

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

ALEXANDRA CAVALCANTE PESSOA

“O CHÃO DA ESCOLA NO ESPAÇO DO MUNDO DA VIDA”

TERESINA

2020

ALEXANDRA CAVALCANTE PESSOA

“O CHÃO DA ESCOLA NO ESPAÇO DO MUNDO DA VIDA”

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Cristina de Távora Sparano

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

P475c

Pessoa, Alexandra Cavalcante

O chão da escola no espaço do mundo da vida / Alexandra
Cavalcante Pessoa. – Teresina, 2020.

111 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Filosofia) -

1. Ação Comunicativa. 2. Proposta Pedagógica. 3. Racionalidade. 4.
Educação. I. Título.

CDD 193

ALEXANDRA CAVALCANTE PESSOA

O CHÃO DA ESCOLA NO ESPAÇO DO MUNDO DA VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, na Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Filosofia.


Área de Concentração: Ensino de Filosofia

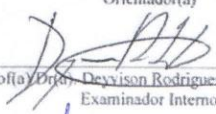
Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino

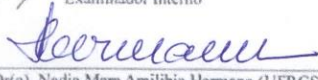
Orientador: Maria Cristina de Távora Sparano

Aprovado em 05 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA


Prof(a) Dr(a), Maria Cristina de Távora Sparano (UFPI)
Orientador(a)


Prof(a) Dr(a), Deyvison Rodrigues Lima (UFPI)
Examinador Interno


Prof(a) Dr(a), Nadja Mara Amilíbia Hermann (UFRGS)
Examinador Externo à UFPI

Ao meu filho Davi Bartolomeu, menino de uma personalidade incrível. Amor para além do tempo.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos que estiveram, de alguma forma, presentes na construção deste trabalho, que direta ou indiretamente se colocaram entre meus pensamentos e o papel a ser escrito. Mas qualquer coisa que eu fale sobre as pessoas que estiveram junto comigo nesta caminhada será insuficiente para expressar o quanto foram importantes neste contexto. Palavras não dizem tudo. No entanto, abro este espaço para externar minha sincera gratidão:

À minha estimada orientadora, Cristina Sparano, grande profissional, ser humano admirável. Devo muito a ela, por passos tão firmes, pela confiança e liberdade em mim creditadas.

A todo o corpo docente do programa, com o qual troquei vasta experiência, interlocuções enriquecedoras.

Aos profissionais da unidade de ensino onde foi feita a pesquisa, meu primeiro berço laboral.

À banca de qualificação, professor Deyvison Lima e professor Ferdinand Pereira, pelas sugestões que tanto agregaram na organização de minhas ideias.

À banca examinadora final, pela disposição em contribuir com o desfecho deste trabalho.

Aos meus companheiros de curso, quanta parceria, convivência acadêmica e não acadêmica, vidas compartilhadas.

À professora Luiza de Marilac Uchôa, pelo profissionalismo em revisar este trabalho, contribuiu sobremaneira.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Aos familiares, sempre acreditando em mim, carinho essencial. Lá no início de tudo, Isabel Cristina Hipólito, companheira de graduação, parceira nas orientações do projeto para seleção nesse mestrado, sua contribuição foi deveras importante.

Ao meu amado filho, Davi, por ter paciência em observar a mamãe trabalhando diuturnamente. Juntos somos muito fortes.

E claro, a Deus, minha energia vital, luz necessária. Sozinha seria difícilimo.

Para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?

Regis de Moraes

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as contribuições da ação comunicativa habermasiana no ‘chão da escola’, entendido por nós como espaço democrático privilegiado para livre discussão e possíveis consensos legitimados. Trabalhamos especificamente apresentando alguns contributos dessa teoria na análise do projeto político pedagógico da unidade de ensino na qual intervimos, articulando as incongruências no cenário pesquisado a um breve diagnóstico da crise da racionalidade e da educação na modernidade, tomando como referenciais dois conceitos centrais da tese de Habermas: do mundo da vida e do sistema. No *locus* educativo é perceptível a predominância da razão instrumental. No nosso entender, Habermas, no intuito de revisar e superar as dicotomias do pensamento moderno, apresenta outra possibilidade de compreensão da racionalidade: a racionalidade comunicativa, oriunda dos processos de comunicação que se estabelecem entre os diversos agentes sociais. De acordo com essa teoria, é mediante o agir comunicativo que os diversos agentes podem estabelecer entendimentos acerca do mundo objetivo, subjetivo e social e, ao mesmo tempo, alcançar consensos acerca do que desejam para si mesmos, para a sociedade e, também, para o campo educacional. A ação comunicativa pode contribuir com a educação ao questionar sobre os processos mediante os quais se dá a formação humana e, a partir disso, propiciar momentos de diálogo e de discussão acerca das justificações e dos fundamentos com base nos quais a práxis pedagógica escolar é articulada, embora isso seja um desafio no contexto de “colonização sistêmica” em que vivemos. Contudo, defendemos que a aproximação entre a teoria habermasiana e o complexo âmbito da educação é importante e necessária, como suporte para uma gestão escolar democrática na qual a interlocução entre todos os atores envolvidos no processo torne possível a melhoria nos conflitos que assolam esse meio, sobretudo na formação de pessoas comunicativamente competentes.

Palavras-chave: Ação comunicativa; Proposta pedagógica; Racionalidade; Educação.

ABSTRACT

This research's objective is to analyze the Habermasian communicative action contributions in the 'school ground', understood by us as a privileged democratic space for free discussion and possible legitimate consensus. We worked specifically presenting some contributions of this theory in the analysis of the intervened teaching unit's pedagogical political project, articulating the research scenario inconsistencies in a brief diagnosis of the rationality and education crisis nowadays, using as reference two central concepts in Habermas' theory: system and life-world. In the education locus it is noticeable the predominance of instrumental rationality. In our understanding, Habermas, in order to revise and overcome the dichotomies of modern thought, presents another possibility for understanding rationality: communicative rationality, derived from the communication processes that are established among the various social agents. According to this theory, the act of communicative action is a mean for the different agents to stablish understanding about the global, subjective and social world objective and, at the same time, to reach consensus on what they want for themselves, society and as well for the educational field. The communicative action can contribute to education as it questions the mediating processes that carry out the human formation and, from there, provide moments of dialogue and discussion on the justifications and foundations in which the pedagogical praxis is articulated, although this is a challenge in the context of "systemic colonization" that we live in. However, we defend that it is important and necessary to bring the Habermasian theory closer to the complex area of education as a support for democratic school management, in which the dialogue among all the actors involved in the process can improved the conflicts in the area, mainly in the development of communicatively competent people.

Keywords: Communicative action; Pedagogical proposal; Rationality; Education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TAC I	Teoria do Agir Comunicativo, volume I
TAC II	Teoria do Agir Comunicativo, volume II

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	RACIONALIDADE, MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: um entendimento a partir da teoria crítica habermasiana.....	18
2.1	A crítica da razão pelos frankfurtianos: a teoria crítica.....	20
2.2	Para além de um diagnóstico dos problemas societários modernos: a linguagem.....	25
2.3	Racionalidade sistêmica e racionalidade do mundo da vida.....	28
2.4	Teoria e práxis no “chão da escola”.....	33
3	DIRETRIZES CONCEITUAIS NUM ESPAÇO DEMOCRÁTICO.....	38
3.1	Escola e cultura democrática	41
3.2	O conceito de emancipação entre as ideologias do sucesso e fracasso escolar.....	46
3.3	A necessidade de uma racionalidade comunicativa na ação pedagógica.....	50
4	PROPOSTA PEDAGÓGICA: apontamentos históricos e controle social.....	55
4.1	O condicionamento cientificista da crítica no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).....	59
4.2	A legitimidade dos fóruns de discussão no âmbito educativo.....	64
4.3	A dimensão comunicativa não ornamental na escola.....	67
5	METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA.....	72
5.1	O porquê da metodologia da pesquisa qualitativa.....	75
5.2	Primeira parte da prática intervencionista.....	81
5.3	Segunda parte da prática intervencionista.....	81
5.4	Terceira parte da prática intervencionista.....	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

A concepção de uma razão emancipadora se fundamenta num processo educacional pautado na formação de uma consciência dirigida para a autonomia e para a crítica dos elementos políticos e culturais que a compõem. Qualquer meta educacional ou concepção filosófica que norteie a proposta pedagógica de uma escola carece de significado e importância no sentido de articular formas de integrações sociais mais politizadas e evitar que injustiças contra o sujeito e contra a sociedade ocorram ou se repitam na história.

Diante de um cenário social, econômico, político e cultural desafiador, analisar e problematizar como a questão da organização e proposta educacional está associada à formação social (cuja estrutura de pensamento coisificado tem implicações políticas graves), é primordial para a compreensão de que tipo de reflexão se realiza no meio escolar. Uma reflexão que subjaz a uma organização de mundo repressora e intermedeia modelos ideais preestabelecidos, impostos a partir da lógica do mercado, reproduzindo pseudoconsciências? Ou uma reflexão crítica que transpõe a mera adaptação a tais modelos ideais e tem como objetivo fundamental uma inflexão em direção ao sujeito, buscando a autonomia intelectual, a capacidade de autorreflexão sobre a realidade e alternativas de consensos razoáveis sobre nossa forma de ser e atuar no mundo?

Partindo do pressuposto que a educação não é estanque, qual o papel da reflexão filosófica na formação dos sujeitos inseridos no processo educacional? Será que os roteiros predefinidos burocraticamente no planejamento pedagógico permitem a sustentação filosófica do trabalho docente e a articulação crítica entre toda a comunidade escolar? Para tanto, ressalta-se a importância de um documento que é fundamental como instrumento norteador e articulador de todas as ações pedagógicas escolares: o projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que, em sua amplitude, contempla metas e objetivos que dão identidade à escola e indica os caminhos para ensinar com qualidade. Eis o ponto de tensão que inicia toda uma problematização inerente à simplificação/redução/unidimensionalidade da proposta pedagógica a um manual de orientações e procedimentos técnicos, atrelado aos interesses restritos dos grupos políticos e econômicos dominantes.

A redução da reflexão filosófico-pedagógica, via plano de educação, à funcionalidade e a mecanismos psicológicos e didáticos de controle nos faz caminhar pelos escritos da Escola de Frankfurt, cuja teoria crítica da civilização mostra, via dialética histórica, o malogro da razão iluminista em seu projeto emancipatório. Há um processo de domesticação do pensamento muito forte que, gradativamente, vai minando o potencial intelectual dos

educandos e educadores da forma mais instrumental possível. Quando Adorno e Horkheimer (1995), em *Dialética do Esclarecimento*, concebem a história do pensamento como um constante processo de autodestruição das formas de pensar, culminando na razão instrumental, chega-se ao campo dos colégios públicos, nos quais as “reuniões” servem de instrumento para manter a programação roteirista, conteudista e reducionista, com o interesse de obter resultados satisfatórios ao ordenamento da sociedade, tendo por base o terreno da justificação lógica e da eficiência técnica.

A propósito, a complexidade do cenário educacional nos leva a indagar sobre a construção e a contribuição do projeto político-pedagógico nas instituições escolares, a partir da conjuntura em que essas se encontram. Pois, muito embora esse espaço se coloque como propício a contribuir com a formação de subjetividades, articular e integrar saberes alinhando tal projeto ao seu contexto é um desafio, ainda mais em se tratando de ensino público. Apesar de os profissionais da escola conhecerem empiricamente o PPP, a prática integradora e reflexiva que conduz a um diálogo e à reconstrução racional, que possibilite um sentido comum para o trabalho crítico está diretamente relacionada ao tempo que esses profissionais disponibilizam para analisar sua própria prática, seu trabalho em torno da emergência do senso reflexivo ou esclarecimento diante do modelo social em que são forjados. A relação teoria e práxis é camuflada face ao silêncio da crítica e à passividade diante do mote positivista.

Reproduzir o infausto significado do mundo sistêmico aos outros como a melhor forma de viver é subtrair do indivíduo sua capacidade cognitiva, emocional, social e comunicacional de ir além das estruturas previstas burocraticamente, numa organização de mundo que assumiu, da forma mais abrupta possível, a função de modelagem de pessoas segundo interesses dominantes. Com isso, a produção de uma consciência verdadeira se encontra “pedagogizada” em conteúdos estéreis e metodologias alienantes, oriundas de propostas curriculares obsoletas e repassadas por professores nada críticos.

Nesta proposta de análise das condições elementares à emancipação almejada pelos pensadores da Teoria Crítica, refletir sobre a proposta habermasiana de uma razão dialógica é realmente importante para espantarmos o fantasma da des-razão que assola a sociedade moderna, iludida pelo mito cientificista alojado na ideologia do progresso tecnológico. Apesar de perceber, criticar e denunciar, como os fundadores da Teoria Crítica, as perversões produzidas pela racionalidade instrumental nas modernas sociedades industriais que, muitas vezes, provocam as crises de integração social, Habermas – integrante da segunda geração – acredita no potencial de racionalidade inerente à razão comunicativa ou dialógica,

parcialmente institucionalizada na linguagem cotidiana e à margem de uma compreensão egocêntrica do mundo: “O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado. Sendo assim, os sintomas de esgotamento devem dissolver-se na transição para o paradigma da compreensão.” (HABERMAS, 1998, p. 297). Razão e verdade só podem surgir de relações dialógicas, nas quais os sujeitos se integram em seu mundo da vida – estruturas culturais, sociais e de personalidade dos indivíduos, carentes de reflexão e discussão.

A formulação habermasiana de racionalidade aponta para a possibilidade de renovação do fundamento educativo, pela emergência do diálogo argumentativo que brota das concretas e diferentes experiências dos atores envolvidos na teia social, o que permite à educação orientar-se por uma razão que assegure a pluralidade, as diferenças e autodeterminação dos envolvidos num processo tão vasto. Uma vez que as sociedades se tornem mais complexas, crescerão os desafios sociais práticos que exigirão do mundo vital um processo de racionalização. Os pontos comuns antes compartilhados de modo pré-reflexivo terão que ser gradualmente substituídos por pontos comuns obtidos mediante acordo racional. Como a comunicação linguística é o principal meio através do qual estes acordos racionais podem ser alcançados, fica claro que quanto mais complexas se tornem as sociedades, mais dependentes elas se tornam da comunicação como meio de manter a integração social.

Com efeito, a diversidade no âmbito escolar aponta para a relevância dos mecanismos com poder de decisão nesse meio, como exemplo, a proposta pedagógica. Para não pagar o preço de uma descaracterização nefasta de seu real objetivo dentro da escola, uma postura filosófica coletiva deve ser cultivada sem medos. Se tomada em conjunto, abraçada por todos que compõem a escola, e desprendida da ideologia funcional que a persegue, a proposta pedagógica pode servir como articuladora na formação da identidade de sujeitos racionais, conscientes de seu papel social e capazes de assumir compromissos éticos em sua vida gregária. É isso que se espera de uma educação com caráter emancipatório. Não basta denunciar o caráter simplista do positivismo e seu caráter unidimensional perante a relação teoria e prática. É preciso lançar-se na tarefa de buscar uma nova mediação entre elas, um novo entendimento. Uma filosofia crítica é primordial para compreender e enfrentar as situações em que as dinâmicas próprias do sistema econômico e próprias do sistema político “invadem” atividades e estruturas peculiares do mundo da vida – apontadas por Habermas como patologias da modernidade.

Nosso objetivo primário é fazer uma análise (muito mais que um diagnóstico) das consequências que advêm da intervenção do sistema no contexto escolar (instrumentalismos), mostrando, via princípios da teoria do entendimento habermasiano, como isso dificulta a

intercompreensão do processo educativo emancipatório, considerando a educação como fenômeno social e a escola como um produto disso. A partir dessa perspectiva, sensibilizar os colaboradores da construção do PPP, no caso específico, os conselheiros escolares, a cultivar um espírito resistente diante do modelo social vigente e, assim, buscar filosoficamente a transformação do conhecimento adquirido nos encontros discursivos em ações orientadas para a conscientização da comunidade escolar a respeito da função integradora e emancipadora da escola.

A organização da proposta pedagógica das escolas comumente é feita em cima de dados alicerçados em procedimentos pouco reflexivos, fragmentados, por vezes, incomunicáveis. Com propriedade, pude observar isso nas escolas que lecionei, nas quais, além de não haver o comprometimento dos atores envolvidos no processo educacional, a ideologia do sucesso/fracasso do planejamento escolar é atribuída ao núcleo gestor. Preocupa-se mais com a processualística curricular, dando conta das demandas da Secretaria de Educação, do que com a legitimidade dos mecanismos de deliberação coletiva (vemos aqui o Conselho Escolar), que estimulam o consenso, o entendimento, em vez da mera conquista de poder, de controle, efeitos nocivos do constrangimento sistêmico sofrido pelas instâncias educativas.

É nesse contexto que buscamos identificar o quanto há de proximidade entre educação e racionalidade, tornando realizável a tarefa desafiadora do discurso crítico na tessitura do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, no trabalho coletivo nas instituições públicas de ensino médio, geralmente reduzido a opiniões esparsas, ações isoladas, cimentadas em convicções de mundo antecipadas, o que fortalece ideologias de viés funcional. “A escola é uma organização socialmente construída” (LIBÂNEO, 2005, p. 168).

A problematização filosófica exposta será tratada metodologicamente como uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, crítico e intervencionista, a fim de compreender melhor as relações intraescolares e seus contextos e, sobretudo, as representações dos atores do ‘chão da escola’ diante das abordagens com as quais precisam trabalhar. Em se tratando de educação e seu solo escolar, soluções técnicas, assentadas em metodologias de caráter apenas numérico ou experimental, em nossa visão enfraquecem as perspectivas de superação dos problemas que a muito atormentam a evolução dos sistemas de ensino. No desenvolvimento dessa pesquisa caminharemos no sentido de criar um espaço de diálogo, partindo da proposta pedagógica – num trabalho consensual entre os envolvidos com a mesma, articulando teoria e prática sob o viés da filosofia habermasiana, o que permitirá a dialética do pensamento e a postura crítica diante das descrições e demonstrações ali postuladas, entendendo que a

existência desses fóruns de discussão e deliberação no âmbito escolar surge como uma necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização societária. Decorre daí a necessidade de mudanças profundas na gestão dessa mediação comunicativa entre os partícipes dos trabalhos pedagógicos.

Consciente de que a educação enfrenta uma crise historicamente compreensível desde a instituição da era moderna, causada, em grande parte, pela incapacidade de o sistema econômico e tecnológico atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e, ciente, também, do papel manipulador que o poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional. Para tanto, defendemos que toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico e, claro, a filosofia expressando uma visão de homem e de mundo, dá sentido às pedagogias, definindo seus objetivos e determinando os métodos mais adequados da ação educativa, os quais estejam sempre perseguindo o esclarecimento e a emancipação.

Nossa investigação está organizada em quatro partes. O primeiro capítulo assume a filosofia crítica habermasiana de uma razão comunicativa possível no espaço escolar, uma vez que uma investigação acerca das possibilidades gerais da comunicação entre os homens orienta todo o programa de pesquisa metodológica traçado por Habermas. Por sua vez, ao compartilharmos dessa ideia, explicitamos a necessidade de uma reconstrução equilibrada entre teoria e prática no ambiente educativo, o qual chamamos de “chão da escola”, em referência a um programa de formação continuada que acontece semanalmente nas instituições de Ensino Médio do Piauí, visando a uma aproximação entre professores e técnicos das gerências regionais, em busca de um consenso em torno das ações pedagógicas planejadas e, conseqüentemente, de uma melhoria nos índices educacionais.

O segundo capítulo examina as diretrizes conceituais necessárias num espaço democrático, como assim percebemos a escola pública. Partindo dos dois conceitos utilizados por Habermas para compreender a sociedade moderna racionalizada – sistema e mundo da vida –, discutimos como a cultura democrática da escola contribui para a disjunção entre essas duas categorias fundamentais na coordenação de ações com vistas a um entendimento coletivo.

No terceiro capítulo, apresentamos a historicidade de uma proposta educacional, sua dimensão política e pedagógica, além de tecer uma crítica ao seu condicionamento cientificista e apontar uma perspectiva contrária a isso, via ação comunicativa. O quarto

capítulo foca no que entendemos por pesquisa em educação, colocando a pesquisa qualitativa como a mais adequada nesse momento, o porquê e a importância dessa metodologia para este trabalho, além de caracterizar o campo em que a professora-pesquisadora trabalhou sua intervenção filosófica, pontuando as etapas da mesma de forma explicativa e considerando aquilo que conseguimos apanhar de tudo que foi vivido e registrado.

2 RACIONALIDADE, MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: um entendimento a partir da Teoria Crítica habermasiana

A presença simultânea de uma consciência da necessidade de sair da menoridade e a busca por uma construção teórica capaz de consolidar um conhecimento promotor da emancipação humana é compartilhada por todos os teóricos ligados à Teoria Crítica – da qual Jurgen Habermas faz parte – mesmo divergindo. Habermas compartilha a aposta de seus antecessores em um projeto de ciência que permita aos indivíduos definirem sua liberdade e promoverem uma sociedade autenticamente racional e livre. Nele, persiste o componente radical que nenhum teórico crítico pode renunciar: a ampliação do significado da racionalidade a partir de um novo marco de interpretação, para além da redução à razão instrumental. “A razão ainda não renunciou à vontade pelo racional.” (HABERMAS, 2013, p. 468).

Embora ele desenvolva sua Teoria do Agir Comunicativo em um diálogo constante com autores de uma ampla gama de linhas teóricas – daí seu caráter interparadigmático – sua matriz original e mais importante é a Escola de Frankfurt. É a partir dela que ele buscará enfrentar os fantasmas detectados no processo de racionalização societária. Desde os clássicos da filosofia (Kant, Hegel, Marx, Adorno, Horkheimer, Wittgenstein, Austin), passando pelos expoentes das ciências sociais (Durkheim, Weber, Parsons, H. Mead, Piaget), Habermas discutirá com esses a tarefa de uma filosofia crítica e construtiva, sem uma caricatura salvífica e fundacionalista, presa a sistemas fechados, em busca das causas primeiras ou verdade última.

Não vamos aqui refazer todo esse percurso de estudos habermasianos por essa leva de autores e escolas de pensamento dos quais fazem parte, tampouco ousar enquadrá-lo numa corrente ou escola de pensamento específica, mas apenas situar o ponto de partida e intersecção dos delineamentos teóricos que levam esse pensador alemão a introduzir uma diferenciação no conceito de sociedade e, assim, tecer sua rica teoria social.

Adorno e Horkheimer (1995), arautos da teoria crítica em sua fase primeira, mostraram, em suas análises, o processo no qual o Iluminismo, que na forma da razão científica surgiu no século XVIII como o grande agente de libertação social, de conquista da maioria pelo ser humano, de destruição dos mitos, transforma-se, ele próprio, em um novo mito e consolida-se enquanto ideologia de dominação que legitima a sociedade capitalista. A dominação do homem sobre a natureza converte-se em dominação do homem sobre o homem, em um mundo administrado em nome da técnica, abrindo espaço para a eclosão da des-razão

no seio da sociedade de consumo moldada pela indústria cultural. Impossível uma subversão da sociedade administrada? É necessária a superação desse impasse e a partir dessa perspectiva já é possível enxergar claramente o compromisso ético-político pela transformação social e pela emancipação humana que caracteriza o projeto frankfurtiano desde a primeira geração.

Habermas refutará a visão unilateral da racionalidade estabelecida pelo pensamento moderno, especialmente a adoção do conhecimento e da ação como seus parâmetros preferenciais, o que culminou com o privilégio de uma aceção epistemológica instrumental da razão, degradando a filosofia em sua função esclarecedora. Reconhecendo o potencial explicativo dos postulados de seus mestres, no entanto, questionando seus enfoques (sem que isso implique numa diminuição do seu valor), ele irá direcionar seu olhar para o contexto social do qual procura explorar as condições da instituição de um sistema democrático, colaborativo, com vistas a um entendimento social e pela extensão do universalismo moral que, noutro momento, Kant e Hegel assinalaram levando a razão ao seu extremo mais absoluto, e que Adorno e Horkheimer permanecem presos conceitualmente (HABERMAS, 2012a).

[...] nesse momento é apropriado o temor de uma reincidência na metafísica, mas apenas enquanto as relações se dão no horizonte da filosofia moderna da subjetividade. Nos conceitos básicos ligados à teoria da consciência de Descartes a Kant, a ideia da conciliação não pôde ser acolhida de maneira plausível, e nos conceitos do idealismo objetivo de Espinosa e Leibniz a Schelling e Hegel ela apenas foi formulada de maneira efusiva. Horkheimer e Adorno sabem disso, mas ainda permanecem fixados nessa estratégia conceitual, na tentativa de escapar a ela. (HABERMAS, 2012a, p. 666-667).

Considerado o mais proeminente herdeiro da Escola de Frankfurt, Habermas procura, de forma diferenciada, recuperar o projeto gestado da teoria crítica, que pode ser exposto simplificadaamente como a incessante busca de uma saída para a emancipação pela razão. Utilizando dos conceitos de sistema e mundo da vida para compreender e explicar a sociedade moderna racionalizada (conceitos construídos a partir de elementos da fenomenologia de Husserl, do conceito durkheimiano de ‘consciência coletiva’, da teoria dos sistemas parsoniana, das análises formais não sistemáticas de Wittgenstein e de outros colaboradores), Habermas sustentará a tese de que a modernidade teria favorecido, ideologicamente, uma fissura entre essas duas concepções de sociedade, seguindo a lógica da evolução da espécie, a qual serviria de parâmetro para a lógica da evolução social, das quais estariam fixados dois tipos de ação: a sistêmica e a comunicativa. Isso será explicado melhor nos parágrafos seguintes.

Conduzir alguns dos principais conceitos e implicações do pensamento habermasiano às organizações educacionais é nosso principal interesse, que se empenha em mostrar como sua teoria crítica, sobretudo na Teoria do Agir Comunicativo – sua principal referência para os estudos sociais (grifo meu) – constitui-se em um poderoso instrumento analítico no estudo da estrutura e funcionamento dos conselhos ou fóruns discursivos, de ‘livre’ participação popular (tomamos aqui os conselhos escolares como mote), marca característica da sociedade moderna e contemporânea. Reconhecemos nesses conselhos ou fóruns um potencial incentivador da cultura democrática e, por sua vez, de uma racionalidade comunicativa, pois essa, como coloca Prestes (1995), permite que as orientações do agir pedagógico sejam clarificadas no âmbito do discurso, o que permite a reconstrução das condições existentes em determinado momento histórico, do possível encontrado, através dos processos interativos.

Embora em suas obras Habermas não direcionasse nenhum tratado sobre escola ou educação em um sentido formal, há nelas elementos suficientes para fazer uma releitura dos processos de formação humana, num horizonte de superação das aporias e dicotomias do pensamento moderno que insistem em atingir as instituições educacionais. Apesar de não haver uma aplicação direta da racionalidade comunicativa na educação, ele é sim uma referência consistente para que os educadores e os próprios educandos repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social, isso porque a concepção de uma ação comunicativa traz consigo uma multiplicidade de hipóteses e de possibilidades fecundas atinentes ao campo formativo dos sujeitos, especialmente quando consideramos as justificativas e os fundamentos de determinada práxis pedagógica escolar.

Precisamente essa necessidade de produzir uma teoria social crítica com propósito prático, isto é, uma teoria que procura conhecer a sociedade da perspectiva de uma práxis emancipatória, acabou constituindo uma abrangente e complexa tradição de pensamento rica em modelos críticos, de Marx até seus representantes atuais. (HABERMAS, 2013, p. 12).

2.1 A crítica da razão pelos frankfurtianos: a teoria crítica

Antes de adentrarmos na crítica do projeto iluminista de racionalidade moderna pelos frankfurtianos, em particular por Habermas, é válido ressaltar que há uma vasta literatura que versa sobre os significados e propriedades da palavra razão. Contudo, não estamos aqui para tecer considerações diversas sobre a polissemia desse termo; interessa-nos mesmo é compreender que tais conceituações foram e são construídas e reconstruídas histórica e culturalmente, interpostas de elementos temporais e que “de forma genérica se entende razão

como uma maneira compreensível ao ser humano de organizar e planejar a realidade, tanto de forma objetiva como subjetiva.” (CHAUI, 2000, p. 43).

Na perspectiva do esclarecimento kantiano – parte importante da História da Filosofia – as concepções inatistas e empiristas de razão travaram debates relevantes que justificassem seu poder emancipador. Enquanto os inatistas a naturalizaram, os empiristas defendiam que a razão é adquirida através da experiência sensível. Kant irá mediar tal conflito superando ambas as concepções colocadas e afirmando que a estrutura e operação da razão são sim inatas, porém, os conteúdos conhecidos por ela provêm da experiência. Assim, através da capacidade reflexiva racional o homem é capaz de buscar critérios seguros para orientar sua ação e através da educação seria capaz de buscar respostas criativas para quaisquer problemas que surgissem na humanidade (CHAUI, 2000).

Pois bem, o estatuto teórico da Teoria Crítica surge com a Escola de Frankfurt, da qual Habermas origina seus pensamentos a respeito do que entende por razão moderna, mas ainda os vê presos ao sujeito epistêmico kantiano, enxergando isso como uma limitação. Seus escritos circundam em torno dessa problemática, que segundo ele justifica a existência da filosofia: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (HABERMAS, 2012a, p. 19). Partindo de seus precursores, esse pensador alemão acompanha o trabalho investigativo dos teóricos do Instituto de Pesquisa Social, ligados à Universidade de Frankfurt, renovando a ideia segundo a qual a razão é o recurso principal, senão o único, de que a humanidade possui para resolver seus conflitos e encontrar alternativas de solução para seus problemas (um estudo contínuo do que já pressupunha o iluminismo).

Para os teóricos frankfurtianos existem duas formas de razão: a razão crítica, que busca desvelar as contradições internas do sistema capitalista, e a razão instrumental típica do capitalismo. Essa última acaba por dominar a natureza e o homem através do desenvolvimento da técnica e da ciência. A condução do ideário iluminista foi duramente criticada por Adorno e Horkheimer (1995). Porquanto, com relação às inúmeras proposições em torno da polêmica razão, de sua capacidade social constitutiva, críticas desenvolvidas contra a mesma, embora substantivas, não podem nos levar a desacreditar do poder racional de produzir saberes válidos e de possibilitar o surgimento de consensos razoáveis sobre nossa forma de ser e atuar no mundo. Ainda que barbáries tenham desiludido o homem em seu decurso histórico e haja um modelo de racionalidade que se orienta por interesses técnico-

instrumentais, o contraponto também existe e é real, isto é, um modelo de racionalidade que se orienta por interesses práticos e emancipadores.

Uma análise social ou leitura da história não pode ser feita radicalmente tendo como premissa apenas as catástrofes, soterrando quaisquer possibilidades de progresso humano – lembrando aqui os mórbidos acontecimentos do século XX. A razão é fonte de critérios e, ao mesmo tempo, capaz de autocompreensão através de suas próprias ferramentas e recursos. Ela é situada, encarnada na linguagem e nas atividades humanas. A crítica e a negatividade fazem parte do jogo de análises, mas há controvérsias entre os frankfurtianos quanto ao desfecho da história. “O termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma “teoria crítica” sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola” (FREITAG, 1996, p. 33).

Muito embora não haja unidade ou consenso, há um entendimento em torno do insucesso do projeto emancipatório iluminista, analisado via dialética histórica pelos representantes das diversas gerações desse grupo de trabalho, os quais iniciaram sua trajetória estudando os movimentos operários na Europa, a história do Socialismo e as mudanças estruturais do sistema capitalista, no início do século XX, alinhando uma nova interpretação do marxismo, no contexto sociológico da época, a um método autocorretivo para as ciências que utilizam o processo dialético de pensamento. “...a Teoria Crítica procura dar a si própria um corpo experimental que lhe permita intervir no terreno da realidade social.” (ASSOUN, 1991, p. 45).

Artigos, ensaios, resenhas e fascículos faziam parte da fértil e diversificada produção intelectual dos tantos nomes que contribuíram com as discussões sobre a racionalidade moderna, grande parte dos quais contrariados pelos efeitos nefastos da Segunda Grande Guerra Mundial e do Nazifascismo, empenhados em demonstrar também a capacidade destrutiva do capitalismo, enquanto responsável pela estagnação da consciência política e crítica. Poderíamos citar aqui Felix Weil, Friedrich Pollock, Georg Lukács, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Rolf Tiedemann e o próprio Jurgen Habermas, entre outros importantes representantes dessa ‘escola revolucionária’.

Foi com o ensaio “A teoria crítica e teoria tradicional”, de Max Horkheimer, em 1937, que os fundamentos da Teoria Crítica foram lançados (Nesse texto ele questiona o cartesianismo/ científicismo, fazendo um incisivo diagnóstico da modernidade.). Mas o momento em que se engrossa o tom da crítica e se abre caminho para os diálogos mais agudos entre eles é a partir da apocalíptica obra “Dialética do Esclarecimento”, escrita em parceria

por Adorno e Horkheimer, em que a negação dos fins emancipatórios da razão, inclusive a proposta kantiana, é duramente questionada:

Segundo Habermas (*Die Zeit*, nº 40, de 27.9.1985) esse trabalho constitui uma espécie de ruptura dos dois autores com os trabalhos anteriores, dando início a reflexões teóricas mais radicais que posteriormente conduziram Adorno à sua nova concepção de dialética negativa. Até então, tanto Horkheimer quanto Adorno haviam mantido uma certa confiança na razão crítica, que se imporia no decorrer do processo histórico que gerou a modernidade. Acreditavam até então que, apesar dos percalços e retrocessos, a humanidade chegaria, em última instância, a realizar a promessa humanística, contida na concepção kantiana da razão libertadora. (FREITAG, 1996, p. 20).

Então, a promessa humanística não se cumpriu e a equação razão=liberdade, autonomia e fim do reino da necessidade, falharam. As frágeis estruturas sobre as quais a intelectualidade (via ciência clássica) se assentaram, deterioraram-se gradativamente. Se a modernidade trouxe consigo tempos de ‘luzes’, aumento cada vez maior da técnica e incremento da tecnologia¹, por que, ao invés de caminharmos para o término dos conflitos sociais, das guerras, das desigualdades, estamos caindo num fosso cada vez mais aterrorizante, pior? Por que o ser humano não conseguiu sair do estado de tutela que, segundo Kant, ele estava por sua própria culpa? Kant dizia que o iluminismo era a única maneira de o homem tomar para si a própria tutela, ou seja, adquirir maioridade. Então, o que inviabilizou isso? Certamente porque, assim como no século XVIII (quando escreveu um artigo sobre esse tema), encontramos-nos numa ‘época de esclarecimento’, entretanto não em uma ‘época esclarecida’ (KANT, 2013). Ainda carecemos do respeito e da liberdade como condições fundamentais à dignidade humana e, conseqüentemente, ao esclarecimento.

Por estarem imersos no contexto da guerra e do pós-guerra, a primeira geração de Frankfurt suportou muitas barbaridades e intempéries sociopolíticas, o que contribuiu sobremaneira para a incompreensão de um mundo melhor depois de Auschwitz. A guerra, entendida como sinônimo da mais profunda incapacidade humana ao diálogo, estorva todas as perspectivas humanas de entendimento racional, o que acarretou o pesadelo do Holocausto. Tal visão negativa foi contínua nas obras desses pensadores e a dissolução do sujeito

¹ Uma análise da racionalidade técnica-instrumental foi explorada por Habermas em seu trabalho *Técnica e Ciência como Ideologia*, representando uma das tendências da hermenêutica contemporânea, num contraponto com Herbert Marcuse e sua visão crível de uma ciência e técnicas revolucionárias. Desse mesmo texto nasce o livro *Conhecimento e Interesse*, em que discute a ilusão de uma ciência pura, o entrelaçamento entre esta e a razão prática, trazendo à tona os interesses que subjazem ao desenvolvimento das ciências. Epistemologicamente sua obra mais filosófica.

autônomo também foi ressaltada por Adorno em sua obra “Educação e Emancipação”². A educação é uma exigência política à emancipação, não pode ser reduzida a ferramenta de reprodução da cultura e da ordem social em vigor.

A ideia de emancipação ainda é muito abstrata; ela precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. A organização do mundo converteu-se a si mesma em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa nas pessoas, que supera toda a educação. A conscientização, racionalidade, deve transpor a mera adaptação. (ADORNO, 1995, p. 110).

Esse desgaste foi analisado pelos pesquisadores frankfurtianos profundamente, porém, com Habermas, a partir de uma nova perspectiva, haja vista ser herdeiro intelectual da teoria crítica, mas seguir um viés menos pessimista e desesperador no qual a razão ameaçava perder-se. Ele se distancia de seus antecessores ao afirmar que eles veem apenas a razão instrumental, o que limita a crítica à negação do sistema. Talvez por estarem ainda um tanto quanto atrelados ao imperativo do sujeito cognoscitivo kantiano – que de alguma maneira restringia a natureza da razão – e ao materialismo histórico marxista, que centra seus estudos no paradigma da produção, vendo apenas o lado do trabalho como capaz de produzir a revolução numa sociedade de classes antagônicas e de extrema desigualdade social. “[...] Marx pensava que havia um caminho direto ligando a análise da forma da mercadoria à pobreza material dos modos de vida proletários [...]”. (HABERMAS, 2012b, p. 598-599).

Superar a ideologia que perpetua tal sistema (inclusive pela plataforma escolar) a partir exclusivamente desse aspecto do social seria parcial demais. Habermas abandona a categoria do trabalho como lugar social da emancipação e propõe que a evolução social e cultural não se restringe às relações de trabalho e às forças de produção. Há na sociedade inter-relações mediadas por símbolos, que permitem aprender, socializar-se, agir de acordo com normas e valores. Na era moderna, a distinção entre trabalho e interação começa a atenuar-se com a racionalização e a tecnicização das relações sociais. O progresso da ciência e da técnica dilui as legitimações tradicionais, e acentua a diferença entre trabalho e interação.

Quando, com o advento da modernidade, o padrão da técnica e da ciência interfere nos critérios de interação social, que são próprios do âmbito prático da vida, há uma tendência generalizada de reduzir a esfera da práxis a um tipo de racionalidade instrumental. Toda essa polêmica em torno das proposições sobre a racionalidade na era moderna conduziu Habermas a desenvolver a compreensão de que as patologias da modernidade são fruto da colonização

² Obra póstuma de Adorno que contém quatro palestras proferidas por ele numa rádio alemã, numa tentativa de reavivar a crítica que promova o desenvolvimento de uma consciência verdadeira em busca por esclarecimento, longe das formalidades impostas pela indústria cultural.

do mundo da vida pela lógica instrumental/sistêmica, que deve ser combatida a todo custo pela racionalidade comunicativa – “o conceito de razão só faz sentido enquanto razão dialógica” (FREITAG, 1996, p. 112), assunto que será aprofundado nas próximas linhas. Vale lembrar que Habermas é um filósofo ainda vivo, cuja produção intelectual sobre o novo paradigma racional – inerente à razão comunicativa – ainda não se esgotou.

2.2 Para além de um diagnóstico dos problemas societários modernos: a linguagem

Como já foi explicado na introdução deste trabalho, nossa pesquisa não se limita a diagnosticar os instrumentalismos existentes no âmbito escolar, mas ir além disso, analisando criticamente as consequências nefastas do mundo sistêmico num cenário que, em essência, apresenta-se como espaço discursivo, de esclarecimento, entendimento, mas que de fato desfavorece a intercompreensão do processo educativo emancipatório. Há um desvio notório na relação teoria e práxis dentro das instituições de ensino, muito por conta do conceito de racionalidade que se cultiva no momento, mais atrelado à operacionalização eficiente das demandas do trabalho seriado do que propriamente à faculdade de reflexão sistemática do homem para consigo e com seu meio.

Herdeiro da tradição filosófica da Escola de Frankfurt, Habermas reconhece a impossibilidade de fundamentar a razão humana em um paradigma representacionista sujeito-objeto. A realidade deve ser concebida, segundo ele, como uma construção intersubjetiva de uma razão comunicativa: é o “giro linguístico habermasiano”. Contudo, as diferenças epistemológicas entre Habermas e seus mestres não os antagoniza, mas os complementa. É uma nova visão que se coloca, um horizonte distinto e, quiçá, mais lúcido face a tantos horrores que turvavam as lentes da modernidade dos precursores da Teoria Crítica frankfurtiana. Já ressaltamos isso em linhas anteriores.

Freitag (1996) coloca que na visão de Habermas a análise dos pioneiros frankfurtianos chega a um impasse porque eles trabalham com um conceito restrito de razão. Em virtude disso, confundem o processo de modernização capitalista, que é calcado na razão instrumental, como sendo a própria racionalização societária. Ou seja, confundiram um tipo particular de racionalização e suas consequências como sendo patologias da própria razão. Confundindo racionalidade do sistema com racionalidade da ação, esses autores só conseguiram situar espontaneidade livre da reificação em poderes irracionais, como por exemplo, Adorno com a arte e Horkheimer com o amor.

Para sair desse impasse, Habermas (2012a) propõe um salto paradigmático, através do qual se deve abandonar o paradigma da consciência (em que há uma relação de subordinação do objeto frente ao sujeito), ao qual os primeiros frankfurtianos encontram-se presos, em prol de um paradigma da comunicação. Distintamente do que ocorre com a filosofia da consciência, o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa:

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 2012a, p. 392).

Esta mudança de paradigma é fruto do abandono de uma compreensão egocêntrica do mundo, na esteira da qual Habermas dialogará com vários intelectuais, como Adorno, Horkheimer, Marx, Weber, Mead, Parsons, pensando com eles, para ir além deles e construir um conceito de racionalidade que encontra seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva, com vistas a alcançar o entendimento. Assim, a ação comunicativa ocorre:

[...] sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de poderem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa. (*Idem*, p. 285-286).

Na guinada linguística empreendida por Habermas o caráter emancipatório da razão é observado pela relação intersubjetiva que assumem os participantes de uma mesma comunidade, em que a comunicação assume papel central, entendida como princípio ordenador da vida humana associada. Usando-se o referencial da filosofia da linguagem, a realidade não corresponde apenas às coisas apreendidas na relação entre o sujeito cognoscitivo e o mundo objetivo, mas abarca também outras esferas constituídas coletivamente, no caso, a esfera social – na qual a realidade é dada em função da normatização advinda da herança cultural e da ordem social – e a esfera subjetiva expressada, ou seja, a parte de nossa subjetividade que procuramos expressar a outrem, de maneira que ela seja reconhecida e objetivada por ambos.

Freitag (1996) coloca ainda que Habermas nomeia essas três diferentes ontologias de mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo, atribuindo uma crescente importância às duas últimas esferas, graças aos avanços obtidos pela sociologia fenomenológica e pela psicossociologia – referências ontológicas de sua teoria. Além disso, a linguagem representa um meio não transcendente do sentido, mesmo na atividade subjetiva (em que até o nosso pensamento é mediado pela linguagem). Ela é um médium cujo recurso é a solidariedade, um sentimento de pertença a uma mesma comunidade, experimentado pelos indivíduos que dela fazem parte.

Habermas (2012a) verifica, na estrutura da ação linguisticamente mediada, o subsídio teórico para uma racionalidade não dominadora, baseada na reciprocidade subjacente ao diálogo. Sob o ponto de vista da interação linguística, a definição cognitivo-instrumental de racionalidade é limitada, se forem consideradas manifestações humanas não passíveis de avaliação objetiva. Assim, se a racionalidade de uma ação só pode ser fundamentada por fatos verdadeiros ou pela eficácia de uma ação (efeito objetivo), as ações expressivas e normativamente reguladas – como, por exemplo, ações éticas e ações morais – não poderiam ser passíveis de racionalização, pois abarcam uma esfera subjetiva de realidade.

Assim como Kant, ele identifica a existência de um sistema de regras *a priori* que torna possível o entendimento acerca das realidades e pode promover a emancipação dos indivíduos. Porém, enquanto em Kant essa condição é dada pela *apercepção transcendental* do *eu penso*, em Habermas realiza-se pela ação comunicativa de uma comunidade de falantes. Na teoria da interação, o sujeito transcendental de Kant é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie humana de produzir entendimentos. Daí a tarefa da pragmática universal de reconstruir e tornar explícitas as estruturas profundas e universais da competência comunicativa da espécie humana. Escreve Habermas (1998, p. 415):

O que antes competia à filosofia transcendental, a saber, a análise intuitiva da consciência de si, adapta-se agora ao círculo das ciências reconstrutivas, que, desde a perspectiva dos participantes de discursos e de interações, procuram tornar explícito o saber pré-teórico de regras de sujeitos que falam, agem e conhecem competentemente, recorrendo a uma análise das manifestações bem-sucedidas ou distorcidas. Visto que tais tentativas de reconstrução não se destinam mais a um reino do inteligível que está além dos fenômenos, mas ao saber de regras efetivamente praticado e sedimentado nas manifestações geradas segundo regras, anula-se a separação ontológica entre o transcendental e o empírico.

Ao conceber a razão como comunicativa, esse pensador alemão assume a concepção de racionalidade como um processo que se desenvolve na intersubjetividade. Para ele, a diferença entre a filosofia da consciência e a teoria da racionalidade comunicativa não é apenas de conteúdo e de método, mas da natureza da própria razão. Essa, centrada no sujeito, é solitária e autorreferente e encontra a medida de validação dos seus saberes nos critérios de verdade e êxito. Sua intenção é o domínio teórico ou prático do objeto, segundo fins estabelecidos pelo próprio sujeito. Em contrapartida, a razão subjacente à linguagem é intersubjetiva e interativa e o saber que ela produz é mediado pela comunicação.

Para Habermas, a racionalidade comunicativa é muito mais produtiva do que a racionalidade da subjetividade no esclarecimento das condições de possibilidade do conhecimento humano, pois, enquanto essa última é moldada por uma dimensão cognitivo-instrumental, aquela envolve um conceito *procedural* e inclui, além da dimensão instrumental, as dimensões prático-moral e estético-expressiva. A reconstrução racional, portanto, é apresentada como método que assegura certas vantagens da reflexão transcendental, ultrapassando-a e garantindo às suas hipóteses uma condição de cientificidade e de justificação empíricas.

Se a ação racional instrumental pôde ser observada sob um ponto de vista metodológico – como intentaram Adorno e Horkheimer (1995) – é nesse sentido que a linguagem assume posição privilegiada na explicação do atributo racional. Isso por ela ser constituída por uma estrutura sintática que permite um acesso indireto à subjetividade, superior ao acesso dado pelo autoconhecimento da filosofia da consciência (ARAGÃO, 1997). Por isso, Habermas (1989) reconceitua o atributo "racional", em que esse passa a ser dado às ações e manifestações passíveis de negação – o que pode ser falso é algo passível de objetivação – e de justificação, o que pode ser fundamentado por boas razões é algo "racionalizável". Tal conceituação ficará mais clara quando nos embrenharmos por sua postulação de sociedade regida pelos sistemas e/ou pelo mundo da vida – ordem social primária de todos os indivíduos.

2.3 Racionalidade sistêmica e racionalidade do mundo da vida

Só é possível identificar as possíveis contribuições de Habermas para o aperfeiçoamento da Teoria Crítica e para um projeto emancipador a partir da educação se nos remetermos à teoria da modernização desenvolvida por esse autor, analisando a fertilidade dela no diagnóstico e análise conceitual da problemática que envolve a educação atual; no

tocante ao nosso trabalho iniciado pelo apelo normativo de um projeto político-pedagógico. Habermas (2012a) desenvolve a teoria da modernidade pela ótica do confronto entre a razão que predomina no mundo da vida e a razão que orienta a ação sistêmica. Sistema e mundo da vida são duas esferas que se opõem, mas, ao mesmo tempo, são interdependentes, constituindo um complexo que determina a forma de ser da sociedade moderna. “[...] proponho que a sociedade seja concebida, ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema.” (HABERMAS, 2012a, p. 220).

No longo caminho de configuração de sua teoria do agir comunicativo, Habermas constitui, de um lado, uma diretriz segundo a qual é necessário levar a sério tanto as ciências que se desenvolvem em nível teórico e formal, como o mundo da vida, concebido pelo senso comum. O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que esses procedimentos acontecem. Isso porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior. É a partir desse ponto (concebido no senso comum) que esse autor introduzirá o conceito de mundo da vida, entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento.

Essa construção teórica é produto de longos processos de argumentação, de reconstruções e apropriações críticas de princípios teóricos oriundos da filosofia e das ciências sociais, especialmente da teoria dos sistemas, de Luhmann. “Enquanto elo de ligação para uma teoria da racionalidade, a filosofia se encontra numa relação com as ciências que procedem de modo reconstrutivo – as que tomam como ponto de partida o saber pré-teórico de sujeitos que falam, julgam e agem de modo competente – e como os sistemas de saber coletivo legados por tradição, a fim de apreender as bases da racionalidade que se encontram na experiência e no juízo, no agir e no entendimento linguístico.” (HABERMAS, 2012b, p. 719).

O mundo da vida é dividido em três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa. A cultura pode ser entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores suprem-se de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo. A sociedade pode ser entendida como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações nos grupos sociais. Já a pessoa pode ser entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (HABERMAS, 2012b, p. 220). Assim sendo, o mundo da vida é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos, porque ele é

simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos ou não.

Já o mundo sistêmico é a racionalização do mundo da vida pelo sistema econômico, político ou burocrático, sua problematização, sua “colonização” ou “mediatização”, fruto de um aumento da complexidade num determinado sistema social, comumente preso em duas pontas: dinheiro e poder. Um mundo artificial criado pelo homem visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza. É o substrato do mundo da vida, com ações dirigidas unicamente a fins estratégicos e hostis à emancipação humana, uma vez que substituem a linguagem e possibilitam a diferenciação dos subsistemas de ação racional com respeito a fins.

Falando em subsistema, a escola é uma das tantas instituições ou organizações que servem para incorporar a racionalidade sistêmica atualmente dominante. A julgar por sua didática, que educa para a subserviência, reforça o controle e produz, em última instância, a violência – em seus multifacetados modos de ser. Isso porque tal prática obedece a um currículo exageradamente acentuado em elementos cognitivos e instrumentais. Retomaremos as infiltrações desta ‘sistematicidade’ colonizadora nas organizações educacionais mais adiante.

Habermas julga que o modelo prático de uma ‘comunidade de comunicação’, não obstante seu caráter hipotético, pode explicar a reprodução simbólica dos grupos sociais, por meio de uma reconstituição, a partir de um ponto de vista interno, do mundo da vida desses grupos; porém, a dimensão sistêmica da reprodução da sociedade situa-se fora do alcance desse modelo. O compromisso com o caráter emancipatório da razão e a oposição ao não cognitivismo no campo da ética, implica a responsabilidade com a adoção de uma atitude que seja necessariamente participativa. Daí ser possível distinguir a linguagem como meio de intercompreensão e a linguagem apenas como meio para coordenar ações e socializar indivíduos. Habermas busca, a partir disso, superar o behaviorismo social de Mead, que não valoriza a comunicação voltada para o consenso e esbarra seus postulados numa perspectiva ontogenética, muito embora reconheça que o fenômeno da cooperação exija um controle social regulando as atividades grupais – um interacionismo simbólico.

À medida que vai desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico que se torna comprometedor, do ponto de vista epistemológico, a partir do momento em que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra, impedindo que se torne explícito o processo histórico-social de sua constituição e a vinculação desses com as instâncias normativas e políticas. Habermas atesta isso quando afirma que:

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a auto compreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a auto compreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida e substituída pela auto coisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo. (HABERMAS, 1994, p. 74).

Ao tornar-se recurso de competitividade no processo produtivo capitalista, a valorização da educação passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e como significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política.

A iniciativa sistêmica de introduzir uma orientação técnica e coercitiva na formação cultural e na educação tem levado ao esfriamento da relação pedagógica e provocado o surgimento de novas patologias no campo da motivação. A inclusão abstrata dos indivíduos em processos pedagógicos formais, que não levam em conta os indivíduos concretos, suas vivências e necessidades, seu mundo da vida, limita a interação dos indivíduos e dificulta a ação pedagógica do professor. Sob a orientação dos princípios sistêmicos, a socialização escolar transforma-se em um mosaico de atos administrativos e burocráticos que, geralmente, acabam se tornando inconsequentes e ineficazes.

Prestes (1995) esclarece que a perda da pré-compreensão da prática comunicativa encolhe o mundo vivido e o torna apenas mais um subsistema. Quando a integração sistêmica interfere sobre a integração social, estabelece-se uma violência estrutural que ataca as formas de entendimento possível da ação comunicativa, gerando perda de sentido, perda de legitimação, desestabilização das identidades coletivas, ruptura da tradição. Verifica-se a partir disso que as distorções das funções de reprodução cultural lançam elementos teóricos fecundos para compreender a ação educativa. Essas perturbações conduzem à manifestação de crises na formação dos sujeitos, que se afastam de referência a identidades culturais, à tradição, aos vínculos do mundo vivido, esvaziando o processo de formação educativa a uma mera competência técnica, operativa e cognitiva.

A análise que Habermas faz sobre as ciências sociais vem contribuir para um enfrentamento crítico do contexto escolar. Ele considera como um dos problemas da modernidade a “colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema”. Nessa perspectiva, a estratégia da ação instrumental do mundo do sistema vai invadindo os espaços do mundo vital, desalojando e banindo a ação comunicativa da esfera social. Logo, um enfrentamento crítico é

necessário para vislumbrarmos uma educação e uma sociedade na qual se cultiva uma comunicação que liberta da coação sistêmica, capaz de estranhar o saber produzido historicamente com vistas a sua revalidação coletiva e considerando a existência e a dignidade humana como um valor maior que os valores proclamados pela dimensão econômica e administrativa.

Habermas (2012b) assevera que a filosofia não tem mais o poder que a tradição lhe atribuía, de oferecer um conhecimento totalizador e fundamentador, tampouco tem a função profética de prever um futuro e de esclarecer quais as condições que devem ser criadas para que esse futuro se realize. Não lhe cabe, além disso, o papel de mera crítica externa da vida social e, muito menos, de responsável pela reconstrução da *lógica da ciência*, como querem os neopositivistas. Em síntese, ela deixa de ter o papel de juíza e de indicadora de lugar, para assumir o papel mais modesto de intérprete-mediadora. Acima de tudo, ela precisa tornar-se ciente dos seus próprios limites, sem negar suas potencialidades. Assim sendo, ele propõe que essa filosofia se apoie em uma razão concreta e dialógica, concebida a partir de reflexões, relações de compartilhamento e processos de compreensão.

Frente a isso, seu papel neste processo reconstrutivo da racionalidade tem por base a retomada da perspectiva crítica e transformadora da educação. Nesse campo específico, a filosofia não pode pretender ser a ciência responsável pelo estabelecimento claro e indiscutível dos fins e dos princípios pedagógicos que devem orientar o processo educacional, e nem ter a pretensão de ser a juíza das demais ciências e dos demais campos do saber; ela precisa deixar de ser entendida como ciência dos primeiros princípios e como a base de fundamentação última de todos os saberes e fazeres humanos. De outra parte, ela também não pode ser reduzida a mera literatura, a ficção ou a função poética, como apregoam alguns intelectuais pós-modernos. “[...] seria errôneo ver nela a priori uma espécie de profissão de fé: trata-se da necessidade teórica da teoria da sociedade e da história, na medida em que se submete a uma reflexão conceitual” (ASSOUN, 1991, p. 21).

A filosofia deve manter-se vinculada a uma noção mais ampla de racionalidade e ocupar-se com a questão da unidade da razão, hoje tão fragmentada e reduzida pela predominância de uma visão instrumentalista do conhecimento. Cabe-lhe delimitar uma concepção mínima de racionalidade e de esclarecer as confusões que determinadas concepções de conhecimento – inclusive dela própria – têm provocado na humanidade. Sua tarefa é restabelecer a própria unidade na diversidade de suas manifestações, não negando a multiplicidade das suas expressões, nem aceitando a visão reducionista a que o relativismo, o positivismo e o neopragmatismo querem submetê-la. Em outros termos, seu atributo é

esclarecer os fundamentos racionais do agir, do pensar e do falar humanos, explicitando o *telos* emancipatório que se mantém presente em todo o fazer dos indivíduos e mediar a cultura dos especialistas com o mundo da vida.

2.4 Teoria e práxis no “chão da escola”³

A transformação de atitudes e comportamentos referentes a aspectos arraigados em nossa cultura, causadores de persistentes injustiças em nossa sociedade, é um dos maiores desafios em qualquer processo de educação social. O contexto atual da educação debate sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino esclarecedor e emancipador, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar, bem diferente do que temos. Assim, o alinhamento entre teoria e prática proporcionará sempre um caminho mais seguro diante do cenário desafiador em que as instituições educacionais se encontram.

Todavia, nem sempre tal alinhamento é amistoso, fértil e de fácil visibilidade; pelo contrário, a dissociação entre ambas é muito mais notória. De maneira geral, ações ditas educativas devem ser executadas a partir de uma teoria e/ou tendência científica, pedagógica, filosófica, mas na prática nem sempre isso acontece. O que se percebe de forma nítida é, de um lado, um ativismo prejudicial (confundindo-se, às vezes, com militância); de outro, um obsoleto modo de verbalizar descontextualizado e preguiçoso, ressonância de um funcionalismo público decadente e carente de estudo e pesquisa. Agem como se as competências pudessem existir sem os conhecimentos construídos historicamente, como se a partir de seus próprios construtos emocionais algo pudesse ser introjetado no meio escolar e abrir as portas da cidadania e justiça social no sentido mais clássico que tais termos possam carregar.

Vê-se, pois, que “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho” (SAVIANI, 2009, p. 23-24). O fenômeno acima mencionado – típico do período conhecido como Revolução Industrial, iniciado no século XVIII – permite-nos uma leitura crítica da ‘organização racional’ à qual nos sujeitamos atualmente. O nervo da ação educativa

³ O curso de formação Chão da Escola é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC), cuja proposta é melhorar os indicadores educacionais do Estado, ao mesmo tempo em que qualifica os profissionais da rede estadual e permite uma aproximação da realidade da escola com a equipe da SEDUC – através de encontros semanais entre professores e técnicos das gerências regionais.

na relação interpessoal passa a ser o condicionamento racional dos meios, relegando os sujeitos do processo educativo (professor-aluno) à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas-técnicos, supostamente capazes de garantir a eficiência e equilíbrio do sistema (o enfoque é sistêmico).

Indivíduos são educados/treinados para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social, preenchendo um modelo de planificação bem funcionalista, o que apresenta sinais visíveis de exaustão, pois o homem sente, pensa e tem vontades, e a partir do momento em que é cerceado nesses aspectos, torna-se estéril intelectualmente, uma massa amorfa de manobras estratégicas, embora muitas vezes tal anomalia seja até insensível. Um feixe de objetos é lançado sobre o animal homem e ele precisa aprender a operacionalizá-los, se não fica obsoleto, inoperante, ineficiente, ineficaz. “Assim como a satisfação do instinto equivale para nós à felicidade, assim também um grave sofrimento surge em nós, caso o mundo externo nos deixe definhar, caso se recuse a satisfazer nossas necessidades” (FREUD, 2010, p. 11).

Se considerarmos isso podemos imaginar que uma parte de nossos problemas poderá nos deixar se agirmos sobre nossos impulsos instintivos. Quimera talvez. Mas o fato é que o sistema educativo não nos prepara para esse tipo de equalização emocional, não nos conduz a uma reflexão crítica desse mundo e das mais variadas necessidades humanas que emanam nele e por ele. Pelo contrário, a escola deixa de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos alunos e dos professores, limitando-se a um perfil informacional.

Embora não se aproprie absolutamente das proposições freudianas – mesmo que em sua obra *Conhecimento e Interesse* tenha se envolvido em certa medida com a psicanálise – Habermas partirá da afirmação de que a construção da identidade dos sujeitos passa por uma autorreflexão propiciada pelo ‘interesse’ dos mesmos socialmente; uma espécie de hermenêutica materialista, que conduz os indivíduos, de alguma maneira, a interações mediatizadas por um sistema de comunicação, organizado a partir de relações intersubjetivas fundadas em expectativas de comportamento próprias ao modo de reprodução de vida gregária. “A natureza carencial é como que o pano de fundo de uma parcialidade que determina nossos posicionamentos subjetivos em face do mundo objetivo” (HABERMAS, 2012 a, p. 178).

Contudo, o único elemento próprio ao ser social é a ação comunicativa, isto é, o estabelecimento de relações com o mundo e com os outros indivíduos a partir de normas sociais compartilhadas intersubjetivamente pela comunidade linguística, e não da equalização

entre controles pulsionais e controles sociais, como queria a psicanálise. Isso será aprofundado por Habermas em sua célebre Teoria da Ação Comunicativa, onde a ação de se comunicar é entendida como “um processo cooperativo de interpretação, em que os participantes se referem simultaneamente a respeito de algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo” (HABERMAS, 2012a, p. 171).

A educação, considerada segundo a ótica da racionalidade comunicativa, diferentemente do outro modelo de racionalidade, possibilita que se levem em conta, além dos elementos cognitivos e instrumentais da racionalidade, os elementos éticos, estéticos e expressivos. Assim sendo, no telos da linguagem pragmática, Habermas encontra elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar e dar validade ao agir humano, pois, como falantes, os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem, estabelecem tais entendimentos e constituem estruturas do mundo da vida.

Entretanto, não podemos esquecer que esse pensador alemão também ressalta o fato de que devido à crescente racionalização e burocratização da vida – já apontada por Weber e Marcuse – os indivíduos participantes desse mundo vital também estariam sujeitos a intervenções sistêmicas que, a partir das tentativas de neutralização dessa concepção de mundo pela ação instrumental, distorceriam a comunicação e produziram as patologias da modernidade. É isso que percebemos nas instituições de ensino, considerando que essas ainda são bastante permeadas pela razão instrumental; os fins acabam justificando os meios e, dessa maneira, valoriza-se mais os resultados estatísticos do que o processo em si mesmo. “A quantificação encerra um apelo irresistível, o número tem extraordinário valor simbólico, dando a impressão de objetividade” (ROSSI, 1980, p. 129).

A escola, enquanto instituição que pode substanciar a formação humana, passa a ser ‘colonizada’ pelo mundo sistêmico de forma sorrateira, na medida em que se permite instrumentalizar os sujeitos sob o conceito de que o homem é um ser social que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade; uma espécie de ‘determinismo biológico’. Desde sua parceria com outras instituições como família, os movimentos sociais, as mídias, por exemplo, naturalizam-se processos de formação calcados em um clássico cientificismo e tecnicismo prescritivo. “A exigência de uma maior estruturação pedagógica do ensino e de uma democratização das estruturas de decisão não se combina sem mais nem menos com a neutralização do papel do cidadão, e menos ainda com o imperativo sistêmico que manda desconectar o sistema educacional do direito fundamental à educação e agregá-la ao sistema de empregos” (HABERMAS, 2012b, p. 667).

O processo de apropriação e reapropriação do conhecimento, a organização coletiva do trabalho no âmbito educativo e o relacionamento interpessoal e intersubjetivo são elementos fundamentais que se constituem na unidade do trabalho pedagógico da escola. As relações que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem devem refletir os fundamentos epistemológicos e antropológicos que fundamentam esse decurso histórico. É relevante que os envolvidos no seguimento da educação compreendam o real significado de uma racionalidade comunicativa, visto que o uso dessa forma racional está presente na educação, mesmo que não se concorde com isso. Saviani (2007), sobre esse aspecto, colabora explicando que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2007, p. 41).

Devemos considerar, entretanto, que tal formação humana não é exclusividade da escola formal; ela não é a única agência educativa na sociedade. Em palavras sobreditas citamos a família, os movimentos sociais e as mídias como basilares. Tais instâncias – com toda complexidade que lhes é inerente – assim como a escola, pautam-se em princípios éticos, condição *sine qua non* para a formação da cidadania, e também para a construção de uma sociedade mais equânime. Assim como podem, contrariamente, servir para uma deseducação pandêmica. Prestes (1995, p. 151) afirma que “na perspectiva habermasiana, a escola, na medida em que pode restabelecer os nichos de uma racionalidade comunicativa, tanto pode descentrar sua potencialidade, como torná-la submetida aos imperativos sistêmicos e burocráticos.” (PRESTES, 1995, p. 151).

Cursos de formação como o ‘Chão da escola’, ou outros fóruns discursivos dentro do ambiente escolar, são importantes sobremaneira, pois permitem fortalecer a cultura democrática no seio das instâncias educacionais, a partir de ações de cunho pedagógico que exigem um mínimo de colaboração possível nesse espaço interativo. Entretanto, dessa gama de encontros discursivos que emergem nesses espaços é preciso acontecer muito mais que uma lista de recomendações abstratas sobre a formação docente, sobre a tão midiática ‘interdisciplinaridade’ como um ajuntamento de competências cognitivas, sobre a ficcional ‘política nacional de educação’ como indicadora das normas e rumos gerais da escola, enfim, tais propostas, cujos efeitos retóricos são suficientemente capazes de entreter quaisquer colóquio ou reunião dessa natureza, podem simplesmente fortalecer e perpetuar uma funcionalidade genuinamente

sistêmica, caindo ideologicamente em conversas cuja utilidade não vai além de efeitos retóricos, politicamente esvaziados e eticamente deturpados. “[...] a socialização pedagógica se decompõe num mosaico de atos administrativos impugnáveis.” (HABERMAS, 2012b, p. 668).

Cabe-nos compreender que os educadores, em seu processo educativo, precisam empreender uma crítica rigorosa ao funcionamento sistêmico da sociedade, o que não significa propor a qualquer custo a substituição dessa racionalidade pela racionalidade comunicativa, e sim proceder a uma análise efetivamente crítica e transformadora de um contexto que sempre sofrerá com as influências das instâncias econômicas e administrativas. Cabe sim uma reflexão radical sobre as questões internas da escola como, por exemplo, o currículo (ou base nacional comum curricular), os conteúdos que ministram, a ‘política nacional de educação’, a relação vertical entre os gestores e os demais servidores da escola, dando uma outra referência aos seus processos internos e de conhecimento, de tal forma que se estabeleça um novo elo com as exigências da sociedade. E isso deve ocorrer no ‘chão da escola’, na concretude das ações pedagógicas cotidianas, um dos poucos espaços propícios e legítimos para uma reflexão filosófico/sociológica em torno dessa problemática – embora outras instâncias sociais educativas, como já dito, também possam contribuir com isso.

3 DIRETRIZES CONCEITUAIS NUM ESPAÇO DEMOCRÁTICO

A atitude filosófica de caráter intervencionista a que nos propomos neste trabalho, seguindo as diretrizes de uma pesquisa qualitativa (numa perspectiva filosófico-metodológica), a qual envolve o interesse em superar o simples diagnóstico da práxis da escola, a partir da cooperação entre os conselheiros escolares e a pesquisadora, e também da dialética entre teoria e prática, trata de uma análise conceitual da proposta pedagógica escolar que, de muitas formas, utiliza-se desse espaço público não para fomentar o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos indivíduos envolvidos, mas para enfatizar o autoritarismo pedagógico e o ensino funcional que só mantêm a sujeição a uma ordem predeterminada e encobre um status de democracia reduzido à esfera do Estado e distante da vida social, o que acarreta debilidade política e o falseamento da cidadania (ARANTES, 1995).

Isso não é mais nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como herdeira principal, o que compromete a legitimidade do processo educativo para formar a identidade dos sujeitos. Diante do seu aparente compromisso com a emancipação humana (é assim que as instituições de ensino se proclamam), a educação formal se corrompe enquanto fragmento dessa racionalidade doente (embutida nessa escola esquizofrênica), carecendo de uma nova diretriz conceitual que respeite ações articuladas, esclarecidas e emancipatórias nesse âmbito. “[...] a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma.” (ALARCÃO, 2007, p. 79).

A julgar pelo sentido empírico de um sujeito que constrói e consolida estruturas individuais de racionalidade, não há como ignorar a intimidade entre educação e razão. Contudo, há de se questionar quais implicações para a prática pedagógica desse modelo de racionalidade que se encarnou nos indivíduos em suas múltiplas dimensões reveladas no processo histórico desde a Renascença. “Quando, com o advento da modernidade, o padrão da técnica e da ciência interfere nos critérios de interação social que são próprios do âmbito prático da vida, há uma tendência generalizada de reduzir a esfera da práxis a um tipo de racionalidade instrumental.” (HABERMAS, 2013, p. 14).

Influenciado pelos estudos de seus antecessores frankfurtianos, Habermas reformulará as categorias e pressupostos fundamentais da Teoria Crítica, perseguindo uma teorização que substitua o modelo da filosofia da história que tem por base a ideia de progresso. A sociedade administrada, na marcha do espírito de racionalização social moderno, restringe a práxis política a tarefas meramente técnicas (um exemplo na escola são as diretrizes operacionais para as avaliações internas e externas que gestores precisam dar conta), criando assim

consequências práticas visivelmente distorcidas, haja vista a despolitização da formação democrática da opinião e da vontade na esfera pública ser consequência dessas ações científicas, isto é, dependentes de especialistas (peritos), cuja autoridade irá legitimar (outorgar) e determinar a maximização e minimização dos acertos e erros, respectivamente, dentro dessa configuração socioeconômica, enviesada nessas instâncias burocráticas. E isso prontamente elucida como essa racionalidade funcionalista (como Habermas também chama, a racionalidade instrumental) incorporada no nível dos sistemas sociais organizados, engessa os contextos práticos de vida ao prescindir da práxis social e política de sujeitos efetivamente agentes.

Para fazer compreender a gênese de suas investigações enquanto cientista social, Habermas, cujos pressupostos metodológicos abarcam basicamente a ideia de reconstrução racional, de uma pragmática universal e de uma competência comunicativa, estabelece uma distinção entre ciências empírico-analíticas e ciências reconstrutivas. Tal distinção tem como base a identificação da experiência sensória, baseada na observação do indivíduo, como algo que é diferente da experiência comunicativa, o entendimento. No primeiro caso, a relação com a realidade observada ocorre sem qualquer forma de mediação. Em compensação, no segundo caso, a ação do indivíduo que busca o entendimento sobre uma coisa no mundo é necessariamente mediada pela linguagem. A primeira realidade é perceptível e, nessa medida, demanda uma experiência sensória; a segunda é, simbolicamente, bem estruturada, e, noutra medida, demanda uma experiência que é genuinamente comunicativa.

Na estrutura social da práxis educacional está a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, pais, funcionários, ou seja, os participantes diretos do texto e do contexto educativo, aqueles que, de alguma forma, agem baseados em discursos racionais, científicos ou não, mas que carecem sempre de reflexão e esclarecimento. Eis o espaço socialmente reconhecido, que se realiza por meio da ‘livre’ flutuação de problemas e contribuições diversas e diárias dos sujeitos sensíveis às questões sociais. “[...] a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 86).

É imprescindível a incorporação dessas vozes na construção de uma comunicação social e educativa de alma crítica. Formas sistêmicas de controle têm reificado os sujeitos, à medida que a práxis política é substituída pela cientificação da política em afazeres meramente orquestrados conforme as normativas técnicas para a sistematização do ensino, quer dizer, imperativos condicionados, a que se segue a ação instrumental malfadada para fins nada emancipatórios. Conforme Habermas, nessa perspectiva, cabe à filosofia e, em

decorrência, à educação, um papel determinante de “conferir autoridade epistêmica à comunidade daqueles que cooperam e falam uns com os outros.” (HABERMAS, 1989, p. 33).

Tal qual salientamos, Habermas não escreve diretamente sobre escola, mas tem enorme proficiência em observar, nas ideologias sociais, valores e normas transmitidos conceitualmente conforme a racionalidade dominante, a qual prevê uma harmonia social que nega os conflitos imanentes na sociedade; e a escola tem parte nesse pensamento, uma vez que reproduz a educação meritocrática, deixando de denunciar e combater as falhas de um sistema que não dá condições para que os sujeitos rompam com as barreiras econômicas que os cerceiam.

A racionalidade instrumental, ao ser transposta para a educação, interfere também e de forma temerária na concepção de currículo escolar, de planejamento pedagógico, pois contribui para cunhar conceituações generalizantes e deturpadas dos sujeitos e de suas funções sociais, principalmente quando entende o conhecimento como algo fragmentado, neutro e impessoal, acabando por não considerar a práxis pedagógica como expressão e construção cultural, construída na prática social concreta e contextualizada.

Currículos sendo produzidos em centros nacionais, para serem aplicados em diferentes escolas. As histórias próprias de construção do espaço público das instituições são descartadas como inúteis apêndices românticos. Ignora-se a dimensão cultural do currículo que, descontextualizado em níveis estrutural e sociocultural, passa a ser encarado do ponto de vista tecnocrático. (MACEDO, 1997, p. 46).

Quer isso dizer e reiterar aquilo que vivenciamos nos espaços educativos desde o egresso da academia, de onde saímos cheios de teorizações e didáticas; todavia, desde o primeiro encontro pedagógico na primeira escola que adentramos já nos é apresentado da forma mais litúrgica possível. Os caminhos para se ensinar com qualidade baseiam-se na justificação lógica e na eficiência técnica. Eis as diretrizes conceituais num dos ambientes intitulado como pátio democrático mais plural que temos. Se cabe questionar e resistir ou ouvir passivamente e ser ‘proativo’ diante do ‘acordado’, eis a necessidade da reflexão filosófica.

Por outras palavras, podemos dizer que conceitos têm sido insistentemente utilizados pela literatura no campo de formação dos professores e, conseqüentemente, na formação discente, já incorporados desde os documentos oficiais e repassados pela proposta pedagógica da escola, calcando a identidade dos que fazem parte do escopo escolar na construção de competências profissionais sistêmicas, muito aliadas a um academicismo convencional caduco e “reformulado” há décadas, sempre pautado na mesma concepção de educação.

Quanto a isso, Saviani (2007, p. 43) reitera: “não se pode prescindir do *a priori* cultural na tarefa educativa.”

O propósito é acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, efetuando-se mudanças de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema ‘mais ajustado’, incorporando as novas tecnologias com o intuito de melhorar os estilos pedagógicos dominantes, transformando os procedimentos de gestão externa e interna das escolas num viés cada vez mais gerencial, à medida que se organizam mecanismos e instrumentos de controle a fim de melhorar o desempenho dos alunos e dos próprios professores, numa educação pragmática e lotérica, desconceituada racionalmente, num distanciamento degradante entre reflexão e ação, historicamente evidenciado nos planos e propostas educativas, desde a esfera federal até a municipal, culminando nos bastidores da escola.

Um projeto educacional que almeje a adjetivação de emancipatório nas práticas nele previstas e por meio dele implementadas pressupõe a assunção de uma atitude crítica e reconstrutiva em relação aos conceitos, valores e conhecimentos que há tempos reinam nos domínios das unidades de ensino, pois a educação carrega consigo o signo do diálogo e da interação dos diversos sujeitos e, de algum modo, está atrelada à ação comunicativa, cujo alcance pedagógico nos permite a perspectiva de instaurar uma nova compreensão de formação humana, bem diferente dessa que estamos cegamente habituados.

3.1 Escola e cultura democrática

A Constituição Federal de 1988 integra as linhas do projeto emancipatório da modernidade, à medida que alicerça o Estado Democrático de Direito no país. Projeta-se a emancipação que, ambientada na democracia e apoiada nos direitos fundamentais, resguarda a formação racional da pessoa, assegurando-lhe, ao mesmo tempo, para sua constituição plena, como sujeito histórico capaz, a participação na vida social e política. A educação, como direito social fundamental, adquire papel destacado, sendo tratada com grande desvelo na Constituição. Visa, nos termos do Art. 205, ao pleno desenvolvimento da pessoa, à qualificação para o trabalho e ao preparo para o exercício da cidadania, voltando-se, ante esse último escopo, à promoção da experiência democrática.

O espaço público educativo, tomado como espaço social em que se permite uma construção contínua e contingente de discursos democráticos, através de diversas práticas articulatórias, onde a cultura se expressa sistematicamente e onde a vida política se institui,

carece problematizar sua relação com a sociedade e com os 'rituais' que dela advém e que nesse cenário se corporificam. Tais rituais surgem das coisas ordinárias da vida, nutrindo-se da experiência vivida, expressando-se como "liturgia do cotidiano", o que nada mais é que o exame das dimensões simbólicas do real. As práticas sociais são discursivas.

A relação de interdependência entre a aprendizagem social evolutivamente significativa e a aprendizagem individual coloca o trabalho educativo na linha de frente dos processos de democratização da sociedade, na medida em que as duas dimensões do processo de aprendizagem social – desenvolvimento técnico-cognoscitivo e prático-moral – podem ser trabalhadas no interior da escola. Além disso, o processo de desenvolvimento dessas competências não está circunscrito à clientela escolar, mas envolve todos os membros da sociedade que buscam ampliar suas próprias condições de contribuir para a transformação da realidade. "É perigoso reduzir as situações da vida a uma coisa só, pois isso nos acua a posições insustentáveis." (MORAIS, 1996, p. 14). Há de se buscar um 'empenho moral' no sentido de dar suporte a uma proposta de formação política e democrática efetiva, partindo da vontade espontânea e não institucionalizada dos cidadãos envolvidos nessa questão, perseguindo sempre interesses universalizáveis ou gerais.

A centralidade do discurso na definição da democracia torna necessária a presença, de modo cada vez mais pleno, de seus exigentes pressupostos comunicativos. Demanda uma ambiência de tomada de decisões que se aproxime, tanto quanto possível, de uma situação dialógica ideal, ou que se aproxime disso. Isto é, um espaço público que, imunizado contra violência e desigualdade (embora os conflitos existam), possibilite o acesso dos cidadãos ao discurso, com iguais chances de contribuir para o debate, excluindo-se toda coação, "com exceção da coação do argumento melhor (o que implica também a desativação de todos os motivos, exceto a da procura cooperante pela verdade)" (HABERMAS, 2012a, p. 61).

O reconhecimento comum de pretensões de validade recíprocas, que faz com que aconteça a ação comunicativa, significa que falante e ouvinte sabem, implicitamente, que cada um deles tem que travar pretensões de verdade, de intenção veraz e de adequação normativa de validade para que possa produzir-se uma comunicação no sentido da ação orientada ao entendimento de uma manifestação. Quando o falante elege uma expressão que seja inteligível, compreensível ao seu ouvinte, aquele quer entender-se com este último. Quando o falante tem a intenção de comunicar um conteúdo proposicional verdadeiro, quer que o ouvinte possa compartilhar o seu saber. É nesse sentido que a ação comunicativa só pode prosseguir sem perturbações se todos os participantes supuserem que as pretensões de validade que uns e outros propõem são pretensões propostas com razão.

Segundo Habermas (2012a, p. 47):

[...] um consenso baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis [...] a racionalidade inerente a essa prática revela-se no fato de que um comum acordo que se pretende alcançar por via comunicativa precisa, ao fim e ao cabo, sustentar-se sobre razões.”

Nesse sentido, a escola não deve ser reduzida a um espaço simples de aquisição de conhecimentos específicos ou transmissão de informações, mas de práticas democráticas fundamentadas na discussão voltada para o entendimento das quais se extrai, também, como resultado de um processo educativo de desenvolvimento da capacidade cognitiva e moral, a competência e disposição comunicativa dos cidadãos, levando-as para todos os espaços públicos em que estiverem. A pessoa deve não só estar apta, mas também habituada, motivada à participação racional nos processos discursivos de solução conjunta dos conflitos sociais. A democracia⁴, como prática que "não foge à história", depende, fundamentalmente, da atuação dos sujeitos históricos. “Como prática social, a educação é fenômeno essencialmente humano e, portanto, tem historicidade.” (LIBANEO, 2005, p. 168).

Contextualizando nossa realidade social e, por conseguinte, o cenário da educação, observamos que as atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e mesmo geográficas, que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países europeus e americanos – inclusive o Brasil – nos últimos 30 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia, regido pela doutrina neoliberal (SAVIANI, 2007).

Essa possui sua forma peculiar de reger a sociedade e regular a educação para tal. A prioridade, então, no transcorrer do desenvolvimento dos países neoliberalistas, foi e é uma orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando, de alguma maneira, as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico e social, alargando as desigualdades entre os países, classes e diversos grupos sociais; o dito fenômeno da desintegração da sociedade. “[...] é claro que esses efeitos “disfuncionais” são considerados secundários, sendo que seu peso relativo não invalida o sentido “produtivo da educação, como um todo, para o interesse da classe dominante.” (ROSSI, 1980, p. 117).

Pois bem, o conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, sendo necessária uma reforma nos sistemas educativos, com vistas a uma profissionalização

⁴ Japiassú, citando Rousseau, coloca que a democracia, que realiza a união da moral e da política, é um estado de direito que exprime a vontade geral do cidadão, que se afirmam como legisladores e sujeitos das leis.

dirigida, eficiente e eficaz, tanto dos professores quanto dos gestores e do próprio alunado – mão de obra que deve ser preparada para atuar nesse cenário mercadológico. Esses pontos estão interligados e, a partir dessa lógica, as políticas educacionais devem orientar-se pelas políticas econômicas, sendo os currículos adequados a uma estrutura que viabilize a retroalimentação desse sistema, como antes falado, neoliberal. [...] as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e reestruturação capitalista. [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 126).

Mediante esse *modus operandi* da sociedade capitalista neoliberal, os interesses do mercado prescindem os interesses do ser humano de uma maneira holística. A escola, que já em sua gênese é uma instituição controladora, torna-se cerceadora de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida prática, desorientando os indivíduos no caminho de um entendimento mútuo, cujo comportamento é orientado pela vontade de entender uns aos outros. Reduzir os espaços de aprendizagem a espaços técnico-informacionais é submeter demais a escolarização às exigências da produção e do mercado. As coisas não podem ser impostas assim; essa ótica economicista e mercadológica carece de discussão ampla, pois gera angústia dentro e fora dos espaços de aprendizagem.

Que a instrumentalização da vida é expoente, fica evidente com a revolução tecnológica e cientificista que marca as sociedades moderna e contemporânea. Mas é preciso considerar as contradições desse paradigma social e educativo. “Os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos.” (LIBÂNEO, 2005, p. 114).

Habermas (1989) observa que a implantação moral de uma ordem sancionada e, assim, da ação comunicativa que se orienta por um sentido linguisticamente articulado e que pressupõe a interiorização de normas, é dissolvida, numa amplitude cada vez maior, por modos de comportamento condicionados, enquanto as grandes organizações, como tais, apresentam-se cada vez mais com a estrutura da ação racional dirigida a fins. Já é sabido que o domínio do ideário hegemônico se difunde através de práticas capazes de levar a consensos que, na realidade, são falsos e não representam a totalidade das ideias populares. A escola, ao excluir de suas decisões, tanto seus atores internos quanto a comunidade ao seu redor, contribui, de certa forma, para assegurar e manter esse falso consenso.

O espaço da escola não pode servir unicamente como matrona protetora das angústias possíveis da vida e de porto seguro para teorias científicas de caráter absolutista, as quais

aludem a comunidade escolar a viver cegamente uma vida intelectual parasitária. De nada adianta seguir um roteiro curricular preestabelecido, tornando ações pedagógicas em receituários de sucesso material. Tais ações não passarão de pulsações juvenis, sem coerência alguma com uma educação esclarecedora e emancipadora. Dentro da escola tudo tem que ser coordenado e planejado num confronto diário com a crítica e com a autocrítica, entre o factual e o possível, entre a vida real e o ilusório. Isso porque por detrás das pretensas necessidades técnicas e racionais de articulação do currículo com a formação dos indivíduos há a calcificação de verdades objetivas que se intitulam politicamente neutras e que escamoteiam o real contexto sociopolítico-cultural do qual fazemos parte. A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável (HABERMAS, 1994).

Uma escola que se baseia em princípios democráticos, abrindo-se à participação de todos os envolvidos em seu processo de construção do conhecimento, não pode furtar-se ao rigor conceitual e metodológico no processo de trabalho. E isso requer, *a priori*, uma reflexão epistêmica dos legalismos que atrofiam a esfera comunicativa a que adentramos no debate: a escola. Em vez do entendimento entre os partícipes, isso pode ocasionar um confronto com a forma em que transcorre a atividade educacional. Habermas (2012 b) considera que a constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considerem todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria.

Historicamente, a educação é recorrentemente citada como esteio para a construção social e política de uma cultura cívica capaz de sustentar os regimes políticos de caráter democrático (LIBANEO, 2005). Apesar de ser uma ideia recorrente nas ciências sociais, o aprendizado para a cultura democrática, partindo do seio escolar, precisa ser analisado, haja vista os envolvidos diretamente no processo político-pedagógico da escola quase sempre responderem aos aspectos legais compilados à luz de interesses nada coletivos e burocraticamente admitidos, obedecendo a uma operacionalização de cunho gerencialista. Como se os outros atores comprometidos com o todo educativo não fossem capazes de externar o que pensam. Eis aí as pretensões de validade às quais Habermas (2012a) fala. É o conjunto dessas pretensões que configura o âmbito e as características da racionalidade como uma disposição própria de sujeitos capazes de falar e de agir.

Os conceitos de aprendizado político, de cultura democrática, de cidadania pautada na autonomia, de emancipação política e social, enfim, o escopo conceitual no âmbito escolar (e que se leva para a vida) são expressões problemáticas do cotidiano real de indivíduos que poder-se-ão fazer compreender mediante uma prática comunicacional consensual, sem

constrangimentos por assimetria sociológica, cultural, econômica ou qualquer que seja o balizador de diferenças. Entretanto, a escola passa a ser usada estrategicamente, por imposição de um planejamento administrativo voltado ao atendimento das reivindicações de legitimação sistêmica. Com isso, as instituições de ensino não conseguem que seus membros tenham participação democrática nas decisões e a construção de conhecimentos e valores é desmerecida.

A práxis atual exige tanto o desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão positivista de racionalidade, cuja *merchandising* da visão monológica da realidade e do agir científico indubitável é recorrente, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer, pautando-se no poder que a intersubjetividade proporciona sobre a vida prática dos homens. A racionalidade do agir comunicativo “encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2012a, p. 436).

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pela adjunção da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas é feita pela lógica do mundo da vida, tendo por referencial o método reconstrutivo, crítico. Esse método se define por sua relação estreita com a práxis do mundo não colonizado, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Desse modo, educação e democracia constituem experiências comunicativas indissociáveis na realização do projeto moderno de emancipação. Para tanto, há que se dar o primeiro passo, e o mesmo nada mais é que pensar numa proposta político-pedagógica que estimule com todo vigor conceitual o reconhecimento dos indivíduos enquanto seres políticos e, conseqüentemente, a participação democrática ativa e resistente de todos os atores envolvidos no árduo processo educativo, salientando que para que a democracia se efetive no todo societário precisamos nos empenhar em formar sujeitos morais.

3.2 O conceito de emancipação entre as ideologias do sucesso e fracasso escolar

Habermas estrutura sua teoria crítica em torno da ideia de emancipação humana, fio condutor constante em seu trabalho (e DNA de todo teórico crítico), apesar das diferentes temáticas abordadas e de alguns redirecionamentos metodológicos no conjunto de sua vasta obra. A ideia de emancipação articulada à comunicação mediatizada pela razão como condição ao entendimento são os eixos vertebrais em toda a extensa produção teórica

habermasiana e sua articulação, no corpo teórico, encaminha, desde a chamada primeira fase de Habermas, as conclusões encontradas na teoria da ação comunicativa e seus desenvolvimentos mais voltados a questões práticas de análise da sociedade ocidental. “[...] o interesse emancipatório seria a consciência crítica, a auto-reflexão do interesse prático que, no intuito de promover a interação entre os homens, acabou implicando no cerceamento da liberdade individual e na reificação das relações sociais.” (ARAGÃO, 1997, p. 57).

Sociedade ocidental que propunha, no vislumbre da modernidade, o livre pensamento, o homem emancipado das imposições dogmáticas da Igreja e da tirania do Estado, empreendedor de uma democracia representativa, de uma cidadania plena, via ações conscientes e autônomas, cunhadas em cima de um liberalismo econômico que garantiria a ascensão social e o bem-estar coletivo. Eis os pilares (distópicos) da era moderna, os quais serviram para alimentar uma confiança vigorosa no futuro; porém, fomentaram ideologias de toda sorte; inclusive no seio da educação formal, que corporificou em seus partícipes as ideologias do ‘sucesso’ e do ‘fracasso’ escolar, para fins deterministas, funcionais, fins de manutenção sistêmica.

A problemática do binômio ‘sucesso’ e ‘fracasso’ escolar tem sido debatida há algum tempo, seguindo o percurso histórico que sustenta o sentido predominante de uma concepção liberal de mundo, gerando efeitos de sentido nos discursos ordinários arraigados tanto na fala dos educadores como dos próprios educandos, até porque tal discurso nefasto é ratificado diariamente nos mais distintos nichos que contribuem com a formação humana, desde a família até os meios midiáticos; o que acaba criando uma distopia social abusiva, que culmina com um considerável número de indivíduos frustrados dia a dia por conta dessas ideologias, haja vista elas negarem a estrutura da ação comunicativa, assimilando-a à ação instrumental, que se baseia em regras que não exigem justificação, sabotando a própria estrutura de interesses da espécie humana. Tal ideologia:

(...) fere, portanto, um interesse que se prende a uma das duas condições fundamentais da nossa existência cultural: a linguagem, ou mais precisamente, a forma de socialização e de individualização determinada pela comunicação na linguagem corrente.(...) A consciência tecnocrática faz desaparecer esse interesse prático, por trás do interesse pela ampliação do nosso poder de manipulação técnica. A reflexão provocada pela nova ideologia deve ir além de qualquer interesse de classe historicamente determinado e por a descoberto a contextura de interesses de uma espécie, como tal, que se constitui a si mesma. (HABERMAS, 1994, p. 327).

Uma escola que tem como premissa substancial o “treinamento” de seus alunos para a competitividade do mercado, sufocando-os com avaliações, projetos e olimpíadas

conteudistas, mecanicistas, nas quais o lema da ‘excelência’ perturba o sono de todos os envolvidos, para galgar um ‘lugar ao sol’ é, no mínimo, doutrinadora. Essa forma de doutrinação legitimada pelo poder de coação da racionalidade técnica terá, ao mesmo tempo, como requisito e consequência, a despolitização das massas, o esvaziamento da atividade prática em todas as instâncias da sociedade e a penetração do estado na instância social e na economia, que serão submetidas a uma crescente administração.

Num contexto global, conforme Forgiarini e Silva (2007), as explicações para as diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista naturalizam as dificuldades de aprendizagem dos segmentos sociais explorados, desqualificando-os. Isso vem sendo reiterado pelas próprias ciências humanas e sociais, desde que se instituíram em cátedra, pois desenvolvem teorias de cunho cientificista que justificam as discrepâncias na sociedade, o que de alguma forma corrobora com a concepção da necessidade de uma hierarquia social pela seleção dos mais aptos. Tal diferenciação é planificada nos mais diferentes papéis sociais, inclusive na escola – em que identidades são construídas pressupondo essa conceituação unilateral.

Os próprios documentos oficiais que regem as ações dentro da escola fomentam essa intencionalidade conceitual distorcida, pois veiculam descrições, análises e metas carregadas de determinações ideológicas, forjando uma concepção de sujeito e de racionalidade em nada emancipados, mas subservientes a um *modus operandi* impiedoso, mitigando a racionalização da organização social e política e o progresso técnico e científico à ideia de liberdade conquistada com o avanço da modernidade. Apórias de uma disposição racional preguiçosa e condenada ao caos.

Os “custos” sociopsicológicos de uma racionalização limitada ao que é cognitivo instrumental manifestam-se enquanto fenômenos sob formas diversas – seu espaço de ação vai desde as doenças psíquicas clínicas, passando por neuroses, ocorrências de vícios, distúrbios psicossomáticos, problemas motivacionais ou educacionais, até a conduta contestatória de contraculturas de inspiração estética, seitas religiosas de jovens e grupos criminais marginalizados. (HABERMAS, 2012a, p. 635).

Seguindo essa concepção – antropológica funcional – em que se atrela carência à anormalidade, a escola moderna categoriza ideologicamente supostas diferenças cognitivas e linguísticas, fortalecendo uma hierarquização e diferenciação social tenebrosa, seguida de exigências e imposições de normas escolares por vezes desumanizantes. Aqueles que conseguem “sucesso” nos exames internos e externos, logrando êxito nos cursos superiores mais concorridos, alcançam um *status quo* ambicionado e venerado pela imensa maioria

massificada. Porém, aqueles que não logram êxito interna e externamente, são estereotipados como “fracassados”, incapazes de galgar um padrão social, econômico e cultural seletivo, “digno de poucos”.

É como se os primeiros percorressem um ‘caminho natural’ à emancipação; já os demais declinam nesse propósito, permanecendo marginalizados nesse modelo social. Isso traz à tona aspectos ideológicos ocultos à compreensão real sobre o que seja sucesso/fracasso escolar e, conseqüentemente, social. O que favorece a discriminação e ampliação de um fosso na sociedade que se justifica via conjuntura problemática, mas que é incapaz de refletir sobre os meandros científicos e ideológicos que lhe sustentam. Como se a defesa de uma politização, democratização e reconstrução ética no seio da escola (da qual ela precisa fazer parte), diante de tantas contradições e paradoxos, fosse ingenuidade.

Enquanto isso, inventa-se atributos psicopatológicos ou pré-disposições particulares – inatas ou adquiridas – para institucionalizar cada vez mais as diferenças entre indivíduos, num ‘latrocínio’ pedagógico e psicológico vergonhosos para povos em estado social dito tão avançado. Não esqueçamos que a psicologia é uma ciência social, e como as demais têm grande parcela de culpa nesse processo catastrófico em que a modernidade se ludibriou. “[...] a miséria institucional é mais do que nunca decifrada como sintoma da sociedade repressiva [...]” (ASSOUN, 1991, p. 78).

Em tese, a ampliação do acesso à escolaridade e a direitos primordiais ao ser humano seria garantia de cidadania e dignidade, no entanto, o modo como as instituições de ensino lidam com a heterogeneidade dos indivíduos, insistindo em nivelá-los conforme um ideal de aluno, é desastroso. A institucionalização de um modelo de educação alinhado com a classe dominante que ignora as condições escolares, somadas à patologização da educação e do cotidiano sinalizam às camadas menos abastadas da sociedade a insígnia do ‘fracasso’, e “ao sustentar sua falsa forma de consciência, sua figuração ideológica de mundo, os agentes na sociedade estão iludindo a si mesmos” (GEUSS, 1988, p. 99).

Ignora-se, não por acaso, as atribuições e interpretações de sentido dos discursos proferidos no emaranhado social; como os próprios educadores acreditam e fazem acreditar na trama discursiva ideologizada na linguagem pedagógica, ancorada numa proposta previamente arquitetada e cimentada numa zona de evidência semântica objetivista – inclusive se ignoram as desigualdades que o processo educativo supõe no seu ponto de partida. Os mecanismos de determinação e articulação da posição do sujeito em sociedade são alicerçados numa linguagem materializada coletivamente e passivamente, castrando as possibilidades de mudanças nesse cenário.

O que era para propiciar integração gera desintegração. Essa ilusão que sustenta o sujeito do discurso assujeitado a um ideia fixa e generalizada, coincide com o tipo de “promessa” que encontramos no discurso pedagógico escolar (sustentada no PPP): um discurso que distribui um “ideal de educação universal e democrática” que seria capaz de compensar as desigualdades que assolam nossa sociedade. Nessa medida, os conselhos escolares, mecanismo consultivo, deliberativo e fiscalizador da parte pedagógica da escola, de onde sai a proposta político-pedagógica que organiza as ações e relações no interior da escola, dando significado às práticas formativas, contribui para reproduzir esse “ideal de educação democrática e universal”; no entanto, através de uma miscelânea de constructos a-críticos. Como afirma Moraes (1996, p. 92): “é certo que a sala de aula sempre liquidificou questões sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psíquicas, ideológicas, etc., trazidas intencionalmente ou não pelos alunos e professores.”

Nessa direção, o resultado de se adotar uma dimensão tácita do conhecimento pelo viés técnico-científico não poderia gerar outro efeito que não fosse o empobrecimento e o esvaziamento do sentido político e democrático da escola, tendo em vista que se esvaziam, logo de princípio, os conteúdos e práticas disciplinares, deslocando o foco na ideia de interdisciplinaridade e autonomia intelectual para a ideia de competências pedagógicas e, como produto, competência profissional para fins administrados.

3.3 A necessidade de uma racionalidade comunicativa na ação pedagógica

Como já explicado anteriormente, a teoria habermasiana não versa literalmente sobre escola no seu sentido formal, mas isso não significa que estamos impossibilitados de aproximar seus pensamentos ao ‘chão da escola’, até porque o mesmo carece de um amplo arcabouço teórico que dê conta de suas problemáticas, que seja capaz de subsidiar uma proposta pedagógica que estimule a vivência democrática, a reflexão moral, buscando estabelecer normas coletivamente para uma convivência mais igualitária, enfim. Como aponta Prestes (1995), o que interessa especificamente nesta investigação é a pergunta pelas implicações de uma racionalidade comunicativa na práxis pedagógica, cuja base teórica originária não só lança raízes no pensamento clássico com sustentação na filosofia do sujeito, como, sobretudo, cede à opção da modernidade por uma racionalidade instrumental.

Se desejamos formar pessoas aptas para atuar no mercado de trabalho, basta uma educação voltada para a instrução e para a capacitação técnica que reforce a competitividade e o individualismo. No entanto, se desejamos formar pessoas autônomas, politizadas e

solidárias, necessitamos voltar nossos esforços para empreender uma educação formativa que aguce o ‘saber moral’. Todavia, vale salientar que o processo educativo não deve se preocupar só com a formação de sujeitos moral e intelectualmente capazes, mas também em construir uma competência comunicativa dialógica, levando em conta aquilo que temos de mais humano: a capacidade de pensar, falar e agir.

Para tanto, não há como fundamentar esse modelo de educação sem adentrar naquilo que o autor estudado por nós coloca com excelência. Habermas fundamenta sua filosofia prática numa ética filosófica cuja solidez se encontra estritamente numa argumentação racional. É a argumentação o ponto central da sua teoria moral. “Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos.” (HABERMAS, 2012a, p. 48). Essa crítica argumentativa só é possível num espaço democrático em que todos possam se posicionar livremente, numa práxis social de debate, discussão, persuasão e entendimento, que precede até mesmo as próprias instituições político-democráticas, mas que se realiza em seu amparo e nelas se fortalece.

A ética comunicativa habermasiana busca estabelecer princípios morais na cotidiana atividade comunicativa do sujeito diante dos seus semelhantes, com o propósito de chegar a consensos através de atos de fala deles, visando à autorreflexão e à autoavaliação das práticas comuns a todos. Isso é cabível num espaço público de viés democrático como a escola – capaz de promover relações intersubjetivas *in loco*, em que questões morais voltadas para a dialogicidade se perfazem, isto é, a “razão prática”, dialógica, intersubjetiva e comunicativa pode ser constituída, levando em conta que qualquer pessoa afetada pela discussão ético-moral é um interlocutor válido e deve ser tratado como tal. Acolher “o ponto de vista moral”, seria então defender interesses não individuais, mas sim, universalizáveis que podem ser aceitos por todos (CORTINA; MARTINEZ, 2005, p. 88-110).

Mesmo que, como já explicitamos, a lógica da escola impeça-a de viver realmente o saber político, moral e democrático em sua plenitude, pelas relações verticais que necessariamente há nesse contexto, tal verticalidade, no entanto, não impede que os relacionamentos que ali se dão sejam respeitosos, colaborativos, que se busque um entendimento recíproco na participação e organização do espaço escolar em sua totalidade. A escola carece, sem dúvidas, equilibrar as relações “assimétricas funcionais” com a “simetria democrática” que qualquer espaço dito público carrega consigo, mesmo imersa numa hierarquia fenotípica condicionante.

A saber, analisando a ética do discurso habermasiana e buscando na mesma resposta é possível perceber que através do diálogo, da defesa dos valores sociais como a liberdade, a justiça, a solidariedade, algo pode ser modificado na concepção moderna de sociedade. Nessa perspectiva, o diálogo é visto como um procedimento que respeita a individualidade, porém, busca um relacionamento intersubjetivo, pois, em um diálogo, “precisamos contar com pessoas, mas também com a relação que existe entre elas.” (MORAIS, 1996, p. 99). Assim sendo, através do diálogo, pretende-se questionar a normatização de uma dada organização social, a função do sujeito nessa estrutura, tentando discernir sobre aquilo que é moralmente válido e capaz de contribuir com o processo de humanização. Certamente que não seria qualquer forma de diálogo que alcançaria esse objetivo, porque ao discutir sobre questões que nos cercam em nosso cotidiano, podemos assumir atitudes diferenciadas.

Podemos dialogar fortuitamente, sem expectativa alguma de verificar se desejamos, ou não, chegar a um entendimento sobre determinado assunto. Mas, podemos também buscar um maior rigor nesse diálogo, porque o motivo que nos leva a dialogar, realmente nos preocupa e faz com que desejemos verificar se há possibilidades de entendimento acerca desse motivo. Como a escola é permeada, constantemente, pelos interesses sistêmicos, ela acaba por reforçar condutas, até desumanas, como a competitividade, a agressividade e os comportamentos discriminatórios, quase sempre camuflados em ações pedagógicas estéreis e carentes de reflexão. Uma saída para tal distorção seria reforçar a participação dos conselheiros escolares para discutirem acerca dos conceitos, das diretrizes e dos conflitos que embaraçam esse meio, buscando juntos caminhos alternativos para uma convivência salutar.

Prefigurando essa vivência política, moral e democrática a partir desse subsistema de ação social, Habermas sustenta a ideia de que sua ética do discurso se apoia num agir comunicativo, o qual pressupõe interações comunicativas. “O mundo da vida comum em cada caso oferece uma provisão de obviedades culturais donde os participantes da comunicação tiram seus esforços de interpretação os modelos de exegese consentidos.” (HABERMAS, 1989, p. 166). As características próprias dessa ação comunicativa colocam exigências para uma participação estreitamente vinculada a alguns dos princípios de uma educação e de uma estrutura educacional voltadas para a construção de uma escola e de uma sociedade democráticas, politizadas. Além disso, o ‘chão da escola’ pode ser um espaço no qual a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida, como cultura, personalidade e sociedade possam realmente acontecer, suplantando a velha compreensão repassada pela grade de conhecimentos e saberes que são objetos da reprodução cultural irrefletida.

Assim, pode-se afirmar que uma norma, determinação ou acordo só serão legítimos se eles forem obtidos em condições democráticas, e que uma determinada sociedade só poderá ser considerada democrática e cidadã quando as formas de integração social dominantes forem concretizadas por meio de normas, determinações e acordos assim estabelecidos. Isso significa que a ação política visando à democratização da sociedade deve ser essencialmente democrática, na medida em que a forma de atuação política determina o conteúdo dos resultados a serem obtidos, o padrão ideal a ser buscado. “Se Habermas classifica o nível de progresso de uma sociedade através das etapas de reflexão que ela alcança, e se, na ação comunicativa, os sujeitos procedem de maneira estritamente racional e decidem apenas em função da maior solidez dos argumentos apresentados, então a sociedade que se organiza através da ação comunicativa apresentará um alto nível de racionalidade, a etapa de reflexão mais elaborada, e conseqüentemente representará também o estágio da evolução mais avançado.” (ARAGÃO, 1997, p. 55).

A partir daí, pode-se compreender com maior precisão a ideia de que o sentido do desenvolvimento prático-moral, que circunscreve as possibilidades concretas de encarnação institucional de novas formas de integração social, depende das práticas sociais efetivamente desenvolvidas no interior do quadro institucional da sociedade, inclusive da escola. Mas as possibilidades de sucesso das discussões práticas são, evidentemente, restringidas pelos limites de uma realidade social de dominação, na qual os processos comunicativos são sistematicamente bloqueados, lacrados. Essa deformação sistemática da comunicação funciona como um mecanismo de legitimação dessa dominação, na medida em que contribui para a não tematização discursiva das determinações, normas e valores construídos, legitimados erroneamente pelas ideologias funcionais.

É importante colocar que os membros do Conselho Escolar, copartícipes da constituição da proposta político-pedagógica da escola, geralmente não têm noção da invisibilidade de si mesmos diante da participação e legitimação da ação política e democrática no âmbito escolar. Por isso, não questionam tal anulação prática, devido a um modelo operacional já habitual, do qual compartilham passivamente, registrando suas assinaturas nas atas, preocupando-se com aquilo que já vem “funcionando” sistemicamente. À falta de uma ‘cultura política’, soma-se a imobilização diante das diretrizes de um Estado clientelista e gerencialista. Isso vem a ser um obstáculo à descolonização do mundo vivido, certamente, mas é motivo de resistência e enobrecimento do potencial racional com o qual o homem moderno se mune e que segundo Habermas, possibilita a questão da igualdade, não de modo jurídico formal, mas de modo concreto de participação nos processos decisórios,

premissa essa já contemplada pela Carta Magna do nosso país e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

“Todo dissenso representa um desafio peculiar para esse pano de fundo do mundo da vida.” (HABERMAS, 2012a, p. 41). Não obstante haja dissensos entre as diversas opiniões que se entrecruzam no ambiente escolar, isso não cria um problema insuperável, pois, nas estruturas da comunicação, esse, pressupõe-se, o que não prejudicaria a possibilidade do entendimento. Conflitos podem ser salutares. Considerando isso, Habermas nos oferece inúmeras possibilidades de repensarmos a educação na contemporaneidade, apontando caminhos concretos para uma práxis pedagógica genuinamente emancipatória, na qual seremos capazes de colaborar efetivamente com uma proposta na qual todos se sintam parte do processo educacional, e necessários, enquanto seres sociais que colocam suas ideias para normatização do coletivo e discutem-nas racionalmente, buscando sempre o melhor argumento para pensar a convivência do grupo, sua práxis, sua construção histórica e, também, as contradições inerentes a ela, isto é, para repensar suas ações e reestruturar o ‘chão da escola’ para a formação de sujeitos comunicativamente competentes, esclarecidos diante dos ditames da lógica da razão instrumental.

Destaca-se, todavia, ser necessário considerar que o “uso pragmático da razão prática” – em que o sujeito age orientado para fins – não se questiona sobre o uso ético ou moral do agir; o que motiva essa razão é apenas a obtenção de determinado resultado, e isso traz problemas sérios à sociedade, pois o caráter individual se sobrepõe ao coletivo. Já o “uso ético da razão prática” baseia-se em diferentes princípios e volta-se àquilo que é bom, tanto para o indivíduo como para a coletividade. São atitudes que se baseiam em valores universais, os quais exigem não só o autoconhecimento e a autocompreensão, como também alguns ideais que se inserem num contexto social. O que não significa dizer que cada um vá romper com sua subjetividade, mas o que será preponderante está ligado à intersubjetividade. Eis o primeiro obstáculo a ser superado.

Nesse sentido, as possibilidades de participar de modo autônomo e consciente das discussões no cenário escolar dependem do desenvolvimento individual de determinadas capacidades, em termos de política educacional, que deve definir como papel das instituições escolares, não só a transmissão do saber, mas também a construção e desenvolvimento dessas capacidades de participação, a começar pelos encontros em torno do PPP das instituições de ensino, tão ignorado em sua função basilar. A retórica acaba por confundir os agentes educacionais que transformam conceitos como autonomia e emancipação em algo grandioso e inacessível ao cotidiano escolar (VEIGA, 2011, p. 101, grifo nosso).

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA: apontamentos históricos e controle social

Nessa parte, focalizamos nosso processo de análise crítica e interventiva a partir de um instrumento com força documental e poder de comunicação dentro do ambiente escolar: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que nasceu após a Constituição de 1988, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, constituindo-se no referencial de toda instituição de ensino. “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante com base no que temos, buscando o possível.” (VEIGA, 2011, p. 12).

O marco do Projeto Político-Pedagógico é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que intensifica a elaboração e autonomia da construção de projetos diferenciados, de acordo com as necessidades de cada instituição de ensino, o que não pressupõe que ele seja elaborado apenas para cumprir uma determinação legal, mas respeitando as leis que o regem. O artigo 12 da LDB coloca que: "Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica." (BRASIL, 1996, p. 14).

Além de ser um mecanismo ou instrumento com poder de concepção, ação e transformação da escola, eixo de diálogos e entendimentos, o PPP também se caracteriza como mecanismo ou instrumento que, junto ao Regimento Interno, efetiva relações de poder que se expressam em práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente nesse espaço, bem como por meio de formas de controle existentes no interior da organização escolar, visivelmente verticalizadas.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2003, p. 14).

Essa verticalização dificulta a afirmação e fluência dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, inibe o desenvolvimento da consciência crítica da realidade por parte de todos que nesse espaço estão instituídos, pois ele se encaminha, intencionalmente, em gabinetes fechados, por um pequeno grupo de pessoas que decide, ao seu modo, a “melhor direção” a ser seguida pelos incautos que os seguem. O que

vai comprometer sobremaneira a fluidez dos procedimentos argumentativos da comunidade e, por conseguinte, a justa ação comunicativa no ambiente educativo. A construção do Projeto Político-Pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério (VEIGA, 2011).

Por certo, o PPP é um movimento de construção escolar que gera uma metodologia participativa e compartilhada, com vistas à integração entre os agentes que se dispõem a elaborá-lo e o todo orientado por suas diretrizes e metas. "O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (LIBÂNEO, 2005, p. 345). Com isso, podemos ilustrar a proposta pedagógica visualizando um espaço plural de discussões competentes, articulando escola e sociedade em busca de novas perspectivas, desconstruindo paradigmas e concepções pré-formadas, sempre no adendo da democratização e participação. Para tanto, faz-se necessário indagar: Em que conjuntura ele se perfaz? Que representações ideológicas têm seus colaboradores? Aonde a escola pretende chegar e que sujeitos pretende formar a partir dessas diretrizes e metas?

Não podemos esquecer que o sistema educativo é inteiramente dependente da estrutura social de uma sociedade capitalizada e que, portanto, obedece a um sistema de antagonismos sociais contraditórios, considerando, claro, nossa formatação ou configuração sociocultural nos moldes das sociedades europeias industriais, colonizadoras, imperialistas, o que reforçou de tantos modos, aceitos como originais por nosso povo, os *habitus* de vida política e cultural, coletiva e individual de nossa sociedade, resguardada pelo Estado providente e pelos direitos sociais incontestáveis. Mas, infelizmente, propulsores de uma desigualdade social evidente e escamoteada num ideal de integração apenas dirigido a fins estratégicos, sendo a escola favorecedora de um papel próprio na reprodução destes *habitus*.

As desigualdades sociais, cuja origem é a divisão da sociedade em classes, sustentam-se por meio das relações de dominação, ou seja, de poder, o que implica a existência de dominantes e dominados. Isso fica bem retratado em nossas instituições de ensino e nos efeitos produzidos por elas, "como a necessidade de se adaptar o produto do setor educacional às necessidades da economia" (ROSSI, 1980, p. 66). Do ponto de vista da ortodoxia pedagógica, a divisão ancestral que ratifica o verticalismo autoritário dentro da escola é semelhante ao modelo de sociedade da qual essa instituição faz parte e reproduz, sendo cúmplice.

Por passarmos distantes das determinações históricas sobre o ato mútuo e contínuo de ensinar e aprender, temos permitido a redução desse processo a um discurso moral

escamoteado, assentado em prescrições normativas relativas a um modo desejável de pessoa/cidadão, que são, por sua vez, derivadas de concepções pedagógicas um tanto quanto obsoletas e carregadas de estereótipos sociais que induzem, entre outras coisas, a perscrutar uma responsabilidade social incondicional, em detrimento da liberdade de pensamento e expressão dos indivíduos. Ou seja, mesmo que o discurso proveniente do PPP seja plenamente aceito pelo coletivo dos que com ele se relacionam na escola, se não houver uma adequada intercompreensão e uma efetiva organicidade entre o mesmo e outras ações, ter-se-á, apenas, um belo discurso, encadernado e fundamentado na lógica instrumental e burocrática.

De um modo geral, as abordagens críticas das propostas educacionais revestem-se de pressupostos contraditórios que validam a prática gerencial das instituições e denunciam os contextos sociais nos quais estão inseridos. A organização escolar se destaca justamente pelo fato de seu principal fundamento ser a racionalidade instrumental. Morais (1996, p. 91) esclarece: “É impossível negar que o pedagógico da sala de aula contribui para a formação da força de trabalho, dissemina a ideologia dominante e evita a conjugação entre teoria e prática.” Noutras palavras, é impossível negar que o ‘chão da escola’ contribua para a colonização do mundo da vida, cujo entendimento fica ameaçado devido à penetração de linguagens estranhas em âmbitos da vida comunicativamente compartilhados.

Habermas (2012b, p. 707) salienta essa questão colocando que “se partirmos do fato de que o crescimento do complexo econômico-administrativo desencadeia processos de erosão no mundo da vida, é de se esperar que novos conflitos venham a se sobrepôr aos velhos”. Ora, ao tempo em que as políticas educacionais impõem mudanças curriculares controversas na educação básica, convocam educadores e sociedade ao engajamento político frente a projetos pedagógicos ditos capazes de qualificar os indivíduos para o mundo do trabalho e da cidadania, “aperfeiçoando” os conteúdos escolares (com suas verdades e inverdades), revendo conceitos associados à formação e àquilo que é público, temos de convir que a problemática jamais se encerrará; quimera deduzir que os conflitos arrefeçam. Todavia, o diálogo é sempre pertinente e o entendimento sempre desejado.

A teoria da linguagem de Habermas sugere, a partir de sua episteme, uma importante limitação do modelo burocrático residente na unilateralidade das relações interpessoais subjacentes a esse estofo de educação, expressa especialmente pela manipulação dos significados, em interações comunicativas distorcidas quando se almeja o cálculo utilitário. Essa perspectiva se desenvolve no modelo teórico habermasiano pela ideia de que o modelo burocrático configura relações interpessoais e procedimentos gerenciais que abarcam um

caráter monológico, eficiente, porém, impessoal, e, por isso, produzem distorção comunicativa.

Nesse sentido, a burocratização aportada no sistema educacional e documentada nas linhas do projeto político-pedagógico é, em si mesma, uma medida inibidora da competência comunicativa, dado o fato de a essência desse processo ser a racionalidade sistêmica, ou seja, a lógica de autossustentação de sistemas independentes – no caso, a organização formal –, sem consideração às pessoas, baseada no controle e na previsibilidade da racionalidade instrumental. Daí que “a proteção contra um cerceamento empirista da problemática da racionalidade só é possível quando se procuram com tenacidade e determinação as veredas intrínsecas utilizadas pela ciência, pela moral e pela arte para se comunicarem entre si” (HABERMAS, 2012b, p. 717).

Por se instituir de forma monológica – em que a comunicação é apenas de natureza informacional – as dificuldades em edificar uma relação dialógica competente, a partir de um documento cuja natureza é muito mais que diretiva, é consultiva, torna-se enorme. As consequências degradantes da distorção gerada no processo monológico de comunicação podem ser medidas por meio de uma análise psicológica dos agentes envolvidos no discurso e pelos efeitos dessa relação incompreensiva no aspecto psicanalítico das pessoas: irritabilidade para com a opinião contrária do outro, autoritarismo pedagógico, falta de intercompreensão nas relações de trabalho e até injustiças derivadas dessa inteligibilidade relacional, além da perda da intimidade dos sujeitos com a obra cultural e a apropriação dos conhecimentos sem pressupostos rigorosos.

O trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos escolares. O êxito de toda e qualquer organização social depende da mobilização da ação conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado e compreendido, mediante uma reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva, e não uma massa amorfa e apática politicamente. “É nesse espaço de ação que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de ideias entre as pessoas e a infusão de ideias sobre as pessoas” (MORAIS, 1996, p. 125).

Dessa forma, a partir da pesquisa realizada, percebe-se que, apesar dos pontos positivos relacionados à organização participativa e colaborativa no âmbito escolar, esses precisam ser analisados em sua conjuntura constitutiva, haja vista seu funcionamento ser

pautado em políticas públicas que, embora assentadas em conceitos como democracia e cidadania, moldam-se num viés gerencialista e funcionalista muito fortes.

4.1 O condicionamento cientificista da crítica no Projeto Político-Pedagógico (PPP)

A busca por resultados imediatistas não permite o espaço necessário para o pensar crítico capaz de fomentar competências básicas para a construção da autonomia do educando no contexto das suas relações sociais, educacionais e profissionais (RODRIGO, 2009). A educação muitas vezes forma, no sentido de fôrma (formatação) e adequação dos indivíduos a um determinado contexto, valores e normas construídas por uma determinada sociedade e conjuntura cultural. Mediante a problemática das ações, métodos, técnicas e conjecturas que se ensaiam nas instituições escolares e em torno delas, põem-se em questionamento as relações hierárquicas – autoritárias – que se comportam de maneira contraditória diante da modernização da sociedade e do advento de uma razão dita emancipatória. Até que ponto isso não seria, sutilmente ou violentamente, uma doutrinação ideológica, no sentido de reprodução de uma ideologia dominante, presente desde os livros didáticos até a estrutura organizativa da escola?

Observemos a nossa nova base comum curricular, encaminhada nos termos da LDB/96 e equacionada, em parte, recentemente, via PNE em 2014, nos bastidores do MEC. Em busca de um encaixe melhor do mote escolar na configuração social atual, reestrutura-se a superfície dos problemas. Cômico ou trágico, digamos, já que a prerrogativa para definir os conteúdos do currículo basilar cabia ao próprio ministério da educação, o qual delegou a especialistas indicados tal proeza, em detrimento das vozes maciças e heterogêneas dos principais interessados em tal plataforma diluída, alunos, professores e profissionais ligados às instituições de ensino em geral.

De acordo com Saviani (2018), uma vez que a questão da avaliação por meio de testes globais padronizados passou a ser central para organização dos sistemas de educação, e tendo em vista a menção aos Estados Unidos como referência para a produção do documento, nitidamente a elaboração da BNCC teve como objetivo consagrar o funcionamento da educação brasileira segundo parâmetros das avaliações gerais padronizadas, servindo, mais uma vez, aos interesses da classe dominante, posto que o processo fica praticamente todo sob controle de fundações e institutos privados, criando um mercado de consultoria e assessoria a Estados e Municípios pelos mesmos formuladores da BNCC. Daí se esvazia a discussão, a problematização e a crítica dos pressupostos gerais da educação, de seus eixos constitutivos,

de sua política deliberativa, para a proposição de novos objetivos, para uma diferente visão de educação.

Dessa maneira, o condicionamento cientificista da crítica fica implícito no PPP, mas explícito na formatação de sociedade que se constitui a partir dele (e de outros redigidos formais que o acompanham) e com a omissão das demais instâncias penetrantes na subjetividade humana. Com isso, faz-se necessária a saga da ‘descolonização’ dos espaços do mundo da vida, indicando ao sistema os seus devidos limites, no interior de uma sociedade modernizada, acrescida de grande experiência histórica e da reflexão que sua racionalização traz em seu bojo. Não há como abrir mão da resistência, nem se bastar numa psicologia social negando uma teoria da sociedade (complexa), tampouco negar o valor das teorias críticas diante disso.

Logo, o interesse que perpassa as políticas e ações governamentais resguardadas nos documentos oficiais que condicionam as instituições de ensino, obedecem a uma sociologia funcionalista, casada com uma filosofia positivista, haja vista compreenderem a estabilidade social a partir de uma visão sistêmica, observando quais fatores ou variáveis unem as diferentes partes que compõem a sociedade, formando um grande sistema, como uma máquina e suas diferentes peças e engrenagens, o que reforça o entendimento dessas ciências sociais (a filosofia progressivamente se degradou como ciência) como contributos para essa organização minimalista e útil para fins determinados.

Muito embora em meio à exaustão da racionalidade moderna, Habermas (apud FREITAG, 1996), como bom herdeiro da tradição crítica da Escola de Frankfurt, compartilhará com seus mestres (aqui me reporto especificamente a Adorno) a aposta num projeto de razão arrojado, que permita aos indivíduos definirem sua liberdade autenticamente racional e livre, mesmo diante de tantas contradições e paradoxos. Adorno (1995, p. 107) defende “uma educação não para intermediar para nós modelos ideais preestabelecidos, mas muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo, pois aquilo que é imposto a partir do exterior é usurpatório, contrário à ideia de homem autônomo, emancipado; educar é produzir uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política, para que a democracia funcione plenamente conforme seu conceito.”

Em Habermas vemos permanecer esse componente radical peculiar de todo teórico crítico: a ampliação do significado da racionalidade a partir de um novo marco de interpretação, para além da redução à razão funcional. Sua teoria intersubjetiva nos oferecerá elementos imprescindíveis que possibilitam pensar o humano para além de uma dominação inevitável, isto é, alargando um conceito de racionalidade que se constituirá socialmente nas

interações espontâneas (esfera pública), fortalecendo uma teoria consensual da verdade, em que a comunicação leva a uma busca de acordos (HABERMAS, 1984).

O que antes competia à filosofia transcendental, a saber, a análise intuitiva da consciência de si, adapta-se agora ao círculo das ciências reconstrutivas, que desde a perspectiva dos participantes de discursos e de interações procura tornar explícito o saber pré-teórico de regras de sujeitos que falam, agem e conhecem competentemente, recorrendo a uma análise das manifestações bem-sucedidas ou distorcidas. Visto que tais tentativas de reconstrução não se destinam mais a um reino do inteligível, que está além dos fenômenos, mas ao saber de regras efetivamente praticado e sedimentado nas manifestações geradas segundo regras, anula-se a separação ontológica entre o transcendental e o empírico (HABERMAS, 1998).

Nessa esteira, com o retorno do ensino da filosofia ao currículo do Ensino Médio, a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através da Lei nº 11.684, de 2008, a filosofia se torna uma disciplina obrigatória nesse nível de ensino em todo o país, desafiando os educadores a aplicá-la de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem e, também, nos debates democráticos que se realizam nas diversas mesas de discussão dentro da escola, em harmonia com as demais disciplinas do currículo escolar, fomentando a tão apreciada interdisciplinaridade pedagógica e seus procedimentos argumentativos tão propedêuticos.

Visto que vivemos numa sociedade neoliberal, que preza os conhecimentos tácitos em detrimento do conhecimento filosófico ou crítico, preferindo um ensino que tenha aplicações mais práticas e funcionais, cabe aqui, perfeitamente, uma discussão ampla a partir desse contexto. Levando em consideração que uma disciplina escolar não existe sem objetivos prévios, passando esses tanto pelas costumeiras práticas de transmissão do conteúdo curricular, reducionistas, como também afirmando a finalidade ideológica que constitui a base de formação dos “intelectuais” atuantes na vida prática e meramente técnica, questiona-se: como inserir o pensamento reflexivo de caráter filosófico numa proposta de educação crítica que articule os conteúdos do ensino médio com os saberes humanísticos dentro de uma perspectiva dialética e dialógica que contribua para uma transformação social?

A superação da antinomia da escola depende de extrair de sua estrutura uma racionalidade que traga a radicalização da perspectiva cultural, onde seja possível a aprendizagem de uma razão efetivada pela interação entre sujeitos. O desenvolvimento desse processo deve articular-se dialeticamente com uma educação que confira fisionomia e unidade a um sujeito que tem desejos, anseios, inclinações, aspirações. Não é mais educação de uma só

razão, mas, sim, de uma pluralidade de razões na busca de conteúdos passíveis de estruturas universais. (PRESTES, 1995, p. 153).

Para enriquecer essa discussão, é preciso esclarecer que a comunidade escolar e as instâncias colegiadas que se comprometem com a construção e implementação do projeto político-pedagógico nas escolas devem ter em mente a necessidade de uma integração e articulação estreita entre as muitas áreas do conhecimento que se acolchoam no currículo escolar, entre elas a filosofia, as quais fundamentarão a compreensão das mais diversas realidades apresentadas aos indivíduos, assim como irá orientá-los no desenvolvimento crítico necessário para exercer sua autonomia, capaz de interagir e transformar os desafios a eles apresentados. Fazenda (1996) adverte sobre o que seja interdisciplinaridade, afirmando que antes que um “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

Ora, as ciências “ensinadas” em sala de aula e repassadas para além dos muros escolares são um produto social como outro qualquer, há nelas um sentido de dominação, de controle, estratificação, inverdades etc. Toda a oratória em torno da fragmentação cientificista objetificada no ‘chão da escola’ carrega consigo a imagem falsa de segurança epistemológica, de verdade incontestável, sustentadas quase sempre por “matronas científicas” apelativas comercializadas pela indústria dos livros didáticos. O que culmina num conformismo débil diante das mazelas sociais e numa formação deformada, metodologicamente intencionada a isso mesmo. “[...] o conhecimento é fundamentalmente qualquer coisa que dê “orientação bem-sucedida” à ação.” (GEUSS, 1988, p. 148).

O que se encontra em jogo, no fundo, é certa concepção de saber, de sua repartição epistemológica e de seu ensino direcionado propositalmente a reafirmar e manter uma superestrutura social que corresponda às exigências fundamentais do “progresso humano”, gestado de forma deturpada desde a Renascença – um dos acontecimentos magnos da primeira fase da modernidade. O tal impulso antimitológico do ‘progresso’, pensado aquém da práxis, alimentando a ilusão da autarquia do espírito, através de um *ethos* a princípio transcendente, mas em entrelinhas, bem interessado materialmente. “[...] a moldura institucional capaz de desencadear uma racionalização da sociedade só se forma na esteira do Renascimento e da Reforma” (HABERMAS, 2012b, p. 519).

Não podemos nos furtar de analisar historicamente esses ‘condicionantes’ sociais, considerando que o rumo do desenvolvimento do racionalismo ocidental é determinado pelo código cultural, o qual desemboca, na visão habermasiana, na transformação das estruturas do

mundo vivido, em uma institucionalização e internalização crescente das atividades econômicas e administrativas, o que implica uma diferenciação crescente entre cultura, sociedade e personalidade, as quais só poderão ser reintegradas e articuladas à proporção que a linguagem assume as funções do entendimento, da coordenação da ação e da socialização dos indivíduos.

É preciso frisar isso porque os conceitos que se calcificam a partir desses invólucros sociais fornecem indicadores que nos permitem enxergar a configuração das instâncias formadoras, inclusive sua ancoragem cognitiva e semântica discursiva, capazes de engendrar num ‘movimento doutrinário’ terrível e nocivo à transformação social, distorcendo de vários modos a ideia de emancipação e recaindo em pressupostos insuficientes para a contemporaneidade. Processo formativo converte-se em processo adaptativo e nos conformamos com uma base comum de currículo filiada abertamente à pedagogia das competências. Rossi (1980, p. 137) afirma: “a subserviência e a conformidade são controladas pela permanente avaliação dos produtos escolares.”

Não obstante coloquemos a filosofia num patamar de ‘vigilante clássica da crítica’, aquela que zela pelo conhecimento verdadeiro em seu âmago, não podemos esquecer que a educação é uma atividade prática e, enquanto atividade especificamente humana, tem vieses diversos, portanto, objetivos e objetos a serem alcançados, também, das mais variadas formas. Se educar requer espírito científico (e o essencialmente crítico é o que se requer independente do viés), não há como furtar a História, a Sociologia, a Matemática, as Artes, desse processo mister de formação reflexiva e crítica dos indivíduos, com todo o cuidado para que essa prática reflexiva e formativa não se destoe em burocratismo institucional, embora reconheçamos que a rotina pedagógica é sensivelmente vulnerável a tais desvios. Basta analisar os projetos corriqueiros e repetitivos na dinâmica do ‘chão da escola’.

Habermas (2012, p. 668) assim esclarece: “...a socialização pedagógica se decompõe num mosaico de atos administrativos impugnáveis.” Uma vez que isso é notório na escola, faz-se necessário, como já colocado na introdução deste trabalho, ressignificar os objetivos educacionais que norteiam a proposta pedagógica ali existentes, no sentido de articular formas de integrações sociais mais politizadas, mais esclarecidas, deveras democráticas, evitando que injustiças contra o sujeito e contra o social ocorram ou se repitam na história, porém, sem a ilusão de que isso seja suficiente na configuração sócio-econômico-política em que nos encontramos, haja vista a fissura entre mundo da vida e sistema ser fruto de uma modernidade dualista e controversa.

4.2 A legitimidade dos fóruns de discussão no âmbito educativo

Para Habermas, a esfera pública representa uma dimensão do social que atua como mediadora entre o Estado e a sociedade, na qual o público se organiza como portador da opinião pública. Segundo ele, um sujeito só faz parte de uma esfera pública enquanto portador de uma opinião pública (HABERMAS, 1984). Mas para que a opinião pública seja formada, deve existir liberdade de expressão, de reunião e de associação. Por conseguinte, o acesso a tais direitos deve ser garantido a todos os cidadãos. Segundo esse filósofo alemão, os cidadãos se comportam como corpo público quando se comunicam de maneira irrestrita sobre assuntos de interesse geral. Não se trata de se comportarem como homens de negócios ou profissionais em transações privadas (interesses de classe), tampouco como membros de uma ordem constitucional, sujeitos à coação legal de uma burocracia de Estado (poder do Estado).

Numa sociedade de grandes dimensões, esse tipo de comunicação requer meios específicos para transmissão de informações. Além das escolas, movimentos sociais, temos os jornais, revistas, TVs e mídias digitais que conformam o que chamamos de “mídia da esfera pública”. No entanto, se inicialmente a opinião tinha funções críticas com relação ao poder, posteriormente, foi refuncionalizada para canalizar o assentimento dos indivíduos governados. Por isso a importância de se reestruturar tais espaços e descolonizá-los, para que sejam permeáveis a opiniões e raciocínios distintos e, dentro de uma concepção de evolução social, permitir à sociedade – legitimamente – resolver seus conflitos estruturais pela mudança de sua forma dominante de integração social, ou seja, pela introdução de um novo princípio social de organização – o princípio da racionalidade comunicativa.

O conceito de esfera pública moderna tornou-se conhecido a partir de sua obra intitulada “Mudança estrutural da esfera pública”, publicada em 1962, quando o autor apresenta uma visão crítica em relação à instituição da esfera pública. Habermas (1984) descreve a decadência da esfera pública, associando tal processo à consolidação do capitalismo e à emergência dos grandes conglomerados de comunicação de massa, principalmente no século XX. Nessa fase de seu pensamento, ainda muito atrelado à Escola de Frankfurt, suas obras são marcadas por uma linha crítica e pessimista em relação ao processo de emancipação do sujeito. Todavia, em suas recentes análises sobre o papel da comunicação e da esfera pública nas sociedades modernas, é possível perceber um prognóstico social mais otimista, já que o enfoque é dado aos processos emancipatórios da sociedade civil, que vêm forçando transformações nos padrões hegemônicos tanto da

distribuição de riquezas como dos estatutos legais e até do próprio padrão cultural da sociedade.

O entendimento do que seja a esfera ou espaço público em Habermas foi se edificando junto com as transformações do contexto geral da comunicação social, enfatizando que tal espaço jamais pode ser confundido com alguma instituição, organização ou qualquer estrutura normativa. Também não é possível delimitar seus limites e fronteiras previamente. Ela se constitui como uma estrutura aberta. Nas suas palavras: “A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são infiltrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas” (HABERMAS, 1984, p. 92).

Por ser esta pesquisa um esforço de aproximação das ideias filosóficas ao ideário pedagógico, e por ela ter como fio condutor o pensamento de Habermas, buscamos esclarecer o que esse filósofo pensava sobre os espaços em que o discurso pautado na racionalidade comunicativa pode ser edificado e legitimado. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no agir comunicativo situa-se como rico manancial às discussões educacionais. Caminhando numa dialética positiva, ele busca no universo educativo alternativas ao projeto social hegemônico, mediante o estabelecimento de relações dialógicas críticas e emancipatórias.

Habermas (2012a) percebe a educação como instância social na qual são engendradas relações dialéticas que se polarizam na vertente de reprodução ou de reconstrução. Nessa perspectiva, ele analisa a contradição moderna no binômio razão instrumental *versus* razão comunicativa – essa última vista como possível estratégia de superação de uma racionalidade deformada. Por conseguinte, ocorrendo a “colonização do mundo da vida escolar”, há a neutralização da ação comunicativa voltada ao entendimento e ao consenso, pelo fato de os sujeitos serem manipulados e terem sua liberdade limitada, impedindo de participar das decisões escolares. A estratégia da ação instrumental do mundo do sistema vai invadindo os espaços do mundo da vida, desalojando e banindo a ação comunicativa da esfera social. Os valores cultuados no mundo do sistema, como poder, dinheiro, sucesso, vão enfraquecendo o mundo da vida, desacreditando os valores familiares, comunitários e deteriorando as relações sociais empenhadas no entendimento.

A escola pode e deve, na concretude histórica do cotidiano, contribuir para a elaboração de um projeto de reconstrução social capaz de reabilitar o mundo da vida no seio das estruturas societárias. O cotidiano (e a linguagem nele veiculada) é o fio condutor da emancipação humana. Na sobreposição dos mundos da vida compartilhados

intersubjetivamente está instalado um pano de fundo consensual sem o qual a práxis diária não funcionaria a contento. Seja a partir dos bastidores das famílias, nas orientações dos pais para com os filhos, nos bastidores das unidades de ensino, em que a apropriação de saberes permite aos mestres transmitir e discutir conhecimentos aos seus alunos, seja na militância dos movimentos sociais, onde se clama por direitos, seja nos bastidores da vida política institucionalizada, onde indivíduos e grupos cooperam de alguma forma para o alcance de interesses universalizáveis, enfim, há uma necessidade (mesmo implícita), entre as pessoas, de se relacionar e que, por sua vez, conduz a uma dialogicidade voltada ao entendimento mútuo.

Por isso a importância da ação comunicativa voltada ao entendimento para a tematização das contradições atinentes ao modelo formativo da escola clássica à qual estamos mal acostumados. Falando de forma mais precisa, a importância dos fóruns discursivos no cenário escolar, com a finalidade de dar oportunidade à pluralidade de falas que exercem influência nesse campo de ação essencialmente comunicativo. Desse modo, a reprodução dos componentes simbólicos do mundo da vida: cultura, personalidade e sociedade, podem vir a se efetivar, desde que, dadas as circunstâncias, haja uma compreensão crítica do conhecimento e dos saberes que são objetos da reprodução cultural. Na esteira habermasiana, Veiga argumenta: “O mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo” (VEIGA, 2003, p. 41).

O ponto de partida é a ideia de que possuímos competências naturais de fala e de ação, um *know-how* tácito de regras comunicativas que deve ser racionalmente explicitado. Para Habermas, contraposta à tendência para a dominação, corporificada no estado totalmente administrado, há outra tendência – a da comunicabilidade. A tendência para o diálogo e para o consenso seria imanente à própria humanidade, pois se inscreve na linguagem, que é vista por Habermas (apoiado na teoria de Mead) como traço distintivo da humanidade. Nessa ótica, as trocas que ocorrem no entorno escolar não podem ter um fim em si mesmas, mas devem ser meios para que uma intercompreensão significativa aconteça de fato e venha a contribuir com a formação de sujeitos melhores, mais solidários.

A construção de uma sociedade realmente democrática vai muito além do direito constituído em lei; requer, sobretudo, a criação de condições internas e externas de participação dos indivíduos e grupos nas discussões práticas, visando ao entendimento mútuo. Isso deve inclusive ser elucidado nos documentos escolares, para que não reste dúvida de que é a partir desses ambientes legalmente instituídos que se assenta o direito à palavra de forma livre. Entende-se como condição interna primordial o desenvolvimento das capacidades

cognitivas de participação dos indivíduos e dos grupos sociais nas discussões. Não se trata de um desenvolvimento prévio à participação, mas da criação de condições reais de realização dessas discussões, nas quais os participantes possam agir e pensar de acordo com suas próprias convicções prático-formais, sem coação interna e externa.

Esse tipo de participação exige um desenvolvimento cognitivo que permita a todos elaborar e compreender proposições objetivas, além de exigir um desenvolvimento moral que viabilize uma participação real, tanto quanto possível, autônoma e consciente, de modo a evitar que por falsa consciência ou por dependência de outro os indivíduos defendam posições não correspondentes às suas convicções. Todavia, a realização dessas discussões depende da existência de espaços institucionais que permitam a sua realização e legitimação, o que possibilitará processos decisórios cotidianos, a explicitação de normas e valores que regem os processos interativos internos e a possibilidade de se implementar novas regras oriundas das decisões coletivamente tomadas.

Evidentemente, as possibilidades individuais de participação nas discussões públicas, que podem levar a sociedade, a partir da educação, à transformação de suas formas de integração social, repousam sobre a efetivação de processos de desenvolvimento da consciência e de construção da autonomia dos indivíduos que participam dessas discussões. Portanto, a formulação de uma lógica da evolução social a partir da lógica do desenvolvimento cognitivo e moral individual e a concepção dessa evolução como um processo de aprendizagem social, tanto na dimensão técnico-organizativo como na dimensão prático-moral, depende dos processos de aprendizagem individuais efetivados coletivamente, o que enriquecerá sobremaneira o caráter político da ação pedagógica, e disso a escola não pode furtar-se. “A práxis remete sempre para uma totalidade de ações realizadas em função da vida, ações às quais ela pertence e, enquanto totalidade, subtrai-se a qualquer aproveitamento objetificante.” (HABERMAS, 1998, p. 301).

4.3 A dimensão comunicativa não ornamental na escola

Observada enquanto um programa de pesquisa social, a teoria da argumentação, de Habermas (2012a, 2012b), apresenta possibilidades para o desenvolvimento dos estudos no contexto discursivo das instituições escolares, sugerindo a necessidade de pesquisas que tenham como referência epistemologias alternativas à positivista, seja sob o ponto de vista ontológico ou sob a perspectiva da crítica de tradição marxista. Nesse sentido, o estudo habermasiano, enquanto programa de pesquisa embasado na filosofia da linguagem, na

tradição marxista e nas abordagens sociológicas subjetivistas, apresenta-se como uma opção para estudos alternativos à orientação funcionalista dominante no cenário educacional.

Devido à centralidade da interação linguística na *práxis* social, a ação comunicativa é uma construção que integra múltiplas visões de mundo e de indivíduo, e essa multiplicidade é relevante para a compreensão da realidade escolar, permitindo que se verifiquem contradições nas relações interpessoais, no modo como se organizam as ações e, até mesmo, as próprias metas institucionais, assuntos quase sempre discutidos unilateralmente nos encontros pedagógicos, já que a ideia de distorção comunicativa, antes de ser um mero problema de comunicação organizacional, reflete a dificuldade de reconhecimento do outro enquanto sujeito competente, enquanto membro integrante de uma mesma comunidade cultural. Em sua Teoria do Agir Comunicativo Habermas esclarece que: “Processos de entendimento visam a um consenso baseado no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. Estas, porém, podem ser reciprocamente manifestadas pelos participantes da comunicação e criticadas em seus fundamentos. Na orientação segundo pretensões de validade atualizam-se as referências de mundo dos atores.” (HABERMAS, 2012a, p. 253).

Além disso, vale lembrar que a pessoa só se “faz” como pessoa no seu relacionamento consigo mesma e, ao mesmo tempo, com os demais membros da comunidade, isto é, tecendo relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco. Lubenow (2013) ressalta que a ação comunicativa pressupõe a linguagem do ponto de vista pragmático dos falantes, designa um tipo de interação que vem coordenada pela linguagem. Esses falantes constituem-se dinamicamente, de forma dialética, onde se percebe que a individualização ocorre de forma simultânea e reciprocamente à socialização. Assim, a escola sendo um terreno carente da liberdade de falas, todo e qualquer encontro discursivo que se manifeste nesse espaço deve respeitar o saber pré-teórico emanado dos colaboradores, desde os ‘marginais’ àquele que organiza e conduz o discurso. “O cientista social tem de fazer uso de uma competência e de um saber dos quais ele dispõe intuitivamente, como leigo.” (HABERMAS, 2012a, p. 213).

Em toda atitude comunicativa que tenha como finalidade o entendimento, qualquer pessoa que efetuar um ato de fala deverá, de algum modo, apresentar validações de suas palavras que possam ser defendidas. Assim, deverá proceder comunicativamente de forma que possa ser compreendida, escolhendo uma forma de expressão inteligível, assegurando verdadeiramente a dignidade do seu discurso, na medida em que respeite as normas e valores vigentes. Ao referirmo-nos ao entendimento racional de normas, vale ressaltar a distinção entre o fato social do reconhecimento intersubjetivo e a capacidade de reconhecimento de uma norma.

A validade das normas existentes depende do reconhecimento intersubjetivo, que no caso de problematização, deve ser reconquistado pela mediação da argumentação. Assim, Habermas deixa claro, na Teoria da Ação Comunicativa, que para que uma norma seja válida é preciso que ela seja merecedora do reconhecimento de validade de todos os atingidos por ela. É por isso que ele afirma que o proponente, ao pretender validade, quer reconhecimento de todos os afetados na roda de discussão. É assim que podemos, com o autor, afirmar que este reconhecimento intersubjetivo funda a validade social. “Todo ato de entendimento pode ser concebido como parte de um procedimento cooperativo de interpretação, voltado a alcançar definições situacionais intersubjetivamente reconhecidas” (HABERMAS, 2012a, p. 138).

A linguagem é empregada como médium do entendimento mútuo quando o falante, ao fazer um proferimento, comunica-se com outro membro de sua comunidade linguística sobre algo no mundo, sobre algo de si ou sobre algo que pretende do mundo. Ela é o meio pelo qual os participantes podem partilhar intersubjetivamente a compreensão de algo. “Para tanto, são úteis os conceitos dos três mundos enquanto sistema de coordenadas suposto em comum, no qual os contextos situacionais podem ser ordenados de tal forma que se chegue a uma concordância sobre o que é que os envolvidos podem tratar como fato ou como norma vigente ou como vivência subjetiva” (idem).

O potencial teórico desses conceitos no campo educativo é deveras fecundo. As teias discursivas que se espalham a partir dos documentos oficiais, sobretudo do projeto político-pedagógico da escola, tornar-se-ão mais esclarecidas e justificadas em sua *práxis*. Nesse sentido, afirma Prestes (1995, p.104): “A educação, em geral, e a escola, em particular, são formas onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo. Assim, essa teoria pode renovar o conceito de educação, justamente com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização.”

Posto isso, é possível observar que dos discursos proferidos nas assembleias escolares pode sair muito mais que meras sentenças instrumentais e operacionais, às quais dão conta somente das demandas do Estado burocrático e camuflam as ideologias funcionais ali presentes. A racionalidade dialógica instituída no seio da comunidade escolar (essencialmente comunidade de comunicação) é capaz de suplantar essas meras formalidades e ser utilizada verdadeiramente na vida dos sujeitos históricos, resgatando-os em sua competência necessária ao entendimento, à medida que se assentam sobre o caráter dialógico e intersubjetivo da ética do discurso, cujo objetivo último é sempre o consenso ou entendimento mútuo.

Trata-se de entender a formação humana tendo como premissa a compreensão da história como possibilidade e não como determinismo, isto é, apesar das tantas diferenças e adversidades encontradas no cenário escolar, apesar do descompromisso político de um Estado débil e da passividade e omissão de um funcionalismo público vitimado pelas circunstâncias em que se erigiu, não há que se medir esforços em amparar a racionalidade conflitante com a lógica instrumental, técnica e pragmática da modernidade, pós-modernidade. Para Habermas (2013, p. 469): “A pretensão com a qual um dia a teoria se relacionou com a práxis se tornou apócrifa. Em vez de uma emancipação alcançada por um processo de esclarecimento, entra em cena a instrução da disposição sobre processos objetivos e objetificantes”.

Um projeto educativo cujo perfil epistemológico e antropológico empreste ao conhecimento imagens desestabilizadoras e apresente a história e a comunicação como campos de possibilidades e de decisões humanas, potencializando um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita à repetição do presente, estimulando a resistência diante do modelo social tecnocrático, da política cientificizada e do moralismo deturpado, é pretensa de toda filosofia crítica. Saviani (2009, p. 42) explica que “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Isso nos remete a refletir sobre o paradigma de educação que temos e que é perfeitamente questionável, pois as implicações de uma nova formulação da racionalidade para a educação trazem o questionamento sobre seu conteúdo normativo, tendo em vista que tal “escopo conceitual” sempre foi visto como “emancipatório”; contudo, a partir das análises feitas em cima do que se entende por racionalidade moderna, testa sua fragilidade e necessidade de reflexão e crítica. Prestes, corroborando com a filosofia crítica e prática proposta por Habermas, ressalta: “Assim, examinar os supostos históricos, morais, empíricos, políticos para determinar os objetivos educacionais torna-se possível pela argumentação reflexiva e comunicativamente mediada. Ou seja, a decisão ocorre a nível de discurso prático. Entre essas decisões está a definição do caráter que a educação deve ter.” (PRESTES, 1995, p. 156).

Dessa forma, a fundamentação filosófica à proposta das assembleias escolares precisa considerar a intersubjetividade e capacidade comunicativa como alma dos processos de intercompreensão nesse âmbito, privilegiando a ação comunicativa para o entendimento entre todos os atores envolvidos no processo, para que se atinja, assim, um nível de reflexão profunda sobre os problemas no ‘chão da escola’, muitas vezes (quase sempre) derivados dos

problemas do mundo que o cerca, para que, assim, os discursos proferidos nesse meio não se convertam em mero arrebique retórico, usado para reprodução e obediência ao que é determinado de forma arbitrária pelo mundo sistêmico. A escola, enquanto espaço microssocial, tomando aqui sempre o pensamento habermasiano como referência, precisa enfatizar a relevância do encontro comunicativo entre os sujeitos, capazes de ação e de fala, considerando que o mundo no qual se relacionam é o mundo da vida e a linguagem é o que os une. Alarcão (2007, p. 81), nessa mesma linha de pensamento, enfatiza que: “a escola surge-nos como um todo e não como um ajuntamento de pessoas”.

5 METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

Metodologias de pesquisa cumprem o papel de orientação quanto ao melhor caminho a se seguir diante de um determinado objetivo a ser alcançado. Assim como o(s) caminho(s) proposto(s) aos alunos visam a uma finalidade previamente organizada e sistematizada, o professor-pesquisador também segue esse roteiro em sua pesquisa, nesse caso, no campo da educação. Contudo, de um modo geral, há muitas angústias em torno do que seja uma pesquisa educativa, sobretudo ao se estabelecer a metodologia que conduzirá os trabalhos. Tal desconforto deve-se ao fato de representações inadequadas que são construídas sobre o conceito de metodologia, bem como o papel conferido a ela no exercício da pesquisa.

Para realizar essa tarefa hercúlea é necessário um trabalho intenso e profundo, é necessário um confronto de dados e de ideias, entre as evidências, as informações, perscrutar sobre o assunto e ter solidez teórica no processo de investigação. Em geral isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e necessidade do pesquisador em busca de respostas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Em nosso caso percebemos a carência de discussão em torno do projeto político-pedagógico da escola em que trabalhamos e as consequências disso para o cotidiano do ‘chão da escola’.

Mas, antes de adentrarmos nisso é preciso salientar que a pesquisa em educação tem se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle, de que o sentido da concepção de ciência esteve historicamente impregnado, sem que, no entanto, isso venha a se realizar em detrimento do rigor científico, da consistência e de sua plausibilidade. Muitos pesquisadores iniciantes apegam-se à representação de metodologia como instrumento, apenas, de coleta de dados. Dessa forma, consideram que o papel da mesma deverá ser, simplesmente, o de organizar procedimentos para captação dos dados empíricos. Neste caso, o percurso do método se fará, a partir dos fatos, até a pressuposta apreensão da realidade. O método, assim, é um acessório à pesquisa e deixa de ser seu elemento fundante e organizador das reflexões construtoras do conhecimento que se pretende, reduzindo-se a um instrumentalismo aleatório.

Por conta disso, percebemos como necessário ir na contramão dessa concepção apressada de procedimento eficaz, para saltarmos a uma perspectiva metodológica concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e desse ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam uma nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial; é uma maneira mais reflexiva, mais ligada à práxis histórica, caracterizando-se fundamentalmente por ser uma postura crítica

que organiza a dialética do processo investigativo. “A história cultural e a filosofia podem mostrar, pela análise histórico-conceitual, como construímos determinadas interpretações a respeito de temas significativos para a pesquisa em educação” (Hermann, 2015, p.224).

Assumir uma posição e uma compreensão do papel da metodologia no ato de pesquisa é mais que uma escolha a priori, é sim, reafirmar uma concepção da relação sujeito pesquisador com o objeto de conhecimento. Muitos equívocos foram construídos nesse processo de reorganização do conhecimento sobre as formas e meios de se pesquisar em educação. Não são poucas as vezes em que pesquisadores “afobados” se equivocam na ânsia de não serem “positivistas” e na falta de uma cultura de pesquisa nos moldes da abordagem qualitativa, subestimam o necessário rigor científico. Assim, subjetividade e subjetivismo se confundem, indicando que qualquer avaliação do pesquisador é satisfatória. Quando não, a identificação excessiva do pesquisador com seu próprio ambiente de trabalho, que se transformou em ambiente de pesquisa, impede a percepção e construção da intersubjetividade.

Muitas vezes, mesmo se mudando o modelo teórico, fundado em outros pressupostos epistemológicos, a suposta pesquisa simplifica-se numa coleção de dados ou fatos historiados, que na realidade não caminham no sentido de transformar conhecimentos, pois esse movimento não é conduzido por uma práxis investigativa, capaz de produzir avanços no campo do saber. Usam-se modelos teóricos de forma superficial, sem amplitude e o estudo cai na irrelevância. Nesses casos, “a impressão que se tem é a de que o conhecimento sobre o problema começou e terminou com aquela pesquisa” (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 145).

Refletindo a partir do dito acima, a metodologia da pesquisa não é um rol de procedimentos a seguir, um manual de ações do pesquisador para manipular os dados e, conseqüentemente, as pessoas que o circundam. A atitude procedural, que deve ser em sua justa medida processual, organizar-se-á em torno de um quadro de referências, quadro esse decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento, endossando a ideia de uma racionalidade capaz de ser reconstruída pelo cientista social. Isto é, o conceito de racionalidade é analisado com base no uso de expressões linguísticas por parte de sujeitos capazes de discurso e de ação numa situação dialógica, na qual falantes e ouvintes estabelecem uma relação performativa⁵ a fim de se entenderem acerca de algo no mundo – mundo objetivo, subjetivo ou social (cf. TAC I, v.1, cap. I). O entendimento linguístico torna-se um ‘mecanismo de coordenação de ação’.

⁵ Habermas, ao desenvolver a concepção referente aos “atos de fala” por sua leitura de John Austin, diferencia enunciados constataivos e performativos: os primeiros descrevem estados de coisas e são passíveis do critério de verificabilidade, isto é, ou são verdadeiros ou são falsos; os segundos, por sua vez, executam, realizam, são inverificáveis; proferidos com ‘força’, em Habermas transformam-se em “pretensões de validade”.

Tal relação linguística performativa pauta-se em termos de justificabilidade e de criticabilidade das expressões, ou seja, que falantes e ouvintes sejam capazes de justificar racionalmente suas posições e suas falas. Desse modo, atribui-se “um papel chave à racionalidade processual contida nas práticas argumentativas” (HABERMAS, 2002, p. 183). É processual porque tem sua justa medida nos procedimentos argumentativos de sujeitos que buscam entendimento por meio da interação comunicativa. Com essa acepção de racionalidade podemos entender que a construção da aceitabilidade das proposições ou atos de fala ocorre de modo processual e dialógico, tendo como referência uma comunidade na qual os sujeitos, pela linguagem, interagem e se entendem acerca de algo.

Como alerta Habermas (1989), a reconstrução desse conhecimento com o objetivo de explicar e entender uma determinada expressão, concepção ou situação implica adotar uma postura metodológica que busca reconhecer as regras de acordo com as quais a formação simbólica da expressão, concepção ou situação ocorreu. Ele vai fundamentar melhor esse pensamento numa teoria discursiva da ética, apoiada na compreensão descentrada de mundo que requer o mesmo conceito do “aprendizado reconstrutivo” com que operam Piaget e Kohlberg. “[...] as suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista se deixam derivar do princípio moral fundamentado na ética do discurso.” (HABERMAS, 1989, p. 147).

Por conseguinte, a adoção de uma metodologia reconstrutiva para a pesquisa social (aqui iniciaremos o processo por uma pesquisa qualitativa na escola), conecta-se com a defesa de uma perspectiva participativa, requerendo do cientista social a capacidade de exercer uma espécie de competência participativa nas ações comunicativas relacionadas ao elemento do mundo da vida que procura entender. Mas se deve ter em conta o fato de que todas as reconstruções racionais possuem um estatuto hipotético, portanto, carecem ser obrigatoriamente testadas, já que possuem uma função crítica e representam a consciência normativa e linguística que o autores das falas concretamente têm, além do que: “Nessa medida, a ética do discurso também se apoia, como as outras ciências reconstrutivas, exclusivamente em reconstruções hipotéticas, para as quais temos que buscar confirmações plausíveis” (HABERMAS, 1989, p. 143).

Trata-se da investigação de uma competência que é universal, geral, cognitiva, linguística e interativa. O compromisso com o caráter emancipatório da razão e a oposição ao não-cognitivism no campo da ética implicam o comprometimento com a possibilidade de interpretações participativas e performativas. A atitude participativa impõe-se porque os elementos a serem interpretados representam segmentos de construções discursivas

necessariamente contextualizadas e sob condições de possibilidade comunicativa consideradas universais – condições necessárias e inevitáveis para se alcançar o consenso. (cf. *Consciência moral e agir comunicativo*, cap. IV).

O trabalho de pesquisa a que nos propusemos apresenta-se com a característica de uma pesquisa qualitativa, preocupada em retratar a complexidade de uma situação-problema, subjetivamente assumida pelos distintos participantes comprometidos com sua superação e cientes de que a problematização filosófica exposta será tratada ao nível de uma metodologia que atenda a critérios de relevância científica e social. A abordagem de uma pesquisa qualitativa tem contornos bem definidos, há uma colaboração e negociação entre pesquisador e os demais integrantes da pesquisa frente ao objeto discutido, definido de forma precisa, enfatizando seriamente a ‘interpretação em contexto’, sistematicamente, em situações diversas e as falas utilizam uma linguagem acessível, não menos rigorosas, para explicitar e até mesmo reformular os pressupostos antes tidos como prontos.

Não há a presunção aqui de definir de forma encerrada o que seja uma pesquisa que permeie o eixo filosófico-educativo, todavia, é notável a busca por questões específicas, pormenorizadas, preocupadas com um nível de realidade que não pode ser mensurada ou quantificada. Esse tipo de pesquisa age com base em significados, razões, desejos, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do ser humano que não podem ser limitadas a variáveis numéricas e que carecem de uma intersubjetividade latente. Ludke e André (1986, p. 18) argumentam: “Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.”

5.1 O porquê da metodologia da pesquisa qualitativa

Pela pesquisa qualitativa é possível estudar dinamicamente problemas, ações, conflitos e questões que ocorrem num determinado ambiente social durante o processo de uma situação problemática. Assim, pesquisadores e participantes representativos da situação problema estão envolvidos de modo investigativo e participativo, partindo do pesquisador a inquietação quanto a um delimitado caso ou elemento de natureza social, que a partir de um referencial teórico e contexto próprio pode ser explorado processualmente, considerando sempre que o resultado não é finalístico, uma vez que “... nada nos assegura os resultados de um processo educativo, pois estamos sempre sujeitos aos riscos...” (HERMANN, 2015, p. 3).

É o benefício maior da pesquisa social a tentativa atrevida e continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de questionar, confrontar e aprimorar a prática, revestindo-se do

caráter e impulso democrático que ela permite, e, na esfera escolar, o processo de validação de ideias, de autoconhecimento de cada um perante o esclarecimento de situações e formulações de estratégias de ação é deveras salutar, não devendo ser confundido com um processo solitário de autoconhecimento ou autoavaliação por parte dos envolvidos, tampouco como uma ameaça à possibilidade de um conhecimento teórico objetivo, mas contribuindo fortemente para a ampliação da capacidade de compreensão da comunidade escolar sobre seu papel e suas práticas, o que favorecerá as mudanças e refletirá intensamente no processo de ensino-aprendizagem.

A questão debatida hoje é se o fim da modernidade se impõe ou se há justificativas para continuar buscando uma razão esclarecida e, com ela, uma educação que promova a autonomia e o esclarecimento. A problemática da perda de sentido, da redução dos conteúdos cognitivos da razão, da sociedade moderna como ilusão coletiva e de um possível esgotamento do projeto da modernidade é interpretada por Habermas (2012a), em sua Teoria do Agir Comunicativo, de forma positiva: a modernidade é um “projeto inacabado”.

No desenvolvimento da pesquisa supracitada, caminhamos no sentido de criar um espaço dialógico profícuo, partindo da proposta pedagógica, articulando teoria e prática sob o viés das discussões propostas pela Teoria Crítica de Habermas, uma vez que essa problemática só pode ser esclarecida no horizonte das possibilidades teóricas, e esse herdeiro da Escola de Frankfurt debate bem esse assunto, contextualizando-o a partir de uma gama de aspectos, desde a sociologia (que para ele é, entre todas as ciências sociais, a mais ligada a uma teoria da racionalidade) até a psicologia social e a linguagem, pois nunca deixou de acreditar e fundamentar a ideia de competência comunicativa que a humanidade traz em seu bojo.

Segundo Carrilho (1994, p. 33):

Filosoficamente, uma problemática constitui-se como um campo, um espaço de articulações que se vão entrecruzando e que, nesse mesmo movimento, tornaram possível a instalação de problemas: foi talvez isso que Kant sugeriu ao afirmar, na Crítica da Razão Pura que um só problema pode articular uma diversidade de pesquisas.

É a partir dessas articulações que Habermas irá, cognitivamente e moralmente, procurar explicar as condições de validade das expressões expostas coletivamente, dentro do processo de reconstrução dessa razão “perdida”. Na ação social, ação comunicativa, a linguagem, como tal, implica uma lógica intersubjetiva em que os agentes têm de se relacionar entre si como sujeitos iguais e diferentes ao mesmo tempo, e levar em consideração

os mundos e objetivos em que se situam e dialogam, em uma lógica reflexiva e voltada para o entendimento e a construção de sua validade simbólica e prática (HABERMAS, 1989). Mas é importante salientar que o conceito de racionalidade adotado por Habermas é suficientemente amplo e universal, permitindo procedimentos metódicos orientados por uma possível solução de problemas e questões. Isso possibilita, de um lado, sondar, de maneira flexível, construções filosóficas mais gerais, construídas com fins explanatórios e, de outro lado, testá-las em pesquisas coletivas e cooperativas empreendidas pelas ciências sociais.

E, nesse ponto, podemos detectar uma diferença, talvez a mais significativa, entre a razão pura, kantiana, e a razão comunicativa, habermasiana. Sabemos, com efeito, que a razão pura se dirige à natureza na qualidade de um juiz que traz numa das mãos leis ou princípios *a priori* e, na outra, um experimento que testa essas leis e força a natureza a responder às perguntas que ele mesmo formula. Ao passo que a razão comunicativa, que não é pura, assume uma atitude diametralmente oposta, isto é, a atitude de um aluno interessado em aprender – mediante a busca de entendimento com outros – com as resistências e relutâncias oferecidas pela natureza e com os atritos, discordâncias e contradições que surgem na sociedade. Por isso, ela abandona a postura de um juiz soberano e autossuficiente que tudo julga em nome da razão.

Para isso, atribui-se um papel-chave à racionalidade processual que, segundo Habermas, está contida nas práticas argumentativas, que têm sua justa medida nos procedimentos argumentativos de sujeitos que buscam entendimento mútuo por meio da interação comunicativa. Com essa acepção de racionalidade, podemos entender que a construção da aceitabilidade das proposições ou atos de fala ocorre de modo processual e dialógico, tendo como referência uma comunidade na qual os sujeitos, pela linguagem, interagem e se entendem acerca de algo. Ninguém pode disponibilizar a linguagem a bel-prazer, pois a ação comunicativa não é episódica. Nesse sentido, racionalidade tem a ver mais com a forma como os sujeitos capazes de discurso e de ação utilizam um conhecimento do que com a posse desse conhecimento.

Por racionalidade entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de agir para adquirir e aplicar um saber falível [...]. A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo os fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de

verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética. (HABERMAS, 2012, p. 437).

Assim sendo, é a comunidade dos sujeitos capazes de ação e de fala que toma o lugar privilegiado do sujeito solitário, de caráter transcendental. E só serão consideradas racionais as proposições que atendam aos requisitos da argumentação e da contra-argumentação, e que tenham como *telos* o entendimento mútuo entre os participantes do processo comunicativo. Isto é, toda vez que alguém faz um pronunciamento (realiza um ato de fala) para um semelhante, não pode escapar à lógica intersubjetiva. Por isso, colocamos nesse plano, talvez não mais com status de tema emergente, mas de tema gerador, o projeto político-pedagógico, o qual pôde, precipuamente, gerar questões de suma importância para armar o raciocínio dos partícipes frente aos desafios que a educação propõe, e que não são poucos, além de estarem profundamente atrelados à evolução social, devendo ser, como bem propuseram os teóricos críticos frankfurtianos, submetidos à crítica – ciência social – enquanto processo tutelado aos ditames das ações estratégicas, ao império da razão instrumental.

O campo escolhido para realização da pesquisa e intervenção filosófica foi uma escola pública de ensino médio pertencente à rede estadual de ensino do Piauí, localizada no centro da cidade de Barro Duro: Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, ofertando as modalidades de Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado (profissionalizante) e Ensino Médio Concomitante (profissionalizante).

Os critérios utilizados para escolha dessa escola para uma prática intervencionista de cunho filosófico seguiram duas razões básicas: por se tratar de uma escola pública e em razão de a professora-pesquisadora ministrar aulas na mesma há treze anos, conhecendo bem a realidade docente (como professora de filosofia) e da gestão, haja vista já ter sido coordenadora pedagógica e supervisora de ensino. A partir disso, pôde observar o quão desarticuladas e, por vezes, inócuas, são as ações desenvolvidas no seio escolar, e o quão hostilizados são os documentos que deveriam servir de norte para tais ações e abrir espaço para uma reflexão crítica diante da realidade e de suas potencialidades.

Sendo o espaço público um lugar fértil para discussões que engajam do individual ao coletivo, e a escola um lugar de concepção e realização empírica do projeto educativo, a arguição histórica e a intersubjetividade presente no agir comunicativo contrapõem-se ao emaranhado de prescrições e normatizações clássicas e saudosistas que caducam nos mecanismos com poder de ação e transformação na escola, como o PPP, que é parte das atribuições do Conselho Escolar, do colegiado, e foi por nós buscado para a pauta discursiva.

Não que tenhamos a intenção de evitar ou excluir análises de dados por via quantitativa, mas a interpretação, discussão e superação do controle dos mesmos são primordiais.

O Conselho Escolar da escola Benedito Martins Napoleão é formado por 13 membros, os quais representam os distintos segmentos da comunidade escolar de Barro Duro-PI. São eles: gestores, professores, funcionários, pais e alunos da referida escola. Em reuniões periódicas – geralmente a cada dois meses e, excepcionalmente, antes de iniciar o ano letivo – o Conselho Escolar (órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador da instituição) discute questões importantes para a vida escolar, tais como as prestações de contas, as ações administrativas e pedagógicas, formação do Conselho de Classe, os documentos oficiais (Regimento e PPP), entre outras pautas. A propósito, é necessário esclarecer que esse colegiado é respaldado legalmente, tanto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), haja vista fazer parte de uma diversidade de órgãos colegiados ou instâncias de poder que têm papel decisivo na democratização da educação e da escola, favorecendo a gestão democrática na educação básica.

Cabe lembrar que o PNE, aprovado como Lei nº 13.005/2014, de 26 de junho de 2014, estabelece objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas de educação no período de dez anos. Entre os seus objetivos, destaca-se a *democratização da gestão do ensino público*, salientando-se, mais uma vez, *a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*, bem como *a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação*. A LDB, no seu artigo 14, afirma que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A partir desse amparo legal e da necessidade política de trazer a diversidade de vozes para uma interlocução consciente e emancipadora, partindo do âmbito educacional, as reuniões com o Conselho Escolar, para fins de discussão da proposta pedagógica da escola, foram realizadas na escola pesquisada e, embora com uma participação pequena e acanhada de seus membros, foram bastante proveitosas. Cabe ressaltar que a heterogeneidade dos

atores, bem como as dificuldades e fragmentações de como tem sido tratada a realidade escolar, exigiram da pesquisadora, inicialmente, uma estratégia muito mais afetiva que racional frente às análises diversificadas e simplistas das situações-problemas investigadas.

As crenças, valores comunitários e opiniões se dispunham verbalmente, conforme a posição que os sujeitos estão dispostos socialmente e conforme seu grau de comprometimento com o dia a dia educativo daquela instituição, requerendo da pesquisadora o reconhecimento dos elementos de significação em cada fala – partindo do pressuposto habermasiano de que a racionalidade de uma expressão se satisfaz na medida em que tal expressão incorpore um saber falível e instaure uma relação com os fatos cotidianos.

Os três encontros discursivos realizados procederam de forma sistemática, perseguindo a finalidade crítica da pesquisa, e, claro, a finalidade educativa do espaço que nos encontrávamos, haja vista a escola ter uma composição profissional, política e social própria, a qual delineia a missão, os objetivos e a identidade que a mesma busca em sua práxis cotidiana. As questões levantadas geraram respostas variadas e novas indagações, além do esforço analítico dos participantes (considerando o ceticismo que circundava as falas, aborrecidas pelas lacunas entre a teoria e a prática), o que possibilitou a atividade crítica diante do exposto, a compreensão dos princípios que orientam o projeto político-pedagógico e o esclarecimento de algumas necessidades do conjunto escolar diante dos grandes desafios da educação na atualidade.

Muito embora, de forma genérica, o ciclo de uma pesquisa qualitativa siga um padrão, como já salientado anteriormente, esse percurso pode diferenciar-se por conta de determinada situação ou aplicação, exigindo ações diferentes em cada fase, conforme o perfil dos colaboradores, os objetivos e circunstâncias envolvidas. Como nossa pedra angular foi o projeto político-pedagógico, basicamente começamos com a identificação do problema que o envolvia, a partir do conhecimento prévio dos partícipes; planejamos soluções empiricamente; programamos estratégias, via fundamentação teórica; monitoramos a dinâmica do colegiado frente às observações, práticas e ressalvas, para (não finalmente) analisar os resultados e prosseguir com o avivamento da práxis no âmbito escolar.

Por ser um ciclo, não há como dizer que foi finalizado, pois se renova e, assim, deve continuar, a fim de reduzir ao máximo as lacunas entre a teoria e a prática educativa, a fim também de trazer novas vozes para os fóruns discursivos, fomentando a prática do entendimento por meio de ações comunicacionais sistemáticas, coordenadas via ética do processo intersubjetivo. Nas seções a seguir são especificadas as etapas da proposta interventiva.

5.2 Primeira parte da prática intervencionista

- ✓ Apresentação da proposta intervencionista pela professora-pesquisadora via projeto de mestrado, aos seis conselheiros presentes no encontro;
- ✓ Preenchimento da primeira parte do instrumento de coleta de dados por parte dos conselheiros presentes;
- ✓ Análise do conhecimento dos conselheiros com relação às suas atribuições, sua importância no ambiente educacional e seu conhecimento do projeto político-pedagógico da escola;
- ✓ Identificação do problema e da problemática que circundam a proposta pedagógica;
- ✓ Exposição teórica da perspectiva da Teoria Crítica habermasiana diante do modelo de educação que experimentamos no cotidiano.

Importante ressaltar que dos 13 conselheiros que compõem o colegiado, apenas seis estavam presentes: a diretora da escola, uma professora, um porteiro, uma zeladora e duas mães de alunos. A justificativa dada pela presidente do Conselho, quanto ao não comparecimento de todos os conselheiros, foi que por ser encontro agendado no horário da tarde era mais difícil reunir a todos, pois tinham outros compromissos nesse turno. Ademais, ressalta-se que os presentes foram solícitos em colaborar com o encontro, embora muito mais formalmente – no preenchimento da primeira parte do instrumento de coleta de dados – do que discursivamente, pois se expressaram timidamente sobre o que significa ser um conselheiro escolar. Diante da exposição da Teoria Crítica de Habermas, a “didática da história” que lhes serviu de fôrma impedia a fluência da pesquisa. Quer dizer, presos ainda a conceitos saturados pela ruptura entre teoria e práxis, reproduzem em suas falas pensamentos acrílicos e muitas vezes dogmáticos, como se estar numa escola ministrando conteúdos didáticos fosse profissão de fé e quaisquer coisas que se diga diferente do instituído no currículo e nos livros fosse uma heresia.

5.3 Segunda parte prática intervencionista

- ✓ Análise da proposta pedagógica da escola, questionando parte a parte de sua organização e estrutura, numa relação dialógica e dialética com os partícipes;
- ✓ Contraposição entre a mentalidade técnica e funcionalista embutida no PPP e a perspectiva crítica trazida pela Teoria Crítica habermasiana;

- ✓ Esclarecimento e discussão sobre a influência das ideologias funcionais no trabalho pedagógico e crítico dentro do espaço escolar, além das consequências disso para a educação;
- ✓ Alinhamento de estratégias de ação frente às contraposições discutidas;
- ✓ Preenchimento da segunda parte do instrumento de coleta de dados por parte dos quatro conselheiros presentes.

Nessa etapa, dos 13 conselheiros que compõem o colegiado, apenas quatro estavam presentes: a diretora da escola, uma professora, uma mãe de aluno e uma zeladora. Reunimo-nos no horário da manhã, haja vista o primeiro encontro ter sido realizado à tarde e poucos terem comparecido. Porém, como colocado, no segundo encontro vieram menos ainda, e a presidente do Conselho não soube justificar as ausências. Ademais, os poucos que participaram, embora apáticos, anotaram as diversas observações que fizemos sobre a proposta pedagógica e finalizaram os questionamentos do instrumento de coleta de dados.

5.4 Terceira parte da prática intervencionista

- ✓ Análise do instrumento de coleta de dados e discussão sobre as observações, práticas e ressalvas salientadas a partir dos encontros com os colaboradores;
- ✓ Entrega de um roteiro de estudo sistemático organizado a partir do que foi refletido, questionado e analisado pelas partes envolvidas na pesquisa.

Dos 13 conselheiros que compõem o colegiado reunido, participaram, nessa etapa, apenas seis, os mesmos que estiveram nos encontros anteriores, número bem reduzido. Apesar das ausências, o entrosamento com o fio condutor da proposta em discussão foi razoável, sendo perceptível uma evolução na disposição dos mesmos com relação a um movimento mais crítico perante o quadro escolar e seus dogmatismos deformantes como, por exemplo, a ideia da competitividade na escola como instrumento para aumentar a eficiência e a disciplina no meio social. A filosofia do desempenho e do mérito foi analisada com atenção.

Ainda assim, sabemos que as concepções de escola refletem posições políticas e concepções de homem e de sociedade. Também sabemos que o modo como uma escola se organiza e se estrutura depende de sua pedagogia: se aliada à conservação ou à transformação social. Pensar o papel da escola nos dias atuais implica, portanto, levar em conta questões de suma relevância (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 53). Numa sociedade que tem a

competitividade e o sucesso pessoal como princípios educativos arraigados há tempos, o trabalho de sementeira de um pensar crítico e engajado com a transposição desse *status quo* é extremamente laboroso.

O que percebemos, após a prática intervencionista realizada na Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão, é que a cada visita ficavam claras as posições políticas e concepções de homem e de sociedade que a escola carrega, além do modo pedagógico ao qual a instituição está aliada. Na primeira reunião, apresentamos a proposta, esclarecemos o método, conhecemos propriamente o Conselho, expusemos a Teoria Crítica habermasiana, tentando estimular a cooperação e participação de todos de alguma maneira, a fim de despertar o modo intersubjetivo e dialético de intervir na realidade. Todavia, as atenções estavam muito mais voltadas à professora-pesquisadora do que à intervenção propriamente dita. Um clima de tensão acentuado na reunião parecia legislar sobre o controle e a autonomia do trabalho ali realizado, pois as interlocuções eram mínimas e carregadas de desconfiança.

Nas entrelinhas de suas falas dava para perceber formas de justificar o darwinismo social, a naturalização da divisão de classes, a pedagogia funcionalista que predomina na escola e o tom religioso/conservador de subserviência ao organograma que sustenta a disposição dos vários cargos e funções da organização educacional, conforme o sentido que lhes é imposto há décadas como, por exemplo, a valorização do poder e da autoridade do núcleo gestor exercida unilateralmente, sendo os planos de ação realizados de cima para baixo, com pouquíssima participação das pessoas da comunidade escolar.

Diante de minhas palavras, olhares desconfiados e incrédulos, como sem acreditar que tal proposta interventiva pudesse ser “útil” para a pauta de reformulação do PPP da escola. Como que querendo preservar a validade do currículo perante o título de profissionais. Talvez tudo o que eu expunha fosse uma quimera, assim como veem o ideal marxiano de transformação social. Fui associada ao mesmo. Como bem sustenta (Hermann, 2015, p.4): “a educação tem cada vez mais seu campo definido pelas ciências e pela crescente penetração dos procedimentos considerados próprios da ciência.”

Em que pesem as expostas razões dos participantes desses três encontros, a compreensão do significado do Projeto Político-Pedagógico para a vida escolar revestiu-se de uma armadura conceitual muito mais esclarecida do que antes se tinha. Durante toda a trajetória discursiva foi possível observar e analisar não apenas a estrutura organizacional, mas também os pressupostos teóricos do PPP, as ideologias contidas nesse documento, os obstáculos referidos pelos partícipes, as possibilidades vislumbradas e o desvelamento de uma realidade escolar antes taciturna, o que abriu espaço para uma revisão conceitual tanto no

aspecto administrativo quanto político e pedagógico daquele *locus* discursivo. Decerto porque a adoção dessa metodologia conectou-se, efetivamente, com a perspectiva comunicativa habermasiana.

Enquanto cientista social, coube a mim, intérprete dessa reconstrução racional, a capacidade de exercer, de alguma forma, uma espécie de competência participativa nas ações comunicativas que ali procediam, da forma mais imparcial possível, respeitando sempre a possibilidade produtiva de interpretações participativas e performativas dos colaboradores, num processo de entendimento inevitável, incessante e pujante, que determinou as interpretações possíveis dos elementos discursivamente produzidos a partir do PPP, como nos legou a teoria crítica de Habermas (2012a, 2012b).

É válido ressaltar que a prática intervencionista organizada, planejada e executada pela professora-pesquisadora, em acordo com os demais que ali estiveram e derivada de uma proposta de mestrado profissional, não incidiu necessariamente numa transposição de métodos, técnicas e ações antes utilizadas no dia a dia da escola por nós trabalhada. Contudo, podemos afirmar, via elementos comunicativos presentes na teoria habermasiana, que um processo de revisão conceitual e um esclarecimento da práxis pedagógica foi compreendido e recebido com êxito pelos partícipes do cenário discursivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma proposta pedagógica racionalmente intersubjetiva

Dar conta da totalidade do pensamento de Habermas num trabalho acadêmico dissertativo não é nossa ambição. Até porque a vasta e intensa obra desse autor requer um estudo para a vida toda e não apenas para alguns meses, haja vista o próprio⁶ ainda produzir fertilmente. Todavia, propomo-nos, de maneira propedêutica, a mostrar e analisar alguns conceitos-chave que Habermas utiliza em sua teoria comunicativa, articulando com o pensamento de outros autores, engajados com o fenômeno da formação humana e que nos embasaram numa construção reflexiva e crítica frente ao modelo de educação instituído nas escolas públicas atuais, a partir de sua proposta pedagógica, ainda tão presa no ideário iluminista de racionalidade emancipatória, via técnica e ciência.

Tomar como referencial teórico-metodológico a teoria crítica habermasiana implica uma compreensão histórico-dialética da educação e da formação humana. Tendo entendimento de que, para essa teoria, o papel exercido pelo trabalho educativo é de suma importância, já que, sem ele, ou com o empobrecimento dele, o indivíduo não se desenvolveria em suas potencialidades e dificilmente experimentaria o esclarecimento e a emancipação. Trata-se de um posicionamento político, no qual a postura é em defesa da transmissão e discussão aberta dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, culturais e científicos, acreditando que todos os indivíduos, independentemente de sua diferenciação social, tenham acesso ao espaço público dos saberes acumulados historicamente pelo conjunto dos homens e ao diálogo franco nesse espaço, camuflado por lampejos de democracia.

O recorte que fazemos aqui permite-nos perceber que Habermas é um pensador que mantém a esperança no poder emancipador e na função esclarecedora da racionalidade humana. Ainda que admita que há algum tempo a racionalidade instrumental e a educação se tornaram mecanismos de opressão e de obliteração da dignidade dos seres humanos, ele entende que nem toda educação é opressora e que nem todo saber é necessariamente destrutivo. Ou seja, razão não é exclusivamente instrumento de dominação e exploração; mesmo em um mundo em que cresce a racionalidade sistêmica, a razão continua mantendo um potencial emancipatório. Em Habermas, a emancipação é entendida como um processo que ocorre “à medida que os homens pensam, falam e agem coletivamente de forma racional,

⁶ Cf. Freitag, 1996.

libertando-se não só da forma de conceber o mundo a si impostas pela tradição, como das formas de poder hipostasiadas pelas instituições.” (ARAGÃO, 1997, p. 55).

Diante disso, qual a possibilidade de se propor uma proposta de educação emancipadora nesse contexto em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? A teoria da racionalidade comunicativa apresenta alguma perspectiva de resistência ou de mudança diante desse contexto de colonização sistêmica? Bem, acreditamos que esse potencial existe e, se pensamos em empreender uma proposta pedagógica que realmente valorize a formação democrática e ética, precisamos acreditar nos princípios da racionalidade comunicativa como essenciais para pautarmos nossa caminhada em busca do resgate de um mundo vital menos corrompido, embora saibamos que as ações instrumentais cruzam-se o tempo todo com as razões comunicacionais, e o que de fato podemos perseguir é, sem simplificar demais as coisas, instituir na escola um processo capaz de mediar racionalidade sistêmica e racionalidade comunicativa, cujo resultado será sempre uma síntese precária, suscetível à revisão permanente e à nova reconstrução.

Pensar modos de lidar com subjetividades diversas num mesmo espaço didático (cuja função social é bem definida) é intrigante. Há textos e contextos envolvidos e os processos interativos nesse momento são essenciais para a permissão do desenvolvimento do caráter analítico-reflexivo de todos os politicamente e moralmente envolvidos com a ideia de formação humana. Se tivermos em mente que a escola é um espaço profissional de formação, uma comunidade educativa, tendo, portanto, influência cirúrgica nas tantas personalidades que ali se relacionam, então, há de se convir que tais personalidades não se constroem sozinhas ou isoladas, há dinâmicas de saberes envolvidas e que carecem ser coletivamente aprofundadas, pois pessoas e processos se confundem (RODRIGO, 2009).

Isso é importante, pois faz parte do projeto de escola, ao menos deve fazer parte, e é nosso papel aqui buscar essa relação de pertencimento, que desde a missão instituída no PPP já vem subtendida. Observemos a missão proposta no projeto político pedagógico da instituição por nós pesquisada: “Promover uma educação inovadora e significativa no processo de ensino e aprendizagem, para formar cidadãos engajados com a ética e cidadania e habilidosos para a vida, para o mercado de trabalho e para a convivência social e solidária”. (RODRIGO, 2009, p. 8). É necessário enfatizar que tal engajamento pressupõe uma missão, que é comunitária, de todos, pois é assim que o espaço escolar é gestado, na interface entre sociedade e a família, mas, claro, com território específico e vida própria, que exige uma organização não em função da adequação a um sistema pré-instituído, mas a favor do

esclarecimento dos conceitos que dimensionam tais formas organizativas e regem essas inter-relações.

O conhecimento não é desprovido de valores e muito menos está localizado acima da realidade social e dos relacionamentos interpessoais. Arantes (1995, p. 51) afirma: “[...] unidade de ensino não pode ser confundida com linearidade de ideias, isso seria uma falácia tamanha.” Se assim for, estaremos alimentando uma ideologia na qual a cidadania é transmitida de acordo com a racionalidade dominante e que prevê uma harmonia social que nega os conflitos sociais próprios de uma sociedade com tantas referências distintas. Constatase, assim, que o reconhecimento desse pseudoprogresso da razão moderna é condição necessária, embora não suficiente, à emancipação

O que Habermas exige de nós é uma postura crítica permanente diante desta racionalidade sistêmica que há algum tempo vem adentrando os portões das escolas, atingindo a educação e, conseqüentemente, a sociedade em seu todo. Diante dessa tensão e com o intuito de retomar o projeto da modernidade, agarra-se na racionalidade comunicativa como saída para o impasse deixado por seus predecessores, fundamentando na interação, via linguagem do mundo da vida, a constituição da realidade social, para assim resgatar um núcleo sadio e racional da humanidade, que garante a resistência contra a colonização e a manutenção da possibilidade de emancipação, vinculada à restauração da comunicação livre de dominação presente nas estruturas vitais da sociedade.

Esse mundo da vida constitui-se, portanto, em um conceito central na reconstrução que o autor propõe para as ciências sociais e para a educação. A redescoberta da natureza da racionalidade comunicativa não coagida, que se mantém agindo no mundo vital, faz Habermas acreditar na possibilidade do progresso humano no sentido de sua libertação. Na racionalidade comunicativa que instaura essa dimensão social, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não aponta para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, entendendo que esses dois mundos retroagem e retroalimentam-se constantemente, estando a produção simbólica do mundo da vida atrelada à produção material do mundo sistêmico. “Entretanto, se, em vez de absolutizar a perspectiva do sistema ou a do mundo da vida, tentássemos correlacioná-las, o desengate entre sistema e mundo da vida não apareceria como um processo de diferenciação de segunda ordem.” (HABERMAS, 2012b, p. 280).

A teoria alternativa comunicacional de Habermas pode servir como uma referência para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no

atual contexto social, resgatando as estruturas primárias de formação dos sujeitos. O autor reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando-nos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. Para tanto, é preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, fóruns discursivos como o ‘chão da escola’ um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública. A teoria da intersubjetividade aponta, ademais, para a necessidade de uma abordagem crítica e reconstrutiva da relação entre teoria e prática, tendo por referência a mediação que se configura entre essas duas dimensões sob a mediação da ação comunicativa, o que pode ser um ponto de partida muito produtivo no desenvolvimento do conhecimento e, por sua vez, na contribuição de ações orientadas para a conscientização da comunidade escolar a respeito da função integradora e emancipadora da escola.

Como aponta Habermas (1983), o positivismo, em nome de uma racionalidade monológica, instrumental, elimina a possibilidade de orientações racionais para a ação social dos indivíduos e desconhece o processo real da constituição do conhecimento humano. Renunciando a um conceito amplo e substancial de racionalidade, ele acaba destituindo a práxis de validade racional e, em nome da neutralidade, desconsiderando as influências das necessidades e dos interesses na constituição histórica dos conhecimentos. Com isso, o positivismo promove uma separação intransponível entre teoria e práxis, e reduz o conhecimento racional a um emaranhado de orientações e procedimentos técnicos.

A retomada da relação teoria-prática dá-se, na concepção habermasiana, pela rearticulação da ciência e da técnica ao mundo da vida, instância do agir comunicativo. A leitura da relação entre ambas é feita pela lógica do mundo da vida, tendo por referencial o método hermenêutico, reconstrutivo, crítico. Esse método se define pela sua umbilical relação com a práxis desta dimensão social, com o significado prático da razão humana que se constitui historicamente. Em outros termos, é um método que entende a relação teoria e prática como práxis comunicativa, como um processo concreto que é vivenciado, de forma efetiva, na vida diária de cada indivíduo, motivado por interesses e necessidades naturais e histórico-sociais.

Portanto, recuperar a relação teoria-prática implica desvelar os limites impostos pelo desenvolvimento do conhecimento atrelado aos interesses restritos dos grupos políticos e econômicos dominantes e, ao mesmo tempo, explicitar sob que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade. Ou seja, a práxis atual exige tanto o desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão

positivista de racionalidade, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer. “É fácil perceber o perigo de uma civilização exclusivamente técnica que abriu mão da conexão da teoria com a práxis: ela é ameaçada pela cisão da consciência e pela divisão dos homens em duas classes – engenheiros sociais e prisioneiros de instituições fechadas.” (HABERMAS, 2013, p. 506).

A educação sistematizada pela escola pode ser um elemento capaz de mudar a relação entre homens e sociedade, contanto que não se preocupe apenas com a formação de sujeitos com capacidade moral e intelectual, mas também em construir uma competência comunicativa dialógica. A saber, em nosso sistema público os discursos com vistas a uma educação para todos, inclusiva, em busca de uma igualdade extensiva, não se concretizam nas ações. As instituições de ensino refletem e reforçam a hegemonia das classes mais abastadas, hostilizando de várias formas os sujeitos das classes menos favorecidas. Daí que os conteúdos trabalhados na escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e prendem-se a interesses de grupos que detêm o poder e nada fazem para mudar esse cenário. A evolução do conhecimento e da aprendizagem fica refém de princípios universais tidos como imutáveis, não havendo espaços para questionamentos (VEIGA, 2003).

A partir de tudo que foi discutido dentro das limitações às quais estamos sujeitos, podemos concluir que, quanto mais se concretizam na escola e na sociedade como um todo, práticas pedagógicas voltadas ao incentivo do individualismo, da exclusão e da competitividade, mais se torna necessário desenvolver ações buscando uma socialização e participação de sujeitos competentes de ação e de fala, voltados ao entendimento, resistindo assim a qualquer tipo de repressão dos direitos à liberdade dos indivíduos. As teorias e as práticas da ação educativa passam pelas ações de sujeitos reflexivos e críticos, a partir de experiências compartilhadas entre todos que fazem parte da comunidade escolar, não na linha dura do “ensinar e aprender”, mas no horizonte de processos de compreensão frutos da liberdade e entendimento alcançados pelas condições de uma socialização comunicativa, não reduzindo as pessoas no sentido individual e monológico, pois na perspectiva habermasiana, comunicar é gerar conhecimentos sempre em busca da emancipação dos sujeitos. Consoante a isso. Prestes afirma:

Uma razão comunicativa em ação requer uma constante crítica sobre a responsabilidade pedagógica tanto das instituições como dos profissionais nela envolvidos, de modo a organizar critérios de racionalidade e maximizar estruturas capazes de: promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando

os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares [...]; estimular processos de abstração reflexionante [...] e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural. (PRESTES, 1996, p. 132).

Em suma, pensar em ações educativas sob a ótica habermasiana nos leva a entender a educação numa dimensão que ultrapassa as simples aplicações técnicas de uma relação sujeito-objeto centrada na razão instrumental, onde há um direcionamento preestabelecido por parte daqueles que se intitulam “superiores intelectualmente” diante dos demais, de forma sistemática e rígida, pouco considerando as opiniões advindas da prática do mundo vivido. Foi isso que encontramos em nosso campo de pesquisa e é isso que combatemos desde os encontros discursivos realizados no ‘chão da escola’, junto com os conselheiros escolares, mediante a Proposta Político-Pedagógica, até a escrita deste trabalho dissertativo e, sem cessar, resistiremos o quanto pudermos. A escola pode e deve restabelecer os nichos de uma racionalidade comunicativa, mesmo diante da severidade de seu conteúdo normativo, de sua complexidade, de um cenário social, político, econômico e cultural desafiador – como já colocamos na introdução deste trabalho. Há perspectivas, a partir da reformulação da racionalidade moderna: o paradigma alternativo da razão comunicativa. É essa a razão que deve estar presente na educação, que deve subsidiar a construção do PPP da escola, contribuindo com a formação de indivíduos moralmente conscientes, na fortaleza de um discurso prático que pressupõe a autonomia dos sujeitos, alinhados com princípios universais de justiça e verdade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARANTES, P.; SILVA, F. L. **Filosofia e seu ensino**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- ASSOUN, P. L. **A escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de junho de 2014. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/2-uncategorised?start=8>. Acesso em: 21 set. 2018.
- CARRILHO, M. M. **Jogos de Racionalidade**. Portugal: Edições Asa, 1994
- CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CORTINA, A.; MARTÍNEZ. E. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.
- DESLANDES, K.; FIALHO, N. **Diversidade no ambiente escolar: instrumentos para a criação de projetos de intervenção**. São Paulo: 2010. (Coleções: Cadernos da diversidade).
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Anais do Simpósio de Educação/ XIX Semana de Educação: A Formação de**

Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias a psicanálise e outros textos: (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GEUSS, R. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Tradução Bento Itamar Borges. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. *In: Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.

HABERMAS, J. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Ed. Dom Quixote, 1998.

HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe; revisão e tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 2: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes, 2012b.

HABERMAS, J. **Teoria e Práxis: estudos de filosofia social**. Tradução e apresentação Rúrion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HERMANN, N. Pensar arriscado: a relação entre filosofia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1. p. 217-228, jan/mar. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/96681>. Acesso em: 15 jun. 2020.

JAPIASSÚ, W.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”? *In: KANT, I. Immanuel Kant: textos seletos*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2005

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, M. S. **A Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUBENOW, J. A. A Teoria Crítica da Modernidade de Jurgen Habermas. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, n. 1, ano 1, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO E. F. Novas Tecnologias e currículo. *In: Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAIS, R. de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996

PINTO, J. M. de R. A Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação a administração escolar. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev./ago. 1995.

PRESTES, N. M. H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. 2. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Revista de educação - FEUFF-PPGEUFF**. Niterói-RJ, n. 4, p. 54-84. 2016. Disponível em:
<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>
Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUZA, J. **Patologias da modernidade: um diálogo entre Habermas e Weber**. São Paulo: Annablume, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622003006100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2018.

ANEXOS

ANEXO A

UNIDADE ESCOLAR BENEDITO MARTINS NAPOLEÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

BARRO DURO - PI

2018

UNIDADE ESCOLAR BENEDITO MARTINS NAPOLEÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Este projeto é realizado pela Direção Escolar, Coordenação Pedagógica, Corpo Docente e membros da comunidade escolar. Tem por finalidade apresentar amostra diagnóstica da escola e apresentar proposta de trabalho para os próximos anos. *“Como imagem de afirmação, de novidades, de indeterminação, de liberdade, a infância é uma figura do porvir que nenhuma educação que seja sensível a essa novidade pode antecipar. É uma nova possibilidade para se pensar uma nova educação do novo”*. Walter Omar Kohan

EQUIPE PROJETISTA: Raquel Gomes dos Santos Pereira, Ana Brígida Ayres Lima, Izabel Cristina Lopes Batista, Antônia Iara Teixeira da Silva.

BARRO DURO – PI

2018

I – APRESENTAÇÃO

O processo educacional é de fundamental importância na construção efetiva do ser humano.

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico - PPP - deve ser avaliado continuamente para que, efetivamente, garanta suas ações e objetivos. Segundo Veiga (2011) um PPP, construído corretamente não vai garantir que a escola se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas pode permitir que os envolvidos tenham consciência de seu caminho, interfiram nos limites, aproveitam as potencialidades e resolvam as dificuldades detectadas com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constantes mudanças.

A Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão compreende a necessidade de desenvolver no educando atributos como criticidade, criatividade, ética, relacionamento humano, cidadania e conhecimento, atributos estes capazes de contribuir para a construção da cidadania plena, necessárias para a felicidade individual e coletiva.

A consecução dos atributos acima constitui, portanto, a razão deste Projeto Político Pedagógico - PPP - cujas matrizes curriculares preconizadas legislativamente, adotando-se metodologias diversificadas capazes de atender as demandas percebidas no ambiente e no grupo a fim de desenvolver um trabalho escolar articulado capaz de suprir as expectativas sociais e individuais do sujeito, o que torna este projeto suscetível à avaliação constante. Enfim, sua sustentação dever-se-á em função dos resultados alcançados.

SUMÁRIO

1	-
IDENTIFICAÇÃO	4
1.1 -MODALIDADE DE ENSINO	4
1.2 - ESPAÇO FÍSICO E HISTÓRICO	5
2 - HÍSTÓRICO	5
3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR BENEDITO MARTINS NAPOLEÃO	6
4 -MISSÃO	8
5 -PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO	8
6 - PLANOS DE ENSINO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE	10
7-METODOLOGIA	12
8 -SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	13
9 - CONCLUSÃO	15
10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	16

1 - IDENTIFICAÇÃO

A Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão, pessoa jurídica de direito público cujo funcionamento é autorizado pelo parecer do Conselho Estadual de Educação nº 378/2010, para o nível de ensino médio, jurisdicionada à XVIII GRE (Gerência Regional de Ensino).

Esta Unidade Escolar integra – se ao Sistema Estadual de Ensino e submete – se às diretrizes e normas previstas na legislação específicas, a Lei Federal nº 9394 / 96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesta unidade de ensino é ofertada Educação básica, no nível médio, modalidade regular nos turnos matutino e vespertino; Educação profissional técnica de nível médio nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Em sua organização institucional e pedagógico-curricular, obedecerá a um conjunto de princípios e critérios estabelecidos no artigo 3º da LDB e os dispostos nos artigos 6º da resolução CNE/CEB nº 06/2012.

A mesma localiza – se à Rua Deputado Afrânio Nunes, nº 201 , bairro centro, na cidade de Barro Duro – PI.

1.1. MODALIDADES DE ENSINO

- ✓ Ensino básico em nível de ensino médio regular: 1º, 2º e 3º séries;
- ✓ Ensino profissional técnico de nível médio nas formas seguintes: a) Integrada, com matrícula única para cada aluno, facultada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, conduzidos simultaneamente ao ensino médio e ao curso técnico de nível médio; b) Concomitante, com matrículas distintas, para o ensino médio e outra para o ensino técnico de nível médio, facultada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, podendo ocorrer as duas situações: I – os dois cursos funcionando na mesma instituição ou em instituições separadas com planos de cursos independentes; II – os dois cursos funcionando na mesma instituição ou em instituições separadas, mas com planos de cursos complementares ou unificados, resultantes de convênios de intercomplementaridade, tendo o plano de curso dispositivo específico nesse sentido, submetido à devida aprovação do CEE/PI; c) Subseqüente, técnico de nível médio somente a quem já tenha concluído o curso de ensino médio.

1.2. ESPAÇO FÍSICO

A Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão – Ensino Médio e Profissionalizante possui as seguintes dependências: 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala de informática, 01 (uma) sala de biblioteca, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) dispensa, 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório, 01 (um) banheiro feminino com três vasos sanitários e pias, 01 (um) banheiro masculino com dois vasos sanitários, 01 (um) banheiro na sala de professores e 01 (um) banheiro na sala da diretoria. A escola também dispõe de área de pátio coberta e uma quadra poliesportiva.

2 - HISTÓRICO

Criada na década de 60 (sessenta), a Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão teve suas atividades escolares iniciadas com a antiga modalidade primária nos turnos manhã e tarde iniciando posteriormente a oferta de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série de forma progressiva, a partir do ano de 2004.

Todavia, com o início do processo de municipalização desta etapa de ensino, os alunos migraram de forma gradativa para as escolas da rede municipal, o que colaborou para o uso exclusivo desta escola aos alunos do ensino médio. Anteriormente alunos do Ensino Médio, já compartilhavam da parte física desta escola, porém com a denominação Santília Maria da Conceição, com o fim de homenagear uma cidadã local.

Entretanto, com o objetivo de uma regularização mais rápida, administradores contemporâneos resolveram incorporar 2º grau com a denominação da entidade já registrada, ou seja, Benedito Martins Napoleão.

Assim, a Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão, consagra – se como uma instituição da educação básica, nível médio e profissionalizante, cujo objetivo é oferecer uma sólida formação que possibilite ao alunado prosseguir seus estudos mas, sobretudo, de se tornarem pessoas capazes de realizarem seus projetos de vida enquanto cidadãos, corresponsáveis pela construção de uma sociedade com melhores condições de vida para todos.

3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS DA UNIDADE ESCOLAR BENEDITO MARTINS NAPOLEÃO

Os novos perfis curriculares remetem a uma proposta de prática pedagógica capaz de intervir continuamente no processo de aprendizagem, revendo-o aperfeiçoando-o permanente.

Os fatores de desempenho são determinantes para identificar o nível de evolução da aprendizagem detectando os níveis de progresso e eventuais retrocessos, permitindo assim a realização de práticas interventivas quando necessário.

O quadro a seguir revela o desempenho dos alunos da **U.E.B.M.N** no biênio 2012/2013.

Quadro 1 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2012

	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
APROVAÇÃO	75,7%	68,7%	76,1%	74,1%	100%	100%
REPROVAÇÃO	1,5%	8,5%	1,7%	4,4%	---	----

Quadro 2 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2013

	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	LP	MAT	LP	MAT	LP	MAT
APROVAÇÃO	84,9%	63,3%	81,6%	78,5%	100 %	100%
REPROVAÇÃO	2,8%	18.8%	2,0%	7,1%	---	----

Embora as taxas de aprovação apresentem uma evolução significativa ,percebe-se um índice de reprovação relevante especialmente na 1ª série e, sobretudo, na disciplina matemática e português que ainda constituem um estigma para o alunado, Por isso, preza-se pela adoção de novas metodologias cujas perspectivas de abordagem de conteúdo enfatizem a interdisciplinaridade e a contextualização ,a fim de que o aluno verifique a existência da conexão entre as diversas áreas de ensino e por sua vez, percebam as disciplinas, sobretudo a matemática e português, como referências no desenvolvimento de competências, para que os mesmos continuem aprendendo de formas autônoma e crítica nas diversas séries.

O quadro segundo, aborda os níveis de distorção do biênio relacionado.

Quadro 3 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2012

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ABANDONO	13%	06%	14%
DISTORÇÃO	12%	23%	31%

Quadro 4 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2013

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ABANDONO	4,3%	4,1%	1%
DISTORÇÃO	13%	20%	27%

Quadro 5 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2014

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ABANDONO	20%	16,33%	0%
DISTORÇÃO	54,83%	37%	44,33%

Quadro 6 - Taxas do desempenho dos alunos do ensino médio ano 2015

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
ABANDONO	37,5%	41,6%	24%
DISTORÇÃO	57,75%	53,33%	3,66%

As taxas de distorção e abandono também requerem medidas interventivas, já que ainda persistem. Alunos do noturno são os principais sujeitos dessa disparidade. Contudo, medidas como flexibilização de horário e práticas pedagógicas são adotadas com o fim de atender as peculiaridades dessa clientela, consolidando assim o objetivo dessa proposta pedagógica que vai além de construir um referencial da ação pedagógica, ou seja, dar margens a possíveis modificações no plano de trabalho conforme necessidades da clientela escolar.

4 - MISSÃO

Promover uma educação inovadora e significativa no processo de ensino e aprendizagem, para formar cidadão engajados com a ética e cidadania e habilidosos para a vida, para o mercado de trabalho e para a convivência social e solidária.

5 - PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ENSINO.

O ser humano por ser dotado de inteligência, tem uma relação própria com a realidade que o cerca e da qual, ao mesmo tempo é parte integrante, ele não só observa o que acontece, mas busca compreender, saber por que acontece. Ao longo de sua vida constrói uma estrutura ideológica que resulta das suas relações sociais. O seu modo de pensar, as explicações que tem para o que acontece ao seu redor são, portanto, uma expressão da sua prática social.

Esta concepção implica que os seres humanos podem transformar a realidade social, pois a mesma é resultado do que os mesmos fizeram no passado e da determinação de fatores históricos por eles construídos.

O fator que identifica a concepção da educação não é seu discurso, suas falas, e sim, suas práticas, suas relações concretas com a realidade, com as pessoas, com as instituições sociais. Estas práticas e estas relações respondem pelo caráter conservador ou transformador da educação. Portanto, não existe uma educação neutra, que não interfere, não influencia, que não interage com a realidade.

O Marco doutrinal deste Projeto explicita o que a instituição pretende ser e alcançar junto ao contexto em que atua.

Por finalidade, entendem – se os valores educativos com os quais a Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão se compromete; eles explicitam a visão de **HOMEM** subjacente a Proposta Pedagógica. Em outras palavras, são os atributos que se quer proporcionar a cada aluno, como forma de contribuir para uma sociedade com mais qualidade de vida para todos. Estes atributos ou qualificações devem ser observados na prática social das pessoas, no seu convívio na família, no trabalho, na comunidade em geral. Por serem finalidades, estes atributos são o resultado final esperados no processo de efetivação da educação básica como um todo. Isso significa que eles são construídos ao longo do processo, através do alcance de objetivos ao nível do ensino fundamental, do ensino médio e do profissionalizante.

Conforme citado anteriormente, os atributos fundamentais a serem construídos junto aos alunos são **CRITICIDADE, CRIATIVIDADE, ÉTICA, RELACIONAMENTO HUMANO, CIDADANIA, SABEDORIA E COMPETÊNCIAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS A CADA ÁREA ESCOLHIDA PELO EDUCANDO.** A seguir constam

os conceitos destes atributos para a proposta da **Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão**.

Por **CRITICIDADE** entende – se a concepção de que a existência humana é histórica, portanto, construída pelos seres humanos, na sua relação com a natureza e com seus iguais em formas determinadas de organização para produzir a sua existência, uma vez que a mesma não é assegurada por ação de um ser sobrenatural ou pela natureza.

Por **CRIATIVIDADE** a habilidade de superar dificuldades e de criar soluções para os embates que a vida individual e coletiva das condições e recursos disponíveis.

Por **ÉTICA** entende – se a prática da honestidade, da integridade, da dignidade nas relações pessoais, profissionais e institucionais, tendo como premissa o interesse e respeito coletivo.

Por **RELACIONAMENTO HUMANO** entende – se a capacidade/habilidade de se relacionar com os outros tanto no campo pessoal, quanto no campo profissional, passa pela capacidade de trabalho em equipe.

Por **CIDADANIA** a cultura da participação política, o senso da corresponsabilidade de cada um na construção de uma sociedade com mais qualidade de vida para todos, a cidadania passa pela participação do cidadão na coletividade na concepção e no desenvolvimento de programas/projetos de competitividade pessoal e social.

Por **SABEDORIA** entende – se um grande conhecimento, a valorização da fundamentação científica, complementação pela sensatez, moderação, razão, esperteza e pela objetividade do raciocínio e arguição, pelo equilíbrio emocional e pela desenvoltura pessoal.

Por **COMPETÊNCIAS TÉCNICAS** entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação os valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho, resultante do recorte das diversas profissões técnicas.

Enfim, tais atributos norteiam a intencionalidade da ação educativa e do processo de ensino aprendizagem da **Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão** que é promover uma educação inovadora, através de práticas pedagógicas que permitam a reflexão - ação – reflexão que oportunizem o aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários que aprendam a aprender, a ser e a conviver em sociedade.

6 - PLANOS DE ENSINO, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

Conforme afirma Edgar Morin (2002), o problema do ensino emerge da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-las uns aos outros, vetando as aptidões naturais dos jovens, que é contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.

Na proposta da reforma curricular do Ensino Médio a interdisciplinaridade e transversalidade devem ser compreendidas a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre o conhecimento através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.

A integração dos diferentes conhecimentos pode criar condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade, produzindo assim uma aprendizagem significativa.

A **Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão** norteia – se pelos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), bem como das demais leis complementares, na constituição de uma organização curricular capaz de:

- Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimento e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si;
- Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- Adotar estratégias de ensino diversidades, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como que potencializem a interação entre aluno-professor e aluno–aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- Estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situação sociais;

- Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre os conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;
- Lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.
- Estruturar o currículo dos cursos de educação profissional técnica de nível médio por eixos tecnológicos constantes no CNCT.
- Organizar os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à educação básica, que permearão o currículo dos cursos de nível médio, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão.

7- METODOLOGIA

Segundo Villardi (2001), o conceito de interação com o qual trabalha o sociointeracionismo não é um conceito amplo e apenas opinativo, mas significa, no âmbito do processo de aprendizagem, especificamente, afetação mútua, uma dinâmica onde a ação ou o discurso do outro causam modificações na forma de pensar e agir, interferindo no modo como a elaboração e a apropriação do conhecimento se consolida.

É uma perspectiva sociointeracionista e discursiva que se insere como forma de abordagem de conteúdos, prevendo a construção do conhecimento de forma intersubjetiva. O professor, na condição de mediador, deve contribuir para a formação de alunos levando-o a fazer analogia, comparar informações e analisar dados, estabelecendo relações cognitivas no processo de construção do conhecimento. Logo, a metodologia é colaborativa, onde o coletivo é preponderante diante da fragmentação individualista.

8 - SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

De modo geral, o processo de avaliação implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho do educador.

A avaliação da aprendizagem escolar representa um conjunto de fases que se ordenam no processo de ensino aprendizagem para direcionar a prática pedagógica. Desse modo, a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede de Ensino do Estado do Piauí com base nos subsídios legais define os procedimentos operacionais para a efetivação do processo de avaliação da aprendizagem. Com objetivo de orientação e o feedback necessário para promover o desenvolvimento de competências profissionais e o seu empenho na melhoria da qualidade de ensino como ressalta, LUCK (P. 132, 2013).

A partir do disposto na LDBN 9394/96 em seu Capítulo II, Seção I, inciso V, tem-se por princípio que a caráter contínuo – e cumulativa - por considerar as aprendizagens consolidadas em avaliação educacional, além de processual - devido a suas etapas, fases ou períodos anteriores - deve ter como premissa os aspectos qualitativos sobrepujando os quantitativos. Isso quer dizer que, as notas/conceitos e/ou quantidade de instrumentos adotados no processo de avaliação devem ser analisados sob o ponto de vista da qualidade das aprendizagens consolidadas pelas crianças, jovens e adultos. Além disso, com a garantia de aceleração de estudos e/ou processos de recuperação de estudos, os resultados devem apontar para o sucesso do desempenho escolar do educando.

Da Resolução CNE n° 4, de 13 de julho de 2010, realçasse a função diagnóstica da avaliação, voltada para a aprendizagem. A avaliação possibilita ao aprendiz recriar, refazer o que aprendeu indo além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do educando, que é indissociavelmente ético social e intelectual.

O Sistema Estadual de Educação do Piauí adota como parâmetro temporal o bimestre letivo, estando o ano letivo dividido em 04 (quatro) bimestres. Em cada bimestre serão realizadas as seguintes avaliações, considerando as especificidades das modalidades de ensino:

- ✓ **AVALIAÇÃO QUALITATIVA-** A avaliação Qualitativa comum a todas as modalidades deve ser compreendida como uma prática processual, diagnóstica, e cumulativa da aprendizagem, de forma a garantir a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o redimensionamento da prática educativa.
- ✓ **AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR-** É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que dois ou mais componentes curriculares/Área do conhecimento, ofertadas simultaneamente, estabelecem relações de análises e interpretação de conteúdos, com fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.

Engloba todo o conteúdo do bimestre com 100% das questões objetivas do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Observações:

- Na avaliação do Ensino Médio todas as questões formarão um único caderno de provas contendo 40 questões numeradas de 1 a 40, dispostas da seguinte maneira:
 - a) as questões de 1 a 10 são relativas à área de Ciências Humanas;
 - b) as questões de 11 a 20 são relativas à área de Ciências da Natureza;
 - c) as questões de 21 a 30 são relativas à área de linguagem, códigos;
 - d) as questões de 31 a 40 são relativas à área de Matemática.

Partindo das novas concepção pedagógicas e em consonância com seus objetivos, a Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão preza por estratégias de avaliação interdisciplinar e continuada capaz de aferir o processo de ensino aprendizagem integralmente. Assim, os momentos de ensinar e aprender e de demonstrar habilidade ou produzir conhecimentos articulam – se.

Além disso, a avaliação interdisciplinar e continuada, quando implementada de maneira flexível, dinâmica, com diferentes graus de complexidade e utilizando – se das mais variadas modalidades de expressão, proporciona o sucesso das atividades, já que acompanha o desenvolvimento gradual das competência e habilidades do aluno ao longo do curso verificando a necessidade de eventuais intervenções.

9 – CONCLUSÃO

A unidade Escolar em evidência apresenta um Projeto Político Pedagógico muito bem estruturado, pois esta é aberta para a comunidade e valoriza os valores e conhecimentos dos alunos. Também apresenta uma educação voltada para a interdisciplinaridade e para a construção do senso crítico dos alunos. Outro aspecto positivo a ser ressaltado diz respeito aos projetos e parcerias que a escola possui. Isso contribui para uma maior abertura da escola com a comunidade e uma maior quantidade e qualidade de informações que os alunos poderão receber. Neste projeto político pedagógico procurou-se ressaltar os objetivos do ensino médio e profissionalizante que são os mesmos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à qualidade de ensino da escola, idealiza as formas de como acontecer o processo de ensino, a busca por uma escola ideal (democrática e humana), porém sabemos que as dificuldades encontradas são várias, que a comunidade escolar é bastante diversificada o que acaba motivando essa unidade escolar estar buscando sempre inovar e

melhorar o atendimento aqueles que a procuram e sempre focando na qualidade de ensino aprendizagem.

10 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, novo dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GONÇALVES, G. S. Q.; ABULMASSIH, M. B. F. **O projeto político: algumas considerações**. Revista profissão docente (online), v.1, n.1, fev 2001.p 1 – 6.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia**. Brasília, Secretaria da educação -SEF, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. RJ. Bertrand Brasil, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Fragmento.

RAYS, O. A. T. **Trabalho pedagógico: hipótese de ação didática**. Passo Fundo. Editora da UPF. 2001. p 13-31.

KOHAN, Walter O. **Ensino de Filosofia, perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 2011.

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa: Uma análise crítica e interventiva na proposta pedagógica de uma escola pública de nível médio, partindo de uma reflexão frankfurtiana

PARTE I									
Perfil da instituição									
Nome da instituição	Unidade Escolar Benedito Martins Napoleão								
Endereço	Rua Deputado Afrânio Nunes – 201								
Categoria	<input type="checkbox"/> Federal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Outro								
Foco de Atuação em nível e/ou modalidade da educação	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental de 9 anos <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Técnico <input type="checkbox"/> Educação Profissional <input type="checkbox"/> Educação Especial <input type="checkbox"/> Outros								
Estrutura física da instituição:	<input type="checkbox"/> Biblioteca <input type="checkbox"/> Quadra Esportiva <input type="checkbox"/> Mideoteca <input type="checkbox"/> Laboratório de Informática <input type="checkbox"/> Laboratório de Ciências <input type="checkbox"/> Sala de Aula <input type="checkbox"/> Sala dos Professores <input type="checkbox"/> Espaço de convivência <input type="checkbox"/> Outros _____								
Perfil do participante									
Escolaridade	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Superior com Pós Graduação								
Pós Graduação	<input type="checkbox"/> Latu Sensu (Especialização) _____ <input type="checkbox"/> Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado) _____								
Atuação na escola									
Tempo na escola									
Tempo de docência/gestão									
Para a avaliação do diagnóstico será realizada a seguinte escala:									
0	1	2	3	4					
Não se aplica	Insuficiente	Médio	Bom	Excelente					
Conhecimentos teóricos			0	1	2	3	4		
1. Sobre o projeto político-pedagógico da escola:									
Conhece a proposta pedagógica da escola									
É uma ferramenta importante para a escola									
Está em conformidade com a nova BNCC									
Conhece as teorias filosóficas e políticas subjacentes									
É problematizada com frequência pelos colaboradores									
2. Problematização filosófica			0	1	2	3	4		
Há conhecimento sobre ideologias									
Há conhecimento sobre políticas públicas na educação									
Há conhecimento sobre a BNCC									
Há conhecimento sobre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt									
3. Perspectivas com relação à escola			0	1	2	3	4		
É um local acolhedor e integrador das diferenças									
Possibilita a exposição e arguição de ideias e a sensibilização diante das expectativas trazidas por todos os envolvidos									
Representa você como ser social, cidadão									
Na escola você se sente um indivíduo esclarecido e emancipado									

--	--

PARTE II

PROGRAMAÇÃO DAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO ESTUDO TEÓRICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Pesquisa: Uma análise crítica e interventiva na proposta pedagógica de uma escola pública de nível médio, partindo de uma reflexão frankfurtiana

Nos encontros discursivos que serão realizados com os colaboradores do PPP da escola (Conselho Escolar), fazer os seguintes direcionamentos para a construção de resultados:

- Qual a visão de cada participante da escola sobre a mesma?
- Como cada participante entende o PPP de uma escola?
- Quais os fundamentos políticos e jurídicos do PPP?
- Quais as potencialidades da proposta pedagógica mediante as expectativas dos envolvidos?
- Quais as fragilidades da proposta pedagógica mediante as expectativas dos envolvidos?
- Quais as necessidades desejadas?
- O que seriam as ideologias funcionais nesse documento?
- O que diz a nova Base Nacional Comum Curricular?
- Como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt poderia contribuir com esse estudo?
- A metodologia da pesquisa ação é a mais apropriada pra esse projeto/estudo?
- Como realizar a problematização filosófica do PPP?
- Quais as mudanças provocadas nos participantes a partir das discussões?
- Apresentar e discutir a compilação das ideias expostas coletivamente, num roteiro de estudo sistemático, a fim de ampliar a visão da proposta pedagógica e ampará-la filosoficamente, buscando mais esclarecimento e dinamicidade na vida escolar.