



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATALIA BRANCO LOPES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNICATIVA: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

ORIENTADOR: PROF. DR. LOURENÇO ZANCANARO

**Londrina, PR
2011**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2011

NATALIA BRANCO LOPES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNICATIVA: UM POSSÍVEL
CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisitos parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador Professor Dr. Lourenço Zancanaro

Londrina, PR
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L864e Lopes, Natalia Branco.

Educação escolar comunicativa : um possível caminho para a formação da cidadania / Natalia Branco Lopes. – Londrina, 2011.
104 f.

Orientador: Lourenço Zancanaro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Cortina , Adela – Teses. 2. Habermas, Jürgen, 1929 – Teses. 3. Educação – Cidadania – Teses. 4. Valores morais – Teses. 5. Comunicação na educação – Teses. 6. Ética discursiva – Educação – Teses. 7. Ação comunicativa – Teses. I. Zancanaro, Lourenço. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

NATALIA BRANCO LOPES

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUNICATIVA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
Universidade Estadual de Londrina

Titular: Prof^a Dr^a Leoni Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina

Suplente: Prof^a Dr^a Rosângela Aparecida
Volpato
Universidade Estadual de Londrina

Titular: Prof. Dr. Jovino Pizzi
Universidade Federal de Pelotas

Suplente: Prof^a Dr^a Terezinha Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 5 de agosto de 2011.

A Deus pela oportunidade e fortalecimento e as três mulheres batalhadoras que, cada uma ao seu modo, sempre deu o apoio que precisei: mãe, vó Dina e tia Celi.

AGRADECIMENTOS

Fabio, muito obrigada por oferecer em momentos alegres e difíceis a leveza de sua companhia.

Aos meus filhos, Isabella e Lucas, pela compreensão, carinho e torcida para um desfecho feliz desse trabalho.

Ao professor Dr. Lourenço Zancanaro por caminhar ao meu lado nessa etapa.

À CAPES pelo fomento concedido para a realização desse trabalho.

Ao programa de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina

Ao professor Dr. Jovino Pizzi, à professora Dr^a Leoni Padilha Henning e à professora Dr^a Terezinha Oliveira, pelas preciosas considerações realizadas no momento da banca de qualificação.

Aos professores Dr^a Rosângela Volpato e Dr. José Fernandes Weber pelas aulas que foram decisivas para eu enxergar o mundo de uma maneira diferente.

Aos amigos Marco Antônio, Robson e Márcia Bastos pela motivação.

“Nós nos tornamos seres solitários em busca da realização exclusivamente pessoal. Mas deve haver algum engano aqui, porque uma vida isolada não passa de meia vida”.

Jonathan Sacks

LOPES, Natalia Branco. Educação escolar comunicativa: Um Possível Caminho para a formação da cidadania. 106 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina, 2011.

RESUMO

Este trabalho dedica-se a demonstrar que a ética do discurso e a ação comunicativa possuem elementos capazes de orientar a escola, sobretudo o professor, no desafiador compromisso de formar cidadãos. Com este objetivo, as reflexões apresentadas fundamentam-se em dois referenciais teóricos: a filósofa espanhola Adela Cortina e o filósofo alemão Jürgen Habermas. A partir do estudo de Cortina em relação à aliança e ao contrato, busca-se esclarecer o significado de cidadania. Na sequência, demonstra-se a necessária articulação entre a educação e os valores morais mínimos da ética cívica. Finaliza-se o estudo indicando em alguns pontos da teoria da ação comunicativa, bem como da ética do discurso, proposta pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, os valores destacados anteriormente. Foram realizadas, concomitantemente, algumas reflexões a respeito da incorporação da ação comunicativa na educação escolar. A ideia central do trabalho gira em torno da percepção de que tão somente uma práxis que traga em si esses valores é que de fato terá condições de contribuir para a formação do cidadão. Considera-se que a ação pedagógica comunicativa oportunizará aos alunos as condições necessárias para vivenciar, a partir da liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade e do diálogo, os valores essenciais para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Valores morais. Ação Comunicativa. Ética do discurso.

LOPES, Natalia Branco. Communicative School Education: a possible road to citizenship formation. 106 p. MA in Education Thesis– Universidade Estadual de Londrina State University – Londrina, 2011.

ABSTRACT

This work aims to demonstrate that discourse ethics and communicative action render elements to guide the school, especially the teacher, in the challenging commitment to form citizens. With this in mind, we base our reflections on two theoretical frameworks: the Spanish philosopher Adela Cortina and the German philosopher Jürgen Habermas. Starting from the study of Cortina as to alliance and contract, we seek to clarify the meaning of citizenship. Thereafter, we show the essential link between education and the moral values of minimum civic ethics. Finally, we indicate such values in some points of the theory of communicative action as well as in the discourse ethics of Jürgen Habermas. Some reflections will be held at the same time about the incorporation of communicative action in school education. The central idea revolves around the perception that only a praxis that will bring in itself these values will in fact be able to contribute to the formation of the citizen. We consider that communicative pedagogical action renders students the necessary conditions to experience the essential values for their development as citizens, based on freedom, equality, active respect, solidarity and through dialogue.

Key words: Citizenship. Education. Moral values. Communicative action. Discourse Ethics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.CIDADANIA E SUAS DIMENSÕES	13
1.1 Cidadania: nem só contrato, nem só aliança.....	20
1.1.1 Cidadania Política	22
1.1.2 Cidadania social	26
1.1.3 Cidadania econômica.....	28
1.1.4 cidadania Civil	30
1.1.5 Cidadania Intercultural.....	34
1.2Cidadão: sujeito pertencente e sujeito participativo	36
2. A EDUCAÇÃO CIDADÃ	39
2.1 Educação e valores cívicos	41
2.1.1 A Liberdade	44
2.1.2 A Igualdade	47
2.1.3 O Respeito Ativo	50
2.1.4. Solidariedade	51
2.1.5 O Diálogo	54
3.EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS E ADELA CORTINA.....	57
3.1Ação comunicativa X Ação instrumental: O primeiro passo para a construção de uma práxis verdadeiramente comunicativa.....	60
3.2 Ação Comunicativa, solidariedade, democracia e pertença.....	68
3.3Autonomia como processo argumentativo e reflexivo na comunicação	73
3.4 As condições ideais de fala e a educação pluralista	80
3.5 Ação Comunicativa: Aliança ou contrato?	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	91

INTRODUÇÃO

O estudo realizado empenha-se em demonstrar que a ética do discurso, bem como a teoria da ação comunicativa habermasiana possuem aspectos relevantes que, se incorporados pelo trabalho pedagógico, poderão conduzir o professor rumo ao desenvolvimento de uma ação compatível com o ideal de formar cidadãos.

A formação do cidadão é um objetivo que já está incorporado nos discursos de muitas instituições sociais. Nas escolas, por exemplo, não é incomum verificar a inclusão dessa meta nos projetos políticos pedagógicos.

A relevância desse compromisso conferido à educação, ganha destaque a partir da tutela constitucional. A lei maior, logo em seu preâmbulo indicou a cidadania como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Em seu capítulo II, denominou-a como um direito social fundamental, atribuindo, conforme prescreve o artigo 205, ao Estado e a família, o dever de sua concretização, cujo objetivo se volta à garantia do "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Reforçando a imprescindibilidade da educação na formação do ser humano, mais adiante, de acordo com a recente redação do artigo 208 da Constituição Federal, com o intuito de assegurar a educação institucional a toda criança e adolescente, a lei passou a estender a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

É certo que a Constituição brasileira não somente constatou, na educação, a possibilidade de preparar os indivíduos cognitivamente para o ingresso no mercado de trabalho, mas também para a sua realização como cidadãos. E isso, não é mera orientação, mas sim uma exigência.

Partindo-se dessa leitura, algumas indagações se fazem necessárias e, devido a sua pertinência em relação ao tema, serão discutidas ao longo deste estudo. Assim, num primeiro momento, busca-se apresentar um conceito, uma perspectiva de cidadania, pois se a discussão gira em torno da formação da cidadania, é necessário, antes de tudo, tentar delimitar um conceito de cidadania.

Diante desse desafio, será fundamental desenvolver algumas

reflexões que orbitam ao redor desse conceito. A primeira delas refere-se à possibilidade de instituir vínculos que transcendem a dimensão do contrato, mas que também abarcam a aliança, conforme esclarece a filósofa espanhola Adela Cortina.

Devido a esse fato, torna-se possível afirmar que o compromisso das escolas com a formação do cidadão pode ser visto tanto pelo ângulo do contrato, como pelo estabelecimento de uma aliança. Ou seja, por meio do compromisso motivado por sentimentos de “identidade, lealdade, obrigação, reciprocidade”, segundo a definição de Cortina.

A relevância desse ponto é desvelada à medida que se esclarece que diferentes maneiras de se relacionar com o outro, de ser e estar no mundo, influencia no tipo de cidadão que se forma. Não se trata de escolher um único modelo ao qual aderir, mas sim o grau de permissividade quanto à prevalência da aliança sobre o contrato ou vice versa.

Seguindo-se o estudo para uma definição mais pontual em relação à perspectiva de cidadania a ser tratada, aborda-se sua dimensão política, social, econômica, civil e intercultural. Neste momento, com o objetivo de apresentar alguns apontamentos contextualizados com a realidade brasileira, destacou-se os pensamentos de juristas brasileiros contemporâneos, como, por exemplo, Zulmar Fachin, Paulo Bonavides e Ingo Wolfgang Sarlet. Paralelamente, foram realizadas algumas considerações acerca da necessária articulação dos dispositivos legais com a perspectiva da aliança, cujo liame possui um potencial caráter de efetivação dessas dimensões de cidadania nas relações sociais.

Assim, na busca por uma definição de cidadania, evidenciou-se a existência de algumas de suas diferentes dimensões, cujas particularidades foram abordadas à luz de um *status* legal, e também, moral que a integram, ou seja, não somente o contrato, mas também a aliança.

Neste primeiro momento, a partir de uma definição mais precisa quanto ao significado de cidadania, é possível dimensionar a responsabilidade atribuída à educação no tocante à formação do cidadão. Transpondo-se essa discussão à educação escolar, evidenciou-se, no segundo capítulo, uma imprescindível articulação da educação com valores.

Assim, no capítulo seguinte, alguns dos valores que são inerentes à ética cívica foram destacados. Neste ponto do trabalho, torna-se possível compreender a dimensão moral dessa tarefa conferida à educação e, mais

precisamente, à escola. Isto é, existe um rol de valores que integram a cidadania e, necessariamente, precisam ser incorporados pelo trabalho do professor.

É claro que tais valores evidenciados no trabalho não são únicos, mas podem ser compreendidos, conforme define Adela Cortina, como mínimos e irrenunciáveis aos seres humanos, os quais são: liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade e diálogo.

Contudo, persistirá a necessidade de responder algumas questões que implicitamente acompanharão todas as discussões e inevitavelmente aflorará no terceiro e último capítulo: Como o professor poderá viabilizar esse projeto relacionado à formação do cidadão? Ou seja, quais seriam as diretrizes viáveis para que a educação dentro da escola incorpore em sua práxis todos esses valores primordiais para o desenvolvimento de uma educação cidadã? E acima de tudo, por que esse compromisso parece reivindicar um agir comunicativo?

Responder às questões em destaque é o objetivo deste trabalho, no entanto, para chegar a esse ponto, foi primordial obedecer a uma sequência lógica e harmônica de reflexões realizadas no primeiro e segundo capítulos.

Desse modo, a partir da definição de cidadania e identificação dos valores que a integram, o terceiro e último passo desse trabalho apresenta a via comunicativa como uma possível saída capaz de orientar a educação que pretende honrar o compromisso de formar cidadãos. Nessa ocasião, foram apresentados alguns aspectos da ação comunicativa e da ética do discurso habermasiana que se aproximam sobremaneira dos valores cívicos destacados.

Concomitantemente, a fim de demonstrar a contribuição que a ação comunicativa pode trazer como orientadora da ação pedagógica, o trabalho segue com as considerações de Adela Cortina junto à Jürgen Habermas, valendo-se, também, das reflexões de pensadores da área da filosofia da educação.

A sugestão da utilização da via comunicativa habermasiana na escola consubstancia-se na possibilidade do professor colocar em prática os valores de liberdade, autonomia, respeito ativo, solidariedade e igualdade em seu agir. Em outras palavras, pode-se afirmar que o grande ganho que haveria com a incorporação de uma educação comunicativa dentro das escolas, relaciona-se com a possibilidade de harmonizar a práxis com a meta que se pretende atingir, evitando-se assim uma contradição entre a ação e o objetivo pretendido.

1. CIDADANIA E SUAS DIMENSÕES

Atribuir um significado à cidadania é o primeiro passo para a resolução do problema a que este trabalho se propõe a responder. É certo que não existe uma conceituação unívoca. Se, por um lado, a discussão a respeito do tema cai na trama do relativismo, por outro, a insistência em vinculá-la tão somente ao direito de voto ainda se faz presente em muitos discursos jurídicos condenando-a a uma estreita compreensão (MAZZUOLI, 2001).

Escreveu o compositor Marcelo Yuka (1994), a música brasileira que canta a cidadania para o público jovem:

Nação não é bandeira
Nação é união
Família não é sangue
Família é sintonia
Novos satélites nos aproximam
Mais e mais
Então a gente se vê nos telejornais
Agora mesmo pedras estão voando
Na direção certa
Confie nisso “véio”
Ritmos, ações e manifestos
Atirados em passeatas
Ou em casos solitários
Como batuques diferentes
Numa mesma pulsação
Que não vão mudar o mundo
Mas fazem a diferença
Fazem nossa diferença
Ao fascismo que cresce
Com a crise
Fazem nossa diferença
Na maneira de encarar
Cidadania, ruas e microfones.

A letra da música cantada pela banda “O Rappa” leva aos rádios uma percepção de cidadania que transcende ao âmbito eleitoral. Em suas batidas ecoa o som da pertença e do intervencionismo popular numa realidade que precisa ser modificada.

Mas o que é cidadania, afinal? Talvez não exista uma resposta concreta. Contudo, antes mesmo de desenvolver algumas considerações a respeito dos motivos que conduzem este trabalho a sugerir a ação comunicativa como um modelo capaz de orientar a educação que deseja voltar-se à formação do cidadão, é imperativo destacar sob qual perspectiva de cidadania o assunto é tratado.

Para isso, neste primeiro momento, o trabalho utilizará como principal referencial teórico, as obras da filósofa espanhola Adela Cortina que ao abarcar as diferentes dimensões de cidadania, não apenas contribui para a sua conceituação, mas também evidencia o seu caráter abrangente ao apontar a existência de diferentes constelações.

Driblando brilhantemente uma restrita, obscura e até mesmo demagógica percepção sobre o tema, suas obras revelam-se esclarecedoras, sem jamais deixar de considerar que cidadania, conforme já havia advertido Aristóteles (1991), é uma “equivoca denominação”¹.

É certo que o filósofo, de acordo com seu momento histórico, a analisou sob uma ótica predominantemente política, porém a expressão aristotélica também adequa-se às variações de ordem histórica e cultural.

Cortina (2008) reforça essa compreensão fazendo um cotejo entre a cultura judaico-cristã e o Estado contratualista, e trazendo à tona duas perspectivas diferentes de analisar os laços que unem os seres humanos. O primeiro baseia-se na ideia do homem como “animal político” e a segunda como “animal social”.

Para melhor diferenciar as respectivas categorias, a autora destaca:

¹ Aristóteles, ao analisá-la sob uma perspectiva política, já ponderava que cidadania é uma “denominação equivocada”, pois não há unanimidade a respeito de sua aplicação, considerando que “alguém que é cidadão numa democracia não o é numa oligarquia” (ARISTÓTELES, 1991, p. 35). Na democracia tem-se o regime político fundamentado na soberania popular, na liberdade eleitoral, na divisão de poderes e no controle da autoridade. Já, numa oligarquia um pequeno grupo de pessoas detém o poder e as decisões são tomadas sem o consentimento dos governados.

Como animal político o homem cria instituições próprias da sociedade política, os Estados, os governos, os sistemas políticos. Como animal social, cria as instituições próprias da sociedade civil, as famílias, as comunidades, as associações voluntárias e as tradições morais (CORTINA, 2008, p. 13).

Esses dois modos distintos de viver coletivamente são reveladores de duas histórias que aqui serão abordadas. A primeira delas evidenciada neste trabalho, toma por base as considerações de Cortina (2008) acerca da obra “Leviatã” de Thomas Hobbes, no qual se confere ao contrato a função de sustentáculo da vida compartilhada.

Hobbes compreende, ao contrário de Aristóteles, que o homem não é por natureza um “animal político”. Todavia, acredita que o surgimento, bem como a manutenção da “comunidade política”, é viável por meio de um instrumento artificial: o contrato (CORTINA, 2008).

Pessimista quanto à natureza humana, Hobbes parte do princípio de que o homem é naturalmente egoísta. Assim sendo, o desejo de preservar seus próprios interesses em detrimento dos outros poderá ser contido tão somente por meio de um acordo (CORTINA, 2008).

Para o autor, o homem vive em um natural estado de guerra, cuja busca pela sobrevivência confere o “direito a tudo, inclusive ao corpo alheio” (HOBBS, 2008, p. 99). Diante dessa percepção, Hobbes identifica três causas que levam os homens à discórdia: a competência, a desconfiança e a glória. Em suas palavras:

A competência impulsiona os homens a atacarem-se para lograr algum benefício; a desconfiança garante-lhes a segurança e a glória, a reputação. A primeira utiliza a violência para apossar-se de pessoas, mulheres, crianças e gado; a segunda para defender esses bens, e a terceira, faz com que se recorra à força, por motivos insignificantes, como uma palavra, um sorriso de escárnio, uma opinião diferente da sua, ou qualquer outro sinal de subestima, direta ou indiretamente, de forma a macular sua decência, seus amigos, sua nação, sua profissão, ou nome de família (HOBBS, 2008, p. 95).

Sob essa ótica, Hobbes esclarece que tão somente o Estado, na condição de detentor do poder civil, poderia exercer controle sobre os impulsos naturalmente agressivos da humanidade. Desse modo, sujeitando-se o homem a um contrato, a uma lei, o Estado passaria a ser o garantidor de que a vida e os bens do indivíduo não seriam vilipendiados por outrem (HOBBS, 2008). Assim, um acordo é selado e estruturado sob o interesse e o “medo recíproco” (CORTINA, 2008).

É interessante mencionar que no momento em que o contrato, um instrumento inerente ao direito privado, passa a reger a vida política, ele a organiza de acordo com a seguinte lógica:

A mercantilização entra na vida política sob a forma do contrato, quando se entende que a comunidade tem suas raízes em um pacto de interesse egoísta, pelo qual todos se comprometem a se deixar governar pela lei. No entanto, na medida que reconhecemos que o motor da vida política é o interesse próprio, os conflitos são inevitáveis, e o passo seguinte é estabelecer um poder que faça cumprir a lei mediante a coação. As chaves para a vida política são, portanto, o individualismo egoísta, a razão calculadora, o contrato em interesse próprio, a mercantilização da vida em comum, o conflito latente e a coação – chaves que de modo algum se mostram estranhas na vida política do início do século XXI (CORTINA, 2008, p. 17).

De fato, a lógica do contratualismo alastrou-se na sociedade civil e, com uma perceptível força, o discurso dos direitos e deveres tem regido as relações sociais dentro das comunidades.

É certo que as associações civis necessitam observar a legislação. Em momento algum, a importância da lei é desconsiderada. Cortina (2008) aponta o seu caráter de imprescindibilidade, sobretudo para evitar arbitrariedades, violação de direitos e humilhações. Porém, a propagação dessa mentalidade no âmbito da sociedade civil é uma questão angustiante, mesmo porque o direito não se tem mostrado “autosuficiente”, ou seja, “o discurso do contrato e dos direitos precisa pressupor o relato da aliança e da obrigação nascida do reconhecimento recíproco” (CORTINA, 2008, p. 25).

Em Hobbes demonstra-se a existência de um vínculo que encontra no contrato o meio mais viável de realizar pactos e estabelecer elos entre os indivíduos. Todavia, a partir da perspectiva de Jonathan Sacks², quanto ao antigo testamento, Cortina (2008) apresenta um diferente fundamento para as relações interpessoais que são estabelecidas por meio da “aliança”.

A aliança fundamenta o segundo modo de viver que se pretende confrontar cuidadosamente com a cultura contratualista. A cautela se deve ao fato de que, embora elementos antagônicos sejam evidenciados, existe um surpreendente espaço de complementaridade que se desvela por meio da atuação de diferentes instituições (CORTINA, 2008).

O conceito de aliança, do qual Sacks trata, origina-se do livro de Gênesis, no Antigo Testamento. O autor explica que no momento em que Javé cria uma companheira para Adão, este a reconhece como “carne de sua carne, osso de seus ossos. Esse é o relato não do contrato, mas do reconhecimento mútuo, a narrativa não do pacto, mas da aliança [...]” (CORTINA, 2008, p. 18).

A ideia central é a de que o homem apenas passa a ser “reconhecido como pessoa” a partir do outro. Semelhante compreensão pode ser identificada em Buber (1974) quando afirma que o encontro em que há totalidade do homem, ocorre na reciprocidade, na relação entre “eu e tu”, ou seja:

O homem individualmente não possui natureza humana em si mesmo nem como ser moral, nem como ser pensante. A natureza do homem não é contida somente na comunidade, na unidade com o homem, mas numa unidade que repousa exclusivamente sobre a realidade da diferença entre eu e tu (Buber, 1974, p. XXV).

A relação entre “eu e tu” descrita pelo autor se dá mediante uma espécie de vínculo estabelecido pela aliança, na qual o reconhecimento mútuo e a lealdade, por exemplo, sustentam intrínseca e espontaneamente os vínculos que pelo contrato são basicamente movidos pelo interesse e medo.

² Verificar em Jonathan Sacks, *Rebuilding civil society: A biblical perspective*. Journal: *The responsive community*, 11-12, 1996/1997.

À medida que as diferenças entre o contrato e a aliança são salientadas, mais se expõe a fragilidade do primeiro, visto que a manutenção de um contrato é sustentada pelas partes envolvidas, ao passo que “quem reconhece o outro como sua parte e tem consciência de estar unido a ele por uma aliança não rompe o vínculo nos tempos difíceis [...]” (CORTINA, 2008, p. 19).

Se em uma modalidade se encontra um forte caráter de coercitividade como garantidor dos acordos estabelecidos, no outro a força intrínseca motivada por sentimentos de “identidade, lealdade, obrigação, reciprocidade” conferem uma sustentação mais sólida aos elos pautados na aliança (CORTINA, 2008).

O contrato social consiste num acordo tácito ou explícito em que os indivíduos transferem parte de seus direitos em troca de segurança. Assim, Sacks (2005) pondera que “vista por esse ângulo, a política é uma questão de interesses pessoais em termos coletivos”. No entanto, estabelecer uma aliança implica em um ato político diferenciado, pois nesse caso, emerge necessariamente a dimensão de uma responsabilidade denominada pelo autor como “intersubjetiva ou coletiva”.

Diante disso, é necessário ponderar acerca da responsabilidade cabível a cada indivíduo enquanto integrante de uma comunidade em relação a temas como, conforme exemplifica Sacks (2005), “aborto, eutanásia, desintegração da família, sistema de justiça criminal, consumismo” e acrescenta-se ainda a educação.

Sacks (2005), a partir dos valores arraigados na cultura hebraica, traz uma perspectiva de responsabilidade coletiva em que cada um dos sujeitos se torna corresponsável pelos caminhos seguidos por sua nação. Assim, delegar tão somente ao Estado a responsabilidade pela educação, erradicação da fome, auxílio às vítimas de catástrofes naturais, por exemplo, demonstra a ocorrência da substituição da ética pela política. Em outras palavras, pode-se dizer que ter um estado não basta, é necessário ter uma sociedade composta por cidadãos e:

Ser cidadão de um país ou morador de um bairro significa, de uma forma ou de outra, estar envolvido em algum tipo de destino coletivo. Se meus vizinhos deixam suas casas se deteriorarem, minha casa passa a valer menos. Se compatriotas permitem a quebra de padrões morais, toda a

população sofre conseqüências. Aquilo que me acontece é apenas em parte determinado pelo que faço. É determinado também pelo que os outros fazem. Queiramos ou não, somos afetados por aqueles que vivem a nossa volta (SACKS, 2005, p. 116).

A sociedade é composta por indivíduos que integram um grupo e são afetados pelas ações dos demais, pois “fazemos parte de uma família, uma comunidade e sociedade, e compartilhamos sua inocência ou culpa” (SACKS, 2005, p. 182).

De acordo com essas reflexões é possível afirmar que o contrato por si só nem sempre se autossustenta. Quando Adela Cortina afirma que existe um caráter de complementaridade entre aliança e contrato, quer dizer que, “[...] para ter sentido, o discurso do contrato e dos direitos precisa pressupor o relato da aliança e da obrigação nascida do reconhecimento recíproco” (CORTINA, 2008, p. 25). Dessa forma:

[...] convém reconhecer - esse não é só o reino da aliança, mas também o do contrato e o da solidariedade grupal. Nele também é importante lembrar do relato da aliança e fortalecê-lo não apenas nos âmbitos em que se mostra difícil fazê-lo (associações de interesses particulares e mercados), mas aqueles âmbitos que adquirem todo o seu sentimento a partir desse relato: família, grupos de solidariedade primária, associações crentes. Pois também nas igrejas se impuseram o jargão das facções, as máfias internas, as expulsões, os direitos e promoções, a carreira e tudo o que é próprio de uma instituição pouco apegada as suas origens (CORTINA, 2008, p. 36).

Como se depreende, o pacto político apenas adquire sentido a partir do reconhecimento do outro, porém isso não implica afirmar que os contratos devem ser extintos da sociedade civil. Aderir ao discurso da aliança não importa em considerar os contratos como inúteis, pois “a sociedade civil não é apenas o reino da aliança, mas também o do pacto interesseiro, o da violação e do dano” (CORTINA, 2008, p. 27).

Ao comparar a aliança e o contrato, a partir da análise de duas diferentes tradições, é possível perceber distintas formas de viver, de estabelecer compromissos, de relacionar com o outro e que certamente influencia no tipo de cidadão que se forma.

Diante do exposto, ao avançar este estudo rumo a uma definição mais específica quanto ao significado de cidadania no Brasil, é absolutamente necessário também apresentar as contribuições de autores brasileiros.

Com base no entendimento de Cortina (2008) quanto à imprescindibilidade da união entre contrato e aliança, pretende-se realizar um estudo paralelo a respeito das diferentes dimensões de cidadania tratadas pela autora, localizando-se estas na Constituição Federal brasileira.

Para isso, pretende-se demonstrar quais são os direitos e deveres do cidadão brasileiro expressos na Constituição Federal, mas também as barreiras postas a sua efetividade que serão apenas transponíveis junto à aliança.

Ou seja, para formar o cidadão é necessário ter a clareza de que cidadania não compreende apenas o âmbito do contrato, mas também, o da aliança. O grande desafio do educador, que se importa de fato com a formação da cidadania, talvez resida na necessidade de ele assumir uma responsabilidade que transcende à função de mero relator do contrato, mas que por mais dificultosa que seja, urge ser assumida.

1.1 Cidadania: nem só contrato, nem só aliança

Preliminarmente, necessário se faz tecer algumas considerações acerca de como a cidadania encontra expressão na Constituição Federal brasileira. Tais apontamentos são imprescindíveis para dar mais clareza ao estudo a respeito das diferentes dimensões de cidadania no momento em que ele for desenvolvido.

Assim, toma-se como ponto da partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A relevância desse marco se dá pela demonstração da existência de um vasto rol de direitos que são “reivindicáveis apenas por seres humanos, mas, é claro, por todos e cada um deles” (CORTINA, 2008, p. 50). Isso

significa que existem direitos que são inerentes a todos os que se encontram na condição de humanos.

Não se trata de garantias concedidas, mas sim reconhecidas como fundamentais à dignidade da pessoa humana. Sua extrema importância fez com que diferentes comunidades as reconhecessem independentemente de sua positivação em códigos internos (CORTINA, 2008).

Cortina (2008, p. 54) assegura que esse fato é indício de que existe um vínculo humano que antecede ao pacto. Além disso, a Declaração dos Direitos Humanos recebeu uma conotação de “exigências morais que se convertem em princípios do direito para as nações civilizadas”.

É importante mencionar que existe uma estreita relação entre a expressão direitos humanos e direitos fundamentais. De fato, a expressão direitos fundamentais é empregada como sinônimo da expressão “direitos humanos fundamentais” (FACHIN, 2008). Para a corrente jusnaturalista, eles existem independentemente do reconhecimento do Estado, estando positivados ou não.

De acordo com Luño (2005), os direitos fundamentais possuem extrema relevância para o constitucionalismo contemporâneo por demonstrarem os princípios e as garantias pelas quais o Estado de Direito, o sistema jurídico e político se orientam e que os indivíduos deles podem valer-se para sua defesa ou para a exigência de valores consagrados como fundamentais

No âmbito do Estado nacional, “os direitos fundamentais têm um *locus* especial: A Constituição” (FACHIN, 2008, p. 209). De fato, a Constituição brasileira de 1988 recepcionou, desde o seu primeiro título “Dos Princípios Fundamentais”, uma “nova concepção de cidadania, iniciada com o processo de internacionalização dos direitos humanos” (MAZZUOLI, 2001, p. 1).

Assim, após o período de vinte anos de ditadura militar marcados por muita tensão e supressão de garantias fundamentais, a Constituição de 1988 recepcionou os direitos fundamentais da pessoa humana lhes conferiu o *status* de “cláusulas pétreas”³.

Nesse contexto, o entusiasmo cívico era tão grande que a Constituição Federal brasileira foi considerada como a “Constituição Cidadã” (e de

³ A expressão significa “duras como as pedras”, por se tratar de preceitos constitucionais inflexíveis, o que é evidenciado pelo artigo 60, § 4º, IV da Constituição Federal no qual preleciona que não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir os direitos e garantias individuais.

fato até hoje é), uma vez que a Lei Maior trouxe em seu bojo uma carga valorativa capaz de conferir, pelo menos num plano formal, a cada indivíduo a possibilidade de ser tratado como cidadão.

Certamente o ingresso dos direitos fundamentais na Constituição foi essencial para determinar as metas, os parâmetros e limites que demonstram os direitos e deveres de um cidadão pertencente a um Estado Democrático e Social de Direito até os dias de hoje (SARLET, 2004). Nesse sentido, constata-se que os direitos fundamentais nada mais são que a expressão dos direitos dos cidadãos.

Assim, com o intuito de melhor especificar o conceito de cidadania que se pretende abordar, este estudo toma como referência as considerações de Adela Cortina que, a partir da análise de algumas das diferentes modalidades de cidadania realiza a junção entre justiça e pertença.

De igual forma, diante da constatação de que as dimensões de cidadania que aqui serão tratadas encontram expressão constitucional por meio dos direitos fundamentais dispostos na Constituição Federal, pretende-se, com base nas obras de alguns juristas contemporâneos, identificar de que forma essas dimensões mencionadas pela filósofa espanhola são abarcadas pela Lei Maior brasileira.

Cumprе esclarecer que a abordagem será apresentada de forma segmentada apenas para fins de estudo, visto que os elementos que serão mencionados complementam-se, pois, conforme adverte Cortina (2005), ninguém é apenas cidadão em um desses âmbitos, mas sim em sua totalidade.

1.1.1 Cidadania Política

A percepção do cidadão como “membro de uma comunidade política” na qual sua participação é ativa provém da democracia ateniense. O ideal de cidadão (*zoón politikón*), como membro de uma comunidade política, baseava-se na participação ativa da legislação e da administração da *pólis*, pois havia a compreensão de que o envolvimento na construção de uma sociedade justa proporcionaria aos seus membros o desenvolvimento de qualidades e virtudes (CORTINA, 2005).

Ao contrário das sociedades pré-políticas, a deliberação surge na Grécia como um mecanismo de expressão de vontade em detrimento da imposição ou da violência. Nesse contexto histórico, Aristóteles, ao apontar o homem como um “ser dotado de palavras”, frisava a possibilidade da resolução harmônica dos assuntos relativos a uma comunidade (CORTINA, 2005).

Embora a marca da cidadania ateniense que permeou todos os modelos de democracia participativa tenha ficado, salienta-se que a fragilidade desse sistema descaracteriza o seu próprio modelo, posto que a participação política não era inclusiva. Mulheres, crianças, escravos e metecos não eram considerados cidadãos. Nesse contexto, Aristóteles (1991, p. 31) justificava a exclusão das crianças “por causa de sua imperfeição” e dos idosos, por sua “decrepitude”.

Outro fator que abalou o modelo relaciona-se com o aumento significativo do número de habitantes. Assim, a forma em que os estados passaram a estruturar-se e resolver seus conflitos internos delimitou o grau de participação política dos cidadãos.

Prova disso é o fato de que a participação direta era viável apenas em comunidades reduzidas, e esse foi um dos motivos pelo qual a noção de cidadania deslocou-se mais para o sujeito passivo da proteção política do que para a participação direta das decisões (CORTINA, 2005).

Em Roma, devido à extensão do império, a participação direta tornou-se impossível. O que Roma poderia oferecer era proteção jurídica. Dessa forma, o cidadão passou a ser “o que atua sob a lei e que espera proteção da lei em qualquer parte do império” [...]. Assim, o conceito de cidadão passou a ter um novo sentido, do *polítes* grego ao *civis* latino, do *zoón politikón* ao *homo legalis* (CORTINA, 2005, p. 42).

Embora a cidadania receba conotações variáveis de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais, sua gênese grega e romana continua enraizada conceitualmente, pois até os dias de hoje “nenhuma teoria de cidadania relevante está disposta a prescindir dos direitos subjetivos, para os quais pede o aval da cidadania legal, nenhuma rebaixa a importância da deliberação nos assuntos públicos” (CORTINA, 2005, p. 43).

Na Constituição brasileira vigente, a cidadania política, junto aos direitos civis, encontra expressão nos direitos fundamentais de primeira dimensão que podem ser compreendidos como “direitos de resistência ou de oposição perante

o Estado” (BONAVIDES, 2007, p. 564). Esses direitos expressam as liberdades individuais, cuja intervenção estatal é limitada.

Apesar de existir uma tendência muito forte de relacionar a cidadania política com o direito de voto, é importante esclarecer que a participação política transcende a esse ato. O cidadão brasileiro, no que tange aos direitos políticos, não tem no voto o único veículo de expressão de sua vontade.

Uma das causas que contribui para a nebulosidade conceitual relaciona-se com o fato de que a Constituição elenca, especificamente em seu capítulo IV como direitos políticos, o direito de votar por meio do plebiscito, referendo e iniciativa popular e o direito de ser votado. Assim, para que seu exercício seja viabilizado, o pré-requisito necessário passa a ser o alistamento eleitoral.

Contraopondo-se a essa restrita interpretação, compartilha-se do entendimento de HERKENHOFF (2001) que acrescenta que no Brasil, esses direitos podem ser exercidos por meio da inscrição em partido político, da propositura de projetos de lei no âmbito municipal, estadual e inclusive federal, pelo direito de voto em plebiscitos e referendos, pelo direito de enviar, junto com outros cidadãos, abaixo-assinado às autoridades em geral, e de dirigir-se à imprensa com a finalidade de realizar denúncias e exigir direitos, ou, ainda requerer esclarecimentos dos atos públicos, em caráter individual ou coletivo, como também pelo exercício do direito de greve.

Não obstante o exercício de determinados direitos ser conferido apenas àqueles que votam, um exemplo muito próximo da participação política em massa de cidadãos que ainda nem haviam conquistado o direito de voto, ocorreu na década de noventa com as passeatas em favor do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. Inclusive, cidadania política, sob essa perspectiva, passa a ser determinada por um elo que transcende a relação entre o indivíduo e o Estado e estende-se à sua nação pautando-se pela identificação social.

Nesse momento, destaca-se que as considerações de Cortina (2005) quanto à distinção entre Estado e nação parece esclarecer a afirmação acima feita.

O Estado, de acordo com a autora, refere-se a uma forma de organização administrativa na qual seus pertencentes são os que possuem a

nacionalidade desse país. Ao considerar os laços de nacionalidade brasileira abrange-se o vínculo territorial (*jus soli*) e o de nascimento (*jus sanguinis*)⁴.

Pelo fato da cidadania legal encontrar seus fundamentos na nacionalidade, surge a compreensão de que a relação entre o cidadão e o Estado fundamenta-se no gozo de direitos e no cumprimento dos deveres legais (CORTINA, 2005).

Já, quanto ao conceito de nação, Cortina (2005) salienta que embora haja uma imprecisão, é possível compreendê-la como uma comunidade que possui uma raiz comum, ou seja, sua cultura, linguagem e história. Além desses fatores, o desejo de seus membros pertencerem a essa nação constitui requisito de extrema importância.

Conforme salienta Sacks (2005, p. 161), o sentimento comum de pertença a uma nação implica na:

[...] percepção de que a sociedade não é um hotel em que os serviços são proporcionados em troca de dinheiro, mas sim um lar ao qual nos sentimos ligados e cuja história (literalmente ou por adoção) é a nossa própria história. Isto requer uma política pactual⁵, não só contratual.

É importante ressaltar que o liame entre o sujeito e a sua nação não se restringe a um estatuto legal, ou a um contrato, como ocorre em sua relação com o Estado, mas estende-se e é legitimado pelo “sentimento de compartilhar algumas tradições e uma cultura; a solidariedade, por fim, é a força emocional que une o grupo numa identidade comum, em sentido amplo, porque compromete numa atividade comum” (CORTINA, 2005, p. 50).

⁴ De acordo com o artigo 12 da Constituição Federal, os brasileiros natos são os nascidos na República Federativa do Brasil, mesmo que filhos de pais estrangeiros, desde que não estejam a serviço de seu país; os nascidos no estrangeiro, filhos de pai ou mãe brasileiros, desde que um deles esteja à serviço da República Federativa do Brasil; nascidos no estrangeiro, filhos de pai ou mãe brasileira, desde que registrados em repartição brasileira competente ou venham a optar pela nacionalidade brasileira em qualquer tempo.

⁵ Sacks (2005) refere-se ao “pacto da aliança”.

1.1.2 Cidadania social

O conceito de cidadania social foi desenvolvido no século XX por Thomas Marshall. De acordo com essa inovadora perspectiva, ampliou-se uma dimensão na qual o Estado passa a garantir o mínimo de bem-estar aos seus pertencentes.

Conforme assinala Marshall (2002, p. 9), esse elemento “refere-se a tudo que vai desde o direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo da herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”.

Ao contrário dos direitos de primeira dimensão que constituem liberdades individuais nas quais ao Estado é defeso intervir, no campo dos direitos sociais, a intervenção estatal é essencial para a garantia da concretização de direitos como a educação, o trabalho, a moradia, a saúde e demais garantias que sejam imprescindíveis à dignidade da pessoa humana⁶.

Nesse rol também se incluem algumas garantias que conferem ao indivíduo liberdades de cunho social, como o direito de greve e reconhecimento de direitos fundamentais do trabalho como o repouso semanal, férias, décimo terceiro salário, salário mínimo e limitação de jornada de trabalho (SARLET, 2004).

Dessa forma, pode-se afirmar que esses direitos fundamentais relacionam-se diretamente com o princípio da igualdade, ao mesmo tempo que se volta a mitigar os efeitos da desigualdade que o próprio mercado fomenta. Essa concepção de igualdade atrela-se à ideia de que somos iguais em dignidade e é justamente nesse campo que o Estado garantidor deve atuar, pois “a eliminação de

⁶ Conforme define o jurista José Afonso da Silva, os direitos sociais são “normas de eficácia limitada”. Isso significa que para que elas tenham eficácia é necessário que a lei estipule a sua regulamentação específica, que no caso, é inexistente. Diante da ineficácia jurídica que essas normas padecem, qualquer um dos legitimados do artigo 103 da Constituição Federal, pode ingressar com uma “Ação direta de inconstitucionalidade por omissão” para que o Supremo Tribunal Federal exija que o poder legislativo ou a administração pública supra a omissão normativa. Todavia, para salvaguardar o “princípio da igualdade entre os poderes”, o efeito da sentença dessa ação restringe o Supremo a tão somente dar ciência ao legislativo acerca da omissão da norma. O Legislativo por sua vez, alega freqüentemente, conforme demonstra a jurisprudência, a impossibilidade de conferir eficácia à norma, tendo em vista o alto encargo financeiro que recairia sobre os cofres públicos. Verificar em SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. São Paulo: Malheiros, 1998.

desigualdades continua a ser uma tarefa irrenunciável, e não pode ser deixada a cargo de um mercado por essência incapaz de igualar” (CORTINA, 2005, p. 72).

Contudo, é necessário esclarecer que a reivindicação da cidadania social baseia-se na busca da vida com dignidade. Relacionar a cidadania ao direito de adquirir, por exemplo, um telefone móvel celular de última geração é um grande equívoco, pelo simples fato de constituir objetivo da cultura de consumo e não do que cidadania, no plano social, e em seu real significado, persegue (CARVALHO, 2008).

A Constituição Federal atribui aos direitos sociais o status de direitos fundamentais pelo fato de constituírem “exigência inarredável do exercício efetivo de liberdades e garantia de igualdade de chances (oportunidades), inerentes à noção de uma democracia e um Estado de Direito de conteúdo não meramente formal, mas sim guiado pelo valor de justiça material” (SARLET, 2004, p. 71-72).

Conferir à cidadania uma dimensão social significa também perceber a necessidade de que o membro de uma comunidade política, que é titular de direitos, possua o mínimo de condições materiais e intelectuais que o possibilite ao pleno exercício de seu papel de cidadão, ou seja:

A reivindicação da ampliação da noção de cidadania nessa direção e a consideração do exercício pleno e efetivo de cidadania depende de uma série de condições prévias. Essas condições não são apenas econômicas – a falta de informação e instrução também podem obstruir o gozo efetivo dos direitos do cidadão; pelo fato de estarem sempre ligadas à renda percebida (que entre outras coisas, condiciona decisivamente o acesso à instrução e informação) e de fato implicam na exclusão ou inclusão de cidadania, ou pelo menos determinam o grau em que a cidadania é uma condição real, e não meramente nominal (PEÑA, 2000, p. 41, tradução nossa).

É de fato necessário admitir que existem condições mínimas que precedem o tão esperado exercício de deveres e a reivindicação de direitos. E isso não se trata de um contrato, mas sim de sobrevivência.

Para que o indivíduo tenha plena capacidade de exercer seus direitos civis e políticos, é primordial que os direitos sociais sejam assegurados, pois a ausência de recursos básicos que garantam uma vida com o mínimo de dignidade inviabiliza o exercício das liberdades civis, bem como da intervenção política autônoma (CORTINA, 2005).

Todavia, é importante, neste momento, retomar o conceito de responsabilidade coletiva no qual todos os membros de uma comunidade são co-responsáveis pelo sucesso ou miséria alheia. É necessário reconsiderar o sentido de responsabilidade, pois “em troca de impostos, nós nos habituamos a delegar responsabilidades ao governo, substituindo assim, a ética pela política, a obrigação moral por fria legislação e o envolvimento pessoal por órgãos públicos sem rostos” (SACKS, 2005, p. 18).

O envolvimento com o outro não se trata de uma escolha pessoal, mas de uma atitude ética frente aos problemas sociais. Esse posicionamento não é imposto por lei, mas fruto de uma aliança que convoca a coletividade a assegurar a dignidade e a sobrevivência humana.

1.1.3 Cidadania econômica

Na Constituição brasileira os direitos econômicos, junto aos direitos sociais e culturais, compõem os “direitos de segunda dimensão”. Em sede de direitos econômicos “[...] o Estado pode atuar diretamente em favor desses direitos, mas pode, também, ensejar a participação de outras instituições e mesmo de pessoas da coletividade, que deverão atuar com o propósito de concretizá-los (FACHIN, 2008, p. 203)”.

A cidadania, nessa perspectiva, não apenas atribui garantias aos cidadãos econômicos, mas também responsabilidades, convocando-os à co-participação nos assuntos econômicos diante de situações concretas. A intenção é que a participação seja determinada diante do caso concreto e que seja “significativa” (CORTINA, 2005).

São duas as linhas de pensamento atuais que Cortina (2005) define como inspiradoras da ação econômica. A primeira fundamenta-se na ética do

discurso aplicada às empresas e à economia e a segunda vertente recebe o nome de “capitalismo dos afetados” (*stakeholder capitalism*).

Em relação à ética discursiva, levanta-se a possibilidade de que todos os “cidadãos econômicos” participem das decisões por meio do diálogo. Logo, os diversos grupos alcançados por uma determinada norma empresarial teriam a oportunidade de considerá-la válida, desde que atendessem interesses universalizáveis e não de grupos específicos em detrimento de outros. Dessa forma, os indivíduos de “protagonistas” passariam a “cidadãos econômicos” (CORTINA, 2005, p. 80).

No tocante ao *stakeholder capitalism*, a empresa é compreendida como um espaço de contemplação dos interesses não apenas dos acionistas, mas também dos distintos grupos afetados pela atividade empresarial. Assim, acionistas, trabalhadores, concorrentes, fornecedores e até mesmo consumidores seriam abrangidos.

Trata-se da participação de um significativo número de pessoas, cuja participação modifica o entendimento da empresa como “instrumento destinado a obter benefício econômico”, a “um grupo humano cuja meta consiste em satisfazer interesses muito diferentes” [...] (CORTINA, 2005, p. 81).

A concepção da empresa cidadã fundamenta-se, entre outros fatores, na responsabilidade social e ecológica, na noção de corresponsabilidade entre seus componentes e de um relacionamento ético nas relações de trabalho.

Assim, a cidadania econômica remete-se também ao campo das relações interpessoais dentro da empresa. A questão não se restringe à observância de normas legais voltadas às relações de trabalho, conquanto esse quesito seja fundamental para a configuração da cidadania numa empresa, mas também compreende a questão ética de lidar com o outro. Assim, deixar de instrumentalizar a relação de trabalho implica na racionalização ética dos recursos humanos que visa criar uma nova cultura dentro da instituição, baseada no respeito ao próximo (CORTINA, 2005).

O terceiro setor é outro exemplo muito relevante de responsabilidade social empresarial. Ainda que a sua atuação não seja tradicional no Brasil, a sua prática tem sido crescente e tal fenômeno ocorre por uma série de motivos, entre eles, as novas necessidades sociais que têm surgido em face da globalização, a alta

intervenção do mercado na economia e a ineficiência do Estado em atender as demandas sociais (MARTINS, 1997).

Em meio às diversas crises que o mundo vem enfrentando, o Estado se vê obrigado a promover o desenvolvimento social independentemente de todas as dificuldades impostas pela nova ordem mundial (MARTINS, 1997, p.160).

É bem verdade que, na atual conjuntura do Brasil, a modificação deste contexto de crise das políticas sociais conta com a participação estatal e não-estatal. Para isso, o Estado fomenta a atividade do Terceiro Setor, por meio da transferência direta de recursos à entidade escolhida, ou ainda valendo-se de incentivos fiscais com a finalidade de estimular o progresso de suas atividades em benefício do interesse público (TAVARES, 2006).

Cortina (2005) assinala que, em meio às divergentes definições quanto a sua natureza, justamente pelo fato de não integrar o campo governamental, nem o privado, caracterizá-lo como “organização solidária” seria mais adequado porque essa expressão remete àquilo que o terceiro setor é e faz movido pela solidariedade.

1.1.4 Cidadania Civil

A cidadania civil, assim como a política, reside no âmbito dos direitos necessários à liberdade individual. Compondo os direitos fundamentais de primeira dimensão⁷, tais direitos são oponentes à ação do Estado. São garantidores da autonomia individual em face do poder estatal, motivo pelo qual são denominados como “direitos de cunho negativo” (SARLET, 2004).

⁷ Ver em Bobbio, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Nessa obra, Bobbio destaca a existência de “gerações de direitos”. A expressão é substituída pela doutrina moderna por “dimensões de direitos”. A primeira dimensão é composta pelos os direitos civis ou políticos que se consubstanciam no ideal de liberdade. A segunda dimensão refere-se aos direitos sociais e econômicos, cujo objetivo é conferir a igualdade. Na terceira dimensão, sob a égide da fraternidade, evidenciam-se os direitos difusos e coletivos, tais como a proteção à economia e ao meio ambiente. É importante frisar que embora a doutrina tradicional realize tão somente essas três classificações, atualmente, alguns doutrinadores como Paulo Bonavides defendem a existência de uma quarta dimensão que se relaciona à genética e à inclusão digital. A quinta dimensão referente ao direito permanente à paz e a sexta dimensão voltada a salvaguardar o direito à potabilidade da água também têm sido alvo de discussões.

O princípio básico que rege a cidadania na esfera civil é a liberdade individual. No rol desses direitos, destacam-se os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à intimidade e à igualdade perante a lei.

No campo dos direitos civis a Constituição Federal estrutura algumas garantias por meio de normas que vedam a discriminação contra a mulher e ao racismo, a discriminação entre filhos biológicos e adotivos, e que garantem a liberdade de crença e pensamento, a liberdade de expressão, de locomoção, o direito de propriedade e diversas outras garantias relacionadas à liberdade dos indivíduos (HARKENHOFF, 2001).

Os direitos fundamentais de primeira dimensão configuram garantias que “valorizam primeiro o homem singular, o homem das liberdades abstratas, o homem da sociedade mecanicista que compõe a sociedade civil, da linguagem jurídica mais usual” (BONAVIDES, 2007, p. 564). Assim, nessa linha de raciocínio o cidadão civil é o sujeito que possui garantias individuais.

É importante salientar que o conceito de cidadania civil desenvolvido por Cortina (2005) não se limita à concepção constitucional em destaque. A autora atrela o sentido de cidadania civil ao pertencimento do sujeito à sociedade. Nesse sentido, destaca-se o seguinte pensamento:

O neoliberalismo de Nozick proclama a necessidade de reduzir o Estado a um mínimo, pelo expresso desejo de defender os “direitos naturais” de propriedade, na linha do “individualismo possessivo”, que deu origem ao capitalismo, e esta é uma linha que, defendida com maior ou menor força, só fez fortalecer-se (CORTINA, 2005, p. 106).

É certo que as correntes que visam o reducionismo estatal e a maximização do mercado contrariam o papel relevante da sociedade civil como “potencial de civilidade e solidariedade, raras vezes presentes nas esferas políticas e econômicas” (CORTINA, 2005, p. 107). De acordo com esse modelo, a sociedade civil pode ser compreendida como um conjunto de indivíduos que buscam a satisfação de seus próprios interesses.

Cortina (2005), diferentemente do conceito em destaque, conecta o sentido de cidadania civil à necessidade inerente do ser humano “de ser aceito em um grupo, de se identificar com ele, de pertencer a ele” (CORTINA, 2005, p. 105). Trata-se muito mais do estabelecimento de alianças e não de contratos.

É claro que, para que isso seja possível, é necessário que esses sujeitos possuam liberdades individuais e sociais conferidas pela lei e viabilizadas pelo Estado, visto que seria um contrassenso sentir-se pertencente em meio à coação de garantias fundamentais à liberdade. A própria autora menciona que “quem não é tratado como cidadão tampouco se identifica a si mesmo como tal” (CORTINA, 2005, p. 73).

Todavia, relacionar a cidadania civil tão somente ao direito de gozo de liberdades individuais é insuficiente. Cortina (2005) amplia o conceito a uma dimensão que transcende a lei, caracterizando-a muito mais como um aspecto “espontâneo e voluntário”.

O sentimento de pertença e identidade alcança uma esfera valorativa que impulsiona e confere legitimidade à concretização dos demais elementos que a constitui. Assim, a cidadania, sob esse enfoque, é um conceito capaz de unir a “racionalidade da justiça com o sentimento de pertença” (CORTINA, 2005, p.27),

A ausência desse sentimento reflete-se socialmente por meio de uma relação instrumental, na qual o indivíduo por não se sentir corresponsável torna-se indiferente com as questões relacionadas ao outro, principalmente quando o seu envolvimento não trazer vantagem alguma. Dessa forma, salienta-se que o comportamento dirigido ao âmbito público de forma individualista é uma das formas de privatizar o que é de todos.

De fato, o desejo de coparticipação não pode ser imposto por lei alguma, mas tão somente pela livre adesão, envolvimento e exercício da “virtude moral da civilidade”. Assim, destaca-se:

[...] a civilidade não nasce e se desenvolve se não se produz uma sintonia entre os dois atores sociais que entram em jogo, entre a sociedade correspondente e cada um de seus membros. Por isso, a sociedade deve organizar-se de modo a conseguir gerar em cada um de seus membros o sentimento de que pertence a ela, de que essa sociedade se preocupa com ele e, em conseqüência, a convicção de que vale a pena trabalhar para

mantê-la e melhorá-la. Reconhecimento da sociedade por seus membros e conseqüente adesão por parte destes projetos comuns são duas face da mesma moeda que, ao menos como pretensão, compõe esse conceito de cidadania que constitui a razão de ser da civilidade (CORTINA, 2005, p. 21).

É certo que antes de serem cidadãos políticos, econômicos e sociais, os membros de uma sociedade são primordialmente cidadãos civis, ou seja, “um membro de uma sociedade civil, parte de um conjunto de associações não políticas nem econômicas, essenciais para sua socialização e desenvolvimento cotidiano de sua vida” (CORTINA, 2005, p. 106) e isso, certamente pressupõe envolvimento.

Sendo assim, a questão da cidadania não está atrelada tão somente ao âmbito jurídico, mas também “ao modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político” (CANIVEZ, 1991, p. 15). Diante dessa afirmação, demonstra-se que a ausência do sentimento de pertença e identidade, fatores imprescindíveis da cidadania civil, reflete-se também na passividade, indiferença e individualismo dos membros de uma nação como titulares de direitos e deveres, ou seja, em sua relação com o Estado.

Em termos concretos, pode-se afirmar que a efetivação de direitos fundamentais dos cidadãos dependem da relação entre a “reivindicação de novos direitos por parte dos membros dessa sociedade e a organização das instituições políticas, que precisamente vêm tornar possível o exercício desses direitos” (QUIRINO 1987, p. 27), no qual o veículo locomotor seria o sentimento de pertencimento e identidade.

Lassale (2001) aponta que apesar da Constituição ser considerada cidadã, a participação dos diferentes grupos para construir a realidade social é praticamente nula. A ausência da participação popular contribui para a existência de uma Constituição que é denominada pelo autor como “mera folha de papel”.

Acreditando que, ainda de forma desorganizada, a população, quando cansada de ver os assuntos públicos mal resolvidos, tem força para levantar-se contra o poder organizado, Lassale (2001, p. 40) conclui sua obra “A essência da constituição” com a seguinte frase: “[...] E não se esqueçam, meus

amigos, os governos têm servidores práticos, não retóricos, grandes servidores como eu os desejaria para o povo”.

De acordo com o exposto, reitera-se a afirmação de que a dimensão de cidadania aqui tratada abarca um sentimento valorativo intrínseco não imposto por lei, porém, capaz de conferir legitimidade aos demais elementos que a compõem.

1.1.5 Cidadania Intercultural

Tratar de cidadania intercultural pressupõe considerar as desigualdades provenientes de uma sociedade composta por uma diversidade cultural. Ainda que seja dificultoso conviver com crenças e símbolos diferenciados, a proposta de uma cidadania intercultural caminha no sentido da convivência, cujo respeito e diálogo são imprescindíveis para o estabelecimento de relações mais justas e harmônicas (CORTINA, 2005).

O caminho é contrário ao do sufocamento de culturas minoritárias que desperta nos subjugados um inevitável sentimento de injustiça. A cidadania intercultural contempla diferentes culturas dentro de um espaço social comum, pois:

Certamente, se cidadania deve ser um vínculo de união entre grupos sociais diversos, não pode ser senão uma cidadania complexa, pluralista e diferenciada, e no que diz respeito a sociedades nas quais convivem culturas distintas uma cidadania multicultural, capaz de tolerar, respeitar ou integrar as diferentes culturas de uma comunidade política de tal modo que seus membros se sintam “cidadãos de primeira classe” (CORTINA, 2005, p. 140).

O caminho indicado pela autora é o da inclusão e não da exclusão – um ideal perfeitamente cabível a um Estado pluralista.

Sob a luz do Princípio da Igualdade, a Constituição Federal preleciona no caput do artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de

qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”.

Mais adiante, no inciso VIII do mesmo artigo, verifica-se que a Constituição considera como “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção de locais de culto e sua liturgia”. Na mesma linha, o inciso VIII afirma que “ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir a prestação alternativa, fixada em lei”.

Esses são alguns exemplos de como a Lei Maior busca promover espaço para que a diversidade cultural sobreviva pacificamente. Contudo, Cortina (2005) traz uma perspectiva ética na qual cidadania intercultural não consiste em:

[...] manter diversas culturas como se fossem espécies biológicas e fosse preciso defender a biodiversidade. Trata-se antes de tomar consciência de que nenhuma cultura têm soluções para todos os problemas vitais e de que pode aprender com outras, tanto soluções das quais carece como a se compreender a si mesma (CORTINA, 2005, p. 143).

É dificultoso o convívio com as diferentes culturas dentro de um espaço, mesmo porque a tendência é que uma cultura tenha supremacia sobre as demais. Em meio aos obstáculos, o caminho sugerido por Cortina (2005) direciona-se no sentido da promoção do diálogo intercultural, meio esse considerado por ela como “possibilitador do convívio salutar”.

De acordo com o acatado, ressalta-se que o convite ao diálogo desenvolve a consciência de que o respeito e a valorização de diferentes culturas são necessários à “convivência feliz”. A norma legal não deixa de ter sua importância. Na verdade, ela constitui uma esfera de reconhecimento e reivindicação de direitos fundamentais que garantem a coexistência de diferentes grupos por meio de instrumentos coercitivos.

Entretanto, a proposta de Cortina não se limita ao nível da coexistência, mas estende-se à proposta da convivência, que é possível por meio da promoção do diálogo intercultural, no qual os sujeitos, por mais diferentes que sejam, não sufocarão a liberdade de expressão, nem atribuirão ao outro uma posição de inferioridade (CORTINA, 2005).

A existência de um espaço público, no qual diversos grupos teriam a possibilidade de interagir dialogicamente, é uma proposta valiosa. Assim, a luta pelo reconhecimento de direitos, bem como a contribuição de diferentes propostas para a “riqueza humana, no sentido da justiça e também no sentido amplo da vida seria viável” (CORTINA, 2005). Todavia, para que isso se cumpra, a adesão voluntária é essencial.

1.2 Cidadão: sujeito pertencente e sujeito participativo

Destacar as diferentes constelações de cidadania não apenas contribui para o melhor esclarecimento de seu significado, mas também traz à superfície a perspectiva do cidadão como sujeito pertencente.

A aliança, além de constituir laços estreitos entre os cidadãos e sua nação, também estabelece as bases necessárias para que os indivíduos, na condição de pertencentes, assumam uma postura imprescindível ao fortalecimento da democracia: a de sujeitos participativos.

Sentir-se pertencente é o primeiro passo para o efetivo envolvimento dos sujeitos, pois o cuidado é dirigido àquilo que tem importância, que pertence a quem o faz.

Habermas, ao defender um modelo de democracia, delineia as características do cidadão participativo. Para o filósofo, quando os sujeitos que participam de decisões democráticas não são os mesmos que são afetados por elas, as estruturas da democracia são abaladas (HABERMAS, 2003d).

De acordo com sua proposta, o exercício da democracia ocorre por meio do “direito de comunicação” e do “direito de participação política”, nos quais os indivíduos se expressam dialogicamente diante das decisões do Estado e participam do processo legislativo legitimando-o. Assim, é necessário haver uma mobilização

de cidadãos que participem de “processos de formação política da opinião e da vontade visando o bem estar comum” (HABERMAS, 2003d, p. 105).

Para isso, o filósofo alemão aponta a necessidade dos indivíduos passarem da condição de meros expectadores a sujeitos participantes e autônomos (HABERMAS, 2003d).

Segundo Cortina (1993), Habermas afirma que o modelo de democracia fundamentada a partir da ética discursiva constitui uma meta moral que consiste em incentivar os sujeitos, que podem envolver-se em discursos públicos, trazer à discussão os interesses gerais e, por meio deles, promover o esclarecimento de políticas concretas.

O Brasil não aderiu ao modelo de democracia participativa, conforme sugerido pelo filósofo alemão, mas sim ao de democracia representativa. Dessa forma, o procedimento adotado pelo país rege-se pela escolha popular de representantes que tem como função expressar a opinião do povo.

Desse modo, o envolvimento dos cidadãos por meio de instrumentos que são abrigados pelos direitos fundamentais constitui um ideal expresso pela Constituição Federal brasileira. Ora, se a representatividade fosse um mecanismo que reduzisse o povo a uma condição de passividade, não haveria espaço algum para a democracia.

De qualquer forma, a intenção, nesse momento, não é questionar o modelo adotado pelo Brasil, nem sequer apontar a democracia participativa defendida por Habermas como ideal, mas sim demonstrar que o cidadão de um país democrático, mais especificamente o brasileiro, possui meios para intervir na realidade que vão muito além do voto.

Ancorado na interpretação constitucional do direito pátrio, Gomes (2005, p. 93), ao mencionar o perfil do cidadão brasileiro, identifica a expectativa de formação do sujeito-participante. O hermeneuta salienta que a própria lei maior reconhece a necessidade da formação de indivíduos conscientes e capazes de participar efetivamente em “prol de valores que compõem o conteúdo do ideário democrático” e à educação atribui essa incumbência.

A partir da interpretação da Constituição Federal vigente, o autor aponta a educação como um meio que “possibilita uma efetiva formação do indivíduo como pessoa humana e cidadão, tornando-o capaz de perceber a realidade como fenômeno de profundas e múltiplas raízes” (GOMES, 2005).

De fato, o legislador constituinte no artigo 205 da Constituição Federal de 1988⁸ expressou:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Do ponto de vista jurídico, à educação é atribuída a árdua função de formar o cidadão e assim contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática que conta com a participação ativa de seus pertencentes (GOMES, 2005). Todavia, para que essa tarefa seja cumprida, a educação necessita articular-se com a moral.

Dando-se prosseguimento a este tema, no próximo capítulo a relevância do papel da educação no tocante à formação de sujeitos participantes e pertencentes, cientes de seus contratos, porém envoltos na aliança será o foco de estudo. Com o objetivo de melhor explicar a afirmação acerca da imprescindibilidade da articulação da educação com a moral, o estudo prosseguirá na proposta de estabelecer um diálogo entre Adela Cortina e autores brasileiros, sobretudo da área da educação.

⁸ A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incorporou em seu artigo 2º o dispositivo constitucional, dispondo o seguinte texto: “ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

2. A EDUCAÇÃO CIDADÃ

Diante de todas as considerações realizadas no capítulo anterior a respeito das diferentes dimensões de cidadania, não resta dúvida de que tanto o *status* moral quanto o legal a integram. Ou seja, a cidadania pressupõe um conjunto de direitos e deveres, mas também o elemento de identificação, no qual o indivíduo se reconhece como membro da sociedade (CORTINA, 2005).

Ademais, a junção entre aliança e contrato é elemento fundamental para que a cidadania seja contemplada em sua totalidade. Logo, a educação que se volta para a formação do cidadão não poderia deixar de considerar o caráter de imprescindibilidade de ambos os elementos.

Então, para que seja possível que a escola “eduque na cidadania”⁹, Cortina (2005) indica a importância dos valores morais, pois:

Aprendemos a ser cidadãos, assim como aprendemos quase tudo, e o fazemos não por força da lei e do castigo, e sim por gosto. Ajudar a cultivar as faculdades (intelectuais e sencientes) necessárias para apreciar os valores cidadãos é educar na cidadania local e universal (CORTINA, 2005, p. 173).

⁹ É importante frisar que a educação não ocorre tão somente dentro da escola, ou da igreja ou no âmbito familiar: o seu alcance é o mais extensivo e menos restritivo possível, seja ela formal ou não. Não há uma única forma, um único modelo, nem mesmo um único conceito, e a escola não é o único local em que ela ocorre, nem é o professor o seu guardião, ainda que a prática escolar educativa, como um processo formal e intencional tenha profunda relevância na formação humana. Nesse sentido, Brandão (2006, p. 7) salienta: “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante”.

Nessa direção, a professora Terezinha de Azerêdo Rios (2008) tece algumas considerações valiosas quanto à importância da incorporação dos valores morais no trabalho docente. De acordo com a autora, a escola é um local e um tempo estruturados para que seja possível, com base em projetos, conciliar o conteúdo com a formação da cidadania e, para isso concretizar-se é necessário considerar que a aula possui dimensões éticas que são articuladas com as demais dimensões da ação pedagógica (RIOS, 2008).

A dimensão ética do trabalho do professor articula-se em três dimensões: a técnica, a estética e a política. A técnica refere-se ao domínio que o docente possui quanto aos "conteúdos e técnicas" necessários para atuar em sua área. A estética relaciona-se com a "sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora". Já, a política remete-se à "participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres" (RIOS, 2008, p. 82).

Dessa forma, o trabalho pedagógico assume responsabilidades que sem a sua articulação com a moral, seria impossível sustentá-las. De fato, o compromisso com a dimensão ético-política da educação firma-se pelo exercício do poder democrático em todas as instituições, inclusive na escola, pois a liberdade, a autonomia, condições para a cidadania, são cultivadas no cotidiano das relações na qual o diálogo e o reconhecimento do outro tornam-se ações fundamentais, pois "o gesto do professor ensina" (RIOS, 2008).

Cortina (2005) chama a atenção para a existência de "valores morais próprios do cidadão", sem os quais seria impossível pensar numa educação cívica capaz de transcender o âmbito do contrato e estender-se à aliança. Assim, tendo-se em vista a necessidade da incorporação desses valores na práxis educacional, mais especificamente na relação entre o aluno e o professor, pretende-se, ainda neste capítulo, realizar algumas considerações mais pontuais a respeito desses valores.

2.1 Educação e valores cívicos

Um dos clássicos problemas relacionados à educação moral girava em torno da seguinte questão: “É possível ensinar a virtude”? Quanto ao assunto, Cortina (1993, p. 210) salienta que, embora ainda não se tenha uma resposta satisfatória, o problema sofreu uma curiosa mutação. Atualmente, a pergunta deslocou-se para: “Vale a pena ensinar a virtude”?

A filósofa atribui esse fato à prevalência de uma razão instrumental que impulsiona a educação a ater-se apenas ao campo técnico como meio mais eficaz de vencer na vida. O potencial tecnológico é visto como um mecanismo que “parece aumentar as possibilidades sociais de liberdade e bem-estar” (CORTINA, 1993, p. 211).

De fato, as previsões de Adorno e Horkheimer acerca da prevalência da razão instrumental parecem cada vez mais condizentes com a realidade contemporânea. Os autores mencionados compreendem que a técnica, quando passa a ser a essência do esclarecimento, reconhece apenas aquilo que desvela (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Com o objetivo de transformar o desconhecido e dominar a natureza a seu favor, a razão instrumental converte o mito em esclarecimento e reduz a natureza à “mera objetividade”. Todavia os autores advertem:

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-o na medida em que pode manipulá-los (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Dessa forma, busca-se incessantemente vasculhar todos os mistérios, rechaçar o ilusório para “melhor prover e melhor auxiliar a vida” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20).

Essa nefasta racionalidade que também penetrou nas escolas constitui, não o único, mas um significativo obstáculo à formação de cidadãos autônomos e solidários, visto que “é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando unicamente com indivíduos técnicos e socialmente destros”, é necessário ir adiante (CORTINA, 1993, p. 213).

Para isso, Cortina (2005) aponta além da autonomia e solidariedade, um rol de valores fundamentais necessários para a manutenção da democracia e exercício da cidadania que conta necessariamente com uma educação em valores e não meramente instrumental.

Neste momento, é importante esclarecer que o entendimento relativo à educação em valores incorporada por esse trabalho não se assemelha com a ideia de instruir os educandos quanto aos procedimentos e atitudes supostamente adequadas a serem seguidas. Não se trata de transmissão de valores com base em ideais prédefinidos, mas sim da possibilidade de inserir no ambiente escolar um procedimento dialógico capaz de levar os alunos a agir conforme e refletir acerca de seu papel de cidadão.

A transmissão de virtudes, nos moldes de uma cartilha prédefinida como instrumento de domesticação, não atende a uma dimensão de cidadania cosmopolita, na qual o respeito à pluralidade é fundamental. Assim, educar em valores, no atual contexto, implica necessariamente em “abandonar a versão tradicional do caráter instrumental, centralizada na transmissão de comportamentos virtuosos com base em ideais préestabelecidos” (GOERGEN, 2001, p. 148). Desse modo, compartilha-se do seguinte entendimento:

O correto agir é o resultado de um projeto de aprendizagem, uma tarefa educativa. O correto agir não preexiste na forma de prescrições que a educação teria como que em carteira para transferir aos alunos. A educação, portanto, não pode gerar nos alunos um conjunto acabado de disposições (virtudes) voltadas para a justiça, para o respeito ou a solidariedade. Em outros termos, não é pela educação que alguém se torna justo. O que a educação pode fazer é abrir aos alunos o mundo do agir

moral por meio de um processo pedagógico/reflexivo/comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural (GOERGEN, 2001, p. 152-153).

De fato, o desenvolvimento de uma consciência moral não corresponde a uma automática internalização de normas, mas compreende um “processo de degustação”, no qual aspectos emocionais, cognitivos e éticos relacionam-se concomitantemente (CORTINA, 2005).

No entanto, rechaçar uma conceituação estática do agir moral não significa aderir ao relativismo; na verdade, trata-se de compreender que existem valores mínimos que conferem aos homens a condição de seres humanos e precisam ser incorporados pela educação. Assim, salienta-se:

O relativismo, então, carece de base, porque fomos aprendendo ao longo dos séculos que qualquer ser humano, para sê-lo plenamente, deveria ser livre e aspirar à igualdade entre os homens, deveria ser justo, solidário e respeitar ativamente sua própria pessoa e as outras pessoas, trabalhar pela paz e desenvolvimento dos povos, conservar o meio ambiente e entregá-lo às gerações futuras não pior do que o recebeu, tornar-se responsável por aqueles que entregaram a seus cuidados e estar disposto a resolver por meio do diálogo os problemas que podem surgir com aqueles que compartilham com ele o mundo e a vida (CORTINA, 2005, p. 180).

Os “valores cívicos”, assim definidos por Cortina (2005, p. 180) são os elementos que integram os mínimos considerados por todos como irrenunciáveis, mesmo em meio à diversidade. Ou seja, em meio aos diversos “códigos morais” que transitam nos âmbitos familiares, religiosos e profissionais, a ética cívica faz parte de diferentes grupos pertencentes a todos esses setores da vida e a muitos outros.

Certamente, o objetivo da educação em valores consiste em indicar os caminhos que devem ser trilhados, “mas em explicitar os mínimos morais que uma sociedade democrática deve transmitir”, valores esses irrenunciáveis (CORTINA, 2009) que “[...] os membros de uma sociedade pluralista compartilham,

sejam quais forem suas concepções de vida boa, seus projetos de vida feliz” (CORTINA, 2005, p. 149).

Nessa perspectiva, os valores cívicos constituem um vínculo capaz de unir membros pertencentes aos mais variados núcleos sociais; seja como membros de uma determinada família, profissão, religião ou vizinhança. Por esse motivo, a ética cívica é considerada pluralista e própria dos membros de uma comunidade civil e não do Estado. Isso significa afirmar que, apesar de ser essa ética pública, própria do cidadão, que “legitima as instituições políticas”, ao Estado cumpre o papel de respeitá-la e observá-la (CORTINA, 2008). De mais a mais, a ética cívica brota da realidade social, como um conjunto de valores e princípios compartilhados em meio ao pluralismo.

Neste momento, tendo-se em vista a necessidade de desenvolver algumas considerações mais específicas quanto aos valores mencionados, destaque-se os valores de liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e diálogo, conforme enfatiza a filósofa Adela Cortina (2005). É claro que esse rol não é taxativo, ou seja, não são apenas esses valores que integram a cidadania, porém compreende-se que eles constituem condição *sine qua non* o seu desenvolvimento e para a sua manutenção.

À medida que as definições de Cortina forem apresentadas, pretende-se, com base em autores brasileiros contemporâneos, contextualizar a discussão acerca da recepção desses valores na prática pedagógica nas escolas brasileiras. Pois, tem-se em mente que apenas uma educação compatível com esses valores e não meramente técnica, pode efetivamente fornecer subsídios para que a escola possa, de fato, educar o cidadão.

2.1.1 A Liberdade

A Liberdade passou a ser entendida na modernidade como a faculdade que os indivíduos têm de exigir o cumprimento de seus direitos, porém sem muito se esforçar para que os dos demais também o sejam. Não é rara a confusão entre a liberdade e o desfrute de interesses próprios numa proporção que cede lugar ao “individualismo egoísta” (CORTINA, 2005).

É certo que a liberdade pode ganhar diferentes contornos, dependendo da perspectiva sob a qual é analisada. O enfoque que será proposto contrapõe-se à compreensão de liberdade como faculdade de decidir arbitrariamente o que é bom ou mau, visto que esse caráter de espontaneidade, além de ser incompatível com os demais valores cívicos, também é enganoso por tornar o indivíduo prisioneiro de sua própria escolha, ferindo-se assim a sua autonomia.

A liberdade como autonomia é definida por Cortina (2005) como a capacidade de discernir as “escolhas que nos humanizam” das que não humanizam. Assim, se mentir, caluniar, matar, furtar, ser servil é imposto por alguém a um indivíduo, na condição de ser livre, ele pode não se submeter a essa exigência desumanizadora.

De acordo com essa percepção, liberdade pode ser compreendida como a atribuição de “minhas próprias leis”. No entanto, a filósofa esclarece que essa expressão relaciona-se com a decisão pelas escolhas que humanizam e não propriamente com decisões arbitrárias voltadas à satisfação de interesses individualistas, ou por necessidade de ser aceito por um grupo (CORTINA, 2005).

Para enriquecer essa perspectiva, salientam-se as considerações de Mendonça ao explicar que a distorção do significado de liberdade, sob esse entendimento, reside no fato de que o homem, quando a busca por meio de mera deliberação ocasional, está paradoxalmente rejeitando a possibilidade de possuí-la, pois “ser livre é antes de tudo ser senhor de si mesmo, portanto de suas faculdades, do seu uso, do seu domínio” (MEDONÇA, 1977, p. 26). E, para que isso seja possível, a liberdade não pode prescindir da moral, justamente pelo fato de existir à medida que os “atos livres” permitem o desenvolvimento de outros atos livres. Assim, o usuário de drogas que, por sua livre vontade, decide consumi-las pode restringir, por meio de um ato livre, a liberdade dos demais atos por subjugá-los à necessidade imposta pelo vício (MENDONÇA, 1977).

A liberdade, como expressão de “atos livres”, que dão continuidade a outros atos livres, é desenvolvida por meio do hábito, pois, ainda que o homem tenha o anseio natural de viver em liberdade, a ele é imprescindível desenvolver os mecanismos necessários para que seja possível a permanência nesse estado, que é perfectível, ou seja:

Assim como o homem é um ser que tem como perfeição o poder de aperfeiçoar-se por seu próprio mérito, a liberdade do homem se integra nesta marca própria do que ele é, e a liberdade não é uma perfeição acabada, mas sim perfectível (MENDONÇA, 1977, p. 32).

De acordo com Mendonça (1977), a moral é a diretriz na qual o homem se valerá para alcançar o seu estado de liberdade e não um mecanismo de restrição. Para melhor explicar, a moral não assume o papel de uma regra engessada, porque assim seria instrumental, autoritária e compelia a liberdade, mas constitui um elemento que facultaria ao sujeito realizar de forma reflexiva um juízo de valor diante da realidade vivenciada, dominando as suas ações com consciência.

Desse modo, ter consciência moral não é fazer mera distinção entre bem e mal, mas consiste também em “hierarquizar os bens, em separar o bem de superfície e o bem profundo, o bem acidental e o bem substancial, o bem aparente e o bem essencial” (MENDONÇA, 1977, p. 97). A liberdade não é espontânea; é um exercício constante, cuidadoso e reflexivo.

Assim como Mendonça (1977) e Cortina (2005), Freire (1987) explica que a consciência antecede a liberdade. Nessa perspectiva, ao propor uma práxis pedagógica voltada para a liberdade, Freire (1987) pondera que não são raras as vezes em que as pessoas mencionam “o perigo da conscientização”. O medo da liberdade, segundo Freire, é constatado tanto na figura do oprimido, que teme assumi-la, quanto na do opressor, que receia a perda do poder opressor.

Na realidade, ambos os atores são prisioneiros de atitudes que refletem a desumanização do homem, que perdeu a sua liberdade, e a desumanização de quem a rouba de outrem, que coloca o outro e a si mesmo na condição de “ser menos”¹⁰ (Freire 1987).

Dessa forma, a ação educativa voltada para a libertação, proposta por Freire, possui como ponto de partida a descoberta pelo oprimido de sua própria condição e dos opressores que afligem o outro como uma “manifestação da

¹⁰ Para Paulo Freire, à medida que os indivíduos deslocam-se de uma posição ingênua, rumo à prática reflexiva e consciente, mais próximos ficam da condição de “ser mais”, ou seja, do homem liberto de um estado domesticador e conhecedor da realidade.

desumanização”; isso ocorre por meio da reflexão crítica, da conscientização do ser. Porém, não basta ser apenas conhecedor dessa realidade, é necessário que posteriormente haja uma práxis voltada para esse objetivo, ou seja, “[...] a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 38).

Nessa mesma direção, Cortina (1993, p. 142) considera que, no âmbito pedagógico, liberdade requer o desenvolvimento de “capacidades de autonomia e autorealização” no qual a ação dialógica no sentido intersubjetivo e intrasubjetivo constitui um elemento fundamental. Assim, tanto ouvir o outro como aprender a refletir, a questionar-se a si mesmo acerca de seus projetos de felicidade são ações de extremo valor que devem ser desenvolvidas pela ação educativa (CORTINA, 2005).

No campo da educação escolar, a ação pedagógica compatível com os valores de liberdade, que é dialógica, proporciona ao indivíduo condições de refletir sobre quem ele é e em qual contexto está inserido para que se torne um homem “em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987), expressando “atos livres que dão continuidade a outros atos livres” (MENDONÇA, 1977) e que o “humaniza” (CORTINA, 2005).

2.1.2 A Igualdade

A igualdade, assim como a liberdade, também pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Numa concepção jurídica, com base no princípio da isonomia, pode-se afirmar que todos os homens são iguais perante a lei, ou seja, todos devem receber um tratamento igualitário, independentemente de raça, sexo ou religião. Porém, ciente de que os homens não são de fato iguais, a própria Constituição Federal, ao perseguir o ideal aristotélico de igualdade busca, por uma questão de justiça, tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais como meio de atingir um equilíbrio social, econômico e cultural.

Diante do enfoque social, a discussão que gira em torno da igualdade pode referir-se à busca de iguais oportunidades, na esfera política, através do

desenvolvimento de programas sociais que conferem a todos acesso à saúde e à educação.

É possível que a igualdade seja compreendida com base numa concepção jurídica, social ou política, porém todas essas perspectivas de igualdade fundamentam-se numa ideia de igualdade de fato existente: a de que todas “as pessoas são iguais em dignidade, fato pelo qual merecem consideração e respeito iguais” (CORTINA, 2005, p. 187).

Embora a igualdade seja um valor bastante difundido na sociedade, Cortina (2005) atenta para o fato de que o trato entre as pessoas continua desigual. Não obstante as Nações Unidas destacarem a xenofobia como o maior obstáculo para a conquista da igualdade, a aporofobia não parece refletir-se numa proporção inferior. O desprezo pelo pobre e pelo hipossuficiente é destacado diariamente na prevalência do mais forte sobre o mais fraco.

No campo da educação, mais precisamente, a desigualdade em dignidade entre alunos e professores ganha abrigo debaixo das asas do autoritarismo, que ainda é ressaltado pela literatura atual como uma questão persistente nas escolas.

De fato, na relação entre aluno e professor é indispensável a manutenção da autoridade pedagógica, porém transpô-la para o autoritarismo implica necessariamente na perda da autoridade do educador. Tendo em vista que a autoridade compromete-se com o desenvolvimento crítico e cultural dos alunos, seria inconciliável utilizá-la como meio de adestramento (LUCKESI, 1994) que desumaniza o ser.

Ressalta-se que, apesar da autoridade implicar numa relação em que há obediência, isto não a aproxima do autoritarismo. Arendt (1992) esclarece que, em se tratando de autoridade, a obediência de um sujeito ao outro não decorre de uma ação violenta ou humilhante:

Visto que a autoridade sempre exige obediência ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou (ARENDR, 1992, p. 129).

Considerando-se que a atitude autoritária se vale do uso da força ou da violência como meio de obtenção daquilo que se deseja, o diálogo passa a ser inexistente e a noção de que o outro é um ser igual em dignidade é ignorada.

É digno de nota o fato de que décadas se passaram e a questão do autoritarismo como um mal que assola as relações constituídas dentro do espaço escolar persiste na literatura contemporânea. Certamente este é um fato que não pode ser ignorado.

Freire na década de 70, em sua obra “Pedagogia do oprimido”, criticava a educação institucional por não proporcionar ao aluno a oportunidade de expressar a sua subjetividade, situando-o numa posição de inferioridade em relação ao professor. Assim, ao compreender a imprescindibilidade do diálogo como meio de conferir aos oprimidos a percepção da sua realidade, Freire rechaça a verticalidade na relação entre aluno e professor por constituir-se um instrumento de “domesticação”.

Nesse mesmo sentido, Morais (1986) adverte que o companheirismo é um ingrediente relevante para o estabelecimento de um ambiente saudável para o ensino.

Etimologicamente *companheiro* (*cun-panere*) significa aquele que come do mesmo pão junto com alguém. Essa expressão confere uma conotação de igualdade entre os sujeitos, visto que, numa relação em que há companheirismo, os sujeitos não apenas coexistem, eles convivem. Dessa forma, seja na família ou na escola, quando o autoritarismo passa a imperar nas relações, o companheirismo é sumariamente sufocado e a igualdade suprimida (MORAIS, 1986, p 10).

Libâneo, na década de 90, ainda frisava os problemas existentes na relação autoritária e, conseqüentemente desigual entre aluno e professor. O autor chama a atenção para que, na busca pela ordem necessária, o professor tenha consciência da necessidade de equilibrar severidade com respeito. A autoridade que o professor exerce, além de constituir um atributo inerente às qualidades morais, profissionais e técnicas, também constitui um instrumento valioso para estimular a ação educativa e não para sufocá-la.

Rios, no ano de 2008, insiste no tema, demonstrando a persistência do problema do autoritarismo na escola, ao propor uma reflexão ética acerca das relações entre aluno e professor.

A atitude autoritária, segundo Rios (2008, p. 75), é perigosa por constituir uma lição prática de como desprezar o próximo. Assim, com o intuito de frisar a necessidade de preservar a autoridade e rejeitar o autoritarismo, a autora realiza o seguinte apelo:

É preciso rejeitar sim, o poder que se apresenta em todas as formas de autoritarismo. A autoridade é fundamental para o exercício de um poder democrático, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. É com autoridade, e na alteridade, que se constrói a liberdade, condição para a cidadania, no cotidiano das relações.

Cumprido destacar, diante de todo o exposto, que resta a impossibilidade de compreender que o autoritarismo é assunto superado no cotidiano escolar. Seria um contrassenso afirmar que o tema persistiu na literatura por mero acaso.

O ranço do autoritarismo na relação entre aluno e professor é evidenciado não apenas pelo aparecimento insistente do tema com o passar das décadas, mas também pela diversidade de autores que tratam do assunto, que afinal de contas, é significativamente excedente aos que foram destacados nesse momento.

Logo, é temerário que a igualdade, componente imprescindível da ética cívica, esteja distante da realidade escolar, pois o autoritarismo, não cede espaço para a igualdade e sem igualdade não há como pensar em cidadania.

2.1.3 O Respeito Ativo

Frequentemente a tolerância é indicada como um meio viabilizador da convivência social. Além disso, ela é um dos valores mais difundidos nos países democráticos e nos organismos educacionais internacionais (CORTINA, 2005).

Todavia, é importante esclarecer que se por um lado o seu sentido se distancia do autoritarismo, por outro, aproxima-se muito da omissão, seja por impotência ou seja simplesmente por indiferença (CORTINA, 2005).

Cortela (2009) assemelha a tolerância à indiferença. De acordo com seu entendimento, ser tolerante com alguém significa suportar o outro, suas diferentes convicções e sua presença. Assim, sob o discurso da aceitação tolerante da individualidade é reforçada a ideia do distanciamento entre as pessoas.

Nesse sentido, o autor demonstra que a tolerância sobrepuja ao acolhimento. Nas escolas fala-se muito em políticas de tolerância, quando na realidade o ideal seria trabalhar em políticas de acolhimento (CORTELA, 2009).

Quando há acolhimento, o outro passa a ter o mesmo valor que o “eu” nas relações, constituindo-se assim um “nós”. Na tolerância, não há uma relação constituída em “nós”, e a opinião do outro passa a não importar. As escolas, segundo Cortela (2009), precisam trazer para o seu cotidiano a visão de alteridade que se aproxima da idéia de acolhimento.

Em relação à tolerância, Cortina (2005) explica que seu alcance compreende a diversidade, enquanto ela não ameaça ou prejudique diretamente as pessoas. Quando a tolerância encontra o seu limite, recorre-se às leis. Já, o respeito ativo transcende ao ato de suportar estoicamente que o outro pense e tenha ideais distintos, mas consiste no “interesse positivo” em compreender que um projeto reflete um ponto de vista moral e, desde que respeitável, merecedor de auxílio (CORTINA, 2005).

De acordo com o exposto, o respeito ativo possibilita a construção compartilhada em meio às diferentes concepções de vida. Para isso, a solidariedade constitui um elemento imprescindível.

2.1.4. Solidariedade

Etimologicamente, solidariedade (*solidus*) significa “relação recíproca ou interdependência” ou “assistência recíproca entre membros de um mesmo grupo”. É interessante mencionar que a análise etimológica evidencia a existência de uma relação simétrica entre os sujeitos, ou seja, “pode-se falar de grupo solidário

como um modo relativamente comum de atitudes e comportamentos que, apesar dos antagonismos internos, garantem coesão de um grupo frente a um terceiro” (PIZZI, p. 225, 2005).

Solidariedade é uma palavra comumente associada com caridade, com fazer o bem ao outro. Num primeiro momento, parece incontestável a afirmação de que a solidariedade, nessa perspectiva, é um valor moral de extrema importância, porém vale destacar que esse entendimento é passível de algumas controvérsias muito relevantes.

Não obstante solidariedade decorrer de uma opção livre, os motivos que a impulsionam, podem ser tanto altruístas quanto egoístas. Frequentemente, à solidariedade é atribuído um sentido que se reduz à boa vontade, ao trabalho voluntário, ou ainda às contribuições de cunho financeiro voltadas a programas de assistencialismo que, muitas vezes, é decorrente de um sentimentalismo dissimulado (PIZZI, 2005).

Para Cortina (2005), a solidariedade pode ser moral e não moral. Freire chama atenção para a existência de uma falsa e de uma verdadeira solidariedade. Embora com algumas considerações um pouco diferenciadas, ambos os autores identificam a necessidade de um olhar um pouco mais cuidadoso voltado para as ações solidárias diante do caso concreto.

Cortina (2005) pondera que a solidariedade pode pautar-se por uma relação entre pessoas que participam de um interesse comum, sendo o esforço de todos essencial para o êxito da causa em que um grupo está especificamente envolvido. Essa espécie de solidariedade necessita de uma análise frente ao caso concreto, pois, se os envolvidos numa determinada situação solidarizam-se numa causa injusta, a solidariedade passa a ser desprovida de valor moral, como ocorre, por exemplo, entre membros de gangues “skin heads” ou da “Ku Klux Klan”, conforme exemplifica a autora.

Conforme esclarece a autora, solidariedade como valor moral não é restrita ao interesse de um grupo e avessa à universalidade. Nesse sentido, a ação não é pensada em relação apenas a um grupo, mas à totalidade de pessoas que estão sujeitas a ela. Assim, para que uma determinada ação solidária tenha um valor moral é necessário passá-la pelo crivo da universalidade (CORTINA, 2005). Ou seja, “[...] a solidariedade só representa um valor moral quando não for algo restrito a um

grupo ou a interesses individuais. Seu *status* moral vincula-se a interesses com caráter universal [...]” (PIZZI, 2005, p. 229).

Freire, ao propor uma práxis pedagógica voltada para a libertação, também faz algumas ressalvas em relação ao sentido de solidariedade. O autor destaca a “verdadeira solidariedade” como um item imprescindível para a viabilização do seu projeto de educação voltada para a libertação.

Ao contrapor, de forma esclarecedora, o conceito de “verdadeira solidariedade” com o de “falsa solidariedade”, Freire (1987) demonstra a necessidade de um olhar mais criterioso para as ações que se intitulam como solidárias, mas que não passam de mero assistencialismo.

Quando descreve uma ação solidária do opressor em relação ao oprimido, o autor atenta para o fato de que solidarizar-se não significa apenas ter consciência da posição de dependência do oprimido em relação ao opressor; esse ato, na realidade, constitui-se uma racionalização da culpa. A “verdadeira solidariedade” consiste em lutar junto com o oprimido para que a sua realidade seja transformada:

A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (FREIRE, 1992, p. 31).

A “falsa generosidade”, nessa perspectiva, é aquela que sustenta uma situação de injustiça, enquanto que a verdadeira solidariedade contribui para a libertação dos miseráveis e subjugados (FREIRE, 1992).

Ainda que a solidariedade implique numa ação voltada ao benefício de outrem, é necessário elucidar que não se trata do mero assistencialismo incapaz de retirar o indivíduo de sua condição de dependência. Essa solidariedade postíca, que fomenta a subserviência dos mais vulneráveis, comumente presente em

políticas populistas, contrapõe-se à solidariedade como valor integrante da ética cívica.

No espaço escolar, é imprescindível que a práxis voltada para a superação de uma lógica instrumental vigente nas relações interpessoais, caminhe no sentido contrário às esmolas de atenção e de consideração à subjetividade do outro, à inferiorização do aluno e o desdém com a sua opinião que se reflete na ausência de diálogo e do respeito ativo.

A verdadeira solidariedade, sob a perspectiva freireana, coaduna-se com o reconhecimento da necessidade e com o engajamento da luta pela libertação do mais fraco. Para isso, a solidariedade como valor moral, como ressalta Cortina, ou a verdadeira solidariedade descrita por Freire, torna-se um elemento essencial, visto que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1992, p. 52).

De acordo com todo o exposto, conclui-se que liberdade, igualdade, respeito ativo e solidariedade constituem valores morais cívicos que indubitavelmente se complementam. Com efeito, para o indivíduo libertar-se e buscar a sua autonomia é necessário que haja uma movimentação solidária, que haja respeito, que o outro seja tratado como um ser igual em dignidade. Seria incoerente afirmar que a igualdade caminha sem o respeito ativo, ou que é possível haver liberdade sem que haja igualdade em dignidade, e assim sucessivamente.

Além do caráter de complementaridade, cumpre destacar que em todos os valores aqui destacados como essenciais para a formação da cidadania, o diálogo constitui o grande fio condutor capaz de trazer à realidade escolar a existência de relações e ações pautadas pela igualdade, pela liberdade, pelo respeito ativo e pela solidariedade, fundamentadas no ideal da formação da cidadania mais próximo da prática.

2.1.5 Diálogo

Adela Cortina (2005, p. 195) destaca o diálogo como um valor que não pode ser confundido com o simples ato de “dizer”, mas sim de “falar”. Embora

pareçam expressões sinônimas, a autora esclarece que falar implica em “expressar aquilo que se acredita e tornar-se responsável pelo que se falou”.

Esse valor possui a peculiar característica de levar seus participantes ao inevitável comprometimento que os envolve no papel de protagonistas rumo à “busca do verdadeiro e do justo, e a resolução justa dos conflitos que vão surgindo ao longo da vida” (CORTINA, 2005, p. 195).

Diante dessas considerações, acredita-se que o diálogo perpassa pela educação voltada para a prática da liberdade, como um mecanismo de recuperação da racionalidade. Do mesmo modo, a igualdade baseada no respeito apenas será viabilizada por meio de uma educação dialógica e contra-hegemônica, estruturada de forma horizontal, capaz de superar os lastros do autoritarismo que assolam o respeito ativo entre aluno e professor.

De fato, a escola, como um local sujeito às contradições e transformações sociais (LUCKESI, 1994), não está imune à instrumentalização do ser e aos demais males que atingem a sociedade. Logo, a superação desses obstáculos rumo a uma educação cidadã é no mínimo desafiadora. No entanto, salienta-se que educar com base nos valores de liberdade, igualdade, respeito ativo e solidariedade, que afinal de contas são componentes essenciais para a superação desses entraves, é possível pela via dialógica.

De acordo com essas considerações, o próximo capítulo, será destinado à abordagem mais precisa da contribuição filósofo alemão Jürgen Habermas no campo da educação, pois acredita-se que a Teoria da Ação Comunicativa e a Ética do Discurso apresentam elementos indicadores de uma saída profícua no que tange à práxis educacional voltada para a formação de sujeitos efetivamente capazes de assumir o seu papel de cidadãos.

Gadotti (1995), com razão, afirma que tão somente em sociedades democráticas radicais ensinar a falar é considerado como um elemento primordial de conscientização e liberdade. O autor compreende que, em sociedades opressoras e autoritárias, o silêncio é utilizado como instrumento de sufocamento das vontades, anseios e necessidades alheias. Assim, ensinar o educando a se expressar constitui um ato de subversão por uma questão muito lógica, pois, se a prática educativa voltar-se à formação de sujeitos subservientes, ensiná-los a se expressar seria contraditório.

Assim, de acordo com todas as considerações tecidas nos dois primeiros capítulos em relação à cidadania, torna-se evidente a necessidade de que o ato de educar carregue consigo e exteriorize em sua prática os valores que pretende transmitir, sob pena de uma nefasta contradição. Se a escola possui de fato, como um de seus objetivos, a formação do cidadão, ela precisa, acima de tudo, tratar os educandos, dirigir-se a eles na qualidade de cidadãos.

Com essa finalidade o trabalho segue com dois principais referenciais teóricos, a saber: Adela Cortina e Jürgen Habermas. Autores da área da educação serão utilizados como subsídios auxiliares na tentativa de demonstrar o porquê da aplicação da ação dialógica na relação entre aluno e professor pode ser uma plausível opção em face da sua compatibilidade com os valores de cidadania.

3. EDUCAÇÃO DIALÓGICA, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE JÜRGEN HABERMAS E ADELA CORTINA

Muitos pensadores contemporâneos atuantes na área da educação têm buscado consubstanciar a racionalidade comunicativa como um processo intersubjetivo no qual o diálogo ocupa um imprescindível papel na formação humana.

Um dos motivos pelo qual se atribui esse significativo crédito relaciona-se com o pensamento de que a adesão à referida razão no âmbito da educação pode implicar em sua recuperação “[...] enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política, se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento” (HERMANN, 1999, p. 81).

De fato, ao se pensar e repensar a educação sob as perspectivas abordadas nos dois primeiros capítulos, ou seja, compatível com uma ação destinada à formação de sujeitos autônomos, solidários, livres, participativos, capazes de firmar alianças, fica evidente que orientar a ação pedagógica com base numa racionalidade instrumental seria insuficiente, conforme será abordado mais adiante.

Contraposta à razão instrumental, a teoria habermasiana tem sido reincidentemente apontada pela literatura como uma via capaz de orientar eticamente o uso da linguagem, cujo *télos* é o entendimento. Inclusive, essa é uma de suas características que favoreceram a receptividade da Teoria da Ação Comunicativa no campo da ação pedagógica¹¹. Ademais, a teoria desenvolvida por Habermas é considerada como uma via capaz de elevar a educação ao nível interativo em contraposição à tendência dominante, estabelecida por relações autoritárias e verticalizadas (HERMANN, 1999).

De acordo com essa compreensão, o estudo segue na proposta de apresentar alguns aspectos na teoria de Habermas que se aproximam muito dos valores da ética cívica aqui destacados. Assim, acredita-se que a articulação da

¹¹ Habermas não dedicou seus pensamentos à área da educação, todavia, tem sido freqüente a filiação de autores brasileiros que se dedicam às pesquisas educacionais voltadas a enfrentar o questionamento acerca dos fundamentos e as possibilidades da utilização de uma “teoria e práxis educacional crítica” (HERMANN, 1999).

teoria da ação comunicativa, bem como da ética do discurso com a educação parece orientar os possíveis caminhos para o resgate de uma práxis pedagógica compatível com a formação da cidadania, justamente por estar encharcada desses mesmos valores.

É claro que esses aspectos que serão tratados na teoria de Habermas naturalmente não são os únicos e nem se localizam tão somente nos conteúdos que serão postos em evidência. Todavia, compreende-se que a partir dessas considerações será possível demonstrar que a ação comunicativa apresenta caminhos a serem seguidos pelos profissionais da área da educação que pretendem honrar um compromisso que urge ser cumprido nas escolas.

Como a educação transcende o âmbito escolar, ou seja, não somente à escola cabe o papel de formar o cidadão, é importante esclarecer que as considerações que serão tecidas voltam-se à educação institucionalizada em qualquer nível, uma vez que compreende-se que a função de formar o cidadão não se encerra no ensino médio ou superior, mas acompanha todos os agentes da educação em seu agir profissional. Portanto, esse estudo não se destina a sugerir a aplicação da ação comunicativa em um nível de educação específico.

Ressalta-se ainda que o enfoque que se pretende dar, não se direciona no sentido de destacar o diálogo e o consenso como “procedimentos legitimadores de normas na vida cidadã” e muito menos de identificar a dimensão moral do homem com “normas legitimadoras de consenso”, aspectos também definidos por Cortina (2009, p. 160) como “perigosos”.

Quanto à primeira hipótese acima mencionada, Cortina (2009) demonstra um caráter de insegurança relacionado à ausência de garantias de que o consenso obtido tenha sido, ou não, fruto de estratégias. Embora Habermas tenha prescrito uma série de condições para permear uma “comunidade ideal de fala”, a autora pondera que não há garantia alguma de que, na prática, esses requisitos sejam ignorados diante do interesse de atingir um suposto êxito.

De acordo com essas considerações, é possível afirmar que o consenso, como fonte legitimadora de normas, revela-se um procedimento vulnerável, posto que, “concebê-lo como um pacto estratégico, reduzi-lo a um mero mecanismo formal e fazer dele a pedra filosofal que moraliza tudo aquilo que toca, que a tudo cura instantaneamente” (CORTINA, 2009, p. 158) constitui um equívoco

prejudicial, capaz de contaminar a própria ideia de consenso e conseqüentemente inviabilizá-lo.

Em relação à segunda hipótese, Cortina (2009) pondera que identificar a dimensão moral do homem com “normas legitimadoras de consenso” é temerário pelo fato de que, ao equiparar a moral com a moral cívica e essa última com as normas, a moral passa a receber uma compreensão que a limita ao campo deôntico.

É certo que a moral não deixa de abranger o âmbito das normas civis mínimas que orientam a vida dos cidadãos. No entanto, seria um equívoco reduzi-la a um mero “mecanismo de legitimação jurídica” por meio do consenso. Diante dessa compreensão, é importante lembrar que as normas jurídicas não equivalem à moral. Além disso, a moral também se ocupa com os “máximos”, ou seja, “com os ideais de homem e de felicidade a partir da arte, das ciências e da religião, em suma, a partir dessa trama de tradições que configuram a vida cotidiana” (CORTINA, 2009, p. 160), e não somente com os mínimos normativos.

Assim, com o intuito de recuperar as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, o trabalho se atentará para a tarefa de fazer apontamentos quanto a alguns dos aspectos éticos inerentes à ação dialógica estabelecidos por Habermas, em que ao refutar condições assimétricas de comunicação, delinear os atos de fala e pretensões de validade, estabelecer as condições ideais de fala e introduzir os princípios morais como regra de argumentação no discurso prático, possibilita a identificação de um procedimento que:

- Possibilita o estabelecimento de relações intersubjetivas pelo uso da linguagem em contraposição ao uso da força, persuasão e coação. Ademais, ao rechaçar a racionalidade instrumental, o filósofo estabelece diretrizes para o desenvolvimento da ação ético-comunicativa na qual os mínimos valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo e solidariedade são naturalmente postos em prática pela via comunicativa;
- Ao refutar a relação assimétrica entre os participantes, Habermas viabiliza a participação democrática de todos os sujeitos envolvidos no diálogo. O convite a participação representa um estímulo ao cultivo do sentimento de pertença nos indivíduos;

- Proporciona condições essenciais para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, à medida que vincula a prática reflexiva e argumentativa ao estabelecimento do consenso;
- Havendo definido as condições ideais de fala, Habermas possibilita a participação plural baseada no mútuo respeito e solidariedade. Condição essa, potencialmente fértil para o desenvolvimento de uma educação cosmopolita e compatível com os ideais de cidadania intercultural.
- Por meio dos procedimentos voltados à validação universal de normas, os participantes guiam-se por princípios morais que os motivam racionalmente a optar pela justificação de normas que contemplam a vontade universal. Nesse ponto da teoria, pretende-se ressaltar a existência de condições profícuas ao estabelecimento de alianças.

3.1 Ação comunicativa X Ação instrumental: O primeiro passo para a construção de uma práxis verdadeiramente comunicativa

Habermas, assim como os demais integrantes da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, herdou não apenas a preocupação de identificar os problemas da sociedade contemporânea, mas também de buscar saídas capazes de torná-la melhor.

Ao perceber a filosofia, desde a época do iluminismo, reduzida à “subsistemas particulares e à racionalidade instrumental”, cujo esvaziamento da razão foi desvelado por meio da desumanização do homem e da capacidade de manipular, de forma instrumental, as relações sociais, os frankfurtianos posicionaram-se contra a razão iluminista. Além de criticar o modelo técnico-científico então vigente, bem como a instrumentalização das relações sociais, propuseram, por meio da teoria crítica, um novo conceito de racionalidade (PIZZI, 1994).

É certo que o iluminismo inicialmente ofereceu à humanidade a falsa sensação de que a razão estaria ao seu serviço. Contudo, com o passar do tempo, a promessa do progresso e da contínua evolução revelou sua fragilidade perante às

crescentes denúncias reveladoras da manipulação tanto biológica como ideológica dos homens pela ciência (MÜHL, 2003).

Dessa fonte, economistas também se saciaram. Ao empresário, por exemplo, a racionalidade instrumental demonstrou-se conveniente para sustentação de um sistema que se pauta pela “racionalidade do lucro e da expropriação da mais valia” (FREITAG, 1986, p. 91).

A grande questão é que numa sociedade imersa no sistema capitalista, como ocorre no Brasil, a vantagem financeira passa a ser o seu maior objetivo e o “sucesso a qualquer custo” torna-se elemento aceito acriticamente”. Assim, instrumentalizar o ser humano passa a ser a essência de um *ethos* imprescindível para estruturar um sistema que se alimenta de desníveis sociais (OLIVEIRA, 1993, p. 43).

No âmbito da administração estatal, Weber considerou a absorção da razão instrumental como aparato de execução de ordens e efetividade de mecanismos de controle dos indivíduos sujeitos aos seus mandos (FREITAG, 1986).

Diante desse quadro, a ciência moderna revelou-se envolta num emaranhado de contradições. Ou seja, se por um lado, o convite a um futuro promissor é permanentemente feito aos sujeitos, por outro, a oportunidade de manipulá-los e subjugar-los não é descartada. Esse paradoxo pode ser observado no seguinte movimento: ao mesmo tempo em que os indivíduos recebem um convite para pensar e sentir de forma autônoma, o moderno conhecimento científico extirpa qualquer fundamento subjetivo de pensamento, impondo aos sujeitos a validade de um conhecimento externo e estranho (MÜHL, 2003).

Conseqüentemente, as críticas dirigidas à racionalidade moderna respingam na educação, pois é necessário lembrar-se que diante do ideal pedagógico do iluminismo de “formar um sujeito crítico e transformador, disseminar a racionalidade como fonte de todo o conhecimento como compreensão universal”, a educação assumiu um papel “emancipador da humanidade, lançando-se à responsabilidade de ser o principal recurso para a construção de uma sociedade livre, justa e igualitária” (MÜHL, 2003, p. 33).

Todavia, diante do reducionismo, bem como do caráter instrumental da razão, constatou-se, com o decorrer do tempo, que a educação não desempenhou o promissor papel emancipatório, mas revelou-se paradoxalmente como “instrumento de implementação de uma nova barbárie”, sujeitando os

indivíduos e condicionando-os aos interesses econômicos e ideológicos predominantes.

Desse modo, a razão perdeu sua característica emancipatória e, como consequência desse movimento, também a educação a perdeu. É inegável que dentro desse contexto devastador, pensar em formação da cidadania em qualquer âmbito e, mais especificamente na escola, soa um tanto utópico. Especialmente quando se identifica um caráter de incompatibilidade entre valores essenciais de cidadania e uma racionalidade que se alastrou e fundamentou-se sob a égide do “*ethos* do sucesso a qualquer preço”¹².

Em linhas gerais, a constatação de que essa racionalidade apresenta-se incompatível no que tange à formação do cidadão enquanto ser livre, autônomo, reflexivo e solidário, é um exercício lógico. Todavia, é sobretudo importante assinalar que, apesar da razão vigente apresentar-se inviável para a consecução desse fim, uma nova via há de ser eleita para que a educação honre com seu compromisso ético, político e jurídico de formar o cidadão.

Em virtude disso, destaca-se a necessidade da educação voltar a sua atenção para um novo paradigma de racionalidade que parece ser viável no que tange à construção de uma nova ética, a partir de uma nova razão comunicativa. Em outras palavras, existem elementos relevantes que são inerentes à racionalidade comunicativa e que vale a pena serem colocados à prova pela educação que de fato deseja formar o cidadão¹³.

Tais elementos serão destacados no decorrer do trabalho; entretanto, o seu caráter de contraposição a uma razão que inviabiliza o projeto de cidadania será destacado no presente tópico a partir das considerações ressaltadas pelo filósofo alemão, integrante da escola de Frankfurt, Jürgen Habermas.

Com efeito, ao propor a união do saber teórico com a atividade humana, Habermas (2001) rechaçou a racionalidade que submete a verdade aos interesses da ciência empírico-analítica. Assim como as demais éticas do diálogo, o

¹² Expressão utilizada por Leonardo Boff em sua obra “Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

¹³ É importante esclarecer que este trabalho não sugere que a utilização da via comunicativa é por si só suficientemente capaz de formar o cidadão. Não há garantias, mesmo porque a formação humana não se atrela tão somente à educação e, muito menos à educação meramente institucional.

filósofo faz um interessante convite à razão que refuta as arbitrariedades subjetivistas tendentes a manter a prevalência de interesses individuais em detrimento dos universais (CORTINA, 2009).

Habermas (2001) compreende, assim como Adorno e Horkheimer, que o agir instrumental é orientado pelo saber analítico. Sendo assim, suas estratégias passam a não ser muito confiáveis, uma vez que se guiam por deduções que podem ser tanto verdadeiras como falsas. Contrapondo-se a essa racionalidade, Habermas (2001) propõe a ação comunicativa na qual a validade das estratégias e das regras técnicas pautam-se pela “validade de enunciados empiricamente verdadeiros”, sendo a validade das normas sociais assegurada pelo reconhecimento intersubjetivo valorativo e, portanto, consensual.

Para melhor exemplificar como as razões em destaque diferenciam-se, o filósofo alemão demonstra que as ações humanas na sociedade são definidas por uma racionalidade que pode ser orientada tanto em direção ao êxito quanto para o entendimento, conforme o quadro abaixo:

Orientação da ação	Ação orientada ao êxito	Ação orientada ao entendimento
Situação da ação		
Não-social	Ação instrumental	_____
Social	Ação estratégica	Ação Comunicativa

(HABERMAS, 2003a, p. 366).

De acordo com Habermas (2003a), quando orientado ao êxito, o ator adota uma espécie de ação que pode ser definida como “ação racional meio-fim”, visto que o sujeito deseja é atuar eficazmente para atingir o seu objetivo. Essa ação pode ser tanto instrumental, quanto estratégica.

O filósofo esclarece que em sede de ação instrumental, o sujeito intervém em um mundo objetivo de “estados de coisas”, o que, portanto, não implica o estabelecimento de uma relação entre sujeitos. Entretanto, em se tratando de

ações estratégicas, o agir direcionado ao êxito constitui uma espécie de ação social marcada pelo alto grau de influência que um sujeito possui em relação às decisões de seu oponente racional.

O termo “opponente” parece adequar-se à posição que os sujeitos ocupam nessa relação, pois no agir estratégico alcançar o êxito é a meta, e, para isso, o ator vale-se de mecanismos de indução para fazer com que o outro aceite o seu ponto de vista. Nos casos mais extremos, mentiras e ameaças também são utilizadas como meio de garantia do sucesso.

Indubitavelmente, na “ação racional meio-fim”, não há vínculo de reciprocidade, mas sim a prevalência de um sobre o outro (o seu oponente). Nesse contexto, não há espaço algum para o estabelecimento de uma relação baseada nos valores mínimos da ética cívica descritos no capítulo anterior.

Limitando-se a análise em questão ao campo social, pode-se afirmar que, na ação comunicativa, os atores envolvidos não se coordenam por meio de um “cálculo egocêntrico”, cujo objetivo volta-se para a obtenção dos resultados desejados, uma vez que se busca estabelecer um acordo mediante o entendimento (HABERMAS, 2003a, p. 367).

Dessa forma, o agir comunicativo enreda-se no consenso entre as partes, no qual o acordo não será imposto mediante violência, nem terá sido fruto de mera coincidência, mas sim de uma ação ético-comunicativa mediada pela razão, na qual o uso da linguagem volta-se para o entendimento, ou seja:

Ao definir a ação estratégica e a ação comunicativa como dois tipos de ações distintas, parto do pressuposto de que as ações concretas podem ser classificadas segundo esses dois pontos de vista. Quando falo em estratégico e comunicativo, não apenas pretendo nomear dois aspectos analíticos em que a mesma ação possa ser descrita como um processo de influência recíproca por parte dos oponentes que atuam estrategicamente, de um lado e como processo de entendimento entre membros e de outro como um processo de entendimento entre membros de um mesmo mundo da vida. Mas são as ações sociais concretas que podem ser distinguidas de acordo com o que os participantes adotem, ou uma atitude orientada para o sucesso, ou uma atitude orientada para a compreensão (HABERMAS, 2003a, p. 367, tradução nossa).

O filósofo deixa claro que as ações em questão são antagônicas. O que vale dizer que, adotar uma delas acarretará a exclusão da outra.

Habermas, em sua obra “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, atenta também para o fato de que as diferentes formas de utilização da linguagem implicam a adoção de posturas específicas. Nesse caso, ele explica que toda expressão que possui sentido, seja ela verbal ou não, pode ser identificada a partir de duas perspectivas: na primeira como “ocorrência observável” e, na segunda como “objetivação inteligível de um significado” (2003, p. 39).

Na primeira hipótese um determinado proferimento ocorre simplesmente sem qualquer preocupação com o seu significado e, nesse caso, a postura adotada é denominada por Habermas (2003) como “objetivante”. Todavia, se a linguagem for utilizada com o fim de proporcionar o mútuo entendimento, a postura é definida como “performativa”.

Ou a gente diz o que é o caso ou o que não é o caso ou bem a gente diz algo para outrem, de tal modo que ele compreenda o que é dito. Só o segundo modo do uso lingüístico está interna ou conceitualmente ligado às condições de comunicação (HABERMAS, 2003, p. 40).

Ou seja, quando a palavra é simplesmente enunciativa não há comunicação, posto que a linguagem não visou o consenso sobre algo que se tem em mente. Já, na segunda forma do uso da linguagem, ao contrário da primeira, a compreensão de quem ouviu é fundamental para o estabelecimento de um agir comunicativo, cuja postura adotada é performativa (HABERMAS, 2003).

Ao assumir a atitude performativa os intérpretes, necessariamente, envolvem-se nas negociações relativas à validade daquilo que é proferido. Dessa maneira, o autor destaca:

A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam uma avaliação crítica, a fim de que o conhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. Ao se entenderem mutuamente na ação performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução do mundo em comum (HABERMAS, 2003, p. 42).

Assim, pode-se dizer que a ação, quando orientada para a compreensão, despoja-se da postura objetivante e assume uma atitude performativa, na qual os sujeitos envolvidos agem comunicativamente em busca de mútua compreensão.

A prática comunicacional, dessa forma, afasta-se de um sentido cognitivo-instrumental e fundamenta-se em critérios orientadores quanto às exigências de validades necessárias ao reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 1990), no qual os valores de igualdade, respeito ativo, solidariedade e liberdade são inevitavelmente postos em prática.

Ao articular-se a racionalidade comunicativa à educação escolar é possível constatar que o diálogo oferece um potencial de conscientização não resultante de uma razão monológica, instituída sob os moldes de uma postura objetivante, ou ainda persuasiva ou até mesmo violenta, conforme prescreve a ação voltada ao êxito (HERMANN, 1999).

Sob essa perspectiva, quando Cortina (2008) afirma que os valores morais não são subjetivos, mas sim intersubjetivos, a autora critica a educação como “técnica de esclarecimento de valores”, justamente por constituir um instrumento de doutrinação.

Numa democracia autêntica, afirma a autora, é necessário promover a educação voltada para o fomento de valores como a autonomia e solidariedade. Esse compromisso, no entanto, não é contemplado pela racionalidade instrumental que visa tão somente à formação de indivíduos “tecnicamente destros”, aptos a atingir o bem-estar e não a “autorrealização” (CORTINA, 1993).

Ao distinguir bem-estar de autorrealização, Cortina (1993) esclarece que o primeiro conceito entrelaça-se com a obtenção de destreza técnica, enquanto que o segundo, necessariamente, com uma educação moral. Adquirir habilidades técnicas significa conhecer e dominar os conhecimentos instrumentais que auxiliam os indivíduos a “defenderem-se na vida”. Outro ramo dessa espécie de habilidade, que é denominada como “social”, empenha-se em ensinar aos alunos a “capacidade de criar ao seu redor uma boa trama de relações com pessoas bem situadas” que poderiam prestar auxílio e assim contribuir para o êxito profissional (CORTINA, 2001, p. 177, tradução nossa).

Considerando essa definição, a autora questiona se as habilidades técnicas e sociais são suficientemente capazes de fazer com que os indivíduos não somente “se defendam na vida”, mas que também “triunfem” nela. Em resumo, ao considerar os valores que fundamentam uma sociedade que se diz democrática, torna-se dificultoso concluir que tão somente a aquisição de destrezas técnicas contribui para a construção de uma sociedade democrática. Assim, a filósofa acrescenta que “[...] tal sociedade há de sustentar-se em valores nos quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e solidariedade que compõem inevitavelmente a consciência racional das instituições democráticas”, inclusive a escola (CORTINA, 2001, p. 178, tradução nossa).

Diante dessas considerações, vale frisar que Cortina (1993) em momento algum desconsidera os avanços técnicos, mas chama a atenção para o caráter de imprescindibilidade que os valores morais possuem, pois são eles que irão orientar o agir do homem para a “liberdade ou opressão” (CORTINA, 2005) e, em meio à opressão, o homem não age em condições propícias para o cultivo da cidadania. Nesse aspecto, a autora aproxima-se muito da interpretação habermasiana no tocante à insuficiência da racionalidade instrumental sustentar uma sociedade, cuja postura autônoma e livre é desejável aos cidadãos que dela fazem parte.

3.2 Ação comunicativa, solidariedade, democracia e pertença

De acordo com as considerações anteriormente realizadas, pode-se afirmar que Habermas desafia a racionalidade instrumental incrustada nas relações contemporâneas, ao propor uma ética baseada na utilização da linguagem orientada para o entendimento.

Atentando para a possibilidade de estabelecer, nas relações sociais, estruturas de reciprocidade por meio da comunicação, o filósofo alemão define em quais circunstâncias a linguagem pode ser utilizada com essa finalidade. Assim, Habermas apoia-se em elementos provenientes dos atos de fala de Austin e Searle para fundamentar sua própria classificação, na qual três elementos dos atos de fala são distinguidos: o ato locucionário; o ato ilocucionário e o ato perlocucionário.

Os atos locucionários são identificados nas situações em que o falante diz algo, expressa o estado das coisas, utilizando orações enunciativas (p') ou orações enunciativas nominativas ('que p'). Para ilustrá-los de forma mais didática, Habermas utiliza o exemplo do falante que afirma diante do ouvinte desejar a sua empresa. Já, em sede de atos ilocucionários, o agente diz algo de modo que o conteúdo proposicional das relações entre falante e ouvinte é evidenciado. Nesse caso, "[...] o ato de dizer algo a alguém requer o emprego de uma oração ('Mp'), seja ela afirmação, mandato, promessa ou confissão" (HABERMAS, 2003 a).

Para melhor exemplificar, Habermas descreve uma situação hipotética em que o falante adverte o ouvinte que não poderia desejar a sua empresa, expressando-se mediante um verbo realizativo na primeira pessoa do indicativo (HABERMAS, 2003a).

Assim, no tocante aos dois primeiros exemplos salienta-se que, enquanto no primeiro caso, trata-se de um "entender-se a respeito de algo", no segundo trata-se mais de um "resolver algo: aceitar ou não a oferta de relação interpessoal estabelecida [...]" (VELASCO, 2001, p. 87).

Quanto aos atos perlocucionários, Habermas (2003a) os relaciona com os efeitos que o falante causa no ouvinte. Isto é, no primeiro exemplo destacado, o ouvinte poderia ficar aterrorizado, conforme o falante gostaria (HABERMAS 2003a).

Em relação à atitude performativa, nota-se que o ato locucionário apresenta-se insuficiente pelo fato de atingir tão somente o nível da compreensão daquilo que foi dito. Apenas em sede de ato ilocucionário é que as condições de fala são estabelecidas pelo fato de fornecer as pretensões de validade e a realização do acordo consensual (Habermas, 2003a).

Desse modo, salienta-se que o ato de fala ilocucionário possui força vinculativa recíproca e consensual, posto que o acordo realizado entre as partes passa pelo crivo da discussão teórica realizada pelos interlocutores. Em primeiro lugar, o ouvinte compreende o enunciado e, na sequência, posiciona-se recusando ou aceitando a proposta, para que só então, num terceiro passo, possa ser estabelecido o acordo entre as partes, expressando-se assim, uma pretensão de validade e não de poder (PIZZI, 1994).

Assim, Habermas (2003a) demonstra que a interação comunicativa permite, aos sujeitos envolvidos no processo dialógico, a realização de um exame a respeito do “sentido e validade dos proferimentos”. Esse processo ocorre por meio de uma permanente troca de papéis, na qual o falante, ao realizar uma afirmação, coloca-se na postura de primeira pessoa e o ouvinte na de segunda, porém, à medida que o ouvinte se transforma em falante, ocorre uma inversão de papéis. O ato de fala, nesse momento, constitui um processo interativo, cuja práxis torna possível a identificação das pretensões de validade que são essenciais para evitar o dissenso.

Todavia, cumpre esclarecer que o discurso proposto por Habermas (1999) não possui o intuito de conduzir os participantes a qualquer consenso. O entendimento discursivo consiste na aceitação ou rejeição das normas morais de uma maneira democrática, na qual o tratamento desigual, a manipulação e a influência por meios não retóricos são óbices ao consenso.

Habermas (1999), desse modo, busca nas estruturas comunicativas os fundamentos do agir moral que, necessariamente, se pauta pela solidariedade. Ou seja, a solidariedade passa a ser um valor inerente à comunicação, na qual os sujeitos são convidados a um diálogo entre iguais, mesmo numa sociedade altamente diferenciada.

Em relação à solidariedade, Cortina (2001), em consonância com Habermas (2003a), atribui, além das características mencionadas no subtópico 2.1.4 deste trabalho, uma conotação que a remete à esfera comunicativa. Desse modo, a

autora reforça que a solidariedade presente na ação comunicativa oferece aos participantes a oportunidade igualitária de se expressarem:

Em termos de solidariedade, tal como acreditamos que ela dever ser entendida numa verdadeira democracia, esta consiste numa atitude ambivalente: atitude pessoal para melhorar a rede de relações que ligam os membros da sociedade, mas não zelo instrumental, mas por uma questão de chegar a um entendimento com os outros membros da sociedade e também como atitudes sociais que visam o fortalecimento do fraco, tendo em vista a necessidade de tentar uma correspondência, se nós realmente queremos que todos exerçam a sua liberdade. Em um mundo desigual em que a desigualdade leva à dominação de uns pelos outros, apenas políticas que promovam a igualdade de oportunidades pode ser legítima (CORTINA, 2001, p. 178, tradução nossa).

Ao se pensar em solidariedade sob essa perspectiva, identifica-se o seu caráter de imprescindibilidade ao processo interativo que a ação dialógica habermasiana propõe. Nela, os indivíduos assumem implicitamente uma atitude solidária que não somente fundamenta a ação orientada ao entendimento, mas acima de tudo confere aos indivíduos a oportunidade de exercerem democraticamente a sua liberdade.

É Interessante mencionar que a solidariedade eleva o sujeito à condição ativa da participação, devido ao fato de ser aceito e reconhecido por seu grupo. Dessa forma, Habermas (2003a) conecta o agir comunicativo à integração social e democrática dos participantes. Isto é, a solidariedade, de acordo com essa perspectiva, “garante a integração social e cultiva o sentimento de pertencimento à comunidade, pois vincula-se à consciência de dependência recíproca que é capaz de unir os indivíduos” (PINZANI, 2007/2008).

A teoria de Habermas viabiliza o fortalecimento das relações sociais, por meio do reconhecimento intersubjetivo que é proporcionado por meio da comunicação “salvaguardando o direito e a liberdade de cada um, e, ao mesmo tempo, a estima social como pertença a uma comunidade” (TURCATTO, p. 51, 2010).

Como se observa, Habermas possibilita a inclusão de todos através da oportunidade de expressão, na participação equitativa e na decisão coletiva rumo ao consenso.

Essa proposta traz à tona uma nova racionalidade na qual os sujeitos necessariamente afetam-se uns aos outros quanto à maneira de existirem e relacionarem-se. Como se depreende, a consideração, a inclusão do outro, a participação democrática são aspectos imprescindíveis para sustentar a ação comunicativa.

Vale lembrar que esses também são alguns dos valores nos quais um Estado Democrático se sustenta e os quais aponta como fundamentais aos cidadãos. Diante dessa constatação, deparar-se com um significativo volume de publicações que escancaram a desigualdade, o individualismo e a exclusão em todos os âmbitos sociais, inclusive na educação, reforça o entendimento de que somente a partir de uma razão compatível com esses valores é que teremos de fato a efetividade deles.

Em relação à escola, destaca-se a necessidade de que a democracia impere nas relações intersubjetivas, inclusive entre o aluno e o professor. Nesse momento, também é necessário chamar a atenção para o fato de que o professor, no exercício de suas atribuições, utiliza a linguagem como uma de suas principais ferramentas, podendo essa ser utilizada de forma comunicativa ou não.

Daí insistir-se no fato de que a ação comunicativa possui elementos que chamam a atenção para uma possível mudança em face das atitudes autoritárias e antidemocráticas que envolvem a relação entre alunos e professores nas escolas brasileiras, ou seja:

A teoria da Ação Comunicativa pode, portanto ser pensada como mais uma tentativa para, através da comunicação, transformar a prática pedagógica, evoluindo de uma perspectiva autoritária, fragmentada e individualista para uma visão democrática, integrada, baseada no trabalho coletivo, na solidariedade, na comunicação, na troca de experiências, no confronto de opiniões e na busca do consenso (MAIA e BANDEIRA, p. 8).

Refletir sobre uma possível contribuição da ação comunicativa no âmbito escolar é um convite difícil de recusar, pois, na educação contemporânea e, mais especificamente no Brasil, “transformar a prática pedagógica, buscando além da aprendizagem um desenvolvimento integral do ser humano” é uma questão que tem sido constantemente levantada pela literatura (MAIA e BANDEIRA, P. 6).

De acordo com o acatado, vale reforçar que, em relação ao “compromisso integral” acima mencionado, não se pode perder de vista que, além do compromisso pedagógico, existe um compromisso ético-político que compreende a formação do cidadão que é tão importante quanto o primeiro.

A ação comunicativa tem sido reincidentemente suscitada como uma nova alternativa orientadora da relação entre o aluno e o professor no contexto escolar. Como se observa, em Habermas é possível contemplar o liame que o diálogo estabelece entre os indivíduos, no qual os sujeitos interagem com comprometimento. Na ação comunicativa, é possível identificar o consenso como fruto de uma decisão coletiva e não como imposição coercitiva. Para isso, todos possuem a oportunidade de participação igualitária, exatamente como é desejável ao cidadão.

Assim, pode-se dizer que educar o cidadão por meio de uma razão contrária aos valores de cidadania seria um contrassenso. No caso específico da democracia e da solidariedade, como seria possível contemplá-las por meio de uma prática eivada de métodos autoritários?

Refutando a atitude baseada no ditado popular “faça o que digo, mas não faça o que faço”, Cortina (1993) ressalta que a educação orientada por métodos dialógicos é melhor sucedida, pois estes, carregam no relacionamento entre os participantes do diálogo, os valores de autonomia, solidariedade, liberdade, respeito mútuo e imparcialidade dirigida aos participantes do diálogo. Valores esses, inerentes ao cidadão.

3.3 Autonomia como processo argumentativo e reflexivo na comunicação

De acordo com as considerações anteriormente tecidas, verificou-se que Habermas propicia a inclusão democrática e solidária dos indivíduos por meio da comunicação voltada ao consenso.

A partir da constatação de que o filósofo atrela o consenso ao “reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica” (HABERMAS, 2003, p. 77), pode-se afirmar que sua validade depende do reconhecimento de que o conteúdo falado adequa-se àquilo a que se refere.

Nesse sentido, (HABERMAS, 2002) esclarece que as pretensões de validade do ato de fala (correção, veracidade ou sinceridade e verdade) pressupõem o entendimento recíproco, o reconhecimento de que houve verdade nos fatos relatados e que as condições nas quais a relação está sendo pautada são justas.

Para melhor explicar, Velasco (2001, p. 92) salienta que “estas relações com o mundo se estabelecem de modo reflexivo, e são elas que permitem fazer distinções entre dever e ser; ser e parecer; e essência e manifestação”, uma vez que será justamente os questionamentos e a reflexão a respeito desses elementos que oferecerão condições para que o consenso seja estabelecido.

Assim, afirma-se que a “força ilocucionária de um ato de fala aceitável consiste naquilo que leva o ouvinte a confiar nas obrigações típicas para cada classe dos atos de fala que realiza o falante” (HABERMAS, 2001, p. 362). Dessa forma, frente às pretensões de validade o ouvinte também pode atuar ilocucionariamente sobre o falante com a finalidade de realizar o exame necessário para a sua tomada de posição (HABERMAS, 2001).

Partindo do elemento ilocucionário, Habermas demonstra que é possível relacionar as pretensões de verdade, correção normativa e pretensão de veracidade ou sinceridade com os três “tipos básicos” dos atos de fala da seguinte maneira: os atos de fala constatativos remetem-se às pretensões de verdade; os regulativos, às pretensões de correção normativa, e os expressivos às pretensões de veracidade (VELASCO, 2001).

De igual modo, os atos de fala indicam uma pretensão correspondente ao mundo a que se referem. Assim, em se tratando de mundo

social, como ato de regulação normativa, Habermas assinala que a pretensão de validade será referente à correção e justiça. Já, como o mundo subjetivo se apresenta como um ato de expressão vivencial. Dessa forma, a pretensão correspondente será de veracidade ou de sinceridade. Pelo fato do mundo objetivo se tratar de uma constatação factual, a pretensão correspondente será de verdade (BOUFLEUER, 2001).

Embora o ato de fala se relacione, especificamente, com uma determinada pretensão, as demais ainda estão presentes. O que ocorre é que, no momento do ato de fala, o significado do componente ilocucionário remete-se à pretensão que estiver sendo suscitada (VELASCO, 2001).

É importante ressaltar que a verificação da validade de uma pretensão, além de possuir um vínculo com o ato de fala ilocucionário, remete-se também ao mundo da vida, *Lebenswelt*, que é compartilhado entre os participantes.

O conhecimento relativo ao *Lebenswelt* ou mundo da vida, implica a existência de um saber intuitivamente dominado pelos comunicantes que partilham uma série de convicções comuns. Assim, ainda que não seja problematizada, essa compreensão se faz presente num contexto que é indispensável para a prática comunicativa, pois o mundo da vida confere familiaridade ao ato de fala e diminui as chances de dissenso (HABERMAS 2002), pois as três pretensões de validade situam-se dentro de um contexto da realidade, seja ela pertencente ao mundo social, ao objetivo ou ainda ao subjetivo, isto é:

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, as 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, 2003, p.79).

Na ação cotidiana, os participantes encontram, “previamente já interpretado, esse conjunto de saberes, pois, quando dialogam, eles se apóiam em validades, simultaneamente referentes aos três tipos de mundo”. Além disso, os sujeitos envolvidos na comunicação verificam a validade “em torno de algo como algo no mundo”, ou seja, de um aspecto referente ao mundo da vida que num determinado momento, é foco do assunto especificamente destacado. (PIZZI, 2005, p. 168).

Na ação comunicativa, a motivação racional entre o ouvinte e o falante não se explica com a validade do que é dito mas sim com a garantia que lhe é conferida. No caso de pretensões de verdade e correção, o falante “resgatará” sua garantia aduzindo razões por meio do discurso; em relação à pretensão de sinceridade, pela “consistência de seu comportamento” (HABERMAS, 2003, p. 79).

Esse “resgate” somente é possível mediante a comunicação voltada para o entendimento, visto que o falante, ao assumir a “garantia de resgatar a pretensão de validade criticável, pode mover um ouvinte à aceitação de sua oferta de ato de fala e assim alcançar para o prosseguimento da interação um efeito de acoplagem assegurando a adesão” (HABERMAS, 2003, p. 80).

Os atos de fala constatativos e regulativos exigem uma espécie de resgate especial que somente é possível através do discurso, da argumentação, pois a necessidade de consistência é extremamente relevante para dar prosseguimento aos atos de fala que devem ser racionalmente motivados, dependendo, assim, de um “intercâmbio de argumentos” (VELASCO, 2001, p. 94).

Em relação aos atos expressivos, ressalte-se que o falante não confere garantias por meio da consistência de seu comportamento, mas aduzindo razões. Dessa forma, reforça-se que apenas a verdade proposicional e a correção normativa constituem pretensões de validade “discursivamente resgatáveis” (HABERMAS, 2003).

Não obstante ser imprescindível aos atos constatativos e regulativos a utilização da argumentação, é importante frisar que a pretensão de validade correspondente situa-se em pontos distintos. Em relação à verdade, o falante pretende que seu enunciado seja verdadeiro, enquanto que no caso da correção, o “falante pretende que a sua emissão seja correta dentro de um contexto normativo comum a ambos os interlocutores”. (VELASCO, 2001, p. 95).

Diferentemente dos demais, apenas os atos regulativos estabelecem necessariamente um vínculo obrigacional em relação ao que foi dito em decorrência da concordância relativa a uma ordem, promessa ou acordo realizado entre ouvintes e falantes. Em sede de atos expressivos ou constatativos não há necessariamente uma imediata obrigação de ação (VELASCO, 2001).

Habermas esclarece que as normas morais que se deixam formular sob a forma de proposições deônticas universais e incondicionais, como por exemplo, “não se deve matar”, não dependem de que o ato de fala esteja em consonância com elas para a manutenção de sua força normativa, ao contrário do que ocorre com os atos de fala constatativos (HABERMAS, 2003). Dessa forma, atribui-se a esses atos a pretensão de verdade à pessoa do falante, enquanto que a pretensão de validade normativa assenta-se sobre as próprias normas e, nesse caso, o que se questiona é se elas são válidas ou não.

Mesmo que os atos normativos mantenham a sua força independentemente dos atos de fala, à norma é essencial o reconhecimento intersubjetivo quanto à sua validade, pois se assim não fosse, elas adquiririam um “caráter utópico” e perderiam o seu sentido pelo fato de seus destinatários não a reconhecerem (HABERMAS, 2003).

Para o filósofo, é inconcebível desvincular uma regra de ação da aceitação de pelo menos um grupo de pessoas, visto que essa situação compromete a legitimidade da norma. Uma regra pode não ser aceita factualmente e ao mesmo tempo ser válida, evidenciando assim, um “caráter ambíguo da validade deôntica”, visto que o seu modo de existência depende do reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2003, p. 82).

Assim, uma norma fatural deixaria de ser autêntica se não fosse reconhecida como intersubjetivamente vinculante. Todavia, uma norma pode ter sua validade comprovada, mesmo sem possuir vigência fatural. Conceitualmente, pode-se supor que o estado das coisas permaneça existente independentemente das constatações feitas através de proposições verdadeiras, porém, essas normas dependem do reconhecimento intersubjetivo para serem legitimadas (HABERMAS, 2003).

Devido a esse fato, Habermas (2003) compreende que o ingresso de uma norma na ordem jurídica não garante suficientemente a sua eficácia no mundo social. Desse modo, é necessário motivar racionalmente a sua razão de existir torna-

se um elemento imprescindível para a sua manutenção, ou seja, é necessário aduzir razões suficientemente capazes de evidenciar a pretensão de validade dessa norma no grupo ao qual ela se destina.

O filósofo alemão (2003) ressalta que as pretensões de validade somente podem ser suscitadas mediante um acordo motivado racionalmente entre o ouvinte e o falante. Assim, com o intuito de obter o entendimento, falante e ouvinte interagem aduzindo razões aos atos de fala, aceitando ou recusando a sua validade.

Nesse momento, correlacionar o elemento reflexivo/argumentativo presente nesse ponto de sua teoria, com uma educação “[...] dirigida a ajudar os homens a desenvolverem-se como pessoas críticas, capazes de assumir seu próprio juízo moral para desafiar a ordem vigente através de um diálogo aberto com os demais afetados[...].” é perfeitamente possível (CORTINA, 1993, p. 223).

A educação, à luz da perspectiva habermasiana indica condições necessárias para que os indivíduos interajam de forma argumentativa, por meio de uma racionalidade comunicativa inerente ao discurso prático, pois o processo reflexivo, sob a ótica da racionalidade comunicativa, confere a:[...] possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação através do ato de fala, que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica” (HERMANN, p. 85, 1999b).

É certo que “a formação do sujeito enquanto tarefa da educação básica escolar” necessita de condições de mediação capazes de estimular o desenvolvimento do educando. Para isso, “o confronto de argumentos, que possibilitam a reflexão” e interação é primordial (HERMANN, 1999b).

O processo intersubjetivo mediado pela linguagem desperta a capacidade interativa e a autonomia dos sujeitos que é aflorada pelo desenvolvimento de argumentos que ocorrem na esfera do agir comunicativo (HERMANN, p. 83, 1999).

Nesse sentido, Adela Cortina (1993) chama atenção para a importância da educação como auxiliadora da prática dialógica e do hábito da argumentação e não de negociação como comumente ocorre em muitos âmbitos da sociedade, especialmente no eleitoral. Frequentemente, os meios de comunicação encarregam-se de propagar “pseudodiálogos”, nos quais interesses particulares são seus grandes motivadores e a argumentação, enquanto negociação, tornou-se uma prática habitual.

Diante disso, Cortina (1993) deposita suas esperanças numa educação moral destinada a auxiliar os sujeitos a desenvolverem-se “como pessoas críticas, capazes de assumir seu próprio juízo moral para questionar a ordem vigente e realizar um diálogo aberto com os demais afetados, podendo assim optar por interesses universalizáveis” (CORTINA, p. 222, 1993, tradução nossa).

De fato, “Habermas acredita na possibilidade de fundamentação racional do agir humano no mundo, ou seja, na possibilidade de identificar princípios ou pressupostos universais que possam orientar o pensar e fazer do homem[...]” (MÜHL, 2003). O filósofo sustenta a viabilidade do desenvolvimento moral racionalmente voltado para valores universais, cujo imperativo categórico de Kant parece estar em consonância com essa proposta.

Porém, vale lembrar que a noção transcendental kantiana é compreendida por Habermas de forma menos abrangente, pois, ao considerar-se o princípio de validade universal como organizadores da sociedade sem deixar de incluir os dissensos entre princípios universais e a própria situação ideal, ocorre o afastamento da conotação de incontestabilidade que Kant atribui ao imperativo categórico.

Habermas declara-se interessado apenas na “idéia subjacente que deve dar conta do caráter impessoal ou universal dos mandamentos morais válidos” (HABERMAS, 2003, p. 84). Desse modo, realiza a seguinte reformulação do imperativo categórico:

Ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar uma máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. O peso desloca-se daquilo que cada indivíduo pode querer sem contradição como uma lei universal para aquilo que todos querem em comum acordo reconhecer como norma universal (HABERMAS, 2003, p. 88).

Surgindo pretensões de validade conflitantes, Habermas propõe a sua problematização de forma que as argumentações morais possam possibilitar o acordo como expressão de uma vontade comum. Para isso, não basta que os

sujeitos realizem uma reflexão individual a respeito da validade de uma norma, para definir qual foi o resultado majoritário, mas é imprescindível que ocorra uma “argumentação real” na qual todos contribuam de maneira a realizar um “processo de entendimento mútuo e intersubjetivo” de natureza reflexiva (HABERMAS, 2003).

Nessa perspectiva, as normas para serem consideradas como válidas devem passar pelo crivo dos princípios morais, cuja consonância com a expressão de uma vontade universal é imprescindível. Dessa forma, pode-se dizer que a resistência a qualquer norma, inclusive jurídica, é aceitável, desde que sustentada racionalmente e justificada no sentido prático-moral.

Reconhecer nas normas a dignidade que a todos convém indistintamente remete os participantes à dimensão da aliança para além do contrato. Nesse momento, é interessante resgatar a idéia central de aliança que reside no reconhecimento consciente do outro como “semelhante” (CORTINA, 2008).

Todavia, Cortina (2009) adverte que, em meio aos ganhos de uma razão fundamentada no consenso, o perigo de utilizá-la como um “pacto estratégico” deve ser evitado. Se consenso for compreendido como estratégia e não como concórdia, como contrato e não como aliança “[...] convocar uma moral cidadã é puro cinismo”. Mesmo porque o consenso utilizado como um procedimento estratégico reduz o homem a sujeitos heterônomos e não autônomos.

Compreender a ética dialógica como “ética que considera moralmente corretas as normas consentidas num grupo” ou ,ainda, como “ética que considera moralmente corretas as normas resultantes da maioria absoluta de uma votação” é um grande erro. Não são os acordos fáticos que atribuem à norma a sua condição de validade, mas sim a convicção do sujeito de que a norma está moralmente justificada (CORTINA, 1993, p. 221).

A desconsideração da validade de uma norma decorre da percepção de que é “moralmente incorreto manter uma determinada legislação”. Tal constatação, explica a autora, correlaciona-se ao fato da norma não se dirigir a interesses universalizáveis, mas sim a interesses de um grupo restrito em detrimento dos demais (CORTINA, 1993, p. 222).

A reflexão crítica que o discurso propicia aos sujeitos os capacita a compreender as possíveis desconformidades morais com as normas vigentes (CORTINA, 1993). A partir disso, é possível e desejável que a intervenção por meio

de mecanismos legítimos de protestos, possa acarretar a modificação da realidade que convém ser impulsionada por sujeitos pertencentes e participativos, cidadãos de fato.

3.4 As condições ideais de fala e a educação pluralista

Diante de todo o exposto é imperativo afirmar que a validade de uma norma, conforme prescreve Habermas, decorre do acordo racionalmente motivado pelos sujeitos-participantes. Todavia, é importante salientar que assegurar a participação equânime de todos os envolvidos é primordial para que as condições do discurso, bem como a possibilidade da realização do referido acordo, sejam asseguradas (HERMANN, 1999).

Desse modo, considerando a possibilidade de “distorções sistemáticas da comunicação”, Habermas esquematiza as “situações ideais de fala”, como um meio de tornar possível a distinção entre o consenso obtido por meio de um acordo ou como fruto de estratégias (HABERMAS, 2001).

Com o intuito de evitar distorções e garantir que o consenso racional seja alcançado argumentativamente, quatro requisitos básicos são estabelecidos por Habermas (2001), a saber:

(1º) Todos os participantes do Discurso têm que dispor da mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, de maneira que, a todo o momento, tenham a oportunidade de iniciar um discurso e continuá-lo mediante intervenções e replicas, perguntas e respostas;

(2º) Todos os participantes do discurso devem ter igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações e justificações e de problematizar, aceitar ou refutar as pretensões de validade, de sorte que ninguém fique excluído da tematização e da crítica;

(3º) Para o discurso apenas permite-se os falantes que figurem como agentes nos contextos de ação, estes devem ter iguais oportunidades de empregar atos de fala expressivos [...].

(4º) Para o discurso permite-se apenas como falantes os que tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala regulativos. , destinados ordenar, permitir, proibir, fazer e retirar promessa, dar razão e exigi-la.

Com base nesses quatro requisitos, Habermas (2001), considerando a insegurança da ocorrência de um discurso que não atenda às condições ideais de fala, estabelece condições para que o discurso ocorra livre de coação.

Hermann (1999), ao comentar as condições ideais de fala, evidencia que este é um procedimento que preza pela garantia da participação simétrica dos falantes e possibilita a superação de particularismos ao fazer um convite à participação plural. Acrescente-se a isso, a compreensão de que, ao observarem-se as condições de fala estabelecidas por Habermas, contemplar a cidadania intercultural é possível.

Nessa esteira, salienta-se que o acolhimento de diferentes concepções, tradições culturais e religiosas oferece fundamentos para uma educação que compreende a cidadania em sua esfera intercultural.

Cortina (2008), em “Aliança e Contrato” propõe uma educação que considera as mais diferentes tradições. De acordo com sua percepção, não existem “barreiras intransponíveis” entre os homens. Assim, a autora afirma que qualquer pessoa “dotada de competência comunicativa”, pode fazer-se entender independentemente de diferenças religiosas, culturais e até mesmo lingüísticas.

Ao mencionar os conflitos culturais existentes, a autora ressalta:

[...] é importante encontrar fórmulas que tornem possível viver as diferentes identidades da cidadania política de maneira harmoniosa para que adquira seu autêntico valor o fato de viver com lealdade em cada uma das comunidades, prestando a lealdade fundamental à comunidade humana (CORTINA, 2008, p. 137).

Nesse sentido, Hermann (1999, p. 125) observa que a ética discursiva “reconhece uma pluralidade de formas de vidas bem sucedidas, mas a discursividade traz o princípio moral universal, segundo o qual, todas as formas de

vida têm que realizar”, pois nada do que é humano é alheio ao homem (CORTINA, 2008).

É certo que o discurso, em situação ideal, ocorre em condições que raramente são presenciadas na realidade. O estabelecimento de condições assimétricas e o uso de coação é corrente nas mais variadas circunstâncias que afetam as relações interpessoais, inclusive entre aluno e professor (MAIA e BANDEIRA, 2010).

De acordo com Abramovay (2002) um dos aspectos que contribuem para o aumento dos conflitos na escola deve-se a heterogeneidade das pessoas que compõem esse espaço.

Esse comentário evidencia o quanto é dificultoso o estabelecimento de uma via comunicativa capaz de aproximar os diferentes. Nesse sentido, Maia e Bandeira (2010, p. 8) ressaltam que é, em meio ao conflito e a divergência, que será possível estabelecer o consenso a respeito de algo. Muitas vezes, no interior da escola, com o intuito de apaziguar os ânimos, o conflito é evitado por meio da coação. Assim, “as vozes se calam no equívoco de acreditar que o conflito deve ser evitado para atingir uma relação ideal entre aluno e professor”.

Porém, conforme pondera Cortina (2005), contemplar a pluralidade não significa coexistir com diferentes grupos, mas sim conviver junto com eles. E isso, será possível tão somente por meio do diálogo intercultural, no qual a liberdade de expressão não é suprimida e o reconhecimento intersubjetivo, pautado pela solidariedade é assegurado aos indivíduos.

3.5 Ação Comunicativa: Aliança ou contrato?

Habermas (2002, p. 13) busca nas estruturas comunicativas os fundamentos do agir moral, pois as “frases ou manifestações morais têm, quando podem ser fundamentadas, um teor cognitivo”.

De antemão, o filósofo salienta que, para desenvolver de maneira convincente uma explicação relacionada à validação das regras morais a todos obrigatórias, é recomendável que os argumentos baseados em conceitos metafísicos não sejam utilizados, visto que é necessário considerar que estes

passam por uma profunda desvalorização em decorrência do deslocamento de “autoridades epistêmicas que passa das doutrinas religiosas às modernas ciências empíricas” (HABERMAS, 2002, p. 21).

A sociedade moderna, de forma geral, não mais aceita explicações com fundamentos alicerçados na existência de Deus, por exemplo. Em consonância com Habermas, Cortina (2008) também atenta para o fato de que esses conceitos encontram-se num momento de crise. Sobre o assunto, a autora tece as seguintes considerações:

Uma das razões pelas quais o cristianismo está em crise em determinadas sociedades do Ocidente é que nelas o tema religioso é tão vital quanto proibido; não só não está na moda, mas é “socialmente incorreto”. Se não é para atacar as igrejas ou suas hierarquias, falar de religião em meios não declaradamente religiosos – e às vezes até mesmo neles - é praticamente obsceno, e não deixa de ser curioso que em sociedades cansadas de falar de tolerância e pluralismo o crente tenha que praticar autocensura se não deseja ser excluído do livro dos que têm direito à existência (CORTINA, 2008, p. 187).

Ora, diante dessa crise relatada por ambos os autores, seria possível fundamentar um modo de viver, agir e, acima de tudo, firmar compromissos com base no modelo de aliança, cujas raízes a remete à cultura judaico-cristã?

Retomando alguns conceitos, vale lembrar que Cortina (2008) realiza, de maneira muito cautelosa, um cotejo entre a aliança e o contrato, no qual ela demonstra a necessidade de ambos existirem, porém afirmando que sem a aliança é impossível que o contrato se autossustente. Nas palavras da autora: “[...] para ter sentido o discurso do contrato e dos direitos é necessário pressupor o relato da aliança e da obrigação nascida do reconhecimento recíproco”.

Todavia, a partir da verificação de que a sociedade moderna encontra-se envolta por uma razão altamente instrumental, Habermas (2002, p. 31) afirma que “a validação de regras morais obrigatórias para todos não pode ser mais explicada com fundamentos e interpretações que pressupõem a existência e o papel de um Deus transcendental, criador e salvador”. Contudo, o filósofo sustenta que a

língua constitui um “meio de coordenação das ações”, cujo teor normativo concentra-se na solidariedade (TURCATTO, 2010, p. 56).

Quanto ao contrato, o filósofo considera que este refuta a solidariedade porque se destina a fundamentação de um sistema de justiça imediatamente voltado aos interesses dos sujeitos, com isso, “[...] o conteúdo cognitivo daquilo que faz com que uma norma seja moral ou justa repousa, portanto, na aquiescência agregada a todos e de cada um dos participantes[...]” (HABERMAS, 2002, p. 27).

Diante disso, Habermas (2002, p. 28) afirma ser impossível, a partir do contrato, sustentar o “respeito equânime” entre todos. Em outras palavras, sustentar uma moral universal torna-se impossível porque o contrato contempla tão somente os que possuem interesse numa “interação regrada que se apresenta como racional a assunção de obrigações mútuas”.

Outro aspecto merecedor de destaque que desvela a fragilidade do contrato refere-se à impossibilidade de que “oportunistas”, diante de uma desvantagem efetiva ou iminente, esquivem-se do cumprimento de normas acordadas. Cortina (2008) faz semelhantes observações quando afirma em “Aliança e Contrato” que, à medida que os sujeitos identificam que o que os move na vida política é o interesse próprio, os pactos serão sustentados tão somente se disso resultar benefício próprio. Logo, o entendimento entre os sujeitos passa a ser impossível.

Assim, Habermas volta a sua atenção ao teor normativo da solidariedade que se faz presente no momento em que há uma busca pelo que é “igualmente bom para todos”, como uma espécie de compromisso moral, inclusive entre estranhos (TURCATTO, 2010).

O compromisso consubstanciado na solidariedade transcende “universos particulares” e inclui o estranho, constituindo assim, uma consciência de formação de “nós” como membros de uma mesma sociedade que compartilha dos mesmos interesses, obrigações e saberes constantes no “mundo da vida” que são compartilhados (TURCATTO, 2010).

Esse mútuo reconhecimento conecta-se à formação do Estado democrático porque os sujeitos reconhecem-se como membros pertencentes a uma mesma nação. Assim, é importante considerar que:

Na interpretação de Habermas, a democracia é a formação de opinião e de vontade comum de um povo, caso o Estado não leve em conta os direitos fundamentais dos indivíduos e também não exerça a força integradora, a solidariedade será apenas uma palavra abstrata e carente de significado [...] (TURCATTO, 2010, p. 60).

Diante dessas considerações, nota-se que a solidariedade e a democracia são valores entrelaçados seja sob a perspectiva de Habermas ou de Cortina. Em Habermas evidencia-se a solidariedade cidadã “como um compromisso moral que assegura um teor de racionalidade entre os indivíduos igualmente representados” (TURCATTO, 2010, p. 60).

Habermas desloca a força normativa dos acordos para a solidariedade enquanto que Cortina entende que o reconhecimento pelo outro é movido por um sentimento intrínseco de lealdade, obrigação e reciprocidade.

Entre semelhanças e diferenças entre a solidariedade habermasiana e a aliança relatada por Cortina, frisa-se que, embora caminhos diferentes sejam tomados para apontar a viabilidade de um modelo no qual as relações intersubjetivas podem ser estabelecidas de maneira menos instrumental e mais inclusiva, pensa-se que ambas trazem consigo uma semelhança que desemboca em seu produto final.

Sim, caminhos diferentes são tomados, todavia o ponto de chegada aponta para o estabelecimento de vínculos a partir de uma maneira de ser e estar no mundo no qual o outro é reconhecido como um ser igual em dignidade, no qual direitos de liberdade e igualdade são salvaguardados como é desejável numa democracia.

Habermas sabiamente constatou que, numa sociedade altamente instrumental, fundamentos transcendentais seriam de plano refutados, porém acredita-se que, embora o filósofo tenha optado por uma via racional, sua teoria contém valores que muito se assemelham com os da aliança. Assim, ainda que o filósofo se utilize da razão para justificar a sua teoria, esta parece tão aversiva quanto a aliança é aos que vivem de acordo com uma razão instrumental em suas diversas relações. E não simplesmente pelos fundamentos que são utilizados para

desenvolver uma teoria, mas acima de tudo pelo fato de trazer a possibilidade de uma nova maneira de ser que não se enquadra nos interesses vigentes.

Todavia, essa reflexão não tem o condão de desestimular qualquer tentativa de aplicação da ação comunicativa. Muito pelo contrário, identificar as dificuldades e fragilidades das relações contemporâneas é o primeiro passo para modificar a realidade.

De acordo com essa leitura e transpondo-se a discussão para a implementação de uma educação cidadã, compreende-se que na escola deve-se evitar que a democracia seja forjada por acordos meramente contratuais.

É necessário por todos os motivos aqui discutidos e por muitos outros impossíveis de serem completamente abordados neste trabalho, seja promovida na escola a participação de todos de maneira igualitária. Os conflitos e divergentes opiniões postas em discussão integra os alunos e professores como membros de uma comunidade, e a busca pelo bem comum, por meio de uma reflexão compartilhada, contribui para o estabelecimento de acordos racionalmente motivados e que podem ser sustentados pela solidariedade como um compromisso moral ou pela aliança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar cidadania na escola pressupõe que a própria escola seja cidadã; é certo que a adesão a um modelo de educação que afronte os valores de liberdade, igualdade, respeito ativo e solidariedade não seria uma alternativa bem sucedida quanto ao objetivo de formar cidadãos. E, nesse sentido, reiteram-se as considerações de Rios (2008) quanto à impossibilidade de ensinar valores em meio à contradição.

Mas também é necessário lembrar que a motivação do docente não deve ser tão somente o cumprimento de uma tarefa imposta pela Constituição Federal, pois assim, a escola estaria agindo tão somente para cumprir uma tarefa estabelecida pelo contrato.

Quando Regis de Moraes (1986, p. 11) explica que a palavra ensinar é originária do verbo *insignare*, que significa “marcar com um sinal, uma letra ou um emblema definitivo”, é impossível não pensar nas consequências das marcas deixadas pela educação, marcas que carregamos por toda a nossa existência.

Seja no âmbito familiar, religioso ou escolar, os sinais deixados podem ser bons ou “gravados a fogo”, como diz Moraes (1986). Pensando-se na educação escolar, é necessário lembrar que toda ação voltada à usurpação de nossos direitos enquanto homens deixam marcas gravadas à fogo.

A marca da cidadania tratada neste trabalho não se faz à fogo, mas com ações que compreendem valores como, respeito, liberdade, solidariedade e igualdade inscritos por uma maneira de ser e agir que eleva o outro a condição equitativa de ser humano.

Assim, acima do compromisso ético-político que a escola possui no tocante à formação de cidadãos, existe o compromisso moral de tratar o outro como um ser igual em dignidade, independentemente de diferenças intelectuais, etárias, sociais, étnicas e assim por diante. Porque antes de sermos cultos, maiores de idade, negros ou amarelos e até mesmo cidadãos, somos igualmente seres humanos.

É certo que, diante da lógica do “sucesso a qualquer preço” vigente nos mais variados âmbitos da sociedade, inclusive na escola, tratar o outro como um ser igual é sinônimo de “nadar contra a maré”, mas, para salvar a nossa vida, muitas

vezes conseguimos vencer as correntezas que nos afligem porque nos demos conta dessa necessidade.

Este trabalho dedicou-se a apontar algumas alternativas para os que desejam nadar contra as correntezas de uma lógica instrumental que ameaça as relações humanas e, mais precisamente a formação da cidadania dentro do contexto escolar.

Para isso, o primeiro capítulo iniciou com algumas considerações a respeito de diferentes vínculos que unem os seres humanos. Assim, foram abordadas, com base nas considerações de Adela Cortina, as perspectivas do contrato e da aliança, bem como o seu caráter de complementaridade.

Diante da perspectiva da aliança ressaltou-se o conceito de responsabilidade coletiva, considerando-se que a responsabilidade de um indivíduo sobre os demais emerge necessariamente das relações sociais. Desse modo, pode-se dizer que, como cidadãos, somos eticamente responsáveis pelo fracasso ou pelo sucesso de um mundo compartilhado.

Quando se afirma que somos responsáveis pelos resultados que compartilhamos em todas as áreas, inclusive na educação, quer-se dizer com isso que todos os que compõem a sociedade são igualmente culpados pelas marcas que foram gravadas a fogo nas gerações passadas e presentes.

Frisa-se que este trabalho restringiu-se ao estudo da formação da cidadania no âmbito escolar, sobretudo no tocante à relação entre aluno e professor por uma questão de possibilidades. Todavia, entende-se que a responsabilidade em relação à educação é da família, da escola, do sistema jurídico, mas também de todos nós.

Conjugando-se as reflexões sobre a aliança com a busca pela delimitação de um conceito de cidadania a partir de suas diversas dimensões, demonstrou-se a necessidade do estabelecimento de uma conexão entre a aliança e o contrato. Suas debilidades perante a efetivação de direitos que dependem do envolvimento intersubjetivo baseado em valores éticos e não em mera motivação contratual, foram evidenciadas.

No tocante à cidadania em sua dimensão política, surge a ideia de que o liame entre sujeito e nação transcende ao estatuto legal e estende-se a uma força intrínseca e espontânea que une os indivíduos como possuidores de uma identidade comum. Em relação à cidadania social apontou-se a necessidade de

compartilhar a herança social com os demais; já, quanto à cidadania econômica, ressalta-se a noção de co-responsabilidade nas relações de trabalho, bem como a responsabilidade social e ambiental das empresas e seus componentes. Em cidadania civil evidenciou-se a existência do sentimento de pertencimento do sujeito à sociedade civil; e, finalmente, em relação à cidadania intercultural, enfatizou-se o convívio com diferentes culturas, ao invés da simples coexistência.

Desse modo, destacou-se junto aos dispositivos legais, uma concepção de cidadania que caminha junto com a lei: a cidadania como fruto da aliança.

A aliança, nessa perspectiva não somente estreita laços entre os indivíduos, mas também fortalece a democracia, por meio da participação e envolvimento dos diferentes grupos nos assuntos em que todos são chamados a participar, na condição de seres corresponsáveis.

Todavia, a discussão realizada neste primeiro momento reforçou a constatação de que formar o cidadão é um complexo desafio, porquanto relatar o discurso dos direitos e deveres não basta. É preciso ir além do contrato.

Como deslinde das reflexões realizadas no primeiro capítulo, evidenciou-se a imprescindível articulação da prática pedagógica com os valores morais da ética cívica.

Partindo-se da idéia de que é impossível ensinar em meio à contradição, demonstrou-se a necessidade de superação de valores instrumentais, rumo à incorporação de valores morais como a liberdade, a igualdade, o respeito ativo, a solidariedade e o diálogo no trabalho docente.

Refletindo-se sobre a liberdade foi possível visualizar o quanto há nela a potencialidade de elevar o indivíduo à condição de ser autônomo e reflexivo em relação a si mesmo e ao mundo do qual faz parte. A igualdade foi apresentada como um ato que reflete na concepção de em meio a tantas desigualdades, somos iguais em dignidade. No tocante ao respeito ativo buscou-se superar a ideia de tolerância e sua conseqüente exaltação ao individualismo, ressaltando-se assim a possibilidade de compreender e respeitar ideais distintos. Quanto à solidariedade buscou-se superar opiniões que lhe remeteram a um tom assistencialista, tornando-a como uma espécie de sustentáculo das relações simétricas entre os indivíduos, nas quais a prevalência dos interesses universais em detrimento dos individuais é garantida. Já, em relação ao diálogo sobressai a perspectiva de um inevitável

comprometimento que envolve os indivíduos num ato racional e capaz de colocar em prática todos os valores aqui mencionados.

Finalizou-se o segundo capítulo demonstrando a necessária articulação desses valores com a educação voltada à formação do cidadão. No entanto, foi tão somente no terceiro e último capítulo que se tornou possível demonstrar a ação comunicativa habermasiana como um possível caminho a ser seguido pelo professor que pretende, de fato, comprometer-se em incorporar em sua prática os valores éticos cívicos aqui descritos.

Convém ressaltar que este trabalho não teve a pretensão de oferecer uma receita pronta, pois, diante da complexidade humana, entende-se que essa tarefa seria impossível de ser concretizada por um ser igualmente humano. Inclusive, com grande pesar constata-se que, conquanto o docente consiga colocar em prática uma educação dialógica, não há garantias de que isso seja o suficiente para formar o cidadão, mesmo porque é impossível que a escola por si só seja capaz de realizar uma tarefa que requer a participação coletiva. Porém, as tentativas de construir um mundo melhor, de abandonar paradigmas que reiteradamente se demonstram perniciosos à coletividade é um ponto de partida que se compreende como essencial. Por esse motivo, o título deste trabalho anuncia a ação comunicativa como um possível caminho para a formação da cidadania.

A viabilidade da utilização da ação comunicativa no trabalho do docente foi enfatizada ao longo de todo o terceiro capítulo quando trouxe empenho em demonstrar, em alguns aspectos da “ética do discurso”, bem como na “teoria da ação comunicativa”, uma potencial condição de articular os valores da ética cívica na ação comunicativa.

Desse modo, tem-se a esperança de que é possível superar a contradição entre a teoria e a prática, pois, se formar o cidadão é uma meta, um bom ponto de partida consiste em tratar todos os seres humanos, indistintamente, como cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília; UNESCO, UCB, 2002.

ADORNO, Theodore W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 20ª. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: Uma leitura de Habermas**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Organização do texto: Antônio Luiz de Toledo Pinto; Maria Cristina Vaz dos Santos Windt; Livia Céspedes. 44ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2010.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução: Newton Aquiles Von Zuben. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CORTINA, Adela e NAVARRO Emílio Martínez. **Ética**. Madrid: Akal, 2001.

CORTINA, Adela. **Ética aplicada e democracia radical**. Madrid: Tecnos, 1993

_____. **Construir Confiança**. São Paulo: Loyola, 2003

_____. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Aliança e contrato**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **Ética mínima**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACHIN, Zulmar. **Curso de direito constitucional**. 3ª ed. São Paulo: Método, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22ª Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOERGEN, Pedro. **Educação Moral: Adestramento ou reflexão comunicativa?** In: Educação e sociedade. São Paulo, Vol. 22, n76, 2001.

GOMES, Sérgio Alves. **O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação**. In: Revista de Direito Constitucional e Internacional. São Paulo, n 51, abril-jun, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1990.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4ªed. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. **Pensamento pós metafísico: estudos filosóficos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____. **A inclusão do Outro:** Estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002
b.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4ªed. Madrid: Taurus, 2003 a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** funcionalista. Versión castellana Manuel Jiménez Redondo. 4ªed. Madrid: Taurus, 2003b

_____. **A Era das transições.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como funciona a cidadania?** 2ª edição. Manaus: Valer, 2001.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Pluralidade e ética em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** São Paulo: Ícone, 2008.

LASSALE, Ferdinand. **A essência da Constituição.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez. 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUÑO, Perez Antônio E. **Derechos humanos, estado de derecho y constitución.** Madrid: Tecnos, 2003.

MAIA, Benjamim Perez; BANDEIRA, Jucimara de Barros. **Ação Comunicativa na escola:** Possibilidades da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. In: Cadernos da Escola de Educação e Humanidades. Curitiba, 04: 01-09 vol. 1.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e Classe Social.** Senado Federal. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia centro de Estudos Estratégicos, 2002.

MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Curso de direito tributário**. Belém: CEJUP - Centro de estudos de extensão universitária, 1997.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Direitos humanos, cidadania e educação**: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. Jus navegandi, a 6.n.51. Terezina, 2001. Disponível em: <http://jus.uol.com.br/revista/texto/2074/direitos-humanos-cidadania-e-educacao>. Acesso em: 26 dez. 2010.

MENDONÇA, Eduardo Prado de. **A construção da liberdade**. São Paulo: Convívio, 1977.

MORAES, Regis de. **O que é ensinar?** EPU, São Paulo: 1986;

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Universidade de Passo Fundo, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

PEÑA, Javier. **La ciudadanía hoy**: problemas y propuestas. Valladolid: Universidad de Valladolid: 2000.

PINZANNI, Alessandro. **Habermas e a metapsicologia**. In: Mentis e cérebros: Fundamentos para a compreensão contemporânea da psique. ed nº 8; São Paulo: Dueto, 2007/2008.

PIOVESAN, Flávia Cristina. **Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

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

_____. **O conteúdo moral do agir comunicativo**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org). Campinas SP: Papyrus, 2008.

RUSSO, Hugo A.; SGRÓ, Margarita; DIAZ, Andrea. **Paulo Freire**: ética, utopia e educação In: STRECK, Danilo (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SACKS, Jonathan. **Para curar um mundo fraturado**: a ética da responsabilidade. São Paulo: Sêfer, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2004.

TAVARES, André Ramos. **Direito constitucional econômico**. São Paulo: Método, 2006.

TURCATTO, André Jair. **A solidariedade como um postulado da razão comunicativa e da ética do discurso**. Disponível em: <http://sites.unifra.br/thaumazein>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

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

YUKA, Marcelo. **R.A.M.** Rio de Janeiro: Warner Music, 1994.