revista portuguesa de
pedagogia

Sobre o ethos na educação: dialogando com Kohlberg, Habermas e Boaventura de Sousa Santos.

Autor(es): Teixeira, Leônia Cavalcante; Ramos, Natália

Fonte:

Publicado por: Imprensa da Universidade de Coimbra

URL persistente: http://hdl.handle.net/10316.2/4842

Accessed : 15-Oct-2012 00:32:28

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em http://digitalis.uc.pt/termos.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

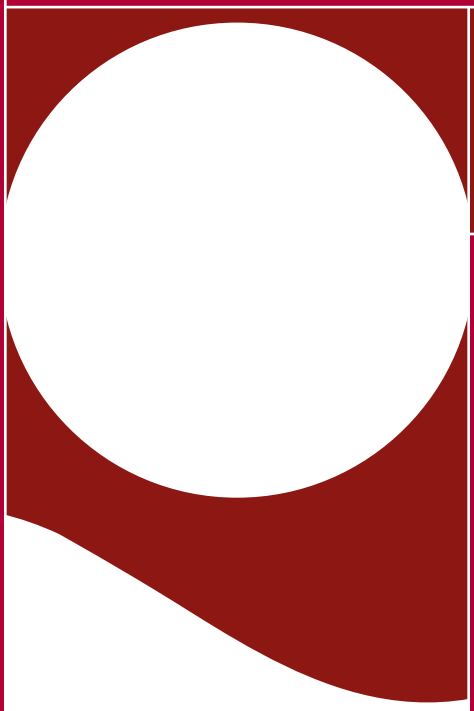
Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.

U C DIGITALIS

digitalis.uc.pt

ANO 45-1, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de pedagogia

Sobre o *ethos* na educação: dialogando com Kohlberg, Habermas e Boaventura de Sousa Santos

Leônia Cavalcante Teixeira[1] & Natália Ramos[2]

Resumo

O momento civilizatório actual define-se como de crise epistêmica, antropológica, ontológica e ética. Ratificando o espaço educacional como *locus* privilegiado de constituição de subjetividades, o acento deste estudo recai sobre as concepções de Kohlberg, Habermas e Boaventura de Sousa Santos. As articulações entre filosofia, sociologia e educação iluminam a escola como território de construção subjetiva pela via da interdisciplinaridade. Habermas, em diálogo com a teoria kohlberguiana do julgamento moral, questiona o tecnicismo ao retomar uma ética iluminista cosmopolita emancipatória. Baseando-se na consideração da actualidade como momento de transição paradigmática, Santos posiciona-se contra as perspectivas iluministas antropológica, epistêmica e ética, propondo cartografias da experiência subjectiva que visem à emancipação por um ethos que se norteie pelo senso comum solidário. A discussão entre os autores dar-se-á considerando as relações entre ética e subjectividade no campo da educação, privilegiando os lugares do ensino-aprendizagem e do educador na instituição escolar.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridade; Subjetividade; Ética; Filosofia.

Introdução

Este artigo aborda a relação entre educação e ética, considerando o campo do julgamento moral como paradigmático para que as vicissitudes subjetivas possam ser apreendidas em sua complexidade. Ética e moral são termos que atravessam a constituição das subjectividades, tanto em termos singulares quanto colectivos. Na

1 Mestrado e Doutoramento em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - leoniat@unifor.br Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Lisboa.

2 Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Lisboa. - natalia@univ-ab.pt

actualidade, o campo educacional mostra-se permeado de interrogações que almejam respostas interdisciplinares, tal qual nos afirmam Da Matta (1991), Nóvoa (1998, 2008), Pombo (2002, 2005), Pombo, Guimarães e Levy (1993) e Saviani (1997, 2000). Nesse sentido, este texto insere-se na discussão sobre ética e educação, privilegiando as contribuições de Kohlberg, Habermas e Santos, visando articular a práxis do professor e sua significativa e insubstituível importância na educação. Inicialmente, a modernidade e os seus pressupostos antropológicos, epistêmico--metodológicos e éticos serão tratados para que a apresentação das contribuições dos autores privilegiados seja contextualizada sócio, cultural e historicamente. A seguir, serão apresentados os aspectos mais significativos das teorias de Kohlberg, Habermas e Santos acerca da moral e da ética, para ser destacada a emancipação, tal qual afirmada por Santos, como postulado ético quanto à complexa relação entre educação, escola e subjectividade. Conclui-se que a educação consiste em um espaço de construção subjetiva, cuja ética se situa na consideração das singularidades e da diferença, ao contrário da homogeneidade que permeia a filosofia da educação e de suas normatividades.

1. Ilustração e Iluminismo: pressupostos antropológicos, epistêmico-metodológicos e éticos da modernidade

A *Ilustração* consistiu num movimento cultural-filosófico que trouxe novos ares à Europa do final do século XVII e, principalmente, do século XVIII. A Filosofia das Luzes tinha características bem próprias, dentre elas a afirmação do homem e a confiança na razão. O homem passa a ser visto como centro do mundo e manipulador da natureza. A razão é entendida como instrumento de acção e não mais de contemplação. O homem pode conhecer o real, não havendo mais campos privilegiados dos quais a crítica racional deva ser excluída, sendo estendida aos poderes cognoscitivos humanos, a toda e qualquer crença e conhecimento. A razão passa a ser o guia em todos os campos da experiência humana e, com isso, a Ciência assume lugar de importância, bem como a História e, consequentemente, a ideia de perfetibilidade inclusa na perspectiva do progresso.

A confiança na razão e no progresso são marcas registadas do pensamento iluminista. O homem desafia a tradição e a autoridade, sendo incentivado a pensar livremente. Essa ruptura com o modelo cosmocêntrico é responsável pela abertura à consciência, possibilitando uma visão progressista, onde existe a possibilidade da construção de um mundo melhor. O indivíduo é remetido a si mesmo, pois, com a proliferação de

diferenças e de contraposições ao modo de subjectivação medieval, principalmente pelo *Renascimento,* a religião não possibilita mais os recursos razoáveis para o homem dar conta de si, não oferecendo mais um modelo forte o suficiente em torno do qual as subjectividades possam se estruturar. O indivíduo, então, recorre a si mesmo para organizar as suas experiências, colocando-se como fundamento autofundante, sendo a base de suas crenças pelo assumir-se como sujeito epistêmico e, também, como sujeito da ética, da moral e da política. Tal processo de autofundação exige um posicionamento diverso em relação a si e aos outros, já que, pela ênfase nas experiências subjectivas, torna-se necessária uma cisão entre o que pode ser compartilhado livremente com os demais, por enquadrar-se, sem dificuldade, no território mediado pela razão e o que não é compartilhável com os outros e, provavelmente, não seguro para si mesmo, por estar num território de experiências subjectivas não confiáveis, sem submeter-se às censuras racionais, sendo, então, experienciadas com estranheza: o mundo de experiências da vida pública e da vida privada. Nesse sentido, o sujeito, ao tornar-se o fundamento, paga o preço de ter que administrar as suas vivências subjectivas a partir do crivo racional que, como seu guia, impõe-lhe espaços nos quais deve experienciar-se distintamente.

A distância, acentuada cada vez mais no decorrer da efetivação da modernidade com o campo de conhecimento ordinário legitimado pelos mitos nas sociedades tradicionais, é bem discutida por Lyotard (1996), que considera tanto o colapso das metanarrativas como uma das mais fortes consequências da modernidade, como exprime a crença de que, embora o discurso científico aspire ao projecto de realização da universalidade, termina por acelerar a sua deslegitimação. A ciência, sempre em confronto com a legitimação aos saberes populares, quotidianos e míticos das narrativas, passa a reduzir a variedade e o pluralismo de experiências para um modo hegemônico de legitimação, fundamentalmente epistêmico e sociopolítico, consolidado pelo racionalismo conceitual.

O direito ao uso pleno da razão como meio de liberdade, de autonomia intelectual, também se reflecte no direito de participação democrática de cidadania e no direito de usufruir dos bens e serviços que promovam a satisfação individual, isto é, no direito e na capacidade de obter autonomia política e econômica. Outro ponto enfatizado é a ideia de uma natureza humana universal, conferindo substância à tese de que todos os homens são iguais, independentemente de sexo, raça, nacionalidade, classe e religião. A *Ilustração* é igualitária na sua concepção sobre o homem: às diferenças e às peculiaridades, a unidade da espécie é que se sobrepõe. Diversidades de locais de origem, de culturas, de géneros e de raças não justificam as argumentações de que o homem é múltiplo e de que, portanto, as diferenças o caracterizam.

As particularidades existem, porém são secundarizadas pelo facto de que só emergem a partir da tese fundamental da existência de princípios básicos da natureza humana. A ênfase nas particularidades não coincide com os pressupostos da *Ilustração* e, portanto, não fazem parte do corolário iluminista.

O século XVIII firmou-se pela crença no cosmopolitismo, daí a premissa ilustrada de que todos os homens são cidadãos do mundo inteiro, sendo o universo a pátria de todo o homem. Apesar do conhecimento das particularidades históricas, geográficas e, principalmente, culturais, a *Ilustração* era universalista, concebendo a ênfase nessas particularidades como etnocentrismos, opondo-se radicalmente, a quaisquer justificativas que afectassem o postulado de homem genérico, universal. Como seres racionais, as diferenças não podem ser tomadas como motivos para discriminação, supressão de direitos, prestígio e autoridade.

A concepção de que todos são responsáveis pelos seus actos também é outro argumento das *Luzes*, já que, como ser racional, o homem é autónomo. Ele é considerado diferente da sua comunidade de origem, passando a ser visto como capaz, portanto, de se distanciar, descentrar-se do seu *locus*. O homem pode ficar numa posição de exterioridade em relação à sua sociedade, colocando-se numa perspectiva em que há possibilidade de fazer julgamentos: olhar, avaliar, ponderar e questionar. O homem não fica mais preso às circunstâncias do seu nascimento: a natalidade, a origem, não é mais uma fatalidade. Através do descentramento, que lhe é agora possível pela sua individualidade e autonomia, o homem permite-se uma visão crítica da realidade, das instituições sociais. Sua razão, agora, é seu guia. A identidade do homem é construída por ele próprio e isso é possível em razão das possibilidades de descentramento dos seus ambientes, podendo julgá-los e não ser determinados por eles. Enfim, o homem passa a guiar-se pela possibilidade de crítica.

A relação sujeito-objeto serve de modelo ao paradigma, pois evidencia o carácter anónimo do conhecimento científico, que tanto se constrói como alienado da pessoa do criador na busca frenética pelo maior nível de objectivação possível, tanto como acto de conhecer por leis gerais e universais que, como categorias de inteligibilidade, atravessam a aparência de singularidade dos fenómenos. Rompe, portanto, com o conhecimento ordinário pela desconsideração da interação do sujeito de conhecimento e da finalidade das coisas: tudo está em torno da previsão e do controle, do utilitarismo e da funcionalidade num mundo mecanicista bem-estruturado. O rigor científico do conhecer, equivalendo ao quantificar, sustenta-se no instrumento privilegiado de análise do modelo matemático, cuja lógica de investigação supõe uma redução radical da complexidade do real, apreensível na sua fragmentação, pelo conhecimento objectivo e factual do homem como sujeito epistémico universal.

Nesse sentido, pela ideia de progresso, o mundo é sempre passível de ser mais bem descoberto por leis, inclusive os fenómenos psicológicos e sociais dimensionados nos seus aspectos externos, observáveis e mensuráveis, apreensíveis pelos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza. Assim, o ideário moderno propunha, antes de tudo, a emancipação do homem pela razão, bem evidenciada pela Filosofia da subjetividade instaurada predominantemente por Kant, responsável principal pela inserção do homem na maioridade, sem amarras que limitem o uso pleno da razão, como fonte articuladora de sentido do mundo lógico-matemático e do mundo prático das relações. Rouanet (1993) analisa a filosofia da ilustração a partir do cognitivismo, do universalismo e do individualismo, sintetizando, através desses três pontos denotativos das teorias morais do século XIII, as ideias supracitadas.

A partir desta contextualização das concepções da modernidade, tratar-se-á da perspectiva de Kohlberg acerca do julgamento moral, enfocando-a como herdeira dos ideários modernos de êxito da razão nas capacidades de juízo moral, especialmente centrada no cognitivismo, tal qual atesta Rouanet (1993).

2. O julgamento moral na perspectiva de Kohlberg

A teoria de Lawrence Kohlberg é reconhecidamente de importância nos campos da psicologia cognitiva, psicologia social, psicologia do desenvolvimento, educação, filosofia e sociologia. Kohlberg (1966, 1970, 1981, 1983) segue os postulados de Piaget (1994) em *O Julgamento Moral da Criança.* Embora seja a teoria de Piaget (1994) a mais notabilizada como cognitivista, Kohlberg (1966) afirma que ela deve ser considerada como somente uma das abordagens que tentam estudar o desenvolvimento da moralidade, assim como as elaborações de Baldwin e Mead. Como Kohlberg escreve (1979, p. 78), "as afirmações das teorias cognitivas contrastam com as da aprendizagem social" e, assim como Piaget, ele se inclui no primeiro grupo.

Como princípios fundamentais das teorias cognitivistas, podemos citar: o conceito de estágio e de reorganização sequencial relativa à idade e a existência de uma estrutura cognitiva básica no desenvolvimento moral. Os principais aspectos de desenvolvimento moral são universais, já que há origens comuns da interação social, desempenho de papéis e conflito social, sendo necessária uma integração moral, não sendo os estágios morais definidos pela internalização de regras, mas por estruturas de interação entre o eu e os outros. Nas propostas cognitivistas, as influências ambientais no desenvolvimento moral não são definidas por experiências específicas com pais ou através da disciplina, punição e recompensa,

mas pela extensão da estimulação cognitiva e social através do desenvolvimento infantil. A motivação fundamental para a moralidade é uma motivação generalizada para a aceitação, competência, auto-estima ou realização própria; mais do que satisfação de necessidades biológicas e reeducação da ansiedade e do medo (Freitag, 1992; Piaget, 1918, 1954, 1973; Ramozzi-Chiarottino, 1984; Vidal, 1994). As explicações sobre o desenvolvimento moral que se concentram na perspectiva cognitiva afirmam a não conformidade com o comportamento e com as trocas afectivas, com as necessidades biológicas, com a busca por recompensa social e o evitamento de punição social, não sendo o desenvolvimento moral relativo culturalmente. As normas gerais básicas não advêm da internalização de regras externas culturais, não sendo as influências ambientais definidas por variações quantitativas na potência da recompensa, da punição, da proibição e da modelagem do comportamento realizadas por pais ou outros agentes sociais. As mudanças são de ordem cognitivo-estrutural, daí a forte influência de Kant (2007), como ressalta Teixeira (1994), no projeto epistemológico piagetiano e, consequentemente, nas suas concepções acerca do desenvolvimento da moral.

No prefácio do livro *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics* (Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983), é sublinhado que "por aproximadamente vinte anos, a teoria dos estágios de Kohlberg do raciocínio moral tem sido reconhecida como a principal perspectiva cognitivo-estrutural do desenvolvimento moral" (p. 45). Neste livro são recolocados os princípios fundamentais que norteiam a teoria kohlberguiana, acompanhados das reformulações propostas não só pelo próprio autor, como também por outros estudiosos.

Um dos tópicos mais importantes para o entendimento da teoria de Kohlberg repousa nas relações entre filosofia moral e psicologia moral. Assim como Piaget (1918, 1932, 1954) ele ressalta que a filosofia deve estar no início de todo e qualquer trabalho da psicologia, principalmente quando este for empírico e que a relação inversa também é necessária ao trabalho do filósofo moral, isto é, a filosofia moral precisa do trabalho do filósofo moral empírico. As descobertas dos estágios morais podem suportar ou refutar afirmações filosóficas iniciais sobre o desenvolvimento moral, podendo revisá-las ou corrigi-las quando for o caso. A postura epistemológica de Kohlberg (Derr, 1986; Kohlberg, 1970; Krogh, 1985; Teixeira, 1994) é de que as alegações filosóficas somadas às descobertas empíricas da psicologia constituem a base de análise sobre o desenvolvimento da moralidade. Nesse sentido, os estudos interculturais (Bar-Yan, Kohlberg e Naame, 1980; Enright, Lapsley, Harris, & Shawves, 1986; Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983) constituem um ponto central na abordagem de Kohlberg.

Kohlberg (1966, 1970, 1981, 1983) desenvolveu uma teoria como uma reconstrução racional do raciocínio de justiça. Os seus postulados versam acerca dos estágios do raciocínio de justiça e não sobre emoções, aspirações ou acções: "O desenvolvimento moral consiste em uma diferenciação crescente dos julgamentos morais prescritivos e universalizáveis" (Kohlberg, 1983, p. 17). Baseado na noção de Hare sobre imoralidade (Kohlberg, 1966, 1970), onde uma qualidade moral de um julgamento deve apoiar-se numa prescrição e na possibilidade da sua universalização. O ponto central da moral e do julgamento moral é deontológico, dizendo respeito a uma obrigação categórica para agir, abordando as questões de direitos e deveres como prescrições. Fica bastante claro o quanto é forte a influencia kantiana que perpassa Piaget (1994) e atinge Kohlberg: o imperativo categórico é que medeia o raciocínio moral (Teixeira, 1994).

Kohlberg, nos seus estudos iniciais, concordava com as afirmações piagetianas, porém propõe alterações no seu ponto de vista, com base nas suas pesquisas empíricas. As suas últimas elaborações a esse respeito já são norteadoras pelo facto de que essas duas morais estão presentes em cada um dos estágios propostos pelos quais ocorre o desenvolvimento da moralidade. Constituem-se em subestágios, chamados de A e B, respectivamente. O primeiro corresponde ao modo de raciocínio heterónomo e o segundo, ao modo autónomo, sendo mais flexível em relação às regras. Resta salientar que essas mudanças também se devem à sólida influência da noção socrática de justiça, que afirma que só há uma virtude: a justiça (Kohlberg, 1983). Portanto, Kohlberg (1981, 1983) compartilha da tese de que a justiça ocupa um lugar primordial no julgamento moral e de que um ponto de vista moral fundamenta-se na imparcialidade e na universalidade. A sua posição contrasta com a que defende que a ênfase deve ser colocada nos elementos de cuidado e responsabilidade, no sentimento de obrigação e nas relações interpessoais. Em relação aos estágios de justiça, Kohlberg (1983) afirma que estes podem ser directamente aplicados ao domínio pessoal.

Os conceitos morais são entendidos como valores normativos e não como conceitos naturais. Relacionam-se com prescrições, ou seja, supõem a determinação de que se deve fazer algo e não de que se deveria fazer algo. Situam-se no campo do dever, que não é totalmente reduzível a julgamentos factuais, não sendo também reduzíveis ou expressivos da emoção. Enfim, julgamentos morais não são simplesmente avaliações de actos particulares, mas construções humanas gestadas na interacção social.

A universalidade dos estágios constitui uma das principais características formais do julgamento moral, juntamente com a prescritividade. Kohlberg (1976) estudou culturas ocidentais e não ocidentais, chegando à conclusão de que há valores morais

básicos em todas as culturas. Foram realizados estudos interculturais nos Estados Unidos, no México, na Inglaterra, na Turquia, em Taiwan, em Formosa; bem como pesquisas envolvendo sujeitos de várias origens, comunidades, religiões e experiências educacionais. Os resultados apontam para valores ou instituições universais, que podem ser encontradas em todas as sociedades e culturas (Kohlberg, 1976, p. 43) como "leis e regras, consciência, papéis pessoais de afeição, autoridade, direitos civis, contrato, confiança e justiça, punição e justiça, direitos de propriedade e valores, verdade e sexo".

Nesse sentido é que a universalidade é afirmada em detrimento de uma possível relatividade propiciada pelas diferenças das interferências ambientais, pois, fundamentalmente, apesar das inúmeras divergências entre as culturas (ou mesmo entre subculturas), persistem factores invariáveis e é a partir e sobre esses aspectos que a interação humana se constitui. Quanto à relatividade dos valores, essa é enfatizada numa concepção que privilegia o desenvolvimento do raciocínio moral a partir da aprendizagem social, isto é, a partir da assimilação, ou melhor, incorporação das regras e normas sociais. Numa perspectiva cognitivo-estrutural, as variações ambientais são consideradas, porém não interferem nos padrões desenvolvimentais, só tendo influência em relação ao ritmo dos estágios, podendo acelerá-los ou atrasá-los, mas nunca alterar a sequência.

Eckensberger (1983), analisando as pesquisas realizadas no domínio do julgamento moral, sistematiza algumas das criticas mais ferozes à pretensão de universalização dos estágios kohlberguianos: a universalidade não pode ser contextualizada. Essa pretensão não pode ser aplicada aos estágios de Kohlberg, pois os seus dados reflectem resultados da classe média ocidental, não podendo ser generalizados para estudos interculturais; a pretensa universalidade concilia uma contradição básica entre moralidade individual (orientada por princípios) e moralidade derivada do contexto sócio-cultural em que o sujeito é confrontado.

As alegações de defesa à postulação do estágio sexto são discutidas por Kohlberg, Levine e Hewer (1983) e concentram-se na justificativa de que o estágio sexto corresponde à etapa final do processo de desenvolvimento da lógica moral. É citado por eles que este estágio é um constructo teórico que é alimentado cientificamente no sentido do estabelecimento do modo de como ocorre a reconstrução racional da ontogênese da moral e que, por esse motivo, não pode ser descartado: "mesmo assim, nós continuamos com a postulação do estágio sexto porque nós concebemos nossa teoria como uma tentativa, um ensaio de reconstrução racional da ontogênese do raciocínio de justiça, uma empreitada que requer um estágio terminal para definir a natureza e o final do desenvolvimento moral" (p.61). É reconhecido que o

estágio quinto constitui a base ou a potência para a gestação de uma estrutura pós-convencional e já possui vasta comprovação empírica. Já que a teoria kohlberguiana se propõe dar conta da psicogênese moral, não pode prescindir de sugeri-lo, mesmo que as suas fundamentações se centrem unicamente em dados especulativos, que ainda não foram confirmados empiricamente. O estágio sexto é reconhecido somente teoricamente, sendo hipotético, pois "enquanto as considerações filosóficas e psicológicas nos guiam para continuar a hipotetizar acerca do sexto estágio moral, os nossos dados de pesquisa não nos proveêm com material necessário para verificar a nossa hipótese ou construir uma descrição detalhada da pontuação que poderá melhor identificar o estágio sexto (Kohlberg, Levine, & Hewer, 1983, p.61).

Outro ponto que merece ser discutido é a crítica complementar à suposição de universalidade que diz respeito à experiência de socialização. Para Piaget (1994), a maturação ocupa um lugar fundamental entre os fatores que influenciam o desenvolvimento, tendo as contingências ambientais somente o poder de acelerar ou retardar o ritmo dos estágios. Embora Kohlberg (1980, 1983) também compartilhe com essa afirmação, a sua posição não é tão rígida como a piagetiana, pois, para ele, as experiências são importantes em relação ao desempenho de papéis e este constitui um dos fatores que podem estimular a aprendizagem moral. Kohlberg (1970) afirma que a atmosfera moral pode influenciar o crescimento do julgamento moral individual, pois "decisões morais individuais são quase sempre feitas no contexto das normas grupais ou processos de decisão do grupo" (p.45). Kohlberg, Levine e Hewer (1983) afirmam que "a atmosfera moral na forma de normas coletivas e um senso de comunidade pode ser sua força na determinação do comportamento moral incluindo o julgamento moral" (p. 59).

Outro campo fértil em pesquisas envolve o binômio julgamento-ação e é também considerado pelos autores anteriormente citados com um dos pontos mais polêmicos da teoria. O que é possível concluir-se das pesquisas é que há uma inter-relação entre os mais altos níveis de raciocínio moral e as possibilidades de uma efetiva ação moral, isto é, os sujeitos que apresentam justificativas que consideram os direitos e bem-estar dos outros, em detrimento de uma escolha heterônoma, baseada na autoridade, são mais propensos a implicar-se em comportamentos morais. Os que estão situados nos subestágios B apresentam saídas para os dilemas morais baseadas em critérios neo-kantianos e piagetianos (Teixeira, 1994), ou seja, critérios formais de raciocínio, onde a prescritividade, universalidade, hierarquia intrínseca de valores, respeito pela justiça e cooperação ocupam lugar privilegiado.

Considerando a contribuição de Kohlberg, Habermas defende o julgamento moral como fundamento da possibilidade da ética, como se verá a seguir.

3. Sobre a retomada iluminista de uma ética racional: a proposta de Habermas

Habermas (1989, 1999, 2002, 2004), com a *Teoria da Ação Comunicativa*, reformula a noção de razão, chamando-a razão comunicativa que, no interior da *Ética Discursiva*, constitui a proposta de maior força de tornar contemporâneo o projeto iluminista. Assim, ele diverge da conotação pessimista que caracterizava as produções da *Escola de Frankfurt*, pois estas sempre apontavam, com bastante descrédito, para os problemas ensejados pela instrumentalização exagerada de que se revestiu a racionalidade. Rouanet (1987, 1993) assume o propósito de realizar uma discussão crítica, em interlocução com a Psicanálise, sobre as contribuições teóricas da Escola de Frankfurt, sendo um dos responsáveis por sua disseminação no Brasil e, junto a Freitag (1990, 1992), das teses habermasianas.

A partir do trabalho com base interdisciplinar, Habermas defende a parceria entre investigação filosófica e pesquisa empírica – ciências sociais e humanas, tendo-se apoiado em Piaget (1994) e, principalmente, em Kohlberg (Biaggio, 1998) para defender com maior legitimidade o seu projeto de revigoramento da razão, ou melhor, da sua possibilidade argumentativa, com caráter eminentemente emancipatório, substituindo os ditames da razão instrumental: da razão centrada no sujeito para a razão comunicacional.

A constituição conceitual habermasiana baseia-se na proposta de uma razão fundamentada na comunicação, na argumentação, no discurso, no entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir. A linguagem deixa de possuir uso puramente cognitivo e de ser abordada apenas como tal, sendo a orientação consensual que deve nortear a interação dos sujeitos: o paradigma do conhecimento de objetos – filosofia da consciência de si, da auto-referência que marca o conhecer e o agir – é substituído pelo paradigma da compreensão mútua.

A ética baseada no discurso é pensada a partir da subjetividade dos participantes, extravasadas, continuadamente, nas possibilidades de comunicação como mediadoras e doadoras de sentido às relações entre os atores de uma comunidade linguística. O "mundo-da-vida" (Habermas, 2002) abarca toda tradição cultural: as instituições, as estruturas cognitivas e afetivas, os atos-de-fala, as teorizações, os bens documentais, isto é, tanto a objectivação das expressões humanas como e, prioritariamente, a subjectividade dos actores, sempre sujeitos sociais - os processos da socialização guiam a participação dos sujeitos na situação de comunicação, já que a acção comunicativa é o meio pelo qual o "mundo-da-vida" se reproduz.

Apel (1994), seguindo tal tradição iluminista, defende uma ética que tenha fundamentos racionais universalistas, contrapondo-se às posições relativistas tão em voga

actualmente. Este autor sugere uma macro-ética, que corresponderia ao nível mais elaborado da civilização, abarcando a noção de homem universal, cuja reflexão ética atinge a humanidade como um todo, buscando a sua autopreservação e, como não poderia deixar de ser, a preservação do planeta. Para que essa perspectiva globalizante seja alcançada, a civilização precisa atravessar dois patamares: a micro e a meso éticas. A primeira corresponde às relações da esfera privada, como família, clã e grupo, com linguagens e preocupações limitadas aos seus participantes. Já a meso-ética, como nível intermediário, vislumbra um horizonte mais amplo, embora ainda circunscrito à Polis, ao Estado. A perspectiva que conseguiria afirmar-se como contraproposta às posições radicais do relativismo cultural, racial, geográfico e econômico, segundo Apel (1994), seria a de uma ética universalista, apoiada na responsabilidade compartilhada por todos, indistintamente das suas características peculiares, mas baseada no irredutível que marca o humano: faz-se necessária e urgente uma visão planetária da ética, e não mais a 'privatização' a que a ética se vem submetendo, dizendo respeito somente às decisões de caráter individual.

O projeto ético sustentado pela possibilidade da razão como guia privilegiado, mesmo que, na abordagem habermasiana seja centrado na razão comunicativa (na intersubjectividade), ainda continua a ser sustentado pela crença de que a razão é o critério principal capaz de nortear o discurso. Todo o processo discursivo se baseia no interesse e no reconhecimento da necessidade de chegar-se ao entendimento, através do estabelecimento e da consequente aceitação de regras dialogais. O agir dos sujeitos baseia-se exclusivamente na possibilidade e na crença de uma decisão fundamentada no esgotamento dos argumentos apresentados, sendo que seriam os mais sólidos e consistentes os que seriam aceitos por todos os membros da situação de comunicação, isto é, a decisão tem que ser consensual (Coutinho, 2005).

Para que o processo ora descrito ocorra, faz-se necessária uma discussão aberta e irrestrita, pois só assim se pode chegar à verdade, que é o objetivo da pragmática formal habermasiana. É através da pretensão de validade que a comunicação, tomada do ponto de vista intersubjetivo, é possibilitada. Assim, a ação comunicativa enfatiza o entendimento através da argumentação racional, busca a liberdade, a emancipação. Siebeneichler (1989) cita um trecho de um discurso de Habermas proferido em 1965: "... a humanidade, que aspira a chegar à maioridade, desenvolve-se na História através do diálogo, da comunicação" (p.143). A crença habermasiana na maioridade, na autonomia, na libertação da humanidade, apóia no contexto amplo de razão, contrário à razão positivista.

Como Habermas acentua a sua fé numa razão universal, torna-se complicado o entendimento da esfera subjetiva, entendida como vivência e expressão de experiências

singulares, exemplares e privadas, muitas vezes, não interpretáveis de modo razoável pelo próprio sujeito, carecendo de formas de entendimento e de expressão compartilháveis, permanecendo no campo da experiência. Tais experiências reivindicam franqueza, expressão e sinceridade consigo, numa concepção da ética de Foucault (1986, 1994). Tal lógica de pensamento pode colocar em risco a perspectiva habermasiana de que as demandas mais efetivas postas em jogo num discurso sejam a afirmação e a busca pela verdade e pela justiça (sendo estes os dois pilares de toda a construção iluminista, nos campos da razão teórica e prática, respectivamente), pois tais peculiaridades subjetivas podem radicalizar um nível de sinceridade tal que satisfaça o sujeito, mas que não possibilite a construção de uma comunidade baseada em argumentações habilmente passíveis de contestação racional em favor do bem-estar de todos. Em lugar da sinceridade, Habermas aborda a autenticidade, porém não afirma que são essas as bases importantes para a efetivação do discurso, mas sim os valores da verdade e da justiça, atingíveis pelo exercício do pensamento que exige dos sujeitos construções operatório-formais, segundo Piaget (1994), e pós-convencionais, segundo Kohlberg (Biaggio, 1998; Duska &Whelan, 1994).

Propõe-se, neste momento da discussão, interrogar as perspectivas habermasianas a partir das contribuições de Santos (1988, 2000, 2001, 2002, 2005) ao, vigorosamente, questionar a modernidade e as suas bases e implicações tanto conceitualmente como em termos sociais. Inaugurando uma discussão que, cada vez mais, fertiliza pensadores e constitui uma das referências mais sólidas na epistemologia, no livro *Um Discurso sobre as Ciências*, Santos (1988) põe em questão os pressupostos, já naturalizados, do ideário moderno e seus desdobramentos, lançando uma crítica feroz aos dualismos modernos, seguindo veredas que reafirmam "a historicidade dos modelos de conhecimento científico" (Plastino, 2001, p.429).

4. Emancipação e senso comum solidário: interrogações à proposta habermasiana

Considerando o objetivo deste escrito, focalizamos as contribuições de Santos quanto ao que propõe como projeto emancipatório, ratificando que as suas elaborações mais recentes reafirmam a proposição da busca de "um conhecimento prudente para uma vida decente", frase que impõe trabalho teórico e social quando instiga a tomar as realidades sociais propriamente ditas como espaços de pensamento buscando a mudança, a saída da estagnação reificada por projetos políticos, ou seja, a experiência,

no quotidiano, de perspectivas que aspiram à construção de subjetividades não normatizadas pelas ideias enclausuradoras da ciência e da tecnologia sustentadas pelo paradigma moderno centrado na desconsideração da singularidade, do imprevisível. Baseando-se na consideração da atualidade como momento de transição paradigmática, Santos (1988, 1995, 2000, 2001, 2002) posiciona-se contra as perspectivas positivistas antropológica, epistêmica e ética, propondo cartografias da experiência subjetiva que visem à emancipação por um *ethos* que se norteie pelo senso comum solidário. Na afirmação da possibilidade da emancipação social, Santos propõe a pluralidade de projetos coletivos no lugar da melancólica lamentação pelo fim das utopias e das grandes narrativas doadoras de sentidos universais ao sujeito singular e à coletividade. O autor aposta na transgressão, na mestiçagem e na hibridação como vetores éticos sustentadores de morais não funcionalistas. Na sua crítica à modernidade, tal como abordada no início deste escrito, Santos (2005) destaca dois vetores em tensão centrados nos ideários de regulação social e de emancipação social, enfatizando que ambos se impõem aos países do hemisfério norte, daí a sua crítica ao eurocentrismo e ao etnocentrismo ocidental, ou melhor, à hegemonia do norte frente ao sul.

Não se acomodando ao lugar de crítico, Santos lança-se na construção de vias de resistência que nomeia ecologias, restaurando os lugares dos saberes e práticas das plurais culturas, sem sobreposições de umas sobre outras, não havendo espaço para a existência de ideologias baseadas nas ideias de ignorância e de conhecimentos gerais. Juntamente à proposta de pensar os saberes como pluralidades, as experiências quanto ao tempo e ao espaço também merecem ser dimensionadas, abrindo possíveis temporalidades e espacialidades instauradoras de globalizações solidárias e inclusivas.

Santín (2001), ao discutir os limites da razão, destaca que a proposta de um novo paradigma "coloca sobre a mesa uma das contradições fundamentais do mundo contemporâneo: por um lado, a promessa da ciência de gerar um mundo 'livre de carências e inseguranças'; e por outro, a consciência crescente dos limites do rigor científico e dos perigos 'cada vez mais verossímeis' com que nos vemos confrontados como consequência da contínua acumulação de conhecimentos" (p. 419). O modo de o autor ratificar as implicações da proposta de Santos (1988), elaborada em *Um Discurso sobre as Ciências* favorece a discussão acerca dos lugares da educação e da escola, ou melhor, do educar e do aprender e do importante papel da consideração do subjetivo na construção de sujeitos pela emancipação. Na mesma corrente de raciocínio, Plastino (2001), como psicanalista, explicita que a psicanálise freudiana, no seu segundo momento metapsicológico, produz uma abertura no paradigma

moderno, por pensar o sujeito como marcado pelo conflito, pela ambivalência e pelo paradoxo, enfatizando o lugar dos afetos, das intensidades, do corpo como devir. Nesse sentido, pensar a emancipação corresponde a incluir o subjetivo e suas implicações não redutíveis às explicações racionais; o que aponta para a ruptura iluminada por Santos quanto à importância das humanidades na construção de sujeitos criadores e com potencial libertador. É interessante observar que, no paradigma moderno, a capacidade criadora e o potencial libertador à ciência eram atribuídos, sendo a subjetividade descartada dos possíveis a conquistar pelos avanços científicos.
A seguir, discutir-se-á como pensar a emancipação como proposta ética nos espaços educacional e escolar, articulando-se as propostas éticas de Habermas e de Santos.

5. Educação, escola e subjetividade

Apesar de inúmeros aspectos se mostrarem relevantes em relação às contribuições de Kohlberg, Habermas e Santos acerca da educação e da escola, opta-se em abordar a escola e a práxis do educador considerando a subjetividade como *locus* singular e coletivo. Nesse sentido, a escola, como instituição, é questionada por não consistir num *ethos*, no sentido etimológico de morada, que abrigue a complexidade dos processos identitários e identificatórios em jogo no aprender, cujas vicissitudes constituem aspectos que exigem olhares inter e transdisciplinares. Sanches (2006) e Pedro (2006) ratificam a importância de que a ética norteie os desafios para os paradigmas da educação na pós-modernidade, ressaltando a filosofia da educação como uma filosofia aplicada. Nesse sentido, a formação de docentes ocupa um lugar fundamental, especialmente quando o processo de aprendizagem, na atualidade, é atravessado por complexas solicitações, como, por exemplo, as desafiantes novas tecnologias de informação e comunicação numa sociedade marcada pelo multiculturalismo. De acordo com Ramos (2007), os desafios na educação têm que considerar as características comunicacionais e políticas, particularmente quando a educação é contextualizada nas estratégias de promoção do desenvolvimento e da saúde.
Percebe-se que os lugares da educação, da escola e do professor, assim como o de aluno, constituem-se, na atualidade, de modo frágil como espaços de relevância e reconhecimento social. Entre tantos outros fatores importantes na afirmação da educação escolar como fator significativo na estruturação da subjetividade – considerada em termos identitários e identificatórios – a não autorização das famílias, pais e crianças, no reconhecimento da instituição escolar parece refletir-se na inoperância de muitos programas pedagógicos, daí Machado (2005) e Simões (2007)

ressaltarem, como já focalizado neste artigo, que a ética constitui o espaço no qual a educação e as práticas pedagógicas devem situar-se, norteando as ações educacionais e privilegiando o professor e as suas competências como vetor de situações de aprendizagem.

A proposta habermasiana centra-se no sujeito anónimo, sujeito da razão – tal qual Kohlberg propõe – capaz de emancipação pela via dialógica, através da construção do juízo moral. Quanto a Santos, a perspectiva de um *ethos* emancipatório em interrogações e inquietude que indicam a lógica dos rumos neoliberais que a globalização está tomando, nos quais a homogeneização visa anular a singularidade, a diferença, a alteridade, impondo normatizações aniquiladoras do subjectivo em termos singulares e colectivos, o que traz implicações em relação às capacidades cognitivas de julgamento moral. Apesar das divergências entre as concepções acima sintetizadas, afirmamos que ambas ressignificam o fundamental papel da ética na construção de sujeitos capazes e autónomos.

Compartilhando com Habermas e Santos no tocante à urgência de se repensar os rumos da civilização, pensa-se que a ideia de que a modernidade instaura um sujeito marcado pelo mal-estar, cabe à educação escolar hegemónica na actualidade reconhecer o seu caráter insuficiente quando se centra numa organização hierárquica de saberes e práticas organizados normativamente por directrizes que aspiram aquisições instrumentais norteadas por fluxogramas e agendas que não se flexibilizam para acolher a alteridade, o diferente, o que não se adequa à estandardização e uniformização. Como escreve Esteban (2007) "a qualidade excludente e redutora, que nega as múltiplas possibilidades humanas, não serve a um projecto de educação popular" (p.16). A alteridade constitui-se como fundamental para a educação e para os processos de aprendizagem escolar, já que é só no contacto com o outro, na sua radicalidade, que o sujeito se constitui como agente. Não se considera ser possível abolir as diferenças visando o alcance de metas educacionais, pois tal proposta mostra-se, no seu fundamento, paradoxal, já que o aprender só se dá na relação com o outro, com o alteritário, com o "estranho" que nos convoca a testemunhar, a questionar e a agir.

Considerações finais

Mesmo a partir de perspectivas teóricas distintas, Habermas, apoiando-se em Kohlberg, e Santos afirmam-se como solidários à ideia de movimento, de emancipação e de resistência sociais, vislumbrando espaços de acolhimento da estranheza que caracteriza o alteritário, inclusive aí situando os possíveis de mudanças.

Ao reivindicar-se um *ethos* para a educação, insiste-se na instituição educacional como *locus* forjador de subjetividades, acolhedor das vicissitudes humanas, da ambivalência, da contradição e do paradoxo que marcam o sujeito que, de modo algum, se reduz ao racional. Entende-se que os projetos de Habermas e de Santos iluminam as possibilidades de desnaturalização da ciência e do social, apesar das divergências que possuem quanto às concepções éticas, já que Habermas institui-se como defensor da ética baseada em princípios racionais, daí o seu trabalho a partir da obra de Kohlberg. Santos aposta em um projeto emancipatório que não se resume às possibilidades de julgamento ético pela racionalidade, mas que exige a consideração do subjetivo singular, escapando de filtros dualistas de apreensão da complexidade do humano. Em Epistemologias do Sul, Boaventura de Sousa Santos (2009) defende os saberes locais em detrimento dos globalizados, afirmando a importância das construções sócio-históricas periféricas aos modelos hegemônicos de sociabilidade e educação. Ramos (2009a) discute as relações entre educação, comunicação e diversidade cultural, ressaltando a interculturalidade como um traço marcante da atualidade, para a qual devem convergir

> estratégias e políticas de: acolhimento e promoção da diversidade cultural; aquisição de competências pedagógicas, comunicacionais, interculturais e de promoção de valores democráticos; gestão das identidades múltiplas e da diversidade cultural; reforço da cidadania, da interculturalidade e da participação de grupos subrepresentados ou em exclusão na sociedade; criação de espaços de diálogo intercultural nos diferentes setores da sociedade; promoção da comunicação e diálogo intercultural nas relações individuais, intergrupais e interculturais (p. 9).

O singular-universal e o público-privado são esferas que se redimensionam na atualidade, caracterizando inusitados arranjos na dinâmica social, onde as fronteiras entre o que é próprio e o que é do campo da alteridade se mesclam, construindo espaços de construção subjetiva nos quais a cidade pode ser considerada como a metáfora da complexidade e diversidade que caracterizam os modos de vida atuais. Assim escreve Ramos (2009a) acerca desse cenário:

> Essas novas realidades sociais, culturais e urbanas exigem novos modelos conceptuais e novas políticas e estratégias de intervenção, baseados numa perspectiva global e multi-interdisciplinar centrada nos indivíduos, nas relações sociais e nos processos ambientais, culturais e políticos, capazes de gerir a diversidade cultural e de promover e harmonizar os direitos humanos e culturais, com as necessidades, qualidade de vida e bem-estar psicológico e social dos indivíduos, das famílias e dos grupos, majoritários ou minoritários, nacionais ou migrantes.

O que constatamos é que a complexidade dos movimentos societários indica que as políticas públicas e privadas no campo educacional devem se nortear visando à pluralidade e à heterogeneidade, contemplando tanto a pesquisa quanto a intervenção, constituindo princípios nos quais se baseiam as estratégias de formação dos profissionais da educação. Ramos (2009b) ao abordar a pedagogia intercultural, apela aos ensinamentos de Giraud afirmando que a educação deve, por princípio, frente às condições societárias discutidas neste texto, integrar a diversidade e a diferença, contemplando o singular e o coletivo em construção concomitante. Para tanto, há de se acolher uma mudança paradigmática no campo da educação, tanto epistemológica quanto metodológica, onde profissionais, familiares, alunos e sociedade em geral possam construir modelos de pertença do diferente na rede social.

Ressalta-se a significativa importância de questionar o espaço educacional como construtor de subjetividades, já que, nas escolas, parece haver um recrudescimento de uma demanda à ciência positivista para que responda aos problemas denunciados pelo não-aprender, entendido como não adequação aos modelos de aluno e de aprendizagem padrões. Percebemos que os enunciados científicos sobre o funcionamento biológico, especialmente aqueles que dizem respeito ao funcionamento cerebral e aos determinantes genéticos do comportamento humano, têm povoado o discurso social, facilitando um processo de medicalização do social e de anestesia das subjetividades. Tal hegemonia do discurso biológico aplicado aos fenômenos humanos tem sustentado, nos discursos pedagógicos, uma série de solicitações aos especialistas, na busca de explicações e soluções para os "problemas escolares" apresentados por crianças e jovens.

Torna-se, assim, necessária uma reflexão que sustente a crítica de uma visão dessubjetivante dos fenômenos humanos e que avance na consideração dos efeitos que o discurso tem para o campo educativo: efeitos de desresponsabilização e de homogeneização das subjetividades.

Referências

Apel, K. O. (1994). *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Bar-Yan, M.; Kohlberg, L.; & Naame, A. (1980). Moral Reasoning of Students in Different Cultural, Social and Education Setting. *American Journal of Education, 88*, 345-362.

Biaggio, A. (1998). Introdução à teoria de julgamento moral de Kohlberg. In Nunes, M.L.T. (org.). *Moral & TV*. Porto Alegre: Evangraf.

Bouhmama, D. (1987). Relation of Formal Education to Moral Judgment Development. *The Journal of Psychology*, *122*(2), 155-158.

Coutinho, M. de S.P. (2005). Intersubjetividade, racionalidade comunicativa e educação: a perspectiva de j. Habermas. *Revista Portuguesa de Pedagogia. 39*(1), 113-134.

Derr, A. M. (1986). How Learning Disabled Adolescent Boys Make Moral Judgments. *Journal of Learning Disabilities*, (mar), vol. 19(3), 160-164.

Duska, R., & Whelan, M. (1994). *O desenvolvimento moral na idade evolutiva – um guia a Piaget e Kohlberg.* São Paulo: Ed. Loyola.

Eckensberger, L.H. (1983). Research on Moral Development.*The German Journal of Psychology*, *vol. 7*, n.º3, p. 203.

Esteban, M.T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*. Campinas, 27(71), 9-17, jan/abr.

Enright, R.D., Lapsley, D. K., Harris, D. J.; & Shawves, D. J. (1983). Moral Development Interventions in Early Adolescence. *Theory into Practice*, (*Spr*), *vol. 22*(2), 134-144.

Foucault, M. (1986) O Sujeito e o Poder. In H. Dreyfus; D. Rabinow, (1995). *Michel Foucault: uma trajetória Filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade III. O cuidado de si.* Lisboa: Relógio D`Água.

Freitag, B. (1990). *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense.

Freitag, B. (org.). (1992). *Habermas*. São Paulo: Ática.

Habermas, J. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (1999). *Comentários à ética do discurso.* Lisboa: Instituto Piaget.

Habermas, J. (2002). *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (2004). *O futuro da natureza humana.* Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Habermas, J. (2005). *Diagnóstico do tempo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Kalliopuska, M., & Mustakallio, L.(1986). Moral Judgment and Behavioral at School. *Psychological Reports, v. 59*(2, part2), oct.

Kant, E. (2007). *Des principles de la raison pratique.* Paris: Gallimard.

Kohlberg, L. (1966). Cognitive Stages and Preschool Education. *Human Development*, 9.

Kohlberg, L. (1970). *The Moral Atmosfere of the School. The Unstudied Curriculum: Its Impact on Children*. Washington: Library U. C. Riverside.

Kohlberg, L. (1979). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development*. New York: Harpercollins College.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. USA: Harper & Row.

Kohlberg, L.; Levine & Hewer (org.). (1983). Moral stages: A current formulation and a response to Cristies. N. Y: Karger.

Krogh, S. L. (1985). Encouraging positive justice reasoning and perspective taking skills: Two Educational Interventions. *Journal of Moral Education. vol. 14*, nº 2, may.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica*. São Paulo: ed. 34.

Lyotard, J.F. (1996). *A condição pós-moderna*. São Paulo: Papirus.

Machado, C. (2005). Ética: Da e na formação. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39*(3), 29-134.

Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation, *Paedagogica Historica-International Journal of the History of Education*, vol. III (supplementary series), pp. 403-430.

Nóvoa, A. (Org.), Hameline, D., Sacristán, J.G., Esteve, J. M., P.,Cavaco, M. H.. (2008). *Profissão Professor*. Porto, PT: Porto Editora.

Pedro, A. (2000). Razão filosófica e razão educativa: a filosofia da educação como uma filosofia aplicada. *Revista Portuguesa de Pedagogia. 40*(1), p. 185-196.

Piaget, J. (1918). *Recherche*. Laussane: La Concorde.

Piaget, J. (1954). Les relations entre l`intelligence et l`affectivité dans le développement de l`enfant. *Bulletin de Psychologie, 7*, 143-150.

Piaget, J. (1973). Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus.

Pombo, O. (1994). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, *4*, 1 /2: 3-11.

Pombo, O. (2002). *A Escola, a recta e o círculo.* Lisboa: Relógio d' Água.

Pombo, Olga. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista.* v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15 http://www.ibict.br/liinc

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1993). *Interdisciplinaridade. Reflexão e experiência.* Lisboa: Texto Editora.

Ramos, M. N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(3), 223-244.

Ramos, M. N. (2009a). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão. 34*, (20), jan-abr. 2009, 9-32.

Ramos, M. N. (2009b). Educar e formar na sociedade multi-intercultural: contributos para a comunicação intercultural e cidadania. In Machado, G.J.C.; Sobral, Ma. N. (orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.* Porto Alegre, RS: Redes.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.* São Paulo: EPU.

Rouanet, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rouanet, S. P. (1993). *Mal-estar na atualidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Sanches, Ma. F. (2006). Desafio a uma teoría da educação na pós-modernidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40*(1), 225-236.

Santín, L.H. (2001). *Desarrolar los valores en los niños.* Espanha: Random House

Santos, B. de S. (1988). *Um discurso sobre as ciências.* Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiencia.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2001). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciencias revisitado.* Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (2002). *A globalização e as ciencias sociais.* São Paulo: Cortez.

Santos, B. de S. (2005). *Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, Boaventura de S.; & Meneses, M. P. (Orgs.). (2009). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina.

Saviani, D. (2000). *Educação: do senso comum a consciência filosófica.* 13ª. Ed. Campinas, Autores Associados.

Saviani, D. (1997). El papel de las instituciones escolares em la actualidad: entre la transformación y la utopía. Espacios em Blanco. *Revista de Educación*, *5*(6), junio, 19-34.

Siebeneichler, F. B. (1989). *Razão comunicativa e emancipação.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
Simões, A. (2007). Nota de abertura. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(3), 5-10.
Souza, J. (1997). *Patologias da modernidade - um diálogo entre Habermas e Weber.* São Paulo: Annablume.
Teixeira, L. C. (1994). *A moral em uma perspectiva psicogenética.* Fortaleza, CE, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará.
Vidal, F. (1994). *Piaget antes de ser Piaget.* Madrid, España: Morata.

Résumé

L´actualité civilisationnelle d´aujourd´hui est caractérisée par une crise épistémique, anthropologique, ontologique et éthique. Tout en considérant l´espace éducationnel comme locus privilégié de construction de subjectivités, le contenu de cet article analyse et discute les conceptions de Kohlberg, Habermas et Boaventura de Sousa Santos. Les interrelations entre philosophie, sociologie et éducation contribuent par la voie de l´interdisciplinarité à envisager l´école en tant que territoire de construction subjective. Habermas à travers le dialogue avec la théorie kohlbergienne sur le jugement moral, met en question le technicisme par la défense d´une éthique illuministe, cosmopolite et émancipatoire. La pensée de Santos part de l´actualité comme moment de transition paradigmatique. En désaccord avec les perspectives illuministes, anthropologiques, épistémiques et éthiques, elle défend les cartographies de l´expérience subjective pour l´émancipation à travers un ethos basé sur le sens commun solidaire. La discussion entre ces auteurs est centrée sur les relations entre éthique et subjectivité dans le champ de l´éducation en privilégiant les espaces de l´enseignement/apprentissage et de l´éducateur dans l´institution scolaire.

Mots-clés: Éducation; Interdisciplinarité; Subjectivité; Éthique; Philosophie

Abstract

The current civilizing moment is defined as one of epistemic, anthropological, ontological and ethical crisis. By ratifying the educational area as privileged locus of formation of subjectivities, the emphasis of this study is on the conceptions of Kohlberg, Habermas and Boaventura de Sousa Santos. The articulations between philosophy, sociology and education illuminate the school as a subjective territory of construction through interdisciplinarity. Habermas, by a dialogue with the moral theory of Kohlberg, has as a starting point a criticism of utilitarianism through the resumption of an enlightened emancipatory cosmopolitan ethics. Based on the consideration of the current moment as paradigmatic transition, Santos positioned himself against

the anthropological enlightened perspective, as well as epistemic and ethical ones, proposing cartographies of subjective experience that aim at the emancipation through an ethos that is guided by a shared common sense. The discussion between the authors will take into consideration the relationship between ethics and subjectivity in the field of education, giving privilege to teaching-learning areas and to the educator in the school.

Key-words: Education; Interdisciplinarity; Subjectivity; Ethics; Philosophy.