas ao exame crítico da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade externa), por meio de Discursos Práticos, não apenas as tradições culturais, as experiências, os objetivos pedagógicos, os produtos das ciências e das técnicas, como também as normas que orientarão a práxis educativa no sentido de conduzir os alunos a se tornarem, cada vez mais, sujeitos esclarecidos e emancipados.

As escolas que assumem uma perspectiva democrática, tutelada pela Ética do Discurso” de Habermas, podem, por um lado, garantir os objetivos educacionais colocados pelo ordenamento jurídico brasileiro⁹, isto é, preparar os educandos para o exercício

⁹ Cf. Ferreira (2005), o ordenamento jurídico brasileiro, através dos artigos constitucionais sobre a educação e do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabeleceu como principal objetivo da educação formal a preparação das novas gerações para um exercício consciente da cidadania, o que implica um sólido conhecimento dos direitos e dos deveres e, principalmente, um alto respeito pelo espaço público e pelas pessoas.

de uma cidadania que vai muito além do voto, porque, na práxis educativa a ser realizada, os alunos poderão amadurecer na direção de colocarem-se diante de diferentes perspectivas (dos outros) para chegarem a manter ou reformular normas (PRESTES, 1997). Enquanto, por outro lado, observar a diminuição de atos de indisciplina e de violência no cotidiano escolar, porque estes deixam de ser alimentados quando a racionalidade instrumental é excluída das interações sociais.

É, conforme Boufleuer (2001), porque não podemos representar a escola e as suas salas de aulas como “santuários do agir comunicativo”, onde a comunicação ocorre sem qualquer transtorno, é que, em nossa opinião, precisamos reorientar a Ética do Discurso para o universo escolar. Pois a escola só conseguirá realizar tudo o que se espera dela, quando os diferentes sujeitos envolvidos em suas interações pedagógicas alcançarem um consenso sobre o sentido e os objetivos do fazer escolar.

3 As conclusões sobre as possíveis conseqüências de uma ação pedagógica pautada em uma ética discursiva

Por acreditarmos que o sistema escolar brasileiro se encontra em crise, a qual, de certa forma, é sentida e compartilhada por toda sociedade, visto que os nossos jovens parecem, cada vez mais, envolvidos em atos de barbáries dignas dos áureos tempos do nazismo, que nos colocam diante de duros questionamentos, tais como: o que foi feito de nossos jovens, o que se pode fazer com eles e o que podemos fazer por eles? Por isso, procuramos realizar uma análise que aproximasse a teoria da Ética do Discurso de J. Habermas da práxis pedagógica assumida pelas instituições escolares nas sociedades modernas e contemporâneas. Não porque confiamos demasiadamente no potencial emancipador da escola enquanto única instituição capaz de produzir o esclarecimento entre os homens, mas porque esperamos da escola “resultados bem-definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como do domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade” (BOUFLEUER, 2001, p. 91). Vida que, em condições normais, pressupõe o uso de uma racionalidade ético-comunicativa. É porque a escola deveria reunir, em nossa sociedade, as condições necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa e, conseqüentemente, da consciência moral das novas gerações.

É na sala de aula que ocorre todo um processo mediante o qual as novas gerações são socializadas graças à pedagógica relação que estabelecem com as gerações adultas. Socializar os indivíduos das novas gerações significa permitir que desenvolvam as capacidades de que necessitam para participarem ativamente do processo social. Nesse sentido a educação se apresenta,

fundamentalmente, como uma ação humanizadora, formadora de sujeitos racionais. (BOUFLEUER, 2001, p. 85).

Conscientes que a escola só pode alcançar o objetivo de emancipar os homens caso promova uma práxis comunicativa que restrinja a racionalidade sistêmica em seus espaços (GOMES, 2007), isto é, caso suas normas e suas ações possam espelhar sempre resultados consensuais obtidos por meio de constantes processos comunicativos subsidiados pela Ética do Discurso. Constantes processos comunicativos porque, na filosofia habermasiana, a força do consenso encontra-se na aprendizagem, a qual deve ser contínua e progressiva. Pois, conforme Pizzi (1994, p. 133-134), “esse consenso, obtido através da argumentação discursiva, implica na possibilidade de se questionar constantemente, de modificar, de rever ou substituir a Linguagem que fundamenta as experiências dos sujeitos comunicativos.”

Podemos apontar que as possíveis conseqüências de uma ação pedagógica pautada na Ética do Discurso de J. Habermas para a sociedade encontram-se no fortalecimento da democracia e, conseqüentemente, no reforço às interações sociais reguladas pela busca do entendimento. No primeiro caso, a escola desperta, ao mesmo tempo em que estimula e é auxiliada pela teoria da ética habermasiana, através de sua práxis educativa, os indivíduos a tomarem consciência política e histórica de sua situação. Conscientizados histórica e politicamente, os indivíduos passam a se ver como capazes de influir nos destinos da humanidade. Eles podem tentar modificar as estruturas e práticas sociais através da correção de eventuais ou supostas distorções que as mesmas foram sofrendo ao longo da história, ou, ainda, objetivarem a construção de uma nova sociedade de sujeitos plenamente livres (BOUFLEUR, 2001). No segundo caso, o reforço às interações sociais comunicativas dá-se porque a ética do discurso, presente na práxis pedagógica, possibilita o desenvolvimento da consciência moral em um nível pós-convencional nos educandos.

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

Cabe lembrar, como o faz Bannell (2006), que a aprendizagem pela deliberação ética não nos conduz a conhecimentos absolutos. Entretanto, a prática discursiva pode

nos fornecer conhecimentos confiáveis sobre o mundo, sobre a vida boa e a sobre moralidade, visto que, no presente, eles estão fundamentados em procedimentos argumentativos que, devido à racionalidade ético-comunicativa, procuravam o melhor argumento. E, ainda, que no futuro conhecimentos e condutas melhores serão possíveis.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Matar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORRADORI, Giovanna; DERRIDA, Jacques; HABERMAS, Jürgen. **Filosofia em tempos de terror: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida**. Tradução Roberto Muggiati. Rio e Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- DUTRA, Delamar Volpato. **Kant e Habermas: a reformulação discursiva da moral kantiana**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **A indisciplina escolar e o ato infracional**. Educação Online, 2004. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/indisciplina_infracional.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2005.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002a.
- _____. **Comentários à ética do discurso**. Tradução Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. (Pensamento e Filosofia).
- _____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- _____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- _____. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1994.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4. ed. Madrid: Cátedra, 2001.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003b. v. 2.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003c. v.1.

MARQUES, Edi Carlos Ap. **A ética do discurso na escola: discurso a favor da disciplina.** 2006. 92 f. Monografia (Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea: Aspectos Éticos e Políticos) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

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

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

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

_____. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação.** Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos: Ed. da Universidade Federal de São Carlos, 1997. p217-242.

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

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

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

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