

6.

A formação prática na escola hoje

Neste capítulo, propomo-nos a pensar a formação ética, moral e política na escola, hoje, tomando como modelo normativo a teoria discursiva da democracia de Habermas, que, como buscamos esclarecer ao longo desta tese, abarca as dimensões ética, moral e político-jurídica do mundo social, contextualizando a possibilidade de realização da razão prática em uma comunidade concreta, estabelecida segundo as normas do direito moderno. De acordo com esse modelo, a democracia tem como esteio um Estado de direito constituído de modo a reconhecer todos os membros de uma comunidade jurídica como sujeitos morais, dignos de proteção irrestrita no exercício de sua liberdade (tradição liberal dos direitos humanos), e éticos, detentores do poder de autodeterminação (tradição republicana da soberania popular). Com base nesse projeto de democracia – no qual cabe ao cidadão exercer seu poder comunicativo, direcionando a vontade política –, a formação prática – voltada para a relação entre saber e agir – insere-se no âmbito de um desenvolvimento da razão prática, que culmina na capacidade de entender-se racionalmente com outros, na esfera pública, sobre metas políticas, com base em discursos que avaliam questões de convivência sob o ponto de vista pragmático, ético e moral, através de meios jurídicos.

Tomada como parâmetro para a formação ética, moral e política em geral, a teoria discursiva da democracia propicia, no nosso entendimento, o estabelecimento de uma referência – a comunidade jurídica, o Estado de direito – e uma meta – a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de entender-se com outros através da linguagem, levantando questões, apresentando argumentos, estabelecendo metas e direcionando a vontade política no sentido de sua realização.

Conforme buscamos considerar ao longo desta tese, a possibilidade de se entender com o outro desenvolve-se socialmente, na modernidade, a partir da convivência entre formas de vida plurais, orientações éticas divergentes. É no contexto de um *ethos* fragmentado, sem coesão entre elementos normativos, que a razão se procedimentaliza, criticando-se a si mesma através de práticas comunicativas cotidianas e discursivas formais. Da mesma forma, no nível

ontogenético, na medida em que nos deparamos com outros e o mundo social nos constrange, através do confronto com outros, de sua demanda de reconhecimento social, desenvolvemos nossa competência para interagir, chegar a acordos. Conforme discutimos no capítulo 5, o que nos motiva a um entendimento com o outro são nossas convicções morais, que se expressam em sentimentos, intuições e valores éticos. O desenvolvimento da razão prática até o nível discursivo em que somos capazes de direcionar o entendimento para fins pragmáticos, éticos e morais, e ainda de articular esses fins em um sentido político, depende do encontro com o outro.

Com base na teoria de Habermas, vamos, agora, definir quem é o sujeito e, depois, a partir dele, quem é o outro. Nas interações sociais, que têm como base a linguagem, o sujeito contemporâneo se forma, nos contextos pós-tradicionais, simultaneamente, como: sujeito expressivo singular – que expressa sua subjetividade – enuncia preferências, gostos, desejos, necessidades, interesses; sujeito ético-político integrado a uma coletividade – que compartilha uma forma de vida concreta/ determinada e entende-se com outros sobre valores, elege um ideal de vida boa, define um projeto de vida individual e coletiva, participa do debate para a formulação de leis a partir do estabelecimento de um projeto coletivo, conquistando uma autonomia política direcionada a um fim coletivo; sujeito moral universal – que integra a humanidade como um todo no qual se incluem todos os sujeitos e formas de vida e entende-se com outros a respeito de normas gerais que regulam a convivência de todos, conquistando uma autonomia moral plena baseada em um entendimento racional puro.

Posto isso, podemos definir o outro de cada uma dessas dimensões do sujeito: aquele que não sou eu; aquele com quem não compartilho conteúdos culturais, mas compartilho as formas jurídico-políticas que delimitam minha existência ético-política, situada em um Estado; aquele que eu só posso acessar desde um ponto de vista que abstrai minha singularidade e forma de vida concreta. No espaço da escola pós-tradicional, eu e outro não compartilham necessariamente valores existenciais e culturais, mas devem poder expressá-los, pois, é da diversidade de conteúdos que surgem nas interações cotidianas que depende o desenvolvimento da razão prática, o alcance de novos patamares cognitivos que possibilitam estabelecer discursos na esfera pública e aprender a

compartilhar metas políticas comuns, sob a regulação de um mesmo Estado de direito.

Ao considerar o espaço da escola como um espaço de formação intersubjetiva, devemos considerar também que eu e outro não antecedem totalmente ao encontro que acontece na sala de aula, senão que se formam também nesse encontro e a partir dele, constituindo-se mutuamente, como sujeitos singulares, ético-políticos e potencialmente morais – uma vez que a moralidade exige uma formalização e abstração que transcende as interações concretas estabelecidas na escola durante a fase de formação inicial.

Precisamos considerar ainda que o outro, como afirma Habermas, tem o direito a permanecer um estranho, quer dizer, a convivência nas sociedades plurais não pode partir da redução do outro ao mesmo, para promover uma identidade abstrata entre eu e outro; eu e outro são, podem e devem continuar a ser diferentes. Este é um aspecto importante quando pensamos em termos de desenvolvimento da razão prática, pois constitui o problema-chave que deve ser resolvido hoje e que a direciona, na dimensão política, em sentidos diversos, através de interdiscursos que buscam contemplar tanto expectativas éticas quanto morais.

É nos processos de socialização que se formam as motivações e as disposições para o entendimento com o outro. Também é nas interações espontâneas, que nos abrem acesso aos conteúdos do mundo da vida, que a competência de comunicar-se com o outro vai se desenvolvendo como forma de interpretação e de conhecimento sobre o mundo social.

Considerado isso e a importância que a escola adquire hoje nos processos de socialização – formação das estruturas da personalidade – podemos compreender que cabe à educação formal exercer um importante papel na formação prática – ética, moral e política – direcionada para uma democracia discursiva.

Dessa forma, a partir do modelo normativo de Habermas, que no nosso entendimento, expressa um ideal de emancipação louvável, ao conceber a ação política como um recurso para fazer valer as intuições normativas – ética e moral – do direito moderno, poderíamos encaminhar, nesta tese, a proposta de formação prática na escola a partir da questão: “como a escola pode contribuir na formação de pessoas capazes de entender-se racionalmente na esfera pública do *ethos* pós-tradicional?”

No entanto, ao considerar esta proposta no contexto da sociedade brasileira, além da pergunta acima, devemos, sobretudo, problematizar: “em que medida isso é possível, considerando-se as ainda precárias condições democráticas em que nos encontramos?”

A adoção de um parâmetro teórico, um ideal de emancipação para a formação ética, moral e política, desde o ponto de vista da filosofia da educação, não nos autoriza a aplicá-lo diretamente sobre a escola, sem analisar a realidade na qual ela se insere e testando mais consistentemente suas possibilidades e estabelecendo seus limites. Assim, propomo-nos, com base na teoria discursiva de Habermas, a considerar as condições da democracia nas quais se insere a escola brasileira, para, então, discutir que função social cabe à escola neste contexto, apresentando, posteriormente, nossa contribuição sobre o que deve ser feito pela escola e como.

Antes de iniciar as seções deste capítulo, cabe considerar que a discursividade não é a única proposta filosófica que se apresenta, a partir da constatação do pluralismo cultural nas sociedades contemporâneas, disputando com outras legitimidade no debate atual. A proposta de uma *ética mínima*, de Adela Cortina (2009), é afim a esta, uma vez que também tem como foco a conciliação entre justo e bom, moral e ética, universal e particular. O ponto de divergência, no nosso entendimento, é que, para Habermas, o problema da fundamentação da moral e do direito em bases não metafísicas acarreta a impossibilidade de se estabelecer qualquer parâmetro valorativo substantivo, levando a uma democracia radical, entendida como processo permanente de debate sobre normas de convivência em geral. Talvez, a questão, para Habermas, possa ser expressa da seguinte forma: quem estabelece os *mínimos éticos*? A filosofia não detém mais autoridade para isso, devendo limitar-se à tarefa de demonstrar procedimentos racionais para a validação de parâmetros de verdade e normas universais. Cabe aos próprios participantes sociais estabelecer o que deve ser tomado como valor de convivência ética e política, e o que é ou não válido universalmente, influenciando o poder político no sentido da realização de um projeto coletivo democraticamente estabelecido. No entanto, mesmo reconhecidos valores, legitimadas normas, esses permanecem sempre na dependência de serem reconhecidos e legitimados por todos em momentos de desentendimento e controvérsia. Significa, então, que, embora nos valhamos cotidianamente de

muitos valores e normas de convivência em nossas interações éticas e políticas, e também no que projetamos como espaço social universal, em caso de precisarmos nos entender racionalmente, pois a base da qual partimos pragmaticamente (sem questionamento, supondo verdade e correção em nossas ações) está sendo questionada, só nos resta mesmo argumentar, de modo a fazer valer nossas intuições morais e parâmetros avaliativos, para restabelecer a possibilidade de compartilhar regras e normas.

As implicações dessa diferença entre a concepção de Habermas e a de Cortina, para uma proposta educacional, merecem ser devidamente refletidas e debatidas. No sentido de contribuir para aprofundar esse debate na educação, recomendamos a leitura do texto “Por uma Ética Mínima e uma Educação Plural”¹ (Andrade, s.d.), esclarecedor da proposta de Adela Cortina com vistas à educação formal nas sociedades plurais². Na perspectiva de um comunitarismo não ortodoxo, registramos ainda os trabalhos de Sidney Reinaldo Silva: “A ética nos parâmetros curriculares nacionais: entre o comunitarismo e o liberalismo” e “A concepção comunitarista da democracia e a educação” (c.f. bibliografia desta tese).

6.1. A função social da escola no atual contexto brasileiro

A teoria discursiva da democracia de Habermas tem como meta responder ao desafio de fazer valer o potencial da razão prática na reprodução da ordem social nos contextos pós-tradicionais, que, conforme discutimos no capítulo 3

¹ Texto de Marcelo Andrade, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd e disponível no link: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1710-Int.pdf>

² Ainda na linha da superação do relativismo axiológico, além da ética mínima, destacamos, no cenário brasileiro do debate sobre ética, moral e política, na área da educação, os trabalhos de Renato José de Oliveira baseados na teoria da argumentação de Perelman. Ver: Oliveira, Renato José de. “Ética e humanização do homem: desafios para uma educação pluralista”. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: v. 16, n. 29, p. 153-173, jan./jun., 1998; e Oliveira, Renato José de. “Ética e Educação: a formação do homem no contexto de crise da razão”. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n. 2, p.33-41, maio/ago., 1996. Também não poderíamos deixar de citar a produção de Yves de La Taille, que, desde a perspectiva da psicologia, vem realizando uma aproximação entre a moral universal piagetiana e a ética neoaristotélica (Mc Intyre). Ver: La Taille, Y. de. Moral e ética: uma leitura psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso), v. 26, p. 105-114, 2010; La Taille, Y. de. Construção da consciência moral. Prima Facie revista de ética (Portugal), v. 2, p. 7-30, 2009; La Taille, Y. de. Desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Moral. Psicologia USP, v. 18, p. 11-36, 2007.

desta tese, apresentam, em geral, precárias condições de socialização e integração social, caracterizando-se por dois aspectos principais conflitantes:

1) o aumento do potencial racional de entendimento – resultante do processo de racionalização do *ethos*, que promove a distinção entre os elementos estruturais que davam coesão ao mundo da vida, a diferenciação entre forma e conteúdo, a necessidade de interpretação e argumentação dos participantes sociais para os processos de reprodução simbólica;

2) a influência da lógica da reprodução material (lógica do capital) sobre a lógica da reprodução simbólica – resultante de um processo de colonização do mundo da vida pelos sistemas econômico e administrativo.

Diante dessa configuração, ainda de acordo com sua teoria social, o desafio a ser enfrentado pelos processos de reprodução simbólica, entre os quais se situa a educação formal, é sobrepor o potencial de entendimento da razão prática aos mecanismos de reprodução material, que visam ao lucro e ao poder, corrompendo as vinculações sociais solidárias. Cabe aos sistemas de ação social – situados entre o mundo da vida e o sistema – a família, a escola e direito, responsáveis, respectivamente, pela reprodução das estruturas da personalidade, a transmissão do saber cultural e a integração social, trabalhar em conjunto, propiciando uma relação com a totalidade do mundo da vida (Habermas, 2002b: 99), e impedindo que prevaleça no seu interior um código especial diferenciado, como o dinheiro e o poder.

Consideradas as condições sociais gerais em que se formam esses sistemas de ação, o desafio de fazer frente à lógica da reprodução material torna-se ainda maior. Como afirma Mühl especificamente em relação à escola:

surge na história da humanidade e se constitui em uma instituição com identidade própria e função social definida em decorrência da racionalização das diferentes instâncias do mundo da vida e da conseqüente complexificação das relações sociais e do processo produtivo. Assim, na modernidade, ela passa a assumir um duplo papel: servir como instância de formação intelectual e moral dos indivíduos e de formação técnica para o atendimento das necessidades do mercado emergente, decorrente do desenvolvimento industrial. Com isso, a educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida, transforma-se, progressivamente, em instância determinada por critérios sistêmicos, passando, dessa forma, a nela confluir mais intensamente uma dupla determinação: a do mundo da vida e a do sistema (Mühl, 2003: 270-271).

Constituída pela duplicidade lógica entre sistema e mundo da vida, a educação formal é convocada a atuar no sentido de não permitir que a influência sistêmica descaracterize a função que lhe cabe no processo de reprodução social. Se a lógica sistêmica controla e manipula resultados, visando a uma colocação no mercado de trabalho, à produção econômica, e alienando, dessa forma, o processo de formação de seu sentido de emancipação intelectual e moral (Mühl, 2003), cabe à escola promover uma integração entre o saber condensado do mundo da vida e o saber cultural especializado, integrando-se também ao processo de formação das estruturas da personalidade e de integração social e contribuindo, assim, para instituir os indivíduos como produtores de saber e valores e como conhecedores críticos da cultura da humanidade que eles mesmos constroem (Mühl, 2003: 280).

A tensão social entre a lógica estratégico-instrumental do mercado e a lógica democrática do entendimento expressa-se, na educação, nos termos de um embate entre uma racionalidade técnico-científica e uma racionalidade direcionada à possibilidade de criação estética e de entendimento ético-moral³.

O fato de a instituição escola situar-se entre o mundo da vida e o sistema, ou seja, entre a lógica do entendimento e a da estratégia, torna-a vulnerável à influência administrativa (do poder) e econômica (do dinheiro). A racionalidade sistêmica, baseada no controle e na manipulação, coloniza o mundo da vida escolar, restringindo a ação comunicativa de alunos e professores (*ibidem*: 271). Essa vulnerabilidade da educação formal pode ser compreendida à luz dos paradoxos da modernidade, na qual, ao mesmo tempo em que se desenvolvem formas de racionalização do mundo da vida, aumenta a imposição da lógica sistêmica, restritiva da dimensão comunicativa que lhe é própria (*ibid.*). Assim, a escola, “ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro” (*ibid.*: 272). Isso nos conduz à constatação de que “a predominância sistêmica na educação produz um quadro de patologias que abrangem tanto o processo de reprodução cultural quanto a dinâmica da integração social” (*ibid.*). Mühl alerta para o fato de a relação com o

³ Para essa discussão, ver Prestes (1996:17-34).

conhecimento e o saber ser intermediada pelo interesse de ascensão econômica (e social) e não se pautar pelo objetivo de formação de uma visão social e política. Segundo ele, “assim, o conhecimento, enquanto mercadoria, torna-se o elemento central do processo pedagógico em detrimento do processo de interação entre professor e alunos” (*ibid*: 277) estabelecendo-se, então, dentro da escola, uma competitividade mercantil.

Apesar de sua vinculação com o ideal de emancipação, a educação vem reproduzindo historicamente, através do currículo seriado e fragmentado, bem como da organização burocrática da escola, uma racionalidade que desumaniza (Prestes, 1996: 59). Essa situação antinômica da educação pode ser remetida às insuficiências da razão subjetiva moderna, que acabaram por potencializar a instrumentalização da razão:

A vinculação originária da educação com o desenvolvimento de um homem dotado de razão (sujeito autoconsciente) determina um virtual direcionamento do processo pedagógico para o mesmo lado que toma a razão em sua constituição histórica. A escola, como um instante do processo de modernização, pretende trazer uma competência cognitiva, simbólica e social e uma estrutura racional individual, que promova a reprodução da audaciosa razão moderna. A escola vem sendo entendida como um momento social da potencialidade da razão. Entretanto, pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, pela possibilidade de promoção de um pensamento formalizado que gera crise na formação da identidade pessoal. (*ibidem*: 57)

Ainda de acordo com Prestes (1996: 57-58):

O próprio papel da escola está subjugado à razão subjetiva. Esse processo não trazido à consciência mascara-se sob uma pretensa neutralidade, que, facilmente, retira da educação seus vínculos como reprodutora do modelo social vigente. Se a razão não é mais agente de compreensão ética, a escola, ao promover a razão, reproduz esse processo, não conseguindo efetuar a ruptura. Essa ruptura se dá em toda a organização escolar, seja no que se refere a currículos como a procedimentos internos. A classificação, a fragmentação do saber, a desvinculação de uma verdade universal e o atrelamento ao chamado interesse pessoal (no caso, o interesse de grupos sociais) presentes nos processos educacionais revelam a ausência de condições para a inserção do sujeito numa racionalidade comprometida com a emancipação, conforme anúncio da dialética do iluminismo.

É no sentido de abrir possibilidades para que outra razão encontre espaço dentro da escola que a teoria de Habermas vem sendo apropriada pela filosofia da educação. Para realizar a função social de reprodução da lógica simbólica, contribuindo para fazê-la predominar sobre a lógica da reprodução material e,

assim, para a liberação do potencial comunicativo, de entendimento intersubjetivo, que impulsiona a ordem social em um sentido emancipatório, a escola deve se desvencilhar da razão subjetiva moderna e conectar-se a uma razão comunicativa.

Para encaminhar o problema desta tese – a formação prática na escola com base no modelo da democracia discursiva de Habermas – vamos considerar em que medida é possível para a escola hoje, situada no contexto democrático brasileiro, apropriar-se de uma razão comunicativa para responder ao desafio de fazer valer o potencial de entendimento sobre a lógica da reprodução material. Isso é fundamental, uma vez que a possibilidade dessa formação – que visa a uma emancipação ética, moral e política pautada na discursividade entre membros de uma comunidade jurídica – ata-se à possibilidade de se estabelecer condições para que as interações interpessoais frutifiquem, desenvolvendo competências comunicativas. Para que os cidadãos possam chegar a se entender na esfera pública devem antes estar motivados ao entendimento e terem adquirido a capacidade de se comunicar uns com outros com base em razões. Com base no que esclarecemos no capítulo 5, essa motivação resulta de nossa sensibilização moral diante do outro, diante de suas demandas por reconhecimento. As interações cotidianas, inclusive no espaço da escola, devem propiciar tanto o estabelecimento de vínculos éticos, com base em valores, entre aqueles que pertencem a um mesmo grupo social, como fortalecer as intuições e os sentimentos morais no encontro com outros que são estranhos. Os valores éticos e os sentimentos morais são conteúdos fundamentais a serem expressos em processos de interação, pois são esses que, na medida em que a competência comunicativa se forma, se transformam em argumentos a partir dos quais se pode direcionar a razão prática.

Habermas situa na democracia a possibilidade de realização da razão prática na sociedade contemporânea, atribuindo-lhe a função de regular a reprodução da ordem social direcionando a ação política, pelo meio do direito, através de procedimentos jurídicos. Na nossa compreensão, seu projeto normativo merece ser devidamente considerado uma vez que, ao buscar conciliar as diversas perspectivas de um ideal de vida com a construção de uma vida política comum, expressa uma tensão básica que nos constitui hoje enquanto indivíduos socializados. A democracia pautada na interdiscursividade procedimental jurídica,

com vistas ao estabelecimento de metas políticas, a partir da escolha de fins e definição de estratégias para cumpri-los, de processos de autoentendimento ético, de debates sobre convicções morais, em que todos são igualmente considerados como argumentadores, todos os argumentos apresentados são passíveis de serem criticados e a prática comunicativa nunca cesse, em uma busca pelo entendimento constante, apresenta-se, no nosso ponto de vista, como modelo que canaliza as possibilidades de vitalização da vida social nas sociedades pós-tradicionais.

Perguntamos, então: desde onde projetamos este ideal de formação prática, quais são as condições em que nos encontramos e com que recursos contamos para encaminhá-lo na escola hoje, no Brasil? Se considerarmos as análises de Avritzer (s.d.) sobre a democracia brasileira, elaboradas também com base na teoria de Habermas, e que já apresentamos nesta tese, ao final dos capítulos 4 e 5, poderemos compreender melhor a lacuna e as possibilidades que se estabelecem nessa projeção.

Segundo Avritzer, a democracia brasileira dispõe de estruturas modernizadas, porém, ainda não conta com uma institucionalidade fundada em uma cultura política compartilhada pelos atores sociais (cidadãos, ONGs, instituições sociais) e políticos (governantes, membros do jurídico, do legislativo e polícia). Além disso, a introdução dos direitos na sociedade obedeceu a uma lógica funcional, sistêmica, e não à lógica da secularização do mundo da vida e do aumento da capacidade racional. O Brasil vive hoje um processo de democratização, com demandas por direitos e de respeito às regras de convivência democrática por parte do Estado (sistema administrativo) e do mercado, cujo desenlace ainda está em suspenso, dependendo da força de imposição dos movimentos sociais e civis democráticos sobre a cultura política tradicional, autoritária. Segundo Avritzer (s.d), a teoria normativa de Habermas é importante na medida em que permite

ampliar o marco no qual a democracia é pensada, de modo que possamos conceber adequadamente a transição de um sistema de competição democrático-elitista instável para um sistema democrático mais institucionalizado e mais participativo, no qual a sociedade civil e os atores políticos democráticos estejam plenamente integrados.

No entanto, quanto à possibilidade da sociedade conquistar autonomia em relação aos subsistemas econômico e administrativo e exercer sobre eles seu poder

de entendimento, como postula a teoria de democracia de Habermas, Avritzer (*ibidem*) assevera que

no caso do Brasil, nada indica que tal processo implicará automaticamente um desfecho favorável à sociedade. Ao contrário, as forças econômicas e políticas patrocinadoras da modernização têm tentado bloqueá-lo tanto quanto possível. Enquanto o Estado ou o mercado conseguirem se legitimar em uma base não-democrática, eles tentarão fazê-lo. Na maior parte de nossas experiências autoritárias, a própria idéia de modernização constituiu uma base alternativa para a legitimação. Não é por acaso que, no momento em que países da América Latina voltam a crescer economicamente, a modernização volta a ser a grande estrela do imaginário político da região.

A isso, ele acrescenta ainda que: “mais uma vez, modernização e democracia parecem estar conflito, o que constituiria mais uma indicação da incompletude do processo de democratização em países como o Brasil” (*ibid.*).

Assim, ao propor o modelo normativo de Habermas como parâmetro para a formação prática na escola hoje no Brasil, devemos considerar que estamos nos remetendo a um contexto que se encontra em meio a um processo de democratização, no qual se colocam em disputa interesses diversos de duas culturas políticas: uma cultura democrática, que se expressa nos movimentos sociais e também político-civis democráticos; e uma cultura tradicional, vinculada a um processo de modernização comprometido com a lógica sistêmica do Estado e do mercado.

No caso de um país como o Brasil, seria pelo menos tão importante quanto a análise sobre a vigência de direitos, entender por que a ação cotidiana de atores políticos relevantes tais como governantes, membros do sistema judiciário e da própria polícia não se orientam pela normatividade existente. Trata-se de compreender que existe uma cultura política não-democrática que se entrelaça com a institucionalidade democrática. As práticas dominantes, neste caso, não são puramente democráticas nem puramente autoritárias. Podemos, portanto, supor a existência de duas culturas políticas e apontar a disputa entre elas no interior do sistema político, na medida em que certos atores defendem a operação de instituições como o governo, o judiciário e a polícia à margem da institucionalidade democrática. (Avritzer, s.d.)

Nessa configuração é que somos desafiados a pensar a função da escola, esclarecendo suas possibilidades para estabelecer as condições de desenvolvimento da capacidade comunicativa e definindo a especificidade da atuação pedagógica no desenvolvimento da razão prática. É importante afirmarmos sua função social como reprodutora de uma lógica do mundo da vida,

mas não podemos deixar de atentar para o fato de que a atuação da escola brasileira encontra-se engatada na lógica mercantil. Quanto a isso, destacamos como exemplo, entre muitos outros⁴, a análise de Russo (2011: 94) sobre a política de ranqueamento de escolas e professores adotada recentemente no Brasil:

fica evidente que a lógica de mercado na educação não se dá apenas na realização de avaliações, mas na prioridade que estas possuem em um contexto que não inclui discussões ou referências socialmente definidas para estabelecer metas e acompanhar o desenvolvimento de uma educação pública que seja de qualidade (laica, democrática, plural e capaz de formar cidadãos capazes de ler e interpretar o mundo social). A lógica que promove competição para aumentar a produtividade via o uso de avaliações estandarizadas associadas a recompensas e punições, termina por estimular trapaças dos profissionais para driblar o sistema e leva a uma redução considerável do currículo. Além disso, as metas costumam ser definidas dentro de um princípio conectado a interesses econômicos de grupos que comercializam produtos educativos a sistemas públicos de educação em todo o país. Essa interligação entre ensino e lucro contribui para que a educação deixe de ser considerada um direito para ser incluída entre os serviços submetidos às regras da Organização Mundial do Comércio por meio do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS, na sigla em inglês).

Embora seja função da escola trabalhar no sentido de fazer prevalecer a lógica comunicativa, do entendimento, sobre a lógica sistêmica, devemos considerar que, hoje, no Brasil, ela não conta realmente com essa autonomia, que essa não é a realidade nem da escola particular, vinculada ao mercado, nem da escola pública, vinculada tanto ao mercado quanto ao Estado. Pelo que nos esclarece a análise de Avritzer, este não é um problema que diz respeito apenas à escola, mas também ao direito e à família, e pode ser estendido aos movimentos sociais e democratizadores. Enfrentar a lógica do mercado, no Brasil, significa entrar em disputa com forças políticas e econômicas poderosas que não estão dispostas a fazer concessões em prol de uma cultura democrática. A democracia no Brasil, então, constitui um terreno de lutas por direitos e por implementação de princípios democráticos e de disputa pelo predomínio da lógica que vai regular a esfera pública.

Com essa constatação, não queremos esvaziar a função da escola, mas sim questionar suas reais possibilidades para constituir-se, hoje, autonomamente, em

⁴ Além de Russo (2011), ver: Fávero, O; Semeraro, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Editora Vozes, 2002; Haddad, S. *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. ed. Cortez: São Paulo, 2008; Shiroma, E. “Profissionalização e gerencialismo na educação”. In: *Jornal do Sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal de São Paulo*, Ano 07, N. 86, maio de 2003.

um espaço de socialização e transmissão de saber inteiramente regulado por uma razão comunicativa e voltado ao entendimento. Diante da conflitante realidade da esfera pública brasileira, dividida entre uma lógica democrática e uma lógica antidemocrática, e considerando a dimensão sistêmica da escola, conectada aos mecanismos de reprodução material, atrelar a possibilidade de contribuir para uma formação emancipatória à demanda de uma ampla reformulação organizacional e curricular escolar pode conduzir a escola à aporia de nada poder fazer enquanto não for possível uma convivência mais democrática entre mercado, poder administrativo e educação.

Se não é possível à escola, no atual contexto democrático brasileiro em que se insere, regular-se autonomamente por uma razão comunicativo-discursiva, prática, fazendo prevalecer em todas as suas instâncias os princípios de uma educação emancipatória, como ela pode atuar no sentido de uma formação humana que transcenda a lógica da reprodução material? No nosso entendimento, esta é uma questão fundamental a ser encaminhada hoje para se pensar a formação dentro da escola. Ao colocá-la, não pretendemos dissociar a dimensão pedagógica da escola de sua dimensão política. Pelo contrário, entendemos que as condições sociopolíticas na qual a escola se situa enquanto instituição sejam determinantes para o cumprimento de sua função social e, assim, que se faz igualmente necessário um trabalho no sentido de tornar essas condições, se não ideais, ao menos mais satisfatórias. Ou seja, ao mesmo tempo em que é necessário encontrar meios para encaminhar uma formação emancipatória nas atuais condições sociais nas quais a escola se situa, entendemos que é necessário atuar para que essas condições se transformem no sentido de propiciar à escola maior autonomia para regular-se de acordo com os fins que lhes são mais próprios.

Argumentamos aqui que a transformação das condições sociais não depende apenas da atuação da escola, mas de um processo social que, conforme apresentamos aqui, encontra-se, no Brasil, permeado por lutas e disputas antagônicas, e no qual se faz indispensável sua participação. Se, por um lado, os sistemas sociais e a sociedade não são autônomos para impor-se sobre a lógica mercantil, por outro, tampouco são passivos em relação a ela. Isso pode ser comprovado pela intensa participação de vários setores sociais em questões de interesse público e pela mobilização social em função de causas éticas e morais. No campo da educação, também são travadas hoje importantes disputas entre

educadores, poder público e instituições vinculadas à lógica do mercado que podem frutificar em mudanças satisfatórias nas condições da escola.

Posto isso, quando confrontamos o modelo de Habermas com a realidade da democracia brasileira, ele se revela um ideal distante, mas não fora do horizonte que se apresenta. Ou seja, a emancipação social com base em uma cultura política democrática é um projeto que se desenha hoje no cenário brasileiro através da participação de atores sociais diversos. Para além de todas as ressalvas que podem ser feitas em uma análise sistemática entre a concepção de democracia discursiva e as condições democráticas no Brasil hoje, é preciso considerar que essas são de naturezas distintas, pois uma tem um caráter teórico normativo e outra constitui uma realidade social. Entendemos que é exatamente nesse espaço que se abre entre aquilo que se projeta e aquilo de que se parte que a formação tem que ser pensada.

Assim, colocamos a questão a ser ainda encaminhada, nesta tese, nos seguintes termos: como a escola pode hoje, no Brasil, em meio às condições que a envolvem e se refletem em sua organização interna e estrutura curricular, contribuir para formar pessoas capazes de fazer um uso ético, moral e político da razão no contexto político-social em que se situam e no qual constituem suas vidas?

Tanto uma atitude idealista desenraizada da concretude em que nos situamos quanto um empirismo cético que vira as costas ao que não pode apreender com as mãos podem cegar para as possibilidades de enfrentar o desafio de promover a formação prática na escola hoje. Entre essas duas perspectivas, consideramos a profunda convicção moral que a teoria da democracia de Habermas expressa, a vitalidade dos movimentos sociais no Brasil, a estreita vinculação entre educação e emancipação e nos perguntamos: se não é possível para a educação, hoje, deixar de reproduzir elementos sistêmicos, devemos então renunciar ao projeto de emancipação e nos resignar a uma atitude passiva diante dos mecanismos antidemocráticos de mercantilização?

As palavras de Benjamin, a seguir, parecem-nos apontar uma perspectiva para além da sobrecarga ou do esvaziamento da função social da educação no contexto brasileiro hoje:

Será necessário que o objeto da *nossa* experiência seja sempre triste? Não podemos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo. (Benjamin, 2004: 23)

Para encaminhar, na próxima seção, o problema sobre o que compete à escola, especificamente, em relação a uma formação prática no contexto político-social que aqui esboçamos, queremos, antes, abrir a possibilidade de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin. Nossa intenção, nesse sentido, é fortalecer nossa convicção de que é possível à escola fazer algo, mesmo que não possa fazer tudo o que poderia se contasse com condições ideais. A filosofia de Benjamin nos ajuda nisso na medida em que expressa a necessidade de continuar a lutar por ideais, a alimentar a vontade de conquistar algo novo e enfrentar o desconsolo diante da pobreza da experiência de vida na Europa da primeira metade do século XX, assolada pela guerra, o progresso técnico-científico, a ascensão do capitalismo e dos valores do mercado. Trata-se de um pensamento que nos interpela no sentido de resistir ao sentimento de impotência que nos invade quando nos propomos a fazer frente à lógica funcional capitalista, impelindo-nos a abrir, como podemos, perspectivas além do modelo vigente. Com seu estilo assistemático, fragmentário, incisivo, metafórico, Benjamin nos lança, através de seus conceitos, na possibilidade de um contratempo, de outra história, de uma experiência além do sentido instituído. Diante da lógica capitalista, que instrumentaliza a razão e empobrece a experiência de vida compartilhada, fragilizando os vínculos e fragmentando o tecido simbólico de que nos nutrimos, o que nos ajuda a recuperar as forças vitais e reintegrar-nos não é nem o confronto direto – dado que nos escapa a possibilidade de cessar seu fluxo expandido e multiplicado infinitamente em nosso mundo – nem a resignação e a passividade, mas a atitude de resistência e de luta.

Na próxima seção, nos valeremos dessas idéias de Benjamin como recurso para especificar o que compete à escola hoje, em um processo de formação ética, moral e política nos termos que propomos nesta tese. Não pretendemos fazer aqui uma exposição sistemática das idéias nem dos conceitos de Benjamin, esperando

que, na medida em que esses nos ajudem a apreender nosso objeto de pesquisa, revele-se, de alguma forma, em nossa interpretação, o sentido que lhes é próprio⁵.

6.2. A especificidade da atuação da escola na formação prática

Nesta seção, pretendemos responder à seguinte questão: qual a contribuição específica da escola para uma formação prática que tem como meta a convivência democrática em uma sociedade na qual coexistem diferentes pessoas e grupos sociais, constituídos por elementos culturais diversos, necessidades sociais desiguais, interesses divergentes e ideais de vida autênticos? Para encaminhá-la, tomaremos como parâmetro a teoria discursiva da democracia de Habermas, valendo-nos tanto da concepção de razão prática a qual ela se vincula – e que, conforme apresentamos aqui, inclui as dimensões pragmática, ética, moral e também jurídico-política – quanto da compreensão de que o desenvolvimento dessa razão 1) tem origem em uma estrutura natural que propicia a comunicação; 2) envolve processos de socialização nos quais se formam conjuntamente as estruturas da personalidade, as disposições éticas, as convicções morais, a possibilidade de interpretar e atribuir sentidos a coisas, fatos e produtos simbólicos; 3) culminando na capacidade de aprender em discursos.

Na seção anterior, situamos essa formação na escola hoje no contexto de democratização brasileira, compreendendo que as condições de que se parte para buscar promovê-la são 1) de disputa social entre uma lógica democrática e outra não democrática, 2) de não autonomia da escola para transformar-se curricular e organizacionalmente em função dos interesses educativos e fazer-se regular completamente pelo princípio do entendimento, 3) de vinculação da educação com um sentido emancipatório, que nos convoca sempre a buscar meios para resistir e lutar contra o que submete nossa capacidade racional a uma instrumentalização, restringindo nossa experiência de vida à reprodução incessante de uma lógica que tem como fim inviabilizar toda e qualquer possibilidade de compartilhar sentidos e atribuí-los à própria existência, individual e coletiva.

⁵ Para essa articulação, tomamos como base os estudos realizados sobre Benjamin ao longo do curso de mestrado e que culminaram na dissertação “Pra que serve a filosofia, professor? Diálogos sobre ética” (Fenerich, C., 2005), defendida no Departamento de Educação da PUC-Rio em março de 2005, sob a orientação do prof. Leandro Konder.

Posto isso, abordaremos, primeiramente, o papel específico que cabe à escola no processo de formação prática voltada para uma inserção ética, moral e política em um contexto democrático plural, considerando o modelo normativo de Habermas. Posteriormente, problematizaremos como a escola pode cumprir seu papel tendo em vista as condições em que se encontra hoje, no Brasil. Para essa problematização, contaremos com a contribuição de Walter Benjamin.

A competência fundamental a ser formada para a participação em uma democracia discursiva como a de Habermas, que orienta esta tese, é a comunicativa. Trata-se de uma competência individual, formada intersubjetivamente, em interações comunicativas, da qual a democracia discursiva não pode prescindir, pois sem ‘eus competentes’ comunicativamente, não pode haver discursos nem, conseqüentemente, entendimento sobre princípios jurídicos, morais e também valores que devem orientar metas políticas. Como argumentamos na segunda seção do capítulo 3 desta tese, com base na análise de Freitag (2005:58), essa competência se desenvolve gradualmente, na medida em que o eu descentra de si mesmo e dos conteúdos da tradição em que se insere, representando sempre um acréscimo de racionalidade, que se expressa em novas formas de organização e operação da razão. São três os estágios da competência lingüística, segundo Habermas (1990: 16-19): 1) interações simbólicas mediadas – a criança ainda não domina a linguagem proposicional, 2) fala proposicional diferenciada – a criança e o adolescente estão habilitados para participar de qualquer tipo de ação comunicativa cotidiana, 3) fala argumentativa – discurso.

Vamos agora relacionar essa competência à formação prática, considerando que a atuação pedagógica da escola incide especificamente sobre o segundo estágio, no qual a criança e o adolescente contam com a possibilidade de expressar interesses, preferências, desejos, sentimentos, saberes, valores, convicções morais⁶. Tendo em vista a concepção de razão prática na qual nos baseamos nesta tese, todos esses elementos e aspectos estão envolvidos no processo de formação prática. Considerando também a concepção de desenvolvimento da razão prática que apresentamos, é na medida em que esses

⁶ Se tomarmos em consideração toda a escolaridade até o Ensino Médio, já é possível uma atuação pedagógica no terceiro nível de fala, o argumentativo discursivo. Nesta tese, no entanto, focaremos o Ensino Fundamental, compreendendo o desenvolvimento de crianças de 07 aos 15 anos.

conteúdos são comunicados que adquirem um sentido pragmático, ético, moral ou político.

Desde que nasce, a criança está inserida em um universo simbólico, no qual, aos poucos, vai adquirindo a capacidade de comunicar-se através da fala. Ao falar, a criança expressa tanto os sentidos que apreende por meio das interações simbólicas em que está envolvida quanto sua interpretação própria desses sentidos. Ou seja, inserida dentro de um universo simbólico cultural, compartilhado, a criança projeta, quando fala, sua subjetividade, simultaneamente alimentando-se dele e alimentando-o através de uma expressividade que lhe é própria. Esta retroalimentação entre cultura (interpretações, sentidos), personalidade (estrutura psicoafetiva) e sociedade (valores, regras, normas) realiza-se através da comunicação intersubjetiva e constitui o tecido do mundo da vida. É esta retroalimentação que reproduz o mundo da vida, com a lógica interpretativa, comunicativa, que lhe é própria. Esse mecanismo de reprodução simbólica que se inicia desde o nascimento, quando o bebê ainda sequer adquiriu a consciência de existir em um corpo separado do da mãe, deve ser preservado, para que um processo de socialização seja favorável, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa até um nível argumentativo, no qual é possível adotar uma atitude de descentramento em relação ao próprio universo simbólico formador, para buscar entender-se com um outro, formado simbolicamente com base em outras interpretações de mundo, outros valores éticos e perspectivas de vida.

A dimensão ética da formação prática, a formação de valores, acontece dentro desse esquema de reprodução simbólica restrito ao mundo da vida, entre aqueles que compartilham uma experiência de vida, uma existência situada em um contexto concreto. A dimensão moral da formação prática acontece em um encontro entre universos simbólicos distintos, quando os valores éticos, próprios de um mundo da vida compartilhado, já não dão conta de expressar o sentido de como se deve ou não agir, por estarem vinculados a um ideal de vida, a uma concepção de felicidade. A dimensão política, por sua vez, é formada quando pessoas e grupos de universos simbólicos distintos encontram-se em um mesmo espaço público, dentro de um Estado e devem aprender a estabelecer metas conciliando seus valores de vida com valores que orientam outras concepções de vida. A democracia baseada no direito permite que essa conciliação se dê tendo

em vista princípios que garantam a todos o direito à vida, à liberdade, às condições de existência (direitos humanos).

Posto que a coesão do esquema de reprodução simbólica é fundamental para garantir as condições de socialização favoráveis a uma inserção social e política, perguntamos, então: como preservar o esquema de reprodução simbólica dentro da escola hoje?

Nas sociedades atuais, pós-tradicionais, entre as quais incluímos a brasileira – considerando os agravantes de um processo de modernização realizado autoritariamente, segundo a lógica funcional do Estado e do mercado, e de um processo de democratização não concluído (Avritzer, s.d) – a reprodução simbólica desse esquema comunicativo do mundo da vida é ameaçado duplamente: pela pluralização cultural dos contextos de vida e pela influência da lógica sistêmica, funcional, do capital, no mundo da vida.

Assim, para compreendermos como a escola pode reproduzir a estrutura comunicativa do mundo, transmitindo os saberes culturais, os esquemas interpretativos, os sentidos que permitem a apropriação da realidade e, também, conforme propomos aqui, promovendo uma formação prática direcionada à participação democrática, devemos antes considerar que no espaço da escola hoje 1) encontram-se sujeitos de grupos sociais distintos, constituídos por elementos culturais diversos, 2) a escola possui uma dimensão sistêmica, que a torna vulnerável à influência de uma lógica oposta a do processo de formação, o que, no caso do Brasil, agrava-se pela carência de princípios democráticos de convivência na esfera pública.

A escola encontra-se então diante do seguinte desafio: socializar comunicativamente crianças formadas em universos simbólicos distintos, dentro de uma lógica que seria, seleciona, classifica, fragmenta o saber e canaliza seus fins para resultados, avaliações, concursos, com vistas a uma capacitação para a competição no mercado de trabalho. A situação com que nos deparamos dentro da escola é a de crianças em processo ainda inicial de formação de sua competência comunicativa, em uma fase em que ainda estão se consolidando valores, convicções morais, bem como se fortalecendo, através de vínculos afetivos, a possibilidade de elaborá-los e expressá-los, expostas a relações interpessoais que muitas vezes demandam delas mais recursos comunicativos do que aqueles com que realmente contam para lidar com elas, em uma lógica que,

predominantemente, canaliza o tempo do encontro para a apropriação individual de saberes.

Conforme descrita acima, a situação nos remete à “experiência do choque”⁷, tal como esta é apreendida por Benjamin (1994), no contexto europeu do início do século XX, em que se destacam, para ele, a experiência da primeira guerra, da inflação, da instituição do poder estatal, da imprensa, da informação, da técnica. Esta experiência é sintetizada no texto “O Narrador” (*idem*, 1996: 198) nos seguintes termos:

(...) da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. (...) Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes.

A totalidade dessas experiências traduz-se em uma experiência de desamparo absoluto, traumática para o homem, pois, por ser repentina, violenta e atingi-lo em todos os níveis, encontra-o totalmente desarmado. Essa “experiência hostil, ofuscante da época da grande indústria”, que não pode ser comunicada, é a condição da experiência na modernidade. Tal como se apreende no conjunto de textos sobre Baudelaire, o homem moderno toma a forma do indivíduo, que, cindido do todo, se distancia e se reserva; é aquele onde se revela a perda de uma dimensão da experiência; em quem se desdobra um espaço entre si e sua experiência, para o qual a experiência mais autêntica é a experiência desse distanciamento, mas a quem as forças desintegradoras (a industrialização, a produção em série, a intermediação da técnica, a informação que é pura cisão do acontecimento, a mercantilização de todos os valores) privam também da possibilidade de experimentar o distanciamento que lhe é constitutivo, experimentar-se como puro estranhamento no seu próprio mundo. De certa forma, o homem moderno habita a impossibilidade de habitar o seu mundo, ele se

⁷ A “experiência do choque” é um conceito central para a análise da modernidade em Benjamin (1994), realizada nos textos sobre Baudelaire: “Paris do segundo império”, “Sobre alguns temas em Baudelaire”, “Parque Central”, “O Flâneur”, “Jogo e prostituição”.

esquiva do seu mundo, o seu estar no mundo é um estar esquivo, é um estar sempre alerta, é um estar reativo, é um estar não acolhedor (Fenerich, 2005).

Com o conceito de “experiência do choque” de Benjamin, pretendemos focar a especificidade da atuação da escola na formação prática hoje, considerando que há uma ruptura na estrutura comunicativa da reprodução simbólica e que, para atuar no desenvolvimento de uma competência comunicativa, é preciso atuar, antes, sobre esta ruptura. Compreendemos que esta se expressa justamente no fato de a criança e o adolescente estarem entre estranhos no contexto de uma lógica inapreensível desde sua perspectiva, ou seja, uma lógica na qual eles são inseridos sem contar com esquemas adequados para interpretá-la.

A escola, nas sociedades atuais, já constitui um espaço público no qual se apresentam demandas de reconhecimento mútuo, mas no qual as possibilidades de se lidar mutuamente com essas demandas devem ser criadas. Para contribuir para formar a competência comunicativa, é necessário à escola propiciar a experiência da troca, a possibilidade de compartilhar, oferecendo recursos para que os alunos respondam aos muitos estímulos recebidos da convivência com outros e liberando a palavra presa entre as diferenças pessoais, a diversidade cultural, a desigualdade social. A apreensão de Benjamin do homem moderno vagando pelas ruas de Paris entre pessoas estranhas, ruas e cidades modernas construídas sobre ruínas da tradição, é trazida nesta tese com o propósito de fazer aparecer o estranhamento, que muito mais do que os vínculos, apresenta-se hoje como condição de socialização na escola.

As múltiplas formas que as relações interpessoais assumem hoje entre crianças e jovens, as suas possibilidades de criar identidades grupais, tribos, estabelecer laços afetivos e constituir identidades culturais⁸ constituem um fenômeno contemporâneo que merece ser devidamente considerado e pesquisado, talvez, inclusive, em conexão com o tema desta tese. Aqui, no entanto, focaremos a questão considerando os efeitos dessa ruptura e desse estranhamento para uma experiência de vida compartilhada na qual se comunicam saberes, valores e

⁸ Sobre a formação de identidades entre jovens nas escolas hoje, ver: Leite, M. S. "Entre a bola e o mp3 - diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar". Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008; Leite, M. S. . "Adolescência e juventude no ensino fundamental: signifixações no contexto da prática curricular". Revista teias (UERJ. Online), v. 11, p. 2, 2010

normas que são fundamentais para uma formação prática que tem como objetivo contribuir para uma convivência democrática.

É possível, a partir das condições de socialização que se apresentam atualmente, projetar uma formação para além das estruturas simbólicas tradicionais, pensar a formação de identidades pessoais, culturais a partir de outros parâmetros e visando a outro modelo sociopolítico? É possível, também, a partir dessas mesmas condições, projetar um retorno à tradição, com identidades pessoais arraigadas em um contexto de vida concreto, formadas através de uma identidade cultural coesa, objetivando, com isso, uma convivência sociopolítica baseada em um ideal de felicidade, de vida boa, autêntica? Propomos aqui, com Habermas e o auxílio de Benjamin, uma perspectiva que não é nem de superação dos esquemas de reprodução simbólica nem de retorno a esses em uma forma tradicional, mas sim, de continuidade desse processo comunicativo baseado na transmissão de experiências e na sua abertura interpretativa, considerando a ruptura que o constitui hoje e o desvio necessário para retomá-lo.

Assim, não podemos considerar como dadas as condições de comunicação interpessoal na escola. A formação da competência comunicativa no sentido em que aqui tomamos implica a possibilidade de compartilhar experiências em um nível mais profundo do que aquele que se apresenta hoje tanto na predominância da lógica instrumental na sala de aula quanto nas relações interpessoais calcadas em interesses, desejos, sentimentos, preferências⁹.

Dessa forma, propomos, então, que o desenvolvimento da competência comunicativa na escola hoje, no Ensino Fundamental, vincule-se à criação das condições para uma experiência na qual os alunos possam compartilhar, transmitir os conteúdos necessários à sua formação prática. Com isso, não estamos afirmando que cabe às crianças criar, a partir de si mesmas, os conteúdos de sua formação, constituir a fonte de sua própria transmissão, mas, sim, que cabe à escola abrir entre elas o espaço para uma comunicação de valores, convicções e saberes, cujo acesso no espaço da escola depende da possibilidade de serem expressos e comunicados por elas. Para prosseguir nessa proposta, vamos antes esclarecer o sentido benjaminiano de experiência, do qual buscamos aqui nos apropriar.

⁹ Ver estudos nesse sentido. *c.f.* nota 8.

Benjamin estabelece uma diferença entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnisse*), com o intuito de apreender devidamente aquilo que foi corrompido no sentido de nossa existência, pela lógica do capital e do progresso técnico-científico, e o que nos foi imposto no lugar. Dessa forma, então, a experiência é “algo maior que as pequenas experiências individuais particulares (*Erlebnisse*)” (Gagnebin, s.d.), é o “que repousa sobre a possibilidade de uma tradição compartilhada por uma comunidade humana, tradição retomada e transformada, em cada geração, na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho” (*ibidem*). Foi (e ainda é) precisamente sobre a possibilidade de compartilhar e transmitir experiências que a lógica do capital incidiu, rompendo a estrutura comunicativa do mundo da vida. No entanto, ao mesmo tempo em que foi capaz de romper o âmago dessa estrutura, a força do fluxo do capital não arrastou tudo com ela, espalhando os destroços, os cacos, os fragmentos dessa memória. Do resgate desses elementos mnemônicos – o sofrimento; o anônimo, aquilo que não tem nome (Gagnebin, s.d.) –, descartados pela lógica capitalista, depende a possibilidade da narração de outra história, uma história às avessas, que se interpõe, entrecortando a linearidade da história oficial.

No sentido de abrir possibilidades de outra história dentro da história oficial, podemos compreender a importância da participação dos movimentos sociais na esfera pública, suas lutas, suas vozes que irrompem, destoando do ritmo monótono da marcha do capital. São esses movimentos, essas irrupções que impulsionam o desenvolvimento da razão prática na direção da construção de um mundo social comum, propiciando “a unidade da razão na sua multiplicidade de vozes” (Habermas, 2002: 153).

Para Benjamin, as possibilidades para um desvio no curso da história contada da perspectiva do progresso científico-tecnológico têm que ser resgatadas no contexto de uma experiência na qual a força da palavra, da transmissão, é libertada, abrindo um sentido que não se esgota na vivência imediata, podendo ser renovadamente interpretado, compartilhado. Fazer a experiência da libertação da palavra emudecida, sufocada e aprisionada nas teias do esquecimento, pelo poder do capital, significa revolver a história, promovendo nela uma revolução.

Benjamin tem um conceito especial de revolução: é a ruptura com uma história que se cristalizou, que se mecanizou, uma história que se atrelou a um certo trilho, que

enveredou por um caminho que resulta no sempre igual, ou então que corre vertiginosamente e sem intervenção de sujeitos humanos na direção do abismo, uma história na qual a realização dos homens se torna desrealização. (Konder, 1992)

O sentido de revolução em Benjamin, conforme expresso por Konder, ajuda-nos a compreender aqui o sentido que atribuímos ao papel da escola hoje na formação prática, considerando o contexto social brasileiro: o de uma atuação pedagógica específica, focada na sala de aula, com o objetivo de promover uma ruptura na lógica escolar e propiciar uma experiência de socialização autêntica. Entendemos que essa experiência, precarizada no mundo da vida contemporâneo, constitui ainda a base a partir da qual podemos projetar o sentido de emancipação humana, o qual propõe Habermas que, nas atuais condições, seja resgatado em discursos.

6.3. Uma proposta de experiência ético-estética na sala de aula

A partir da articulação entre o modelo de democracia normativa de Habermas e o pensamento da resistência de Benjamin, que propusemos na seção anterior, destacamos como função específica principal da escola hoje na formação prática – que tem por base o desenvolvimento de uma competência comunicativa e a motivação da vontade de se comunicar e se entender com o outro, envolvendo também a dimensão da sensibilidade e da cognição:

1) propiciar a expressão subjetiva de sentimentos, convicções morais e valores, sensibilizando para um reconhecimento mútuo das singularidades e particularidades culturais que constituem cada um e disponibilizando conteúdos para serem interpretados compartilhadamente;

2) possibilitar a comunicação interpessoal, a interpretação de conteúdos subjetivos e culturais visando o fortalecimento de convicções morais e a transmissão de valores;

3) trabalhar na tensão entre a consolidação de uma experiência de vida comum que propicie a projeção de ideais de vida autêntica e o descentramento em relação a essa experiência comum, propiciando que a competência comunicativa alcance o nível discursivo, e contribuindo, assim, para a possibilidade de participação em discursos na esfera pública, na vida adulta.

Para cumprir essa função, entendemos ser necessário que a escola, gradualmente, em função da faixa etária dos alunos:

1) crie condições – abrindo brechas na rotina escolar, entre os estudos das disciplinas curriculares – para que os alunos compartilhem suas experiências de vida, contando suas histórias pessoais, narrando acontecimentos, expressando sentimentos, convicções e valores;

2) promova a materialização, no espaço da escola e na sala de aula, por meio de produções individuais, grupais e coletivas, desses conteúdos comunicados pelos alunos;

3) propicie a integração entre essas experiências comunicativas e as disciplinas curriculares, através de problematizações que envolvam os conteúdos expressos: valores (éticas), convicções morais (morais), demandas de reconhecimento e necessidades materiais (políticas);

4) promova debates sobre temas sociais e políticos controversos solicitando que os alunos defendam suas posições em relação a esses, com base em argumentos éticos e morais.

Com base na discussão que promovemos ao longo desta tese e, principalmente, nas duas últimas seções, deixamos aqui esboçada, antes de finalizar esta tese, uma proposta – que deverá ser devidamente aprofundada em pesquisas posteriores – de formação prática como experiência ético-estética entre alunos do Ensino Fundamental, na sala de aula. Com experiência ético-estética queremos designar uma experiência compartilhada de transmissão de valores éticos, convicções morais e formas de expressão estética (da sensibilidade), desde a qual eu e outro podem formar-se subjetivamente, ao mesmo tempo em que projetam horizontes comuns¹⁰.

Para essa proposta, recorremos ao recurso da narrativa, no sentido que Benjamin atribuiu a este termo, de experiência na qual se transmite a matéria própria da vida. Nas sociedades tradicionais, a narrativa oral transmitia, de geração a geração, um saber prático, uma moral, um conselho; nas condições sociais de hoje, no entanto, a conexão originária entre vida e palavra encontra-se cindida, podendo ser experimentada apenas através de “uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas”

¹⁰ Este esboço de proposta tem como inspiração a proposição de Hermann (2010b), de uma educação ético-estética, capaz de articular as perspectivas de autocriação e horizonte comum.

(Gagnebin, s.d.). A narrativa adquire então, entre nós, o sentido de se poder contar, de outra forma, aquela história esquecida, na qual se entreteciam nossas experiências de vida, e que foi interrompida pelas transformações técnico-científicas modernas. A partir de fragmentos de histórias pessoais, coletivas, acontecimentos passados, objetos perdidos, recordações, sonhos, poesia, de tudo o que não pode ser comportado dentro de uma lógica instrumental, é possível narrar histórias coletivas que precisam ser contadas para que nos vejamos diante da força da palavra, da metáfora, de um sentido que não se esgota no uso, que não pode ser descartado, porque nos constitui enquanto interpretantes, alinhavando-nos, contando também nossa própria história. Na narrativa de uma história de vida se entretecem sempre histórias de várias vidas, formando um mosaico no qual cada um pode se reconhecer desde que responda ao desafio de dar um sentido à própria existência e ao próprio sentido no qual ela se ampara.

Se, como argumentamos acima, a possibilidade da comunicação dos conteúdos indispensáveis à formação prática – sentimentos e convicções morais, valores – encontra-se obstruída por uma exposição prematura e sistemática ao estranho, ao outro, e à lógica hostil que regula a reprodução material, o fortalecimento do potencial de uma razão comunicativa, capaz de unir eu e outro, depende da possibilidade de se criar outro espaço dentro do espaço burocrático que organiza a escola, outro tempo dentro do tempo cronológico que a rege. A narrativa como experiência ético-estética na sala de aula pode abrir essa possibilidade, tornando presentes as histórias individuais e as tradições culturais que constituem os alunos, e contribuindo, assim, para recompor um fundo comunicativo, comum entre eu e outro, a partir do qual valores são transmitidos e convicções morais afirmadas.

Assim descrita, essa “experiência da comunidade da palavra” (Gagnebin, s.d.), baseada em uma racionalidade hermenêutica, contribui para formar as dimensões ética e também estética – até então sugerida nesta tese como complementar à formação prática, mas que, nesta seção, ao adquirir o sentido de sensibilidade, passou também a integrá-la. Para contribuir para a formação das dimensões moral e jurídico-política, necessárias à inserção no contexto sociopolítico contemporâneo, a escola deve trabalhar na tensão entre a racionalidade hermenêutica e a discursiva, propiciando que a competência comunicativa alcance o nível argumentativo.

Com este objetivo, pode-se começar propondo, com alunos a partir de 12 anos, questionamentos sobre conteúdos trabalhados nas áreas de ciências, história, geografia, pedindo que os analisem com base em valores já expressos nas narrativas coletivas. Como na escola, hoje, dada a diversidade cultural, a experiência ético-estética baseada nas narrativas poderá fazer emergir uma multiplicidade de sentidos existenciais, pode-se também contrapor sentidos expressos, desafiando-os a buscar um parâmetro comum entre eles. As narrativas produzidas podem, então, ser tomadas como mosaicos, fragmentos de uma história e de um sentido que nelas se projeta e que através delas deve ainda deve ser construído. A possibilidade de atividades pedagógicas nesse sentido é variada: para promover o acesso a uma racionalidade discursiva, a partir de uma racionalidade hermenêutica, o importante é apresentar questões controversas, problemas próprios da convivência em comum, motivando a contraposição entre valores e perspectivas de vida, e orientando para a apresentação de uma perspectiva convergente e sua justificação. Dentro da escola, a culminância desse processo de formação prática e desenvolvimento de uma racionalidade prática pode ser a promoção de debates sobre temas sociais e científicos polêmicos entre alunos do Ensino Médio e até a elaboração coletiva de uma proposta política, com metas estabelecidas, a partir de questões detectadas, analisadas e fundamentadas por eles.

Para finalizar esta tese, afirmamos ainda que, embora caiba também à escola trabalhar na tensão entre a racionalidade hermenêutica e a discursiva, é através da realização de uma experiência ético-estética compartilhada, que propicie a libertação da palavra, para que ela possa ser comunicada, que sua contribuição será mais propriamente efetiva hoje, no Brasil, para promover uma formação prática que não pode prescindir da sensibilidade para afetar-se pelo outro, assim como da motivação para construir horizontes comuns, pois são essas que podem resultar, depois, na disposição para o entendimento no contexto sociopolítico.

É na medida em que se consolidam as experiências de vida que emergem os conteúdos para serem tratados no discurso. O que pode realmente impulsionar a razão prática em uma direção de entendimento é a força da experiência comunicativa, de sentidos compartilhados no mundo da vida, a força dos valores éticos e das convicções morais, pois, é no sentido de afirmar valores e convicções que devem se estabelecer as disputas entre projetos distintos em uma esfera

pública democrática. Sem isso, restam os interesses particulares – desejos que, por mais fundamentais que sejam para a constituição de uma subjetividade, não podem ser tomados como parâmetros para uma vida pública; e poder político, social e econômico, que nos situa na perspectiva de uma lógica de desumanização, na qual cada um vale apenas exatamente aquilo que possui.